



EL TREBALL EDUCATIU A LA PRIMERA INFÀNCIA: LA PROGRAMACIÓ COM A MILLORA DE LA PRÀCTICA PROFESSIONAL.

José Maria Cornadó Rebate

Dipòsit Legal: T.986-2013

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Tesi doctoral

EL TREBALL EDUCATIU A LA PRIMERA INFÀNCIA: La programació com a millora de la pràctica professional

Josep Maria Cornadó

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
2013



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

TESI DOCTORAL

**EL TREBALL EDUCATIU A LA PRIMERA
INFÀNCIA: LA PROGRAMACIÓ COM A MILLORA
DE LA PRÀCTICA PROFESSIONAL.**

Josep Maria Cornadó Rebate

Dirigida per la Dra. Charo Barrios Arós

Departament de Pedagogia

Tarragona

2013

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

EL TREBALL EDUCATIU A LA PRIMERA INFÀNCIA: LA PROGRAMACIÓ COM A MILLORA DE LA PRÀCTICA PROFESSIONAL.

José Maria Cornadó Rebate

DL: T.986-2013

“Cada un de nosaltres que treballa en educació ha après a la pràctica que moltes coses poden ser extrems del patrimoni cultural, moltes de teories i experiències, moltes de la literatura, de l’art i de l’economia, de la investigació científica i tecnològica.

Però moltes coses neixen per intuïció, per gust, per ètica, elecció de valors, per raons i oportunitats, que en part controlem i en part són suggerides pel nostre propi ofici de la vida”.

(Loris Malaguzzi)

Al llarg d'aquesta investigació, i amb l'objectiu de facilitar la lectura del text, es fa ús del "masculí genèric" per a referir-se a les persones dels dos sexes, no significat en cap moment aquesta adopció la utilització de l'ús sexista del llenguatge ni de les connotacions que ell implica, tot i ser conscients que la majoria dels professionals que treballen en aquest cicle pertanyen al gènere femení.

Les cites literals de texts escrits en llengua castellana són de traducció pròpia.

ÍNDEX GENERAL

	PÀGINA
INTRODUCCIÓ	7
PRESENTACIÓ	11
MARC CONCEPTUAL	17
1. CORRENTS PEDAGÒGIQUES i PSICOLÒGIQUES i TEORIES DE L'APRENTATGE A L'EDUCACIÓ INFANTIL.	19
1.1. Corrents pedagògiques	19
1.2. Corrents psicològiques i teories de l'aprenentatge	40
1.3. Aportacions de la pedagogia i la psicologia al treball a les llars d'infants	56
2. EL CURRÍCULUM, EL PROJECTE EDUCATIU i LA PROGRAMACIÓ	63
2.1. El Currículum	64
2.2. El Projecte educatiu	74
2.3. La Programació	84
3. LA LLAR D'INFANTS, ELS PROFESSIONALS QUE HI TREBALLEN i LES FAMÍLIES	113
3.1. Les llars d'infants	114
3.2. Els documents institucionals de la llar d'infants.	131
3.3. La formació dels professionals	136
3.4. Relació amb les famílies	145
MARC METODOLÒGIC	149

4. METODOLOGIA I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	151
4.1. Introducció	151
4.2. Definició del problema d'investigació	153
4.3. Objectius	
4.4. Perspectiva metodològica	154
4.5. Disseny de la investigació	162
4.6. Instruments per a la recollida de dades	163
4.7. . Relació dels instruments amb els objectius de la investigació	171
5. PRESENTACIÓ i TRIANGULACIÓ DELS RESULTATS	175
5.1. Presentació de dades per instruments	175
5.2. Triangulació de dades	231
6. CONCLUSIONS I NOVES PERSPECTIVES	247
6.1. Conclusions	248
6.2. Propostes	265
6.3. Futures línies d'investigació	272
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	277

INTRODUCCIÓ

Una de les tasques habituals de qualsevol educador i implícita, des del punt de vista professional, és la planificació prèvia de la seva actuació amb l'alumnat, o el que es coneix amb el nom de "programar". La manera de portar-ho a terme depèn de molts factors diferents, entre els quals destaquem les orientacions de l'administració educativa, el projecte educatiu del centre, els acords de l'equip educatiu, la formació rebuda, les característiques i les conviccions personals, entre d'altres.

Tal i com indica Zabala (1998), en algunes professions la planificació d'una tasca habitual obeeix a models normatius, clarament determinats i d'ús generalitzat. En canvi, n'hi ha d'altres en les quals l'activitat planificadora depèn de les diferents formes d'entendre la professió o de les característiques personals de qui l'exerceix. En aquests casos poden conviure formes de planificació molt estructurades i sistematitzades amb d'altres definides exclusivament per la intuïció o per la improvisació. Es tracta de professions en l'àmbit de les ciències socials.

Els i les professionals que treballen a l'etapa infantil, com la majoria dels que treballen en l'educació, tenen una "manera de fer" que s'acosta més a aquests darrers exemples; pràcticament hi ha tantes maneres de programar com professionals, i això ens recorda la popular frase "*cada maestrillo, tiene su librito*", que és una expressió col·loquial en què queda de manifest que cada mestre té un mètode diferent, una forma particular d'exercir la seva professió.

La complexitat dels processos educatius, la variabilitat de les situacions d'experimentació i aprenentatge, els diversos contextos socials i escolars, les diferències entre els infants i, sobretot, la manca d'acord en els models teòrics de les ciències de l'educació fan que sigui gairebé impossible reconèixer algun instrument únic, universal o, si més no, generalitzable. Malgrat aquesta dificultat de consens, quant als instruments sí que sembla que hi ha acord generalitzat sobre la conveniència de la planificació prèvia de les accions educatives (Antón [et al.], 2007) i, per tant, de la importància i necessitat de programar.

Planificar, programar i preparar són verbs que hom utilitza per designar, en el desenvolupament i en l'aplicació del currículum, el conjunt de continguts i activitats pensades per ser treballades en un futur més o menys proper amb la finalitat d'assolir uns objectius concrets.

Després de 25 anys d'experiència laboral en un Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Departament d'Ensenyament, en què he dedicat atenció psicopedagògica a més de 50 llars d'infants, he pogut col·laborar amb els professionals que allà treballen, amb mestres i educadors, i he tingut l'oportunitat de conèixer de primera mà la forma de treballar, d'assessorar i d'orientar les famílies, de col·laborar en equip i, especialment,

de planificar les actuacions amb els infants, i d'aquí ve el meu interès especial per aquesta etapa educativa.

Oficialment, quan es parla de "l'educació infantil" es fa com si fos una etapa homogènia, consolidada i amb entitat pròpia. Normativament i conceptual, no tenim cap mena de dubte que és així; però, ¿i en la realitat?

Gairebé tothom que hi treballa, amb els infants d'aquesta etapa, està d'acord que hi ha moltes diferències entre els dos cicles. En general no hi ha prou consciència d'aquest fet, i estem convençuts que els mestres que treballen al segon cicle d'educació infantil es veuen més propers als del cicle inicial d'educació primària que no pas als que treballen a les llars d'infants. En l'àmbit organitzatiu, metodològic, corporatiu, personal, professional, etc. existeix una coordinació que, si més no, podríem valorar com a insuficient entre els dos cicles de la mateixa etapa.

El fet que el primer cicle estigui ubicat en un centre específic i diferenciat (llar d'infants) i que el segon cicle estigui annexionat a les escoles de primària pot ser un element que ha potenciat aquest distanciament, tot i que no és l'únic. Hi ha d'altres diferències, com la titulació exigida per treballar, l'organització interna de cada centre, els serveis que els ofereix l'administració, les edats dels infants, la relació amb les famílies, el reconeixement social, etc.

Les dues lleis d'educació actualment vigents així en parlen:

- La LOE 2/2006 (Ley Orgánica de la Educación), en l'article 12 diu:¹ *"L'educació infantil constitueix l'etapa educativa amb identitat pròpia que atén nenes i nens des del naixement fins als sis anys."* En l'article 14 segueix: *"L'etapa d'educació infantil s'ordena en dos cicles. El primer comprèn fins als tres anys, i el segon, dels tres als sis anys. Els centres educatius han de recollir el caràcter educatiu d'un cicle i de l'altre en una proposta pedagògica."* Per finalitzar, l'article 15 exposa: *"D'acord amb el que estableixin les administracions educatives, el primer cicle de l'educació infantil es pot oferir en centres que comprenguin el cicle complet o una part del cicle."*
- La LEC (Llei d'Educació de Catalunya), en l'article 56 punt 2 apunta: *"L'etapa d'educació infantil consta de dos cicles: el primer, primera infància, comprèn entre els zero i els tres anys d'edat; el segon, primer ensenyament, comprèn entre els tres i els sis anys d'edat."* En el punt 7: *"El Govern ha de definir els continguts educatius del primer cicle de l'educació infantil, ha d'establir les característiques dels centres que imparteixen aquest cicle i ha de determinar, d'acord amb els ajuntaments, els requisits exigibles a les instal·lacions dels centres i la capacitat que ha d'acreditar el personal educador que hi treballi."*

A Catalunya, la immensa majoria de centres que ofereixen educació infantil ho fan de manera diferenciada pel primer o pel segon cicle, però aquest darrer com a part d'un

¹ Traducció pròpia de la llengua castellana.

centre d'educació primària. Com hem comentat anteriorment, les llars d'infants o escoles bressol són centres amb característiques organitzatives pròpies, amb professionals i personal específic i amb una tradició diferent de treball amb les famílies, però sobretot amb uns infants en els quals el moment evolutiu i, per tant, les necessitats que presenten tenen poc a veure amb els del segon cicle.

Mir i altres (2009), assenyalen sis tipus de necessitats específiques en els infants de 0 a 3 anys:

- De relacions afectives estables.
- De seguretat, regulació i protecció física.
- D'experiències adequades a les diferències individuals.
- D'experiències adequades a l'etapa de desenvolupament.
- D'establir límits, estructures i expectatives.
- De comunitats estables i de continuïtat cultural.

Això no vol dir, de cap manera, que els altres no tinguin aquestes necessitats, únicament que en la primera infància s'intensifiquen i que això implica un tipus de treball diferent per part dels professionals.

Arnaiz (2010), en una classificació de necessitats, tracta de manera especial l'aspecte de les necessitats emocionals, i assenjala les situacions que es poden convertir en factors de risc: coartar i limitar les conductes autònomes; mostrar manca d'interès per les emocions, els interessos i les opinions de l'infant; exigir per damunt de les capacitats; ser incapaç de mostrar afecte i de transmetre'n; no tenir disponibilitat física ni psíquica, etc.

A partir d'aquestes necessitats, també volem reflexionar sobre diferents aspectes que poden millorar la qualitat de les llars d'infants, entre els quals destacarem la programació entesa com l'instrument que ajuda a planificar el què, com i quan es vol fer amb els infants a l'aula.

Aquesta investigació vol analitzar, estudiar, aprofundir, reflexionar i, fins i tot, establir alguna proposta de millora per tal que els professionals de les llars d'infants puguin programar de manera més senzilla i eficient, i per això estructurarem la investigació de la manera següent:

- Comencem el treball amb una presentació de l'estudi, explicitant quines són les motivacions i quins són els objectius finals.
- En el capítol 1 s'analitzen les tendències pedagògiques i psicològiques i teories de l'aprenentatge que, segons el nostre criteri, han influït més en el primer cicle d'educació infantil d'avui dia.
 - Respecte dels corrents pedagògics fem un breu repàs dels primers precedents d'educació infantil, passant pels teòrics del moviment conegut com Escola Nova i les experiències posteriors. També fem

esment de les perspectives actuals, i d'algun dels moviments més innovadors i incipients.

- Pel que fa a teories de l'aprenentatge, fem un recorregut per aquelles que, d'una manera o altra, podríem dir que encara avui estan influïent en l'educació de la primera infància: concepcions conductistes, cognitivistes, constructivistes i, per acabar, les teories més actuals.
- En el capítol 2 abordem els diferents elements que estan presents d'una manera o altra en la programació. Des de la concepció més teòrica del currículum i el projecte educatiu, com a planificació d'intencions educatives, passant pels projectes de centre, les orientacions normatives de l'administració, i fins a arribar a la programació d'aula.
- En el capítol 3 parlem del tipus de centres que constitueixen l'atenció als infants en aquesta etapa, la formació inicial i permanent dels professionals que hi treballen, el paper dels equips educatius, la concepció de l'ensenyament i aprenentatge, les relacions amb les famílies, etc.; en definitiva, d'aquells elements que emmarquen el dia a dia a la llar d'infants.
- En el capítol 4 s'inicia la investigació. Definim el problema i concretem els objectius i el disseny portat a terme. Amb posterioritat, fem el mateix amb els instruments emprats i la recollida de dades.
- En el capítol 5 presentem els resultats de les entrevistes als educadors, al grup de discussió i als experts, i realitzem la triangulació de les dades i dels resultats amb la finalitat de contrastar les dades aportades.
- El capítol 6 és el de les conclusions. Es correlacionen les conclusions amb els cinc objectius de la investigació, i posteriorment plantejarem noves perspectives i possibilitats de treball per a futures investigacions.

PRESENTACIÓ

Aquesta investigació, *El treball educatiu a la primera infància: la programació com a millora de la pràctica professional*, pretén analitzar i reflexionar sobre qui, com, quan i per què es planifica la tasca educativa en el primer cicle de l'educació infantil, tenint en compte que es tracta d'una etapa educativa amb unes característiques molt singulars pel que fa a la no obligatorietat, la no gratuïtat, el seu currículum "relativament" nou, la tipologia dels centres, la formació i responsabilitat dels professionals que hi treballen, el paper de les famílies i, per descomptat, les característiques evolutives dels infants de 0 a 3 anys, així com les seves necessitats.

Aquests aspectes fan que la primera infància, nom amb què s'anomena aquest cicle segons la Llei d'Educació de Catalunya actual, mereixi la nostra atenció i sigui l'objecte de la present investigació.

Segons la LOE i la LEC, l'educació infantil és una etapa educativa amb identitat pròpia, que atén nenes i nens des del naixement fins als sis anys. Té caràcter voluntari, són les famílies les que decideixen l'escolarització o no, i la seva finalitat última és contribuir al desenvolupament físic, afectiu, social, intel·lectual i emocional dels infants. Estructuralment, s'ordena en dos cicles:

- El primer (primera infància o primer cicle) comprèn fins als tres anys.
- El segon (primer ensenyament o segon cicle), dels tres als sis anys.

Aquesta divisió en dos cicles, el primer per a infants de zero a tres anys i el segon per a infants de tres a sis anys, no obeeix a criteris universalment acceptats en el camp de la psicologia evolutiva, però tampoc a criteris totalment arbitraris.

A l'Estat espanyol, igual que a molts països d'Occident, la partició de l'etapa infantil en dos cicles, el primer de 0 a 3 anys i el segon de 3 a 6 respon bàsicament a la influència de les teories cognitives, com veurem en el capítol 1.

Els centres que acullen el primer cicle s'anomenen escoles bressol o llars d'infants de manera indistinta. El segon cicle està ubicat a les escoles d'ensenyament primari, i per tant, els dos cicles de l'etapa acostumen a estar físicament separats. L'excepció a aquesta separació són alguns centres privats que ofereixen algun nivell del primer cicle, però no és el més habitual, ni de bon tros.

Els dos cicles tenen com a objectiu prioritari atendre progressivament les necessitats dels infants, és a dir, el desenvolupament afectiu, el moviment i els hàbits de control corporal, les manifestacions de la comunicació i del llenguatge, les pautes elementals de convivència i relació social, així com el descobriment de les característiques físiques i socials del medi en què viuen. A més, s'ha de facilitar que nens i nenes elaborin una imatge de si mateixos positiva i equilibrada i que adquireixin autonomia personal.

En aquesta línia, el currículum actual estableix per a l'etapa d'educació infantil nou capacitats, i tant la primera infància com el primer ensenyament les comparteixen i les tenen com a referent per planificar els objectius propis.

Una altra característica de l'etapa és la metodologia de treball, ja que es basa en les experiències, les activitats i el joc, i es recomana, ateses les característiques evolutives de l'alumnat, la seva aplicació en un ambient d'afecte i confiança, per potenciar l'autoestima i la integració social.

En els darrers deu anys, el percentatge d'infants menors de 3 anys escolaritzats ha augmentat considerablement, i avui gairebé no hi ha municipi, per petit que sigui, que no tingui com a servei educatiu una llar d'infants. És fonamental valorar la tasca que es realitza en aquest cicle, i les llars d'infants necessiten el màxim suport institucional i social; en aquest sentit, investigacions que aprofundeixin en el seu desenvolupament poden col·laborar a reforçar aquesta valoració. Aquest estudi vol aprofundir en la tasca educativa que es realitza a les llars d'infants, analitzant, estudiant i reflexionant sobre la pràctica del dia a dia i, en concret, sobre la reflexió de la pràctica educativa a través de les programacions i tot el que comporten.

Com diu Bassedas i altres (2010), una part important del treball del mestre recau en la presa de decisions al voltant de les quals es configura el pla de la seva actuació, i el fet que els infants siguin petits no vol dir, de cap manera, que no hi hagi unes intencions educatives específiques.

Del Carmen (1993) descriu la programació com la fase prèvia a l'ensenyament, caracteritzada per la planificació d'allò que després es portarà a terme a l'aula; per tant, la programació ha de preveure el que es vol fer. Aquesta fase pot ser molt diferent d'un educador a un altre, d'un equip educatiu a un altre i d'una llar a una altra. Hi ha qui estableix una programació minuciosa i detallada, i hi ha qui té al cap algunes idees a partir de les quals va concretant les activitats diàries de la classe.

No hi ha una sola manera de planificar, ni, per descomptat, un model o plantilla ideal al qual s'hagin d'ajustar les programacions (Zabala, 1998) tot i que el Departament d'Ensenyament facilita un model orientatiu, que posteriorment mostrarem.

L'estructura interna de les programacions és gairebé la mateixa per a totes les etapes que conformen l'actual sistema educatiu. Avui es programa per competències, amb objectius, continguts, activitats d'ensenyament i aprenentatge, criteris d'avaluació, etc., i aquest esquema, segons l'administració educativa, ha de ser vàlid per a l'ensenyament secundari, l'ensenyament primari i l'educació infantil.

Creiem que potser per al segon cicle de l'educació infantil podria ser vàlid (amb la substitució de les competències per capacitats), però, pel que fa al primer cicle, no n'estem tan segurs.

Per a tots els nivells del primer cicle ens pot servir aquest esquema de programació? Per a una classe on tenim infants de 4 a 12 mesos? De 13 a 24 mesos? Tal i com reflecteix Bassedas i altres (2010), les diferències evolutives dels infants del primer cicle requereix una actitud extremadament oberta i flexible. Entenem, doncs, que la programació pot tenir algunes característiques diferenciadores.

En aquest treball partim del concepte de programació com a instrument de planificació educativa, la qual permet:

- Organitzar el temps, l'espai i els materials a base de previsions sobre les conductes i activitats dels infants, amb respecte envers les seves necessitats físiques, psíquiques i emocionals.
- Donar valor educatiu a tot allò que succeeix a l'aula sense establir diferències entre els moments de rutines quotidianes, l'activitat espontània de l'infant i les propostes estructurades per part del mestre.
- Ampliar experiències per acollir allò que no s'espera, incorporant allò imprevist, enriquint allò quotidià, mitjançant propostes flexibles i coherents que, a partir dels interessos dels infants, propiciïn l'assoliment d'aprenentatges.
- Avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge des d'un punt de vista global, no tant per valorar els encerts i errors dels infants com per conèixer l'ajust dels recursos emprats a les finalitats perseguides.

Pretenem conèixer què pensen i com se senten els professionals que hi treballen, quins models utilitzen, amb quin s'hi senten més còmodes, amb quines dificultats es troben, què els aniria bé per realitzar amb més facilitat la seva tasca planificadora, etc. En definitiva, fer una anàlisi de l'actual situació, i intentar trobar eines i recursos per optimitzar la realitat en què desenvolupen la seva tasca, facilitar-la i millorar-la.

Per a Del Carmen (1993), les finalitats de l'educació s'assoleixen mitjançant el treball que es realitza al voltant dels continguts que formen part del currículum, i, per tant, és innegable que l'anàlisi i la presa de decisions sobre la planificació constitueix un element indispensable per assegurar la coherència entre el que es pretén i el que succeeix a l'aula.

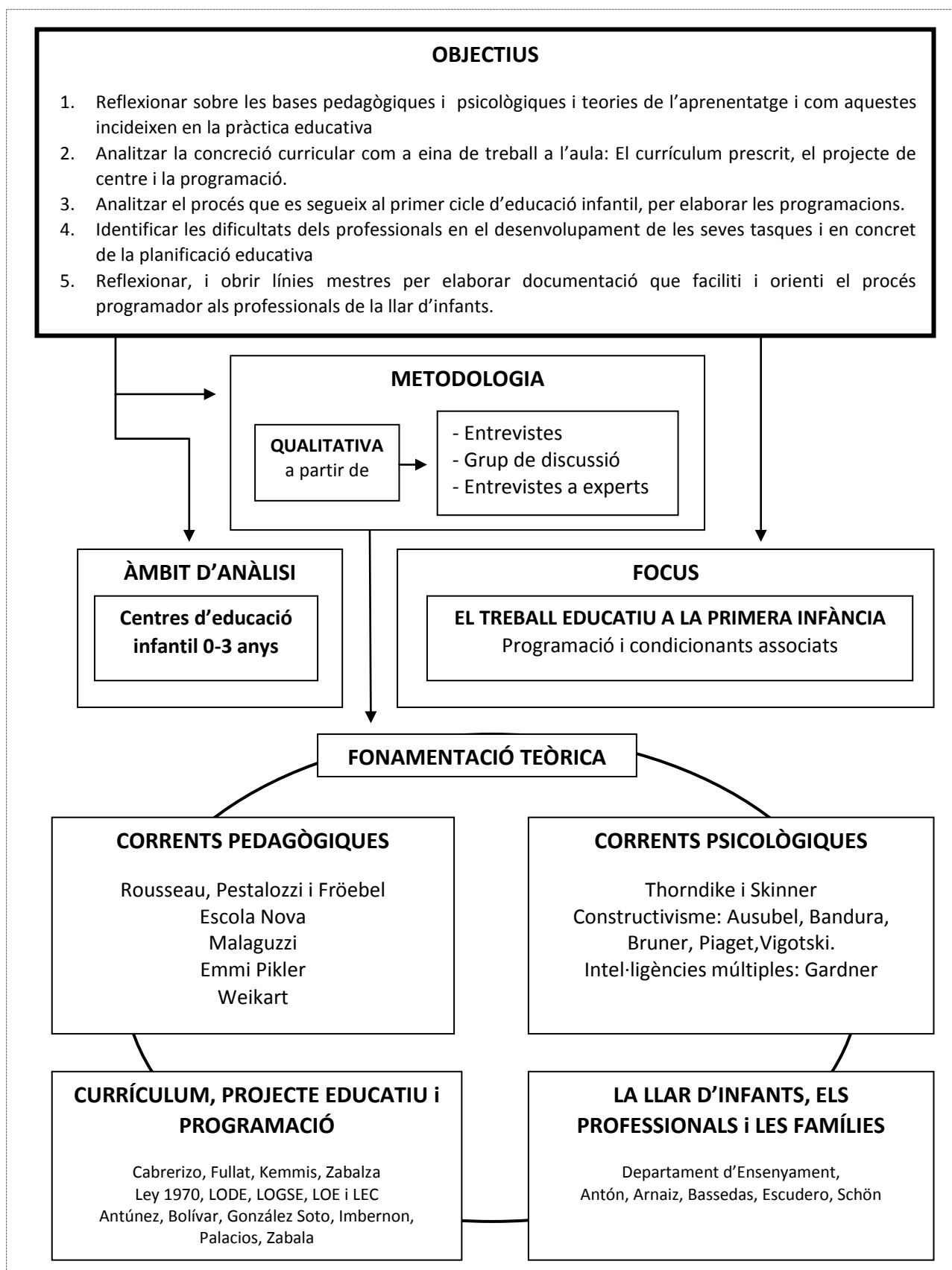
Què es fa quan es planifica? En termes generals, es tracta de convertir una idea en un curs d'acció. Escudero (1982) assenyala que significa anticipar diversos cursos d'acció d'un fenomen i plasmar les previsions, desitjos, aspiracions i metes en un projecte que sigui capaç de representar tant com sigui possible les idees prèvies sobre el que es desitja aconseguir i com portar a terme el pla per aconseguir-ho.

La finalitat d'aquesta investigació és analitzar el procés que segueixen per programar els educadors en el primer cicle de l'etapa infantil i tot el que comporta aquest fet, per tal de proposar elements que millorin i facilitin aquesta tasca.

Així, els objectius són:

- Reflexionar sobre les bases pedagògiques i psicològiques i teories de l'aprenentatge i de quina manera aquestes incideixen en la pràctica educativa.
- Analitzar la concreció curricular com a eina de treball a l'aula: el currículum prescrit, el projecte de centre i la programació.
- Analitzar el procés que se segueix en el primer cicle d'educació infantil per elaborar les programacions.
- Identificar les dificultats dels professionals en el desenvolupament de les seves tasques i, en concret, de la planificació educativa.
- Reflexionar i obrir línies mestres per elaborar documentació que faciliti i orienti el procés programador als professionals de la llar d'infants.

MAPA DE LA INVESTIGACIÓ



MARC CONCEPTUAL

CAPÍTOL 1: CORRENTS PEDAGÒGICS I PSICOLÒGICS I TEORIES DE L'APRENTATGE EN L'EDUCACIÓ INFANTIL

1.1. Corrents pedagògics

- 1.1.1. Abans de l'Escola Nova
- 1.1.2. Les aportacions de l'Escola Nova
- 1.1.3. Alguns models actuals
- 1.1.4. Resum de les aportacions dels diferents corrents pedagògics

1.2. Corrents psicològics i teories de l'aprenentatge

- 1.2.1. Thorndike
- 1.2.2. Vigotski
- 1.2.3. Piaget
- 1.2.4. Skinner
- 1.2.5. Bruner
- 1.2.6. Bronfrenbrenner
- 1.2.7. Ausubel
- 1.2.8. Bandura
- 1.2.9. Gardner
- 1.2.10. Resum de les aportacions dels diferents autors de teories de l'aprenentatge

1.3. Aportacions de la pedagogia i la psicologia al treball a les llars d'infants

L'educació infantil ha evolucionat de manera significativa al llarg de la història com a resultat de molts factors entre els quals destaquen el creixement econòmic, les polítiques socials, la incorporació de la dona al món laboral i les teories de diferents ciències relacionades amb l'educació com la psicologia, la pedagogia, la sociologia, la biologia, etc., però és sobretot a partir del segle XVIII, coincidint amb el desenvolupament de la Revolució Industrial, que canvia el model sociofamiliar i, per tant, la visió de la infància.

No és una història lineal en la qual unes teories i pràctiques succeeixen unes altres, no hi ha autors que n'anul·len anteriors, no hi ha etapes precises i en cada moment o tall històric ens trobem diferents realitats (Väg, 1991) i aquest fet provoca que l'anàlisi històrica sigui complexa.

En aquest primer capítol, ens detenim en alguns dels corrents pedagògics i algunes de les aportacions de la psicologia de l'educació que han marcat l'evolució de les escoles infantils i de l'educació dels més petits. En el nostre context, és gairebé impossible fer referència a tots, i també és força complicat trobar unanimitat sobre quins són els més importants.

A continuació, realitzem un petit recorregut històric, amb la intenció d'entendre i comprendre millor les influències actuals.

1.1. CORRENTS PEDAGÒGICS

Ens centrem en els moviments pedagògics que, d'una o altra manera, més han influït en la nostra cultura educativa i, per tant, d'acord amb Redondo (2001), una possible classificació comprendria tres grans períodes històrics:

- Abans de l'Escola Nova o el que són els inicis de l'educació infantil.
- Les aportacions de l'Escola Nova com a moviment que va canviar la percepció de la infància.
- El moment actual i les noves tendències i moviments.

1.1.1. Abans de l'Escola Nova

Com apunta Ariès (1987), el concepte d'*infància* pràcticament no existeix abans del segle XVII. Abans, en les societats de l'Antic Règim, els nens i les nenes compartien des de ben petits la seva vida amb la dels adults i se socialitzaven en un espai social ampli que comprenia l'espai domèstic i l'espai públic.

L'educació era considerada un fet social, l'únic model de referència era el de la família extensa, amb molta descendència i amb un paper central de la mare en la responsabilitat de l'educació, i l'infant era considerat un "adult en miniatura" i, per això, s'afirmava que no tenia ànima fins arribar a l'edat adulta i, per això, no es fa referència dels nens d'aquesta edat en els escrits biogràfics.

A partir del segle XV i, sobretot, als segles XVI i XVII, es comença a desenvolupar el sentiment familiar, primer entre la noblesa i, més tard, entre la burgesia i els camperols acomodats, i els infants comencen a ser escolaritzats, cosa que representa un canvi importantíssim en la història de l'educació.

El primer a creure en l'educació per a infants és Rousseau (1712-1778), que defensa la idea que la infància és una edat específica, diferent de la resta d'etapes del desenvolupament humà i, per això, creu en la necessitat d'una educació primerenca dins l'àmbit familiar.

Les grans aportacions al món de l'educació són les seves obres: *El discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1775), *El contrato social* (1762) i *Emilio* (1762). Considera que, en el món que s'estava configurant en aquell moment social, els homes havien d'abandonar el paper de serf per convertir-se en ciutadans lliures, responsables del seu destí i amb sobirania per prendre decisions. Considera l'educació com el camí idoni per formar ciutadans lliures conscients dels seus drets i els seus deures en el nou món. Es va adonar, però, que l'educació del moment no podia portar a terme aquest objectiu. En la seva obra *Emilio*, defineix els nous fonaments per a una pedagogia renovada, basada en el pensament de la Il·lustració, a partir de la revisió de la pedagogia tradicional.

Els principis de Rousseau, segons l'anàlisi de Bowen (1985), es fonamenten en tres idees principals:

- Allò primordial és "l'educació del cor de l'home", perquè els sentiments valen més que la raó.
- El model de l'educació està dirigit a l'observació de la natura. Observar-la i aprendre'n és el millor per convertir-se en un home lliure i autònom.
- L'educació, especialment en els primers anys, ha de ser repressiva i negativa, ha d'apartar l'infant del mal social, i així podrà ", en el doble sentit que, per una banda, el professor ha d'apartar l'infant del mal social i, per l'altra, no se li ha d'impedir expressar la seva capacitat creativa, ni limitar-li la llibertat ni la curiositat natural.

Pestalozzi (1746-1827) és un altre referent clar pel que fa a l'educació dels més petits, tal com indiquen Sanchidrian i Ruiz (2010), i la seva teoria es fonamenta en la importància del naixement com a moment que marca l'inici de l'educació. Molt influït per Rousseau, manté que han de ser les dones, en concret, les mares, les encarregades de la responsabilitat d'educar, influència que s'ha mantingut, fins i tot, en les llars d'infants d'avui en dia.

Tal com apunta Morrison (2007), la lliçó més important de l'experiència de Pestalozzi és que, en el procés educatiu, els mestres no poden confiar únicament en la pròpia iniciativa infantil i esperar que els infants aprenguin tot el que necessiten. Defensa que la millor manera d'aprendre és a través de manipulacions i que els millors ensenyants són aquells que se centren en els nens i no en les matèries. També defensa l'agrupament múltiple d'infants i la importància i la necessitat d'orientar, formar i assessorar els pares per educar els seus fills. Defensa la funció orientadora dels docents respecte de les famílies.

Per González-Agapito (2003), no hi ha cap mena de dubte a assenyalar Fröebel (1782-1852) com el creador de l'educació infantil moderna, tal com l'entendem avui en dia. Ell segueix la línia marcada pels seus predecessors (Rousseau i, especialment, Pestalozzi) i projecta el primer centre exclusiu d'educació infantil, que anomena *Kindergarten* ('Jardí per a infants'). En aquest tipus d'escola infantil, aconsegueix crear un ambient afectiu, social i intel·lectual que potencia i afavoreix el desenvolupament físic i global amb l'objectiu que els infants passin a l'acció, que actuïn, que facin coses.

Les seves primeres i més importants contribucions al pensament i a la pràctica educativa estan en les àrees d'aprenentatge, el currículum, la metodologia i la formació del professorat. Proposa, per als infants, activitats destinades a desenvolupar els sentits a través del joc i treballar amb materials didàctics específics per als més petits (boles de colors, cubs, cilindres, blocs, etc.) amb l'objectiu de desenvolupar destreses manipulatives i estimulació sensorial (Morrison, 2007).

Pel que fa a l'Estat espanyol, Colmenar (1991) considera Giner de los Ríos (1839-1915) com el pedagog més destacat de l'època. Se'l coneix per ser un innovador i el fundador de la Institució Lliure d'Ensenyança, que s'oposa al pensament catòlic i conservador del moment. És el responsable de l'obertura a la renovació pedagògica europea i defensa que el més important en els mestres i educadors no és la selecció, sinó la formació i, si a la formació es dedicaven les escoles normals, aquestes havien d'acollir infants per tal que els futurs mestres poguessin fer pràctiques. El concepte d'*escola normal* l'havia exportat de la pedagogia francesa: una escola model amb aules amb infants perquè els estudiants de magisteri realitzin pràctiques reals.

A finals del segle XIX, els psicòlegs i pedagogs espanyols estudien la infància com a entitat específica. Segons Molero (1999), això és en part important gràcies a la influència de Giner de los Ríos i la seva teoria educativa. Manté que el docent influeix en l'alumnat, no per la seva autoritat, sinó pel seu coneixement i saviesa i la relació entre el professor i els seus alumnes ha de ser propera, accessible i familiar. Defensa la necessitat d'educar en llibertat i per la llibertat, i fer-ho de manera neutral especialment en els aspectes religiosos, en els socials i en els polítics. Entre els seus objectius es troben la formació de la consciència del deure, d'un cos sa i fort, d'hàbits nobles, d'una correcta activitat intel·lectual, de gusts estètics depurats, d'esperit tolerant, d'autodomini moral, i tot això per aconseguir persones amb un sentit ètic de la vida. És un tipus d'ensenyament on les excursions són habituals, ja que es busca apropiat-se, sempre que sigui possible, a la realitat.

1.1.2. Les aportacions de l'Escola Nova

Iniciem aquesta etapa de la història de l'educació amb Adolphe Ferriere (1879-1960), reconegut com el pont entre la pedagogia més clàssica i l'inici de l'Escola Nova. Sanchidrian i Ruiz (2010), com a membre de ple dret d'aquesta important tendència educativa. (Gerber (1982), Peeters (1911) i Meyhoffer i Gunning (1929), en Hameline, 1993.)

La base de la pedagogia de Ferriere és el respecte als interessos i necessitats dels infants, la utilització de mètodes actius, el desenvolupament de l'autonomia, l'esperit crític i la cooperació.

Segons Ferriere, l'objectiu final de l'educació no és altre que donar suport a l'infant en el desenvolupament de les seves potencialitats, en paraules del mateix autor: "És una educació en llibertat per a la llibertat". Considera que els infants han d'alternar el treball individual amb el col·lectiu i creu en el rol del mestre com a animador, com a guia i com a ajudant del nen en el treball escolar (Hameline, 1993).

Bowen (1985) defensa que l'Escola Nova no es pot considerar com un moviment unitari, sinó com un conjunt heterogeni d'experiències renovadores. A l'inici, aquest moviment no tenia gaires adeptes, posteriorment, a poc a poc, va anar adquirint gran

ressò i va continuar vigent durant el segle XX i encara avui té molts seguidors dins l'educació en general i, en especial, en la dels més petits.

Hi continua havent escoles infantils que segueixen moltes de les teories i pràctiques pedagògiques que defensaven els seus exponents.

Segons Pozo (2007), els seus representants principals són Dewey, Montessori, Cousinet, Kilpatrick, Pankhurst, Claparède, Kerchensteiner, Decroly, Piaget i Wallon. Tots van desenvolupar teories educatives, però, sobretot, pràctiques pedagògiques d'intervenció, moltes de les quals encara són d'una vigència absoluta: el principi de globalització, el treball de racons, per centres d'interès, per projectes, la importància de l'educador com a guia, l'experimentació, etc.

L'Escola Nova té com a organisme bàsic el *Bureau International des Écoles Nouvelles* i representa, per un costat, la superació de l'ensenyament autoritari tradicional i, per un altre, una adaptació a les noves necessitats i la concepció del món de la burgesia liberal.

En la seva pràctica, segons Cousinet (1972), tots aquests renovadors es caracteritzen per quatre principis metodològics que comparteixen i que inspiren els seus mètodes:

- La individualització: adaptació i respecte a les característiques individuals de cada infant. D'aquí se'n deriva l'actitud de respecte i comprensió.
- La socialització: educar és viure (i d'aquesta manera és preparar per a la vida), integrar-se i adaptar-se socialment perquè el grup influeix en l'individu.
- La globalització: posa de manifest la manera en què l'infant percep. El "tot" és més que la suma de les parts i els nens capten la realitat no de manera fragmentada, sinó global. Això significa que el coneixement i la percepció són globals.
- La importància de l'activitat i l'autoeducació en els processos instructius i formatius.

Aquests quatre principis són compartits per tots els representats, tot i que després cada un matisa i, en ocasions, incorpora o afegeix altres aportacions menors, que també tenen la seva importància. Promou una nova cultura de la infància i de l'escola com el "bon lloc" on l'infant experimenta, imita, construeix, inventa, juga, treballa, crea, viu i aprèn.

En aquesta investigació, destaquem John Dewey, Rosa i Carolina Agazzi, Maria Montessori, Ovide Decroly i Rosa Sensat. La llista d'autors podria ser interminable, només hem volgut fer una pinzellada sobre aquells que, segons el nostre criteri, actualment són presents en molts dels centres infantils del nostre context.

John Dewey

Per Barroso (1988), la teoria de Dewey (1859-1952) sobre l'escolarització es coneix amb el nom de *progressisme* i posa l'interès, per una banda, en l'infant en lloc de les assignatures i, per una altra, destaca el paper del docent com a motivador i el currículum que aplica se centra en el nen.

Defensa que els infants han d'aprendre continguts que siguin pràctics, que tinguin funcionalitat i estiguin relacionats amb les necessitats del dia a dia. L'elaboració del currículum s'ha de construir, per un costat, tenint com a referència els interessos dels nens i les nenes, però, per un altre, tenint en compte el que el mestre considera important treballar. Està convençut que és responsabilitat del mestre planificar i treure partit de les oportunitats per integrar la matèria tradicional amb l'estructura d'aquests interessos. Les activitats han de relacionar allò que l'educador ha planificat i vol treballar, amb allò que l'infant té interès per aprendre (Morrison, 2007).

Per Dewey, les escoles han de ser autèntiques comunitats democràtiques per tal que els individus puguin adquirir les capacitats intel·lectuals i les actituds socials que són requisit per aconseguir viure en una societat democràtica.

L'informe Delors (1996) subratlla la visió innovadora i pedagògicament actual de Dewey, ja que el problema de l'educació del segle XXI no és tant preparar els infants per a una societat determinada com donar-los els punts de referència intel·lectuals que els permetin comprendre el món i comportar-se de manera responsable i justa.

Rosa i Carolina Agazzi

Rosa Agazzi (1866-1951) i Carolina Agazzi (1870-1945) són dues mestres rurals formades en educació de pàrvuls, que desenvolupen la seva tasca educadora a Brescia (Itàlia). Posen en marxa un mètode educatiu de gran senzillesa i intuïció, del qual destaca, sobretot, la seva pràctica educativa: la creació d'un ambient acollidor i familiar en el que anomenen *Escola materna*, un entorn al més semblant possible al de casa (Morrison, 2007) pel que fa al mobiliari i altres accessoris.

Com altres representants de l'Escola Nova, segons González-Agapito (2003), donen gran importància a la llibertat dels infants, al coneixement dels nens i nenes, al joc, al treball individual i a la vida en grup. Defensen una pedagogia centrada en l'infant, que respecta les seves necessitats, els seus interessos i les seves prioritats i la seva vida. Amb lleugeres influències religioses, atorga un pes destacable a l'educació a través de la naturalesa com a mètode de perfeccionament espiritual.

La seva tasca educativa a Brescia s'inicia l'any 1895 i, tres anys més tard, és reconeguda en el Congrés de Torí. El seu mètode de treball i d'aprenentatge rep el nom de *mètode italià*.

Per Bowen (1985), el mètode italià de les germanes Agazzi està molt influït per les idees de Fröebel i es caracteritza, bàsicament, per la gran varietat d'activitats:

- Activitats de vida pràctica: parar i desparar taula, recollir i endreçar els objectes personals, portar llenya, activitats d'higiene personal, etc. És el que actualment s'anomena a les llars d'infants *hàbits i rutines*.
- Activitats de llenguatge oral: al qual es dóna més importància que al llenguatge escrit, ja que, per a les germanes Agazzi, el llenguatge oral és la base del posterior llenguatge escrit.
- Activitats d'animals, jardineria i hort: cada nen té cura d'una part del jardí, d'un ocell, d'una planta, d'una part de l'hort, etc., per tal de potenciar la responsabilitat.
- Activitats de discriminació intel·lectual: sobretot de classificació d'objectes segons les seves qualitats (mida, color, forma, etc.), exercicis d'aparellar, de buscar diferències, de buscar similituds, etc.
- Activitats manipulatives: (psicomotricitat fina i gruixuda) com fer àlbums, retallar i enganxar objectes que abans s'han classificat, tallar les verdures del dinar, etc.
- Activitats de taula: o de caràcter més sedentari com col·leccionar, dibuixar, mirar contes, etc., jocs senzills que treballen l'atenció, la memòria, etc.
- Activitats de cant: es tracta d'una activitat molt freqüent, sola o com a acompanyament d'altres activitats, a la qual donen molta importància. El cant ajuda a memoritzar paraules.
- Activitats musicals: amb instruments musicals senzills, sobretot de percussió i ritme.

Sempre que és possible, les activitats tenen lloc a l'aire lliure i, a l'estiu, l'horari augmenta dues hores la jornada lectiva, ja que aprofiten per posar els infants a fer la migdiada sota l'ombra dels arbres al jardí de l'escola.

L'acollida dels infants i de les famílies té un lloc destacat a primera hora del matí: es reserva la primera mitja hora per atendre els pares i mares, d'una manera molt similar a com s'organitza avui a totes les llars d'infants.

Maria Montessori

Pozo (2007) i altres autors que han estudiat l'Escola Nova com Segers (1967), Barroso (1988) i Colmenar (1991), assenyalen Maria Montessori (1870-1952)

com la teòrica principal de la pedagogia científica, basada en les aportacions de la psicologia i la psiquiatria infantil, i la representant més important de l'Escola Nova.

Molero (1999) considera que la seva obra abasta tant la teoria pedagògica com la creació i el desenvolupament d'una teoria educativa vitalista, basada en l'activitat i l'educació sensorial.

El seu mètode es difon amb rapidesa per tot el món, on existeixen encara milers d'escoles que el segueixen, en especial, a França, Itàlia i Espanya (Catalunya).

Viatja per molts països impartint cursos i conferències, i publica molts escrits. A Catalunya, on viu llargs períodes, el seu mètode té molta influència des del 1915, data de creació del primer parvulari que segueix els seus principis.

Quan Mussolini tanca les seves escoles a Itàlia i prohibeix el seu mètode, Maria Montessori s'instal·la a Barcelona, on viu i exerceix gran influència en la pedagogia de l'època republicana, fins que la Guerra Civil espanyola l'empeny a fugir cap a Holanda (Escolano, 1985).

Els principis educatius són:

- L'autoeducació
- La llibertat dels infants
- La importància de l'ambient

És una pedagogia activa, individualitzada i lliure, que parteix de l'educació dels sentits i de la llibertat de moviments dels nens i les nenes. Bowen (1985) considera que, per Montessori, la tasca d'educar necessita una actitud de respecte per part de l'educador per tal que l'infant se senti lliure en la realització de les activitats i actuï de manera espontània, tenint presents els períodes sensitius, que són moments del desenvolupament en els quals els infants ja estan preparats per fer les noves adquisicions, com caminar, escoltar, parlar, etc.

El paper de facilitació del mestre i la importància dels materials didàctics són altres aspectes importants de la seva pràctica pedagògica, de la mateixa manera que el joc i el foment de l'autonomia de l'infant.

Montessori aposta per crear a l'aula un clima de treball i de llibertat, en el qual resulti agradable viure i estar, on cada cosa tingui el seu lloc i sigui accessible, amb una organització molt acurada de l'aula, per ella és molt important que els protagonistes s'hi sentin a gust.

L'organització de l'espai s'estructura en diferents racons, dotats de gran quantitat i varietat de material:

- El racó del llenguatge
- El racó sensorial
- El racó de plàstica
- El racó de la música
- El racó de la naturalesa
- El racó d'activitats de coordinació

D'una manera similar a com es fa encara en la "metodologia de racons", crea unes fitxes d'autocontrol que permeten fer el seguiment del treball de cada infant i així individualitzar i fer més autònoma la intervenció educativa (Bassedas, 2010).

Tal com diu Antón (2007), de la mateixa manera que es valora la varietat de materials, organitza una varietat d'activitats que combinen les de més moviment amb altres més sedentàries.

En l'organització del temps, se segueix una seqüència de tipus d'activitat en les quals s'alternen:

- Les tranquil·les amb les mogudes
- Les més lliures (com l'estona d'esbarjo) amb les dirigides (el treball en centres d'interès)
- Les activitats individuals (treball personal) amb les col·lectives (posada en comú, activitats d'expressió oral)

Sanchidrian i Ruiz (2010) consideren que, en les seves bases pedagògiques, hi ha implícits alguns elements de les germanes Agazzi com la realització d'exercicis pràctics de la vida de cada dia (rutines), l'educació física, els jocs a l'aire lliure, el conreu d'un petit hort i activitats dirigides a valorar la pau i les actituds que la desenvolupen.

Ovide Decroly

Decroly (1871-1932) està molt influït per Rousseau, Fröebel i Pestalozzi i altres teories anteriors a l'aparició del moviment de l'Escola Nova.

Funda a Brussel·les l'escola de l'Ermitage, un centre experimental que va assolir gran prestigi pedagògic a tot el món, ja que va esdevenir un referent d'aspectes educatius i gaudia reconeixement cultural (Small, 1999).

Segers (1967) creu que és un referent per molts mestres en moltíssims aspectes pedagògics, sobretot els que es relacionen amb la lectura i l'escriptura en el seu mètode global.

Basa l'educació en els aspectes biològics, psíquics i socials de la persona, i ha estat considerat el primer psicopedagog d'Europa: les seves idees van fer avançar la pedagogia i la didàctica, però també la psicologia, en formular uns principis psicopedagògics de l'aprenentatge i basar les tècniques didàctiques en la psicologia evolutiva (Morrison, 2007).

Com indica Pozo (2007), tot i que els seus principis teòrics i el seu mètode s'emmarquen totalment en el moviment de l'Escola Nova, coincideixen amb el sorgiment de la pedagogia científica i l'aparició d'uns mètodes d'ensenyament actius, més coherents amb els nous coneixements psicològics.

Les grans contribucions a l'educació infantil de Decroly són els centres d'interès i el principi de globalització. La programació d'activitats escolars per centres d'interès i l'aplicació del principi de globalització de la lectura i l'escriptura van ser aportacions seves.

El programa que se segueix a l'aula ha de sorgir de temes significatius per als infants, i els continguts educatius s'estructuren en unitats temàtiques o centres d'interès. Aquesta importància de la significativitat està relacionada amb el valor que dona a la motivació en l'aprenentatge.

Segons González-Agapito (2003), hi ha tres procediments didàctics que organitzen els aprenentatges en la seva teoria pedagògica: observació, associació i expressió concreta i abstracta.

- Observació: es basa en la sensació i la percepció, l'objectiu fonamental és el reconeixement de les qualitats sensorials dels objectes amb la intervenció del màxim nombre de sentits dels infants.

Són exercicis que posen el nen en contacte directe amb les coses, els éssers, els successos i els fets i que es basen en la manipulació. Després es comencen a introduir els conceptes quantitius (pes, volum, longitud, etc.) en el càlcul i la mesura.

S'utilitzen unitats de mesura naturals com el braç, la mà, el pam, el pas, etc., que faciliten la quantificació de l'espai. També es quantifica el temps amb els calendaris, el pèndol, etc.

- Associació: es relaciona tot el que s'ha adquirit en l'observació per organitzar, comparar i discriminar. És un procés de coordinació d'idees, afegint materials més abstractes.

Per exemple: a totes les aules hi ha balances per pesar i estris per mesurar objectes quotidians. L'associació per comparació continua el

treball d'abstracció. Els nens aprenen sense problemes un vocabulari científic elaborat. La representació gràfica encara és més abstracta.

- **Expressió concreta i abstracta:** a través del llenguatge verbal i després realitzant dibuixos, maquetes, etc. Després d'observar les realitats concretes i recollir material, els infants experimenten formes de treball com les que es feien als tallers d'impremta, de cuina i de meteorologia.

Les classes dels infants més petits són més grans que les de la resta d'infants de més edat, però totes es caracteritzen per tenir el mobiliari adaptat i còmode d'utilitzar per als nens i les nenes, amb gàbies per als animals, jardineres i plantes, objectes, balances, quaderns, que donen un cert aspecte de taller. És molt important, en la mateixa línia, una distribució dels espais a l'aula, que afavoreixi les activitats d'observació dels companys i del mestre (Escolano, 1985).

És sorprenent, però, aquest model d'aula de més de cent anys, s'assembla molt a l'actual pel que fa al seu equipament material: parets guarnides amb els treballs dels nens, plafons, taulells, armaris, capses; pissarra a l'abast dels nens, botigueta, caseta, cubell d'aigua, sorral, construccions, caixes de col·leccions, aquaris, terraris, gàbies d'animals, estores per treballar al terra, biblioteca, teatre de titelles, etc.

Rosa Sensat

El màxim representant d'aquest moviment a Catalunya ha estat Rosa Sensat (1873-1961). L'any 1914 és nomenada directora de l'Escola del Bosc, primera escola a l'aire lliure del país, on porta a la pràctica el seu ideari pedagògic molt influït pels exponents de l'Escola Nova.

Segons Monès (1977), l'Escola del Bosc esdevé un referent pedagògic a l'Estat, però, en proclamar-se la II República, accepta un nou repte, la direcció del grup escolar Milà i Fontanals. Destaca també la seva important tasca com a divulgadora dels principis de l'Escola.

Els principis de la seva pedagogia, segons Darder (1999), a banda dels clàssics de l'Escola Nova, són:

- El coneixement profund de l'infant per part del mestre
- El centre de l'escola i de l'activitat és l'infant
- La importància del contacte de l'escola amb la natura
- La interacció entre la salut mental i física
- Formació social

També es dedica a fer conferències i cursos, participa en congressos, assessora diverses institucions i escriu articles i llibres com *Les ciències en la vida de la llar* (1923), *Cómo se enseña la economía doméstica* (1927) i *Hacia la nueva escuela* (1934).

González-Agapito (1989) indica que els seus principals camps d'acció són:

- La renovació de l'ensenyament de les ciències
- La racionalització de les assignatures considerades femenines

Aquests dos eixos els lliga hàbilment de forma que, a més de reclamar una transformació dels ensenyaments domèstics que implica la introducció d'una sòlida educació científica per a les nenes, basteix les bases d'una didàctica de les ciències fonamentada en la vida, en els sabers femenins i en la cura de les persones, enfocament que té ara plena vigència.

La figura de Rosa Sensat adquireix tot el seu significat quan es relaciona amb els seus principals referents, les dones de la seva família, les mestres del segle XIX, entre les quals destaca la seva professora i sogra, Àngela Vallès, i les principals representants del feminisme català de principi del segle passat (Monès, 1977).

Els trenta punts de l'Escola Nova

L'Escola Nova, com hem vist, és un moviment teòric molt ampli i, per tal de donar punts de referència, Ferriere va elaborar un manifest conegut amb el nom *Els trenta punts de l'Escola Nova*, dels quals, segons l'autor, només en calia complir quinze per formar part del moviment.

En l'actualitat, la majoria de llars d'infants i parvularis de l'Estat podrien formar-ne part, però hi ha molts punts que continuen sent innovadors i d'altres són un fidel reflex del moment històric, però, en el fons, tots són bons referents per als educadors del primer i el segon cicle d'infantil i també de l'educació primària (Diputació de Barcelona, 1992).

Punts del Manifest:

1. *L'Escola Nova és un laboratori de pedagogia pràctica.*
2. *L'Escola Nova és un internat, perquè solament la influència total del medi dins del qual es mou i es desenvolupa l'infant permet fer una educació plenament eficaç.*
3. *L'Escola Nova està situada a la natura, perquè aquesta constitueix el medi natural de l'infant. Però, per a la cultura intel·lectual i artística, és aconsellable tenir a prop una ciutat.*

4. *L'Escola Nova agrupa els infants en cases separades i cada grup de deu a quinze nens viu sota la direcció moral i material d'un educador, amb el suport de la seva dona o una col·laboradora.*
5. *La coeducació.*
6. *L'Escola Nova organitza treballs manuals per a tots els infants durant una hora i mitja cada dia.*
7. *Entre els treballs manuals, la fusteria ocupa el primer lloc. El conreu de la terra i la cria d'animals petits entren en la categoria de les activitats que tot infant estima.*
8. *Al costat dels treballs programats, es concedeix un lloc als treballs lliures, que desvetllen el gust dels nens i els desperten l'esperit d'invenió i el seu enginy.*
9. *La cultura del cos està assegurada per la gimnàstica natural, tant com pels jocs i els esports.*
10. *Els viatges, les excursions i els campaments tenen un paper important en l'Escola Nova.*
11. *En matèria d'educació intel·lectual, l'Escola Nova procura obrir l'esperit a una cultura general del raonament, més que una acumulació de coneixements memoritzats.*
12. *La cultura general es complementa amb una especialització, primer espontània, després sistematitzada, que desenvolupa els interessos i les facultats de l'adolescent en un sentit professional.*
13. *L'educació es basa en els fets i les experiències. L'adquisició dels coneixements surt d'observacions personals o, en el seu lloc, de les que els altres han recollit en llibres. La teoria segueix, en qualsevol cas, la pràctica; no la precedeix mai.*
14. *L'educació es fonamenta en l'activitat personal de l'infant.*
15. *L'educació es fonamenta, en general, en els interessos espontanis de l'infant.*
16. *El treball individual del nen.*
17. *El treball col·lectiu o en equip.*
18. *L'ensenyament pròpiament dit es limita al matí. A la tarda, es dediquen una o dues hores, segons l'edat, a l'estudi personal.*
19. *S'estudien poques matèries cada dia: una o dues solament. La diversitat neix de la manera de tractar-les, més que de les matèries tractades.*

20. *S'estudien poques matèries cada mes o cada trimestre.*
21. *L'educació moral, com la intel·lectual, no s'ha d'exercir de fora a dins, per l'autoritat imposada, sinó de dins a fora, per l'experiència i la pràctica gradual del sentit crític i la llibertat.*
22. *A manca d'un sistema democràtic integral, en la majoria d'escoles noves els infants elegeixen delegats, amb una responsabilitat definida.*
23. *Càrrecs socials de tot tipus poden proporcionar un auxili mutu efectiu. Aquests càrrecs al servei de la comunitat es confien de manera successiva als petits ciutadans.*
24. *Les recompenses consisteixen a proporcionar als nens ocasions d'incrementar la seva creativitat.*
25. *Els càstigs estan en consonància amb la falta comesa. És a dir, tendeixen a posar els nens en condicions d'aconseguir millor, pels mitjans apropiats, la finalitat que es creu apropiada, que han aconseguit malament o que no han aconseguit.*
26. *L'emulació té lloc, sobretot, per la comparació feta per l'infant entre el seu treball present i el seu treball passat, i no exclusivament per la comparació del seu treball amb el dels seus companys.*
27. *L'Escola Nova és un ambient de bellesa.*
28. *L'Escola Nova practica la música col·lectiva: cant o orquestra.*
29. *L'educació de la consciència moral es practica a moltes escoles noves amb narracions i lectures que provoquen en els infants reaccions espontànies, veritables judicis de valor que, a mesura que es van repetint i accentuant, acaben relacionant-se més estretament amb ells mateixos i els altres.*
30. *L'educació de la raó pràctica consisteix, en particular entre els adolescents, en reflexions i estudis sobre les lleis naturals del progrés espiritual, individual i social.*

(Font: Associació de mestres Rosa Sensat)

1.1.3. Alguns models actuals

Són moltes les experiències interessants des del punt de vista pedagògic que es desenvolupen actualment en l'educació infantil i, en aquest sentit, no tindrem en compte els que són directament conseqüència de l'Escola Nova i, per tant, en gran part

seguidors i només farem esment als que considerem més representatius de les noves tendències.

Dins de la dificultat natural per triar, n'hem seleccionat quatre que ens semblen d'interès i que es relacionen directament amb l'objecte d'aquesta investigació, ja que són característics del primer cicle d'educació infantil.

Les dues primeres formen part de la metodologia de moltes llars d'infants, sobretot en les aules dels més petits. Les dues darreres són experiències molt contextualitzades a situacions molt concretes, però que també són un referent en contextos similars.

- Les aportacions d'Emmi Pikler i l'Institut Loczy
- L'experiència a Reggio Emilia: Loris Malaguzzi
- El programa d'aprenentatge actiu High Scope (EUA) i
- L'experiència gallega Preescolar na casa

Emmi Pikler

Apunten Sanchidrian i Ruiz (2010) que les contribucions més importants d'Emmi Pikler (1902-1984) es relacionen amb el paper que dona a la interacció entre l'infant i l'adult, és molt innovadora en relació amb aspectes emocionals com els vincles i les interaccions afectives i properes entre mare-educador i infant, i precursora del concepte tan actual d'*infant competent*.

Per Martin (1996), Pikler, quan parla del concepte d'*infant competent*, es refereix a una sèrie de característiques que els identifica:

- Capacitat d'experimentació: són curiosos, observen, exploren, proven, comproven, s'interroguen, investiguen i inventen.
- Capacitat de coneixement: discriminen sensorialment, estableixen relacions lògiques i assimilen relacions socials.
- Capacitat emotiva: experimenten sentiments (alegria, tristesa, benestar, dolor, afecte, ira, aversió, satisfacció, desconcert, rebuig, seguretat, etc.).
- Capacitat expressiva: mostren i comuniquen necessitats, interessos, sentiments i desitjos.
- Capacitat d'activitat autònoma: escullen, es diferencien dels altres, demostren possibilitats comunicatives, motores, manipulatives, d'experimentació, que tendeixen a resoldre els seus conflictes i necessitats i a satisfer els seus desitjos.
- Capacitat participativa: actuen amb un altre, formen part d'un grup, saben escollir qui volen, participen en accions conjuntes, aporten idees pràctiques i no es relacionen igual amb les diferents persones.

- Capacitat de reacció: respon de forma diversificada davant de diferents estímuls...
- Capacitat per produir efectes de molts tipus al seu entorn: físics (trenquen coses, pinten, s'embruten...), emocionals (es fan estimar, ens fan patir...), de relació, etc.

Els models i els projectes educatius de la majoria de llars d'infants municipals i privades tenen en el seu eix "l'infant competent", una persona amb drets i capacitats, curiositat i desitjos d'aprendre. N'és el protagonista actiu i hi aporta els seus interessos, les seves emocions, els seus coneixements i les experiències que viu en altres contextos.

Falk (1991) assenyala que Pikler té una idea molt singular de la salut humana, integrant els aspectes somàtics i psíquics. Molt interessada en l'atenció dels més petits i en les característiques que poden facilitar-ne la cura, es preocupa de no fer plorar l'infant en les exploracions mèdiques, de preparar espais de joc per als nens malalts i, especialment, d'anar incardinant una sèrie d'observacions i reflexions sobre la necessitat de fomentar l'autonomia de moviments en els més menuts, en comptes de sobreprotegir-los i limitar-los el moviment.

Diez (2002) destaca la idea de Pikler que l'educador no ha d'interferir en l'activitat dels nadons, però sí que pot organitzar l'ambient i els estímuls amb vista a propiciar activitats variades i riques per a l'infant.

Experimenta el seu mètode amb més de cent infants i, en començar a dirigir el centre de Loczy l'any 1946, demostra que també en una institució és possible que els nens i les nenes es desenvolupin sans, alegres, de manera harmònica, sempre que es garanteixin els dos elements bàsics: la salut i el coneixement.

Segons Szanto (2006), al centre Loczy s'identifiquen com a factors imprescindibles en la tasca educativa amb els nadons, la tranquil·litat i la serenitat, defugint les presses a l'hora de canviar els nens, d'alimentar-los, etc., cal tendresa i temps, l'observació dels seus gestos, expressions, posar paraules en la relació amb els infants, encara que siguin molt petits, evitar les imposicions, però treballar per estimular-los, deixar-los i afavorir la seva participació en les atencions i dur un registre individual de cada infant.

La defensa de la llibertat de moviments significa la possibilitat, en les condicions materials adequades, de descobrir, experimentar, perfeccionar i viure en cada fase del seu desenvolupament les postures i els moviments. Per això, els infants necessiten un espai adaptat als seus moviments i, per aquesta raó, és important que la roba no l'obstaculitzi, el terra sigui ferm i espaiós i tingui joguines que l'estimulin (Falk, 1991).

Pikler té el convenciment que la no-intervenció de l'adult en l'activitat independent de l'infant no significa un abandonament de la relació personal de l'adult amb el nen, sinó tot el contrari: requereix l'establiment d'una relació sòlida i estable a través dels intercanvis verbals, de mirades significatives, de presència atenta i comprensiva per part de l'adult que transmeten així la seguretat afectiva que l'infant necessita, una presència propera, però respectuosa (Pikler, 1985).

La comunicació verbal és una prioritat en la relació amb l'infant. L'adult afegeix la paraula al que l'infant fa, la narració del procés que està fent; a partir d'aquí, el nen capta l'interès per la comunicació i té el camp obert per expressar-se, i sent que en tot moment l'educador el respecta i valora la seva activitat.

Loris Malaguzzi

Malaguzzi (1920-1994) és l'impulsor i director de les escoles de *Reggio de l'Emília*. Funda *el Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia*, i impulsa les exposicions "*L'occhio salta il muro*" i "*I cento linguaggi dei bambini*", que han donat la volta al món amb molt d'èxit (Hoyuelos, 2001).

Els cent llenguatges dels infants expliciten la filosofia de Reggio de l'Emília:

*L'infant
és fet de cent.
L'infant té
cent llengües
cent mans
cent pensaments
cent maneres de pensar
de jugar i de parlar
cent sempre cent
formes d'escoltar
de sorprendre's d'estimar
cent alegries
per cantar i comprendre
cent mons
per descobrir
per inventar
cent mons
per somiar.
L'infant té
cent llengües
(i encara cent cent cent)
però li'n roben noranta-nou.*

*L'escola i la cultura
li separen el cap del cos.
Li diuen:
que pensi sense mans
que actuï sense cap
que escolti i no parli
que compregui sense joia
que estimi i se sorprengui
només per Pasqua i per Nadal.
Li diuen:
que descobreixi el món que ja existeix
i de cent li'n roben noranta-nou.
Li diuen:
que el joc i la feina
la realitat i la fantasia
la ciència i la imaginació
el cel i la terra
la raó i el somni
són coses que no van plegades.
Li diuen en suma
que el cent no existeix.
L'infanti diu:
però el cent existeix.*

Loris Malaguzzi (2001)

Com indiquen Dahlberg i altres (2005), l'actitud crítica i combativa i el fet de ser molt inquiet culturalment el fan apropar-se al coneixement de les més variades disciplines, des de la pedagogia i la psicologia fins a l'art, la química, la biologia o la literatura, i aquest fet es nota en la seva pedagogia.

Per Malaguzzi (2001), l'educació és el motor de transformació social que s'ha de posar al servei de les potencialitats dels infants, entesos com a subjectes competents, mitjançant la creació de contextos educatius rics i la pràctica de l'escolta i el respecte.

A través de l'educació es pot construir una forma de convivència que no porti a cometre les atrocitats del feixisme i que és possible canviar la història començant pels infants. Per aconseguir aquest objectiu, és necessari defensar la llibertat de l'infant i considerar-lo com algú que pot pensar i actuar per si mateix.

Malaguzzi (2005) afirma que els tres ingredients bàsics i fonamentals de les escoles de Reggio són la tendresa, l'optimisme i l'alegria, i faciliten també la participació de tots els elements que formen la comunitat educativa.

Per altra banda, descriu que la pràctica educativa de *Reggio* es fonamenta en tota una sèrie de principis entre els quals destaca:

- Una pedagogia de la relació basada en l'escolta i l'observació. Es pot conèixer els infants si s'escolten i s'observen sense jutjar-los, des del respecte, requisit imprescindible de l'escolta.
- El respecte per la diversitat, la multiculturalitat, la cultura de la infància, el temps de la infància, etc.
- Un projecte educatiu que va més enllà de l'escola, i és de ciutat i comunitari, que vincula infància i política de la infància, un model ecològic compromès amb els drets dels infants, que implica la participació ciutadana: cal treballar plegats per fer realitat l'atenció a la infància que volem i que somiem.
- Un model educatiu obert, flexible, que valora la complexitat, l'activitat i els projectes estratègics i que entén l'educació com un procés complex de construcció de sabers i capacitats.
- Introdueix el taller i la figura de la persona que se n'encarrega com a valoració del treball manual, i per fer possible el desplegament de les capacitats creatives que tenen tots els infants, que posseeixen "cent llenguatges" al seu abast i són autèntics productors de cultura. La persona que s'encarrega del taller és un adult de la comunitat, la major part de les vegades un artista plàstic, que estimula i dinamitza l'expressió i la comunicació infantils, promou l'aprenentatge de tècniques, facilita l'educació estètica, visual i creativa, etc.
- La documentació de les activitats per poder valorar els processos d'aprenentatge dels infants.
- Interpretació dels espais i els ambients de qualitat com a facilitadors d'accions, idees i responsables del benestar dels nens i les nenes.
- Recerca de la qualitat en els serveis d'atenció a la infància.

Malaguzzi (2001) s'oposa al concepte de l'educació infantil com a preparació per a l'escola, el concepte de preescolar com a preparació per a l'escola de primària. Al contrari, a Reggio es porta a terme una veritable pedagogia de l'escolta, que respecta els esforços dels infants per donar sentit a la seva experiència i així donar sentit a l'experimentació en edats primerenques.

Segons Osoro i Meng (2009), tota la pedagogia de Malaguzzi està lleugerament influïda per les teories de Decroly, Dewey, Freinet, Makarenko, Piaget, Vigotski i Wallon, però no en segueix de manera estricta cap, ja que es parteix del principi que l'ensenyament està en un constant procés d'experimentació i millora i, per això, és necessari recolzar-se en tot tipus d'aproximacions teòriques.

El programa High Scope

David Weikart (1931-2003) cap als anys seixanta inicia a Michigan un projecte destinat a infants procedents d'entorns desfavorits amb l'objectiu d'aconseguir l'èxit a l'escola i a la vida.

Segons Sanchidrian i Ruiz (2010), està preocupat pels infants procedents de barris marginals, ja que presenten altes taxes de fracàs escolar, abandonament, baixes puntuacions en les proves d'intel·ligència. Considera que els seus baixos resultats no reflecteixen la seva capacitat innata, sinó les poques oportunitats que els ofereix un ambient poc favorable i mancat d'estimulació.

Considera Barocio (1998) que el programa Weikart es basa en la idea de l'aprenentatge actiu, és a dir, que els infants aprenen millor mitjançant experiències participatives amb persones, materials i metodologies a través de l'ensenyament directe. El programa ha anat creixent i, en l'actualitat, no s'utilitza únicament en contextos desfavorits, sinó en altres escenaris educatius molt diversos. Tot i que és un programa dissenyat específicament per a l'educació infantil, es pot adaptar a l'etapa primària i secundària.

Aquesta experiència es basa conceptualment en la teoria del desenvolupament psicològic infantil de Piaget. El mètode exercita les capacitats de l'infant, estimulant-lo i ajudant-lo a desenvolupar els seus patrons personals d'interessos, capacitats i aspiracions. Les experiències d'aprenentatge únicament es presenten a l'infant quan està en condicions de dominar-les, generalitzar-les i retenir-les. És el que avui s'anomena *pedagogia de l'èxit*.

Com descriu Morrison (2007), el programa ofereix una rutina diària que fa predicable el treball dels nens i les nenes, afavorint estabilitat i equilibri. Assegura que els adults garanteixin els interessos i les necessitats dels nens i proposa una disposició del mobiliari en àrees d'interès, clarament definides, així els infants poden localitzar materials, emprar-los i després retornar-los al lloc per a l'ús dels altres. Per tant, amb el High Scope es pretén que l'infant:

- Construeixi el seu coneixement, jugant, interactuant amb materials senzills que pugui utilitzar de maneres diferents en funció de les seves habilitats i interessos.
- Adquireixi independència i seguretat, i aprengui a buscar, utilitzar i tornar a desmar.
- Interactui amb altres companys i adults.
- Aprengui estratègies per resoldre els problemes que sorgeixen en el joc i compti amb el suport dels adults en la resolució dels conflictes amb els companys.

Segons Barocio (1998), el programa compta amb cinquanta-vuit experiències clau per al desenvolupament de diferents habilitats i els objectius d'aprenentatge es poden agrupar en cinc categories:

- Representació creativa: dibuixar, pintar, modelar, dramatitzar.
- Llenguatge: parlar sobre experiències significatives, descriure, escriure, divertir-se amb el llenguatge.
- Iniciativa i relacions socials: fer plans, prendre decisions, resoldre problemes, treballar les habilitats socials, expressar sentiments.
- Moviment i música: sentir i expressar el ritme, desenvolupar melodies, explorar la pròpia veu.
- Raonament lògic: classificar, seriar, jugar amb l'espai i el temps.

Com indica Weikart (2001), al programa no s'ensenyen disciplines de la manera tradicional, a través d'activitats seqüenciades, exercicis, llibres o altres tasques de tipus escolar. Pel contrari, als infants se'ls proporcionen experiències i materials que els ajudin a desenvolupar aquestes capacitats. Una altra característica del programa és que evita la utilització de càstigs i recompenses per controlar el comportament. Quan sorgeix un problema conductual es parla entre els adults i companys amb l'objectiu de ser conscient de l'impacte de les accions.

Preescolar na casa

Com afirmen Paz i Armesto (2000), el programa Preescolar na casa-educar *en familia* es desenvolupa a Galícia des del 1977 i s'origina per la preocupació de l'equip de Càritas d'aquesta comunitat respecte de les carències que existien en el medi rural perquè els menors de sis anys gaudissin d'una educació de qualitat.

L'existència de moltíssimes petites poblacions, aldees, agrupacions de cases territorialment molt disperses, feia que en la comunitat gallega un important nombre d'infants no tingués accés a centres infantils, el que implicava entre d'altres qüestions risc de dificultats d'aprenentatge a l'inici de l'ensenyament primari. Per tal de donar resposta a aquesta necessitat, es va iniciar un servei que pretenia atendre aquesta població mitjançant la formació dels pares com a educadors dels seus fills i les seves filles durant els primers anys de vida.

Tal com diuen Sanchidrian i Ruiz (2010), aquesta experiència té un marcat objectiu compensatori i pretén substituir la funció de les escoles infantils. En l'actualitat, a banda d'aquest paper, té una entitat pròpia i es defineix com "un programa d'educació infantil familiar i de formació de pares d'educació infantil".

Preescolar na casa parteix de la idea que la qualitat de l'atenció donada a les cases particulars és la variable més influent en el desenvolupament infantil, per tant, cal assegurar una bona preparació de tots els membres de la unitat familiar, especialment, el pare i la mare, de tal manera que l'acció educativa sigui conscient i eficaç.

Segons Fernández-Fernández (2007), els tres supòsits bàsics en els quals es fonamenta l'acció del programa són:

- L'educació, la cultura i el saber són béns imprescindibles. El coneixement es construeix des de dins.
- Els primers anys són decisius en la formació de la persona.
- Els pares i la família tenen un paper irrenunciable en l'educació.

Com descriuen Paz i Armesto (2000), el programa és una ajuda perquè els pares puguin entendre i comprendre millor els seus fills i respondre a les seves necessitats i possibilitats. No es tracta de substituir les funcions de l'escola infantil, sinó que siguin capaços de facilitar el desenvolupament harmònic de les capacitats dels seus fills i les seves filles alhora que milloren les seves competències educadores.

El programa ofereix a les famílies la possibilitat de reunir-se quinzenalment amb un orientador i altres famílies per reflexionar, comentar i analitzar la vida diària amb els seus fills i les seves filles, i facilitar-los l'accés a diversos mitjans de formació. En cada reunió s'analitzen les activitats desenvolupades, es reflexiona sobre algun tema d'interès comú i es presenta un projecte de treball per portar a terme en les següents setmanes en què s'inclouen propostes concretes d'activitats a realitzar (Sanchidrian i Ruiz, 2010).

Preescolar na casa té els seus propis materials, una revista divulgativa, jocs, el suport de la ràdio i la televisió gallega. És una experiència d'educació infantil diferent, ja que els infants estan a casa seva, però d'alguna manera fent activitats pautades que desenvolupen les seves capacitats de manera més o menys planificada i organitzada. En aquests moments, a causa de la crisi econòmica actual, aquest programa està en una situació incerta.

1.1.4. Resum de les aportacions dels diferents corrents pedagògics

Autor / Corrent	Aportacions
Rousseau (1712-1778)	<ul style="list-style-type: none"> • La infància, una edat amb característiques pròpies • L'educació com un procés natural • Observació de la natura • Educació no directiva • Educació repressiva • Educació primerenca dins l'àmbit familiar

Autor / Corrent	Aportacions
	<ul style="list-style-type: none"> • La finalitat de l'educació és formar ciutadans lliures • "Educació del cor de l'home", considera els sentiments per damunt de la raó
Pestalozzi (1746-1852)	<ul style="list-style-type: none"> • Seguidor de Rousseau • El naixement marca l'inici de l'educació • Les dones, les responsables de l'educació • Programes de formació per als pares i les mares • Importància de la manipulació en l'aprenentatge • Defensa de l'agrupament múltiple d'infants • Se centra en els infants i no en les matèries
Fröebel (1782-1852)	<ul style="list-style-type: none"> • Creació d'un centre específic d'educació infantil: Kindergarten en un ambient afectiu, social i intel·lectual • Creador de les àrees d'aprenentatge, el currículum, la metodologia i la formació del professorat • Importància del joc en les activitats • Materials didàctics específics • L'objectiu és que els infants actuïn desenvolupant destreses manipulatives i estimulacions sensorials
De los Ríos (1839-1915)	<ul style="list-style-type: none"> • Primer espanyol a interessar-se per l'educació dels infants • Creació de les escoles normals • Importància en la formació dels mestres i no en la selecció • Formació de magisteri amb pràctiques reals • Fundador de la Institución Libre de Enseñanza • La relació mestre-alumne ha de ser propera, accessible i familiar • Educació en la llibertat i per a la llibertat • S'afavoreix el contacte amb la realitat propera • La finalitat és educar persones amb un sentit eclèctic de la vida
Dewey (1859-1952)	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria del "Progressisme" • Interès en l'infant i no en les matèries • Reconstrucció contínua de l'experiència • Currículum centrat en els infants • Escola democràtica • Docent amb responsabilitat motivadora • Continguts funcionals • Activitats relacionades amb el criteri de l'educador i l'interès dels infants • L'objectiu és adquirir capacitats intel·lectuals i actituds necessàries per viure en una societat democràtica
Ferriere (1879-1960)	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciador de l'Escola Nova • Respecte als interessos i les necessitats dels infants • Utilització de mètodes actius • Importància de l'autonomia, l'esperit crític i la cooperació • Objectiu de l'educació: donar suport en el desenvolupament de les potencialitats de l'infant • Educació en llibertat per a la llibertat (De los Ríos)

Autor / Corrent	Aportacions
	<ul style="list-style-type: none"> • El mestre és animador • Alternança del treball individual amb el col·lectiu
Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945)	<ul style="list-style-type: none"> • “Escola materna” en un ambient semblant al de casa • Llibertat dels infants • Treball de rutines • Importància del joc i del cant com a activitats ordinàries • Combinació de treball individual, però importància del grup • Conreu d’hort a l’escola • Prominència del llenguatge oral per damunt de l’escrit • Activitats a l’aire lliure • Importància de l’acollida d’infants i famílies
Montessori (1870-1952)	<ul style="list-style-type: none"> • Teòrica principal de la pedagogia científica • Gran influència a Catalunya • Es basa en l’educació sensorial i la llibertat de moviments • El mestre com a facilitador • Importància dels materials didàctics accessibles i l’ambient • Clima de treball i llibertat a l’aula: pedagogia activa i individualitzada • Metodologia de racons • Protagonisme de l’autoeducació: fitxes d’autocontrol • Treball a l’aire lliure i hort • Paper del temps en la seqüència de les activitats • Combinació d’activitats tranquil·les-mogudes, lliures-dirigides, individuals-col·lectives
Decroly (1871-1932)	<ul style="list-style-type: none"> • Referent del mètode global: principi de globalització • Importància dels aspectes biològics, psíquics i socials en educació • Els centres d’interès: motivació en l’aprenentatge • Procediments: observació, associació, expressió concreta i abstracta • Materials específics per a parvulari • Aules molt semblants a les actuals • Molta importància en la distribució dels espais
Sensat (1873-2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsora dels principis de l’Escola Nova a Catalunya • Impulsora dels canvis a les escoles de pàrvuls de Barcelona • Defensora de les activitats a l’aire lliure i les sortides • Impulsora de la metodologia globalitzadora • Atenció en llengua materna als infants • Centre de l’escola i l’activitat: l’infant • Coneixement profund de l’infant per part del mestre • Renovació de l’ensenyament científic fonamentat en la vida • Racionalització de les assignatures “femenines”
Pikler (1902-1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Paper de l’adult d’estimular, però de no interferir en l’activitat • Precursora del concepte d’<i>infant competent</i> • L’infant és el protagonista del seu aprenentatge, aporta interessos, emocions i coneixements propis

Autor / Corrent	Aportacions
	<ul style="list-style-type: none"> • Importància de la tranquil·litat, la serenor i la tendresa en les rutines • Importància de l'organització de l'ambient i els estímuls • Evitar imposicions en el treball. Respecte absolut al moviment lliure i espontani • Narració del que fa l'infant: prioritat de comunicació verbal • Dur un registre de cada infant basat en l'observació
Malaguzzi (1920-1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsor i director de les escoles de <i>Reggió de l'Emília</i> • Educació com a motor de canvis socials • Importància de l'escolta, l'observació i el respecte cap als infants • Projecte educatiu comunitari • La tendresa, l'optimisme i l'alegria són conceptes bàsics • Model educatiu ecològic • Introdueix el taller • Desenvolupament de les capacitats creatives i comunicatives • Importància de la documentació • Els espais i l'ambient són facilitadors de l'aprenentatge • L'educació infantil no esdevé una preparació per a l'escola • Defensa l'enriquiment que aporten les diverses teories de l'aprenentatge
Weikart (1931-2003) High Scope	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupació per infants procedents d'entorns desfavorits: l'ambient condiona les oportunitats educatives • Aprenentatge actiu: experiències manipulatives i ensenyament directe • Afavoreix l'estabilitat i l'equilibri a través de rutines • Importància de la interacció amb iguals i adults • Disposició de l'espai en àrees d'interès amb materials a l'abast dels infants • Joc com a base de la construcció de coneixement • Educació per a la resolució de conflictes • Només utilitza recompenses, els càstigs estan prohibits. L'objectiu: ser conscients de les conseqüències de les pròpies accions
Preescolar na casa	<ul style="list-style-type: none"> • Importància de l'estimulació els primers anys • Funció complementària de les famílies: formació i orientació dels pares com a educadors dels fills • Acció compensatòria per substituir les escoles bressol

1.2. CORRENTS PSICOLÒGICS I TEORIES DE L'APRENTATGE

Per Carretero (1993), sempre que un docent programa, prepara activitats o planifica una actuació educativa ho fa pensant en uns alumnes i en una concepció concreta de com es produeix l'aprenentatge.

Si bé cada cop són més amplis i aprofundits els estudis sobre els infants i la seva forma d'aprendre, es coneix més científicament l'abast i la transcendència de la primera infància i el treball educatiu de les llars d'infants (Òdena, 2011).

Per aquest motiu, és important conèixer quines han estat algunes de les contribucions més importants de la psicologia de l'educació sobre com es produeix l'aprenentatge en la primera infància. No pretenem fer un repàs exhaustiu de totes les contribucions i aportacions, sinó únicament sobre aquelles que han tingut més influència i, en l'actualitat, encara són presents a les llars d'infants.

1.2.1. Edward Lee Thorndike

Segons Gallego (2003), la psicologia de l'aprenentatge comença a prendre forma amb autors com Thorndike (1874-1949), pioner en la investigació de la psicologia animal experimental en laboratori. És per aquest motiu que comencem aquest apartat de corrents psicològics i teories de l'aprenentatge amb aquest autor, seguidor de Pavlov i exponent del corrent conegut amb el nom de *connexionisme*.

És pioner en l'estudi experimental del condicionament instrumental amb animals. Els seus primers estudis tenen com a objectiu fonamental demostrar que els animals no utilitzen el raonament per sortir-se'n de determinades situacions i que simplement aprenen per assaig-error.

Garcia Vega (1989) considera que les principals aportacions són les relacionades amb la teoria de l'aprenentatge per assaig-error i la llei de l'efecte. Tal com diu Bowen (1985), demostra l'aprenentatge per assaig-error a partir de l'experiment d'un gat: «[...] Va tancar un gat afamat dins d'una caixa tancada des de la qual es podia veure l'aliment situat a fora; aquesta caixa es podia obrir senzillament prement una balda; el gat tancat saltava i empenyia fins que en un d'aquests moviments casualment tocava la palanca i la porta s'obria». La mateixa situació s'anava repetint i el gat cada vegada anava aprenent com prémer la palanca, fins que va arribar un moment en què ja era capaç d'obrir la porta en els primers intents.

Aquest experiment és una prova empírica del que més tard es va anomenar *condicionament operant*, és a dir, un subjecte (en aquest cas, un animal) emet una resposta i, si és recompensada, aquesta resposta s'aprèn i, si no, aquesta resposta desapareix gradualment. A partir de l'estudi de l'aprenentatge en els animals, va aconseguir un acostament teòric i metodològic en el camp de la investigació animal i en la psicologia E-R (Estímul-Resposta) que va anomenar *connexionisme*.

Segons Alvaro i Garrido (2007), va rebre moltes crítiques sobretot perquè els seus treballs van ser en el laboratori, cosa que podia provocar que els animals no raonessin justament perquè no estaven en el seu entorn natural.

Després dels experiments, va proposar dues lleis de la conducta:

- **La llei de l'efecte:** les respostes que es donen en una mateixa situació i que van acompanyades o immediatament seguides de satisfacció per a l'animal, en igualtat de condicions es connectaran més intensament amb la situació de manera que, quan aquesta es torni a presentar, tornaran a repetir-les.
- **La llei de l'exercici:** tota resposta a una situació en igualtat de condicions es connectarà més fortament a la situació en proporció al número de vegades que ha estat connectada a aquesta situació i a la força i duració en les connexions.

Thorndike aplica aquestes condicions a la conducta humana i afirma que l'aprenentatge consisteix en un increment de probabilitats de E-R (Estímul-Resposta) i, així com l'aprenentatge animal és automàtic, l'aprenentatge humà també és inconscient, ja que, per ell, el raonament humà el redueix a automatisme, costum i hàbits (Bowen, 1985).

Per Garcia Vega (1989), la llei de l'efecte defensa que les conductes correctes i adaptatives s'aprenen quan condueixen al plaer i a la satisfacció. En definitiva, el que diu és que les conductes recompensades tendeixen a repetir-se, i aquesta és una afirmació que esdevé important dins l'àmbit educatiu.

1.2.2. Lev S. Vigotski

González-Agapito (2003) afirma que Vigotski (1896-1934) rebutja les teories que redueixen els processos d'aprenentatge a una simple associació entre estímuls i respostes, ja que, encara que ho considera important, és insuficient per explicar la conducta humana, i creu que ha d'haver-hi molt més. L'aprenentatge ens porta a ser persones i es construeix en l'acció conjunta amb els altres i l'educació està mitjançada pel que considera un gran instrument psicològic: el llenguatge.

Com descriu Leahey (2005), per Vigotski, l'aprenentatge va del que és interpersonal al que és intrapersonal i aquest procés pot aplicar-se a les funcions superiors, el llenguatge i el pensament.

Elabora la llei de la doble formació dels processos psicològics, amb la qual afirma que tot procés psicològic superior apareix en dos plans diferents. Primer apareix en el pla interpersonal o social, i després passa al pla intrapersonal o individual, en altres paraules, els instruments i les persones permeten la mediació dels aprenentatges i milloren la representació mental.

Vigotski (1979) afirma que el procés d'interiorització es basa en la reconstrucció interna d'una operació realitzada de manera externa. Aquest procés es millora i s'optimitza quan els processos de mediació es donen de manera esglaonada. L'aprenentatge significatiu es produeix quan l'experiència és compartida i, en tant que

els altres el doten de significat i el subjecte l'interioritza a través de l'activitat compartida amb els altres.

Per explicar el concepte de *desenvolupament*, concreta nivells o zones de desenvolupament:

- Zona o nivell de desenvolupament real. En aquesta zona de desenvolupament, s'inclouen totes les activitats o funcions que una persona pot realitzar individualment sense l'ajut o mediació d'altres persones.
- Zona o nivell de desenvolupament potencial. Nivell en què s'inclouen aquelles activitats o funcions que una persona només pot realitzar amb l'ajut o mediació d'altres.
- Zona o nivell de desenvolupament proper. Aquesta zona comprèn els dos nivells anteriorment explicats, és a dir, és la distància que hi ha entre allò que podem realitzar nosaltres sols de manera efectiva i allò que podem fer amb l'ajut d'altres persones, és a dir, allò que som capaços d'aprendre.

Qualsevol dels processos d'aprenentatge que es fan a la primera infància, com poden ser caminar o menjar, il·lustren el pas de fer les coses amb l'ajut o suport dels altres i de fer-les de manera autònoma.

Per Silvestre i Solé (1993), Vigotski aporta informació significativa pel que fa a les etapes del desenvolupament i les classifica en:

- Fase d'impulsivitat motriu (0-2 mesos)
- Fase emocional (2-12 mesos)
- Fase sensoriomotor (12-36 mesos)
- Fase del personalisme (3-6 anys)
- Fase categorial (6-11 anys)
- Fase de la pubertat i adolescència (a partir dels 12 anys)

Roman, Sánchez i Secades (2000) destaquen la importància que dóna Vigotski a la interacció social en infants, per facilitar posteriorment el desenvolupament cognitiu. El contacte amb altres persones (adults i iguals) promou el conflicte cognitiu en situacions d'interacció com les que es donen a l'escola.

1.2.3. Jean W. Piaget

Piaget (1896-1949) és una de les figures cabdals de la psicologia de l'educació i centra els seus treballs en l'estudi del desenvolupament de la intel·ligència i en el que ell anomena la *construcció del coneixement* (Rodrigo i Arnay, 1997).

El posicionament de Piaget (1970) respecte als conceptes de *desenvolupament* i *aprenentatge* és que l'aprenentatge està estretament relacionat i subordinat al

desenvolupament, així doncs, el que una persona pot interioritzar dependrà del seu grau de desenvolupament. Durant els seus estudis observa que els infants tenen trets comuns segons l'edat, de tal manera que elabora la seva teoria del desenvolupament intel·lectual o, com també és coneguda, la seva epistemologia genètica.

Cada nivell o estadi evolutiu està definit per unes característiques cognitives determinades, o estructures mentals, que afavoreixen un determinat tipus d'aprenentatge.

Per Piaget (1973), *desenvolupament cognitiu* es defineix en quatre grans estadis:

- Període sensoriomotor (0-24 mesos)
- Període preoperacional (2-6 anys)
- Període de les operacions concretes (7-11 anys)
- Període de les operacions formals (12 anys en endavant)

Les etapes educatives ja proposades per la LOGSE (1990) i mantingudes en les darreres lleis d'educació (LOE, LEC) es correspondrien amb aquests estadis:

- Educació infantil: correspon als estadis sensoriomotor i preoperatori
- Educació primària: correspon a l'estadi de les operacions concretes

Segons Carpintero (1987), la psicoanàlisi de Freud i la teoria psicosocial d'Erikson coincidirien en aquesta divisió de fases:

TEORIA COGNITIVA	PSICOANÀLISI	TEORIA PSICOSOCIAL
Període sensoriomotor (0-24 mesos)	L'etapa oral (0-18 mesos)	Etapa de confiança-desconfiança (0-12 mesos)
Període preoperacional (2-6 anys)	L'etapa anal (18-36 mesos) L'etapa fàl·lica (3-6 anys)	Etapa d'autonomia-vergonya (12-36 mesos) Etapa d'iniciativa-culpabilitat (3-6 anys)
Període de les operacions concretes (7-11 anys)	L'etapa de lactància (6 anys - pubertat)	Etapa de l'activitat-inferioritat (7-11 anys)

Els diferents autors i les diferents teories coincideixen en el fet que fins als sis anys hi ha una sèrie de característiques comunes en els infants, tot i que les subdivisions poden ser més relatives.

La subdivisió de l'etapa infantil en dos cicles també s'argumenta amb les aportacions de les idees de Piaget i Vigotski.

Es considera que l'estadi sensoriomotor i l'estadi preoperatori tenen unes característiques comunes que requereixen metodologies i organitzacions escolars semblants, i les diferències més significatives en aquesta etapa evolutiva es donen als tres anys amb l'augment de la seguretat en l'autonomia motora, els progressos en

l'adquisició del llenguatge, en les relacions socials i el descobriment de la pròpia identitat.

Piaget (1972) considera que les diferències més significatives entre els 0-6 anys es donen als tres anys (moment del canvi de cicle) amb l'augment de la seguretat en l'autonomia motora, els progressos en l'adquisició del llenguatge, en les relacions socials i el descobriment de la pròpia identitat.

Aquest fet justificaria l'existència de dos cicles dins la mateixa etapa:

- El primer cicle (de 0 a 3 anys)
Representa el pas de la percepció d'un univers global, en el qual l'infant no distingeix entre ell mateix i la resta, a la formació d'un "jo" separat dels objectes exteriors. És un període centrípet en el qual tot s'assimila al propi cos i a la construcció d'aquest com a "subjecte" diferent dels objectes. Tot i que generalment no se'n té consciència, ja que l'infant a aquesta edat no pot expressar el que pensa o sent de forma comprensible per a l'adult, els primers anys de la infància presenten un desenvolupament mental extraordinari.
- A la segona infància (de 3 a 6-7 anys)
La formació del "jo" és el primer pas important en el desenvolupament de la infància. El procés d'adaptació al món s'accelera no solament pel considerable canvi fisiològic que l'infant experimenta, sinó també per un factor social: el desenvolupament del llenguatge.

Com apunta Escolano (1985), per entendre la teoria de Piaget, és útil imaginar la construcció de l'aprenentatge com si es tractés d'un bloc de pisos: fins que no tenim consolidada l'estructura del primer pis, difícilment podem començar a construir l'estructura del segon, de tal manera que la consolidació d'un nivell permet la construcció del següent, fins arribar al següent i així successivament.

Per García Vega (1989), aquesta estabilitat mental de la teoria de Piaget per poder continuar construint es produeix gràcies a l'equilibri que s'aconsegueix després de les successives adaptacions en l'organització mental. Aquestes adaptacions mentals es fan gràcies a dos processos anomenats *assimilació* i *acomodació*:

- L'assimilació: és la incorporació o interiorització de noves experiències o coneixements als esquemes mentals ja existents o coneixements previs adquirits.
- L'acomodació: es dona quan la interiorització de noves experiències o la reorganització de les existents fa necessari modificar o transformar les estructures cognitives pròpies.

Delgado (2000) exemplifica perfectament els conceptes de *assimilació* i *acomodació* i afirma que cal imaginar la nostra ment com una prestatgeria on anem guardant els

coneixements que anem adquirint en diferents calaixos degudament categoritzats. Imaginem, doncs, un infant que disposa d'un calaix de mamífers, on té el gat, el gos, el cavall i la vaca, i un d'animals aquàtics, on té els crancs, els peixos, les gambes i els calamars. Un dia, gràcies a uns dibuixos de la televisió, descobreix el ruc i els caragols de mar, aquest infant assimilarà aquest nous coneixements posant-los cadascun al calaix que els correspon. Un altre dia descobreix en un conte de la biblioteca el dofí, un animal aquàtic i mamífer, l'estructura existent no és vàlida per interioritzar aquesta nova troballa; per tal de fer-ho, serà necessària una reorganització (encara que sigui temporal) dels calaixos en què tingui cabuda aquest nou coneixement.

Tal com indiquen Luzuriaga (1981) i Escolano (2003), Piaget considera que el coneixement és producte d'un procés d'adaptació o interacció entre la persona i els objectes o altres persones que conformen la realitat. L'ésser humà necessita construir les seves estructures de coneixement agafant les dades del món exterior, interpretant-les, transformant-les i organitzant-les.

Segons Alonso (2008), una de les gran aportacions és que ordena el desenvolupament cognitiu en diferents etapes que poden identificar-se amb l'edat cronològica, tot i que no de forma mecànica, ja que la capacitat cognitiva i la intel·ligència no depenen de l'edat cronològica, sinó de l'èxit en els processos d'assimilació i acomodació que tenen lloc davant de determinats estímuls externs, base de la interacció amb el medi.

1.2.4. B. Frederic Skinner

Com descriu Leahey (2005), la preocupació pels problemes pràctics i socialment vitals és el que fa que la teoria de Skinner (1904-1990) sigui una de les més importants i fonamentals de l'aprenentatge, amb gran influència sobre l'educació, la publicitat, l'ensinistrament d'animals o la psicologia del treball i les organitzacions.

Va reformular la llei de l'efecte de Thorndike, donant lloc a la llei del reforç, una llei universal que serveix de base per a tots els seus desenvolupaments posteriors i que afirma que, si una conducta és seguida d'un reforç, és més probable que aquesta conducta es torni a produir. Per al condicionament operant, un organisme, davant d'un estímulo, pot tenir diferents respostes i, quan aquestes són reforçades, tendeixen a repetir-se. El procés d'acumulació d'experiències reforçades positivament o negativament determinen la conducta d'un individu (González-Agapito, 2003).

Com indica el mateix Skinner (1985), parteix de la base que tot organisme o individu és capaç d'interaccionar o relacionar-se amb el medi ambient o entorn que l'envolta i, durant la seva interacció, es troba amb determinats estímuls anomenats *reforçadors*. El reforçador té l'efecte d'incrementar el comportament o la conducta de l'individu. En el condicionament operant, el comportament o la conducta va seguit d'una conseqüència, i la naturalesa d'aquesta conseqüència és la que fa modificar la tendència a repetir o no el comportament o conducta en el futur.

Classifica els reforços en positius i negatius.

- El reforç positiu és una recompensa. Podríem considerar el reforç positiu un premi que segueix la conducta operant i, per tant, augmenta la probabilitat que es torni a repetir.
- El reforç negatiu és tot aquell estímul que, quan s'elimina, afavoreix l'aparició de la conducta operant. Premia la conducta retirant un estímul negatiu per al subjecte.

Un altre concepte clau del condicionament operant és el càstig. El principal inconvenient és que informa del que no s'ha de fer, però generalment no ensenya el que s'ha de fer. Per tant, si es vol augmentar-ne l'eficàcia, cal donar una conducta alternativa desitjable. Per tant, si s'empra s'ha de fer amb molta cura i només quan es cregui estrictament necessari.

Skinner (1985) diferencia entre càstig positiu i càstig negatiu.

- El càstig positiu és aquell procediment en què, com a resultat d'una conducta no adequada, apareix una conseqüència negativa per al subjecte.
- El càstig negatiu és el procediment que implica la desaparició d'un estímul positiu per al subjecte, com a conseqüència d'una conducta no desitjada.

1.2.5. Jerome S. Bruner

Muñoz (2011) considera Bruner (1915-) l'hereu principal de les idees de Vigotski. És precisament des d'un concepte d'aprenentatge i de desenvolupament des d'on elabora la teoria de la instrucció. Concep el desenvolupament humà d'una manera holística, és a dir, pensa que no es pot entendre el desenvolupament intel·lectual sense entendre el desenvolupament físic, moral o emocional.

La seva gran aportació és el concepte d'*aprenentatge per descobriment*. Aquest tipus d'aprenentatge depèn d'una sèrie de variables: les dades, el context o les àrees de recerca, la formació i la intel·ligència de l'individu, i l'ambient que l'envolta.

Les formes de descobriment són:

- Descobriments inductiu: de les dades a les explicacions, hipòtesis, categoria o concepte.
- Descobriments deductiu: explicació d'aspectes específics posant-los en relació amb les idees generals.
- Descobriments transductiu: comparació de dos elements particulars per veure si són similars en un o dos aspectes.

A partir d'aquests tres tipus d'aprenentatge per descobriment, relaciona cinc mètodes pedagògics:

- Mètode d'interpolació
- Mètode deductiu estructurat
- Mètode deductiu
- Mètode hipotètic deductiu
- Mètode transductiu

Tots aquests mètodes aconseguen que els alumnes adquireixin els coneixements d'una manera molt més ferma que quan els mètodes d'aprenentatge són passius (García Vega, 1989).

Pérez-López i Juan (2010) descriuen la construcció de coneixement segons Bruner i els tres processos que implica:

- Adquisició d'informació. Es produeix a través dels receptors sensorials i les percepcions.
- Transformació de la informació. El sistema icònic que actua a través de les imatges, però sense utilitzar el llenguatge.
- Avaluació de la informació. El seu resultat és l'aprenentatge i s'aconsegueix quan es transforma la informació segons les regles amb les quals representa la seva experiència.

Les variables amb les quals Bruner (1991) considera que incideixen en la seva teoria de l'aprenentatge per descobriment són:

- No hi ha dos infants iguals.
- No hi ha dues situacions iguals.
- La capacitat per poder distingir els objectes o els esdeveniments s'anomena *categorització*.
- Tota conducta educativa implica categorització en base a la personalitat del subjecte.
- L'aprenentatge implica categorització i, per tant, adquisició de conceptes.
- Categoritzar equival a classificar els estímuls a partir de les seves semblances.
- Les categories permeten reduir la complexitat de la realitat, identificar els objectes, reduir la necessitat d'aprenentatge constant, ordenar i relacionar esdeveniments i proporcionar direcció a les accions.

El paper de la cultura en la instrucció és clau, ja que considera que la formació de l'ésser humà passa per l'aparició de sistemes simbòlics compartits, de formes tradicionals de viure i treballar junts i pel sedàs de la cultura, i aquesta permet a les persones superar les limitacions que els imposa l'herència biològica, és a dir, defensa que és la cultura i no la biologia la que modelitza la vida i la ment de les persones, és la que dota de significat l'acció (García Vega, 1989).

Bruner (1984) considera fonamental la participació de l'alumne en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i una de les formes d'aconseguir-ho és que les activitats es plantegin com un repte per la seva intel·ligència. Coincidia amb alguna de les idees de Piaget, ja que el desenvolupament intel·lectual de l'infant depèn del domini d'algunes tècniques relacionades amb la maduració i la integració.

En el seu procés de desenvolupament, l'infant percep el món en tres formes consecutives, que guarden una certa relació amb els estadis de Piaget.

Les formes que Bruner (1991) assenyala són:

- Model actuant: és l'aprenentatge de les coses per mitjà de la reacció, s'aprèn actuant, imitant, manipulant...
- Model icònic: és l'aprenentatge que es fa amb l'ajut d'imatges, dibuixos, etc., que representen alguna cosa.
- Model simbòlic: és l'aprenentatge que fa ús del llenguatge, escrit i parlat, com a instrument de cognició.

Per Gallego (2003), els tres models d'aprenentatge de Bruner poden ser considerats com a tres etapes progressives de l'aprenentatge, tot i que l'aparició d'una no exclou l'existència de l'anterior.

1.2.6. Urie Bronfenbrenner

El pensament socioecològic representat per Bronfenbrenner (1917-2005) destaca per la rellevància atorgada a l'entorn social i cultural com a determinant de la conducta individual.

Per Álvaro i Garrido (2007), les persones estan tan acostumades a la socialització que han rebut i a la seva manera de viure que obliden, ben sovint, com hagueren pogut ser de diferents si s'haguessin educat ja no sols en un altre país, sinó, fins i tot, a la casa del costat.

El comportament de les persones varia segons la situació i el moment, i evoluciona al llarg del temps gràcies a l'experiència compartida, a les normes socials, al saber utilitzar recursos, etc. Les relacions amb els contextos són recíproques, a més, les persones també influeixen en altres persones i els contextos sobre altres contextos. Els processos socials poden facilitar la interdependència d'aquests elements. Aquesta teoria és positiva basant-se en els recursos i no en els dèficits. D'aquesta manera, esdevé dinamitzadora d'entitats per aconseguir una millora de qualitat de vida amb tal de promoure el sentit de la comunitat (Morrison, 2007).

La teoria ecològica (Bronfenbrenner, 1987) està pensada com una teoria explicativa del desenvolupament psicològic, és a dir, de fer-se persona i adquirir, mitjançant la

socialització, els trets de personalitat, les actituds, els estils conductuals, els rols i l'estructura motivacional que caracteritzen cada individu.

Argumenta el desenvolupament dels infants dins un context de sistemes de relacions contextuals: el microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema i cronosistema.

- El microsistema inclou el context dels pares, la família, els amics, la cura dels infants, l'escola, els veïns, els grups religiosos o socials. L'infant actua en cadascun i, alhora que influeix en ells, també queda influït per ells.
- El mesosistema es tracta de les interrelacions de dos o més microsistemes en els quals l'individu participa activament. Existeixen diverses formes on diferents microsistemes interactuen entre ells, per exemple, poden existir relacions directes en les quals una persona d'un d'aquests es relaciona amb una persona d'un altre.
- L'exosistema és el sistema contextual que inclou els esdeveniments en els quals els infants no tenen interacció directa, però que, d'una o altra manera, influeixen en ells. Un exemple d'exosistema és la política escolar que acaba afectant els infants com pot ser un canvi de l'horari o l'ús de determinats llibres de text o altres materials de suport.
- El macrosistema inclou la cultura, els costums, els valors de la societat en general. Per exemple, la crisi de valors socials en la nostra societat influeix en el desenvolupament dels infants.
- El cronosistema inclou les influències contextuals del temps i com impacta en el desenvolupament i el comportament. Un exemple és la relació de les noves tecnologies amb els infants.

La teoria ecològica ofereix als educadors una forma sistemàtica d'examinar com ell i d'altres influeixen en el desenvolupament dels infants i el seu aprenentatge, i com és d'important la coordinació entre les famílies i l'escola, ja que el que passa a casa i el que passa a l'escola interactuen i influeixen directament en els nens i les nenes (Carpintero, 1987).

1.2.7. David Paul Ausubel

Ausubel (1918-2008) concep l'aprenentatge com un procés de modificació del coneixement, més que del comportament o de les actituds. Reconeix que en aquest procés tenen un paper molt important els processos mentals propis de cada persona.

La gran aportació, segons Gallego (2003), és entendre l'aprenentatge com actiu i dirigir l'atenció sobre l'organització del coneixement que s'intenta transmetre i la seva relació amb el coneixement previ de l'alumnat, així com sobre les condicions que afavoreixen l'aprenentatge.

Dins la teoria de l'aprenentatge verbal significatiu, Ausubel especifica quatre tipus d'aprenentatge que s'aglutinen al llarg de dues dimensions (Bowen, 1985).

- La primera dimensió és la de l'aprenentatge per recepció enfront de l'aprenentatge per descobriment, als extrems d'aquesta dimensió trobem els dos aprenentatges que hi donen el nom:
 - L'aprenentatge per recepció es realitza quan les persones es limiten a comprendre i interioritzar els coneixements que es presenten com a acabats.
 - L'aprenentatge per descobriment es dona quan els coneixements no estan acabats, sinó que primer són descoberts pel subjecte i posteriorment són assimilats.
- La segona dimensió és la de l'aprenentatge significatiu enfront de l'aprenentatge mecànic o per repetició:
 - L'aprenentatge significatiu és aquell que es produeix quan els nous continguts es poden relacionar pel seu significat amb els que el subjecte ja té assolits. Perquè es pugui donar l'aprenentatge verbalment significatiu, cal que la persona tingui una predisposició favorable o motivació vers l'acció que realitza.
 - L'aprenentatge per repetició o mecànic, en canvi, és l'aprenentatge que es produeix quan els continguts que s'han d'assolir són arbitraris, és a dir, la persona no disposa de coneixements amb què associar-los, o bé la seva actitud no és la de comprendre'ls, sinó la d'assimilar-los de manera literal.

Per Ausubel (1983), un coneixement esdevé significatiu quan el subjecte l'incorpora gràcies al fet que el relaciona amb els seus coneixements previs.

Indiquen Sanchidrian i Ruiz (2010), que, per Ausubel, l'aprenentatge per descobriment és un aspecte fonamental, especialment, a les primeres edats, i considera que la principal font de coneixement quan l'infant entra en el món dels aprenentatges escolars prové de l'aprenentatge significatiu que es realitza per recepció, és a dir, aquell aprenentatge que transmeten els educadors, i que, perquè això es produeixi, cal:

- El paper dels mestres com a motors i com a motivadors
- La matèria organitzada

1.2.8. Albert Bandura

Fins a l'aparició de les teories de Bandura (1925-), el conductisme posa molt d'èmfasi en els mètodes experimentals, focalitza els estudis en variables que puguin ser observades, mesurades i manipulades, i també rebutja tot allò que hi hagi de subjectiu i intern de l'individu (Muñoz, 2011).

Aquests mètodes experimentals anomenats d'estímul-resposta (E-R) es basen en un procediment estàndard en què es manipula una variable i s'observa i es mesura l'efecte d'aquesta variable sobre una altra.

Bandura (1982) defensa que la major part de la conducta s'adquireix per aprenentatge observacional, que consisteix en el fet que la conducta d'una persona (model) actua com a estímul per generar conductes semblants en els que observen l'actuació del model.

Les tècniques de modelatge ensenyen les regles que guien la conducta dels infants en determinats contextos:

- Adquisició de nous repertoris de conducta
- Inhibició i desinhibició de conductes
- Eliminar conductes inadaptades

El modelatge proposat segueix unes fases:

- Atenció a les conductes del model
- Retenció en la memòria de les accions observades
- Reproducció de l'actuació
- Motivació per generalitzar les conductes apreses en altres situacions

Segons Torres i altres (1998), arriba a la conclusió que les conductes es poden aprendre sense necessitat de realitzar-les, sinó simplement per l'observació. Davant d'una situació, l'infant pot fer el que ha vist fer abans als seus pares, companys, etc. Actua en situacions semblants com ha vist actuar les persones que són significatives per a ell, que li representen un model.

Per tant, Bandura (1982) defensa la idea, utilitzada en l'actualitat, que l'infant aprèn tant pel que veu com pel que li diuen. A més, aquestes conductes poden ser reforçades o castigades, com en el cas del conductisme operant.

En aquest sentit, l'aprenentatge per imitació és complementari de l'aprenentatge per condicionament operant, i la diferència fonamental resideix en el fet que, perquè una persona triï una resposta, ha d'haver-la vist o executat abans.

1.2.9. Howard Gardner

Gardner (1943-) és l'autor de la teoria de les intel·ligències múltiples, i la primera novetat dels seus estudis és entendre la intel·ligència com una **capacitat**, el que permet que sigui dinàmica i modificable amb el temps (Gardner, 2001).

Critica la idea de l'existència d'una sola intel·ligència que es pugui mesurar a través de tests psicomètrics. Està influït per experiències i autors com Dewey, Montessori,

Piaget, Weikart, així com els precursors més remots com Pestalozzi i Fröebel (VERA, 2010).

Gardner (1987) defensa la idea de la intel·ligència com la capacitat cerebral:

- Que permet entendre les coses escollint la millor via
- De resoldre problemes
- De crear productes valorats en un o més contextos culturals

La seva teoria és un model conceptual on la intel·ligència no és vista com única, sinó com un conjunt d'intel·ligències, diferents i independents. Gardner (2001) constata que la major part de les escoles en la majoria de les cultures han privilegiat una combinació de la intel·ligència lingüística i lògica, que sense cap mena de dubte són molt importants per dominar el currículum escolar, però es queixa que s'ha anat massa lluny al minimitzar la importància de les altres intel·ligències tant dins com fora de l'àmbit escolar. Això ens ha portat a creure que molts infants que no aconsegueixen la combinació adequada d'aquestes dues intel·ligències són poc competents i a desprestigiar el potencial que les intel·ligències múltiples pot oferir per a l'aconseguiment dels objectius escolars i personals.

Gardner (2005) entén que l'objectiu més important de l'educació escolar és aconseguir nivells alts de comprensió raonada. Es dona una paradoxa entre la facilitat amb què els infants realitzen els primers aprenentatges i construeixen les seves teories intuïtives, amb els resultats de moltes investigacions que detecten com, fins i tot l'alumnat que obté bones qualificacions en els diferents nivells del sistema educatiu, no manifesta una comprensió adequada de les matèries i els conceptes que han aprovat.

Segons Armstrong (2006), la teoria de Gardner ajuda a entendre que tothom és intel·ligent de diferent manera i tothom pot aprendre a través dels seus punts forts. Se sap que no hi ha dues persones iguals ni en la manera d'aprendre ni en les seves qualitats ni en el procés de la seva maduresa. La diversitat és una qualitat intrínseca en l'ésser humà i tenim diferents ritmes i estils d'aprenentatge, interessos, motivacions, tot i que en general els educadors volen que l'alumnat respongui d'una manera similar al mateix temps.

Gardner (1987) defineix la intel·ligència com la capacitat per resoldre problemes i crear productes valorats en una cultura. Posteriorment, el 2001 la defineix com un potencial biopsicològic per processar informació que es pot activar en un marc cultural per resoldre problemes o crear productes que tenen un valor per a una cultura.

Afirma que l'alumnat ha d'estudiar i treballar diferents matèries com matemàtiques, naturals, socials, música, etc., però no creu que tothom hagi d'estudiar les matèries de la mateixa manera.

Segons Ferrándiz (2005), les competències bàsiques i les aplicacions didàctiques de la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner es caracteritzen per:

- La significativitat a partir de situacions reals i suport en els coneixements previs.
- La complexitat: una competència està integrada de diferents elements (continguts, habilitats, actituds, etc.) i no sols s'han d'ensenyar continguts, sinó també habilitats i actituds.
- Caràcter procedimental: aprenentatge pràctic.
- Importància social: Les actituds s'han de desenvolupar a través d'activitats vivencials i han de ser valorables i avaluable a través de l'observació directa de l'educador.
- La multifuncionalitat: que puguin ser aplicables en situacions globals i diverses resolent problemes i situacions quotidianes i contextualitzades.
- Importància de l'entorn físic: interpretació del món on vivim en interacció amb els altres.
- La transversalitat dels coneixements: aplicables a situacions globals on intervenen conceptes adquirits en altres àrees.

Per Gallego (2003), abans de Gardner hi ha la percepció que es neix intel·ligent o no, que l'educació no pot canviar aquest fet. Definir la intel·ligència com una capacitat la converteix en quelcom que pot desenvolupar-se, tot i que no nega la part genètica, però les potencialitats es poden desenvolupar en l'ambient, amb les experiències i l'educació adequades, tots els éssers humans estan capacitats per ampliar la seva intel·ligència, recolzant-se en les seves habilitats i motivacions.

Tal com indica Vera (2010) a Sanchidrian i Ruiz, a partir de la teoria de Gardner neix el projecte Spectrum a la Universitat de Harvard, i es planteja com a objectiu fonamental descobrir les capacitats intel·lectuals més destacades dels nens i les nenes més petits.

Les idees fonamentals que originen el projecte són:

- Existeix una gran diversitat de formes d'aprendre ja observable en infants a edats molt primerenques, en l'educació infantil.
- Els tests i els currículums tradicionals solen passar-les per alt per unificar els alumnes.
- La diversitat d'aptituds dels infants poden ser avaluades de formes diferents a les tradicionals, per permetre des dels primers mesos de vida potenciar les àrees d'aprenentatge en què cada infant destaca.

Ferrándiz (2005) afirma que aquest projecte està en desacord amb la idea que tots els infants hagin d'aprendre el mateix i d'igual manera.

És una iniciativa destinada a descobrir les capacitats intel·lectuals més destacades dels nens i les nenes. Com que són pocs els mestres que dominen totes les àrees d'aprenentatge en les quals destaca l'alumnat d'educació infantil, intenta establir

relacions entre l'escola i certs recursos de la comunitat, com entitats i associacions culturals.

1.2.10. Resum de les aportacions dels diferents autors de teories de l'aprenentatge

Autor	Aportacions
Thorndike (1874-1949)	<ul style="list-style-type: none"> • Exponent del connexionisme • Aprenentatge per assaig – error • La llei de l'efecte i de l'exercici: aprenentatge de les conductes recompensades • L'aprenentatge humà és inconscient i es redueix a l'automatisme
Vigotski (1896-1934)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatge com a reconstrucció interna d'una operació realitzada de manera externa • Educació mitjançada pel llenguatge • El desenvolupament mental, lingüístic i social dels infants es recolza i millora en la interacció social • Nivells d'aprenentatge: de l'interpersonal (social) a l'intrapersonal (individual) • Zones de desenvolupament: real, potencial i proper • Aprenentatge significatiu sorgit de l'experiència compartida • El treball en grup fomenta l'aprenentatge
Piaget (1896-1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatge subordinat al desenvolupament • Teoria del desenvolupament segons edats i estadis: epistemologia genètica • La teoria de les etapes educatives influeix en les lleis d'educació actual i les precursors • Construcció del coneixement a través de l'assimilació i acomodació • Aprenentatge com a descobriment • Les interaccions amb les persones i els objectes fomenten el desenvolupament de l'intel·lecte i condueixen al coneixement
Skinner (1904-1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupació per problemes pràctics • Llei del reforç. El reforç determina la conducta dels individus. Reforç positiu i reforç negatiu • Càstig com a concepte clau que informa de l'error, però no de l'alternativa. Càstig positiu i negatiu
Bruner (1915-)	<ul style="list-style-type: none"> • No entén el desenvolupament intel·lectual sense entendre el desenvolupament físic, moral o emocional • Aprenentatge per descobriment inductiu, deductiu i transductiu • La construcció de coneixement implica l'adquisició, la transformació i l'avaluació

Autor	Aportacions
	<ul style="list-style-type: none"> • No hi ha dos infants ni dues situacions iguals • Aprenre implica categoritzar: capacitat de distingir objectes i esdeveniments • La cultura modela la persona • Imprescindible la participació de l'infant en l'aprenentatge.
Bronfrenbrenner (1917-)	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria ecològica • Importància de l'entorn social i cultural en el desenvolupament dels infants com a determinants de la conducta individual • Relacions recíproques entre contextos i persones • Desenvolupament dins de sistemes segons microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema i cronosistema • Importància de la coordinació escola-família per a influència directa
Ausubel (1918-2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatge com procés actiu i com a descobriment • Dirigeix l'atenció cap a l'organització del coneixement i la relació amb el coneixement previ • Aprenentatge significatiu (per recepció) enfront d'aprenentatge mecànic i aprenentatge receptiu enfront d'aprenentatge per descobriment • Aprenentatge per descobriment com a principal font de coneixement • Mestre com a motor i motivador de l'aprenentatge
Bandura (1925-)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatge per imitació o aprenentatge vicari • Les conductes es poden aprendre sense necessitat de realitzar-les, simplement amb l'observació • Aprenentatge per imitació complementari de l'aprenentatge per condicionament operant
Gardner (1943-)	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria de les intel·ligències múltiples. Tothom és intel·ligent i tothom pot aprendre a través dels seus punts forts. Valoració de la diversitat • Definició d'intel·ligència com a capacitat, per tant, amb capacitat de millora • L'objectiu de l'educació és aconseguir nivells alts de comprensió raonada • Importància de la significativitat mitjançant situacions reals i vivencials • Protagonisme de la transversalitat de coneixements • Oposició al model d'aprenentatge igual per a tots

1.3. APORTACIONS DE LA PEDAGOGIA I LA PSICOLOGIA AL TREBALL A LES LLARS D'INFANTS

Orientacions metodològiques	Autor de referència
Interès en l'infant per sobre dels continguts	Pestalozzi (1746-1852) Dewey (1859-1952) Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Malaguzzi (1920-1994)
Alternar activitats en què es produeixi alternança de treball individual i treball col·lectiu	Pestalozzi (1746-1852) Ferriere (1879-1960) Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Maria Montessori (1870-1952) Malaguzzi (1920-1994)
Creació d'un ambient acollidor al més semblant al de les cases, pel que fa al mobiliari i altres accessoris	Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Maria Montessori (1870-1952) Emmi Pikler (1902-1984) Malaguzzi (1920-1994)
Funcionalitat i significativitat dels continguts. Mètodes actius	Dewey (1859-1952) Rosa Sensat (1873-2006) Ferriere (1879-1960) Skinner (1904-1990) Malaguzzi (1920-1994) Gardner (1943-)
Suport a l'infant en el desenvolupament de les seves potencialitats	Maria Montessori (1870-1952) Ferriere (1879-1960) Emmi Pikler (1902-1984) Bruner (1915-) Malaguzzi (1920-1994) Gardner (1943)
Paper de l'educador com a acompanyant i motivador, com a mediador entre l'infant i l'activitat	De los Ríos (1839-1952) Dewey (1859-1952) Maria Montessori (1870-1952) Ferriere (1879-1960) Emmi Pikler (1902-1984) Ausubel (1918-2008)
Importància del joc en l'aprenentatge dels més petits	Fröebel (1782-1852) Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Maria Montessori (1870-1952)
Facilitar ambients de llibertat i autonomia	De los Ríos (1839-1952) Dewey (1859-1952) Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Maria Montessori (1870-1952) Ferriere (1879-1960)

Orientacions metodològiques	Autor de referència
	Emmi Pikler (1902-1984) Malaguzzi (1920-1994)
Aules més grans amb animals, flors, plantes, jardineres, etc., elements que afavoreixen l'observació	Maria Montessori (1870-1952) Ovide Decroly (1871-1932)
Treball per centres d'interès	Ovide Decroly (1871-1932) Weikart (1931-2003)
Globalització	Ovide Decroly (1871-1932) Rosa Sensat (1873-2006) Gardner (1943-)
Treball cooperatiu	Celestin Freinet (1896-1966)
Treball per racons	Maria Montessori (1870-1952)
Treball per tallers	Malaguzzi (1920-1994)
Aprenentatge significatiu	Vigotski (1896-1934) Ausubel (1918-2008) Gardner (1943-)
Aprenentatge per descobriment	Piaget (1896-1980) Bruner (1915-) Ausubel (1918-2008)
Aprenentatge vicari	Bandura (1925-)
Activitats manipulatives i sensibles	Pestalozzi (1746-1852) Fröebel (1782-1852) Maria Montessori (1870-1952) Emmi Pikler (1902-1984) Weikart (1931-2003)
Materials didàctics específics	Fröebel (1782-1852) Maria Montessori (1870-1952) Ovide Decroly (1871-1932) Emmi Pikler (1902-1984)
Organització espacial específica	Maria Montessori (1870-1952) Ovide Decroly (1871-1932) Emmi Pikler (1902-1984) Malaguzzi (1920-1994)
Importància de la documentació	Malaguzzi (1920-1994)
Protagonisme dels hàbits i les rutines	Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945)

Orientacions metodològiques	Autor de referència
	Emmi Pikler (1902-1984) Weikart (1931-2003)
Prioritat de la comunicació verbal	Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Emmi Pikler (1902-1984) Malaguzzi (1920-1994) Vigotski (1896-1934)
Importància de l'entorn natural en l'aprenentatge	Rousseau (1712-1778) Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Maria Montessori (1870-1952) Rosa Sensat (1873-2006)
Importància de l'entorn social en l'aprenentatge	De los Ríos (1839-1915) Vigotski (1896-1934) Piaget (1896-1980) Bronfrenbrenner (1917-)
Infant com a protagonista actiu del seu aprenentatge	Dewey (1859-1952) Emmi Pikler (1902-1984) Bruner (1915-)
Influència de la família en l'educació	Rousseau (1712-1778) Pestalozzi (1746-1852) Rosa Agazzi (1866-1951) Carolina Agazzi (1870-1945) Prescolar na casa Bronfrenbrenner (1917-)
Escola democràtica	Dewey (1859-1952) Malaguzzi (1920-1994)
Preocupació per la formació inicial específica dels mestres	De los Ríos (1839-1915) Rosa Sensat (1873-2006)

CAPÍTOL 2. EL CURRÍCULUM, EL PROJECTE EDUCATIU I LA PROGRAMACIÓ

2.1. El currículum

2.2. El projecte educatiu

2.2.1. Consideracions generals

2.2.2. El projecte educatiu de la llar d'infants

2.3. La programació

2.3.1. Consideracions generals

2.3.2. La programació a educació infantil

En aquest capítol analitzem alguns dels conceptes claus per a aquesta investigació: per un costat, els elements previs que cal tenir en compte a l'hora de planificar, els referents teòrics, el currículum prescrit, el projecte de centre, etc.; per un altre, el procés que cal seguir per planificar la tasca educativa, la metodologia i els instruments que s'utilitzen, en definitiva, els elements que intervenen en la programació.

Com ha de planificar l'educador? Hi ha una única manera? Què necessita saber? Si, per exemple, es vol fer una programació per a nens de dos anys, què ha de conèixer? Serveixen les mateixes programacions per tot tipus de centre? Les programacions per a nens de dos anys són universals? Hi ha moltes respostes? Hi ha una única resposta a aquestes preguntes? Tot aquest tema és molt complex, però volem i necessitem reflexionar una mica sobre tots aquests aspectes.

Òbviament, per realitzar una programació, cal conèixer quines són les característiques maduratives i evolutives dels infants, però amb això no n'hi ha prou. És necessari tenir clar quines són les intencions educatives, quin model pedagògic se segueix, què vol la societat que es desenvolupi en l'infant, quines expectatives posa en l'escola i, per tant, hem d'apropar-nos al currículum vigent. També és necessari contextualitzar aquestes intencions al centre educatiu, a les característiques geogràfiques d'on està situat, al context sociofamiliar on està immers, per tant, al que es coneix amb el nom de *projecte educatiu*.

Anirem del més general al més concret, per tant, el punt de sortida serà les bases del currículum, posteriorment, el projecte de centre i el punt d'arribada serà la programació i, en concret, la d'infantil, al seu primer cicle, i reflexionarem sobre les successives decisions que es poden prendre.

Coll (1986) defensa que l'elaboració del currículum comporta que els professionals que hi intervenen, en diferents nivells, des de les persones responsables de l'administració educativa fins als educadors, prenguin tota una sèrie de decisions en funció de l'anàlisi sociocultural, l'anàlisi psicològica, l'anàlisi epistemològica i l'anàlisi pedagògica, el que es coneix amb el nom de les *fonts del currículum*.

Tal com indica Onrubia (Coll [et al.], 1998), en tant que concreció del projecte educatiu al servei del qual es posa l'educació escolar i instrument per a l'actuació professional dels ensenyants, el currículum incideix de manera crucial en la vida diària dels centres docents. En l'activitat quotidiana de les escoles, el currículum deixa de ser només una norma o un propòsit, més o menys ben definit i planificat, per fer-se realitat en forma d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, en forma de pràctica docent per al professorat i d'experiència educativa per a l'alumnat. Una pràctica i una experiència mitjançant les quals el currículum modula de manera decisiva la influència educativa que el professorat exerceix sobre el seu alumnat.

Aquesta importància del currículum per a la pràctica educativa i per als aprenentatges que els alumnes poden acabar obtenint a partir de la seva experiència escolar ha fet que, sovint, el currículum s'hagi considerat com un element prioritari en els intents per millorar la qualitat de l'ensenyament, tant a escala global, mitjançant canvis legislatius adreçats a incidir en el conjunt del sistema educatiu, com a escala més local (escoles o professores i professors concrets que, per tal de millorar la seva pràctica i la formació del seu alumnat, elaboren i reelaboren els seus projectes de centre o les seves programacions).

Els tres primers aspectes que tractarem són el currículum, el projecte educatiu entès com el projecte de centre i la programació. Acabarem el capítol analitzant quines són les característiques específiques de la programació al primer cicle d'educació infantil i reflexionarem sobre algunes qüestions que cal tenir presents.

2.1. EL CURRÍCULUM

Así pues, nadie discutiría que el legislador debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes. De hecho, en las ciudades donde no ocurre así, eso daña a los regímenes, ya que la educación debe adaptarse a cada uno de ellos: pues el carácter particular de cada régimen suele no sólo preservarlo, sino también establecerlo en su origen; por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia y el oligárquico la oligarquía, y siempre el carácter mejor es causante de un régimen mejor... Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad.

No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. En los tiempos modernos, las opiniones sobre este tema difieren. No hay acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender, ni en lo relativo a la virtud ni en cuanto a lo necesario para una vida mejor.

Tampoco está claro si la educación debería preocuparse más por la formación del intelecto o del carácter.

Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no hay certidumbre alguna sobre si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios).

Respecto a los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno (de hecho no honran todos, por lo pronto, la misma virtud, de modo que difieren lógicamente también sobre su ejercicio).

Aristóteles

L'origen històric de l'escola a la majoria de societats ve determinat per l'encàrrec donat pels sectors dominants per complir i desenvolupar el procés de socialització, legitimant, alhora, un marc ideològic, cultural i econòmic de la societat. És l'estat, fonamentalment, el que s'encarrega d'establir l'estructura del sistema educatiu, així com d'organitzar les disposicions bàsiques de les decisions curriculars, així el currículum té implicacions polítiques, econòmiques, socials, administratives, científiques, culturals i organitzatives (Stenhouse, 1998).

Per Hameyer (1989), hi ha un concepte previ al de currículum que és el de *teoria educativa o curricular*, com a conjunt d'elements relacionats entre si que donen sentit a l'acció de l'escola al puntualitzar les relacions entre els seus elements, al dirigir el seu desenvolupament, ús i avaluació. Suposa un marc que ofereix la fonamentació racional sobre les decisions a prendre a l'aula, on els elements bàsics del currículum són:

- Els continguts
- Els objectius a assolir
- Les situacions d'aprenentatge, entre les quals inclou:
 - Identificació d'elements
 - Especificació de la seva estructura
 - Configuració de les relacions
 - La finalitat que es pretén

Es tracta d'establir una relació entre el procés i els resultats obtinguts, incloent l'avaluació i la legitimació.

Gimeno Sacristán (1991) considera que el terme *teoria curricular* només pot utilitzar-se de forma atenuada i no en el sentit científic.

En la mateixa línia, afirma que la teoria curricular, encara que atenuada, ha de respondre les següents preguntes:

- A qui ensenyem
- Què és el que hem d'ensenyar
- Com hem d'ensenyar
- Quan hem d'ensenyar
- Què és el que hem d'avaluar
- Com hem d'avaluar
- Quan hem d'avaluar
- Quina és la interrelació complementària i integradora dels diferents elements del currículum

Cabrerizo (2007), per la seva banda, identifica dues grans línies en l'elaboració de la teoria del currículum:

- Una perspectiva teòrica, tècnica, de la ciència aplicada de principi de segle desenvolupada a través de disciplines psicològiques i sociològiques educatives del currículum.
- Una altra perspectiva d'elaboració i contingut més filosòfic, que constitueix l'elaboració de la teoria del currículum inseparable del treball escolar a l'aula i al centre.

Per Medina i Sevillano (1991), el currículum té moltes accepcions i pot ser considerat:

- Com a camp d'estudi, que inclou temes com el disseny del mateix currículum, l'avaluació, la teoria i la investigació, els fonaments bàsics i les disciplines cognitives.
- Com a sistema curricular a les escoles, entès com aquells en què es prenen decisions sobre quin ha de ser el currículum i com serà portat a la pràctica en un determinat text.
- Com a document escrit que inclou un pla per a l'educació de l'alumnat durant l'assistència a una determinada escola.
- Com a camp d'investigació i pràctica. Des d'una perspectiva ecològica en la qual el significat de qualsevol element ha de ser vist com una cosa creada de forma contínua per les interdependències amb les forces per les quals ha estat creat.

Per Zabalza (2000), la paraula *currículum* pot entendre's des d'altres possibles accepcions:

- Com la normativa oficial relativa a l'estructuració i organització dels diferents nivells del sistema educatiu d'una societat.
- Com el conjunt de les propostes d'aprenentatge que s'ofereixen a l'alumnat en una situació concreta. Aquest concepte està basat en la tradicional

programació dels estudis segons les matèries, els nivells i les característiques dels estudiants.

- Com a procés educatiu en una realitat concreta d'ensenyament: centre, aula, grup d'alumnes, etc., tracta d'harmonitzar el que es programa amb el que realment es realitza, és a dir, intenta que les previsions del currículum formal esdevinguin les realitzacions del currículum real, tenint en compte el context del seu desenvolupament, el perfil ideogràfic dels estudiants o el clima i la dinàmica de l'aula, entre altres aspectes de la realitat.

Tal com diu Cabrerizo (2007), la diversitat de teories curriculars deriva en la gran diversitat de criteris utilitzats per la seva conceptualització.

Aquestes teories apareixen centrades en:

- El subjecte, matèria i societat
- La disciplina
- El grau de teorització assolit
- El procés

Mentre Hameyer (1989) agrupa les teories curriculars en cinc grups:

- Models conceptuals del currículum. Presenten un sistema de referència per a la planificació.
- Teories de legitimació. Manifesten el dret de cada persona al desenvolupament autònom i a l'expressió de les seves idees.
- Teories estructurals del currículum. Determinen en què s'ha d'ensenyar i aprendre des dels principis educatius i les competències curriculars i en situacions vitals de l'acció humana.
- Teories del currículum com a procés. Investiguen el problema de com crear i aplicar oportunitats d'aprenentatge durant el procés d'acció.
- Teories d'aplicació del currículum. Se centren en l'anàlisi dels motius i les conseqüències.

Kemmis (1988), per la seva banda, classifica les teories des dels paradigmes d'investigació:

- Plantejament naturalista (positivista)
- Plantejament interpretatiu (valora els aspectes subjectius i socials)
- Aproximació crítica (enfocament dialèctic de la racionalitat)

Com indica Cabrerizo (2007), la recerca d'una fonamentació del currículum té el seu origen en la paraula *fonament*, d'origen aristotèlic i amb certa indeterminació semàntica, aspecte que indueix a pensar que la recerca d'una fonamentació del currículum no és pas d'ara, sinó que ja s'ha presentat a través de la història l'interrogant sobre la legitimitat del que cal ensenyar i els mitjans que cal utilitzar.

Per Fullat (1992), el currículum, dins de l'àmbit escolar, consta de quatre elements:

- Què hem d'ensenyar
- Quan s'ha d'ensenyar (seqüència de continguts i objectius)
- Com s'ha d'ensenyar
- Com, què i quan avaluar el resultat de l'acció educativa

Taba (1974) creu que, quan s'estudien les fonts que alimenten les idees i els criteris per a les decisions del currículum, inclou els conceptes sobre la funció de l'escola, l'anàlisi de la societat, de la cultura, les característiques de l'aprenentatge, la naturalesa del coneixement i tot el que es relaciona amb el tema curricular, i considera criteris bàsics per a la fonamentació del currículum els de caràcter filosòfic i social.

Martínez Santos (1989) indica que al currículum han de concretar-se amb caràcter general els criteris, plantejaments psicopedagògics, ideològics, polítics, econòmics, socials, etc., que configuren l'orientació determinada i que troben el seu reflex en forma de prescripcions educatives que constitueixen el punt de connexió entre una declaració de principis i la traducció operativa, entre el que s'afirma que ha de ser l'educació i el que és en la realitat. El que és irrenunciable és que qualsevol enfocament educatiu correspon a una concepció cultural i, per tant, antropològica.

Medina i Sevillano (1991) consideren que la construcció del currículum en els primers nivells de concreció exigeix una referència a les necessitats socials, a les disponibilitats econòmiques, als esdeveniments dels grups destinataris i a les possibilitats dels docents. Quan es parla de bases del currículum es parla també de fonts i, a l'admetre unes de determinades com vàlides, tota l'estructura curricular està condicionada.

Segons Cabrerizo (2007), existeix una acceptació molt generalitzada que les fonts del currículum són de quatre tipus, cada una de les quals realitza una aportació i proporciona una informació específica.

Aquestes fonts són la sociològica, la psicològica, la pedagògica i l'epistemològica.

- **La font sociològica** proporciona informació referida a les relacions entre l'escola i les demandes socials i culturals de la societat, que han de quedar reflectides en el currículum. Constitueix un reflex dels condicionants que a cada moment configuren la realitat sociocultural i determina el que és educatiu. Per Gairín (1995), el que és sociocultural i el que és educatiu estan íntimament relacionats perquè l'educació és una realitat social. El que és sociocultural proporciona a l'home i, per tant, a l'educació, continguts culturals i referències valoratives que incideixen en l'educació. Per un altre costat, Barrios (1997), pel que respecta a la font social, comenta que l'educació és l'instrument pel qual la societat traspasa a les noves generacions tot el contingut cultural que posseeix.

- **La font psicològica** es relaciona amb els processos de desenvolupament i d'aprenentatge de l'alumnat. La funció de la psicologia respecte a la fonamentació curricular és, per una part, facilitar l'eficàcia de la intervenció educativa i, per una altra, oferir elements que permetin la resolució de possibles problemes. El coneixement del desenvolupament evolutiu de les diferents edats i de les lleis que regeixen l'aprenentatge i els processos cognitius en els éssers humans ofereix al currículum un marc indispensable sobre les oportunitats i les maneres d'ensenyar: quan aprendre, què és possible aprendre a cada moment i quan aprendre.
- **La font pedagògica** es fonamenta tant en les aportacions teòriques que realitzen les ciències de l'educació en el seu conjunt, com en l'experiència educativa adquirida en la pràctica docent. L'experiència acumulada al llarg de molts anys constitueix una font molt important de coneixement curricular. El desenvolupament curricular a l'aula i la docència real proporcionen elements indispensables en l'elaboració del currículum en les fases de disseny i desenvolupament. En aquest sentit, d'acord amb Stenhouse (1998), partim dels dos significats que ell li dona:
 - Per un costat, entén el currículum no com un projecte d'ensenyament concebut com una activitat tècnica d'aplicació lineal programat per experts, sinó com una tasca intencional en la qual es barregen elements d'ofici, art i ciència.
 - Per un altre costat, entén el currículum per un marc d'anàlisi del que realment es fa. És la previsió i, alhora, la revisió d'un procés d'investigació, per la qual cosa els educadors tenen un protagonisme excepcional.
- **La font epistemològica** es basa en els coneixements científics que integren les diferents àrees o matèries curriculars. La metodologia, l'estructura interna i l'estat actual de coneixement en les diferents disciplines científiques així com les relacions interdisciplinàries realitzen una aportació important en la configuració i continguts. Les bases que des de l'epistemologia rep el desenvolupament del currículum són fonamentals en tant que vincula els principis de procediment a la pròpia naturalesa dels continguts i de les activitats (Barrios, 1997).

Tal com es comenta en el preàmbul de la LOGSE (Ministerio de Educación, 1990), al llarg de la història les societats han estat conscients de la importància de l'activitat educativa com a element transformador de la societat, i és per això que els estats proposen diferents reformes i lleis d'educació, en les quals el currículum és el protagonista dels canvis i les innovacions.

Angulo (Angulo i Blanco, 1994) afirma que el concepte de *currículum* és, probablement, un dels més controvertits de tots els que normalment es troben en qualsevol anàlisi disciplinària de l'educació. Una de les dificultats més habituals a l'hora de construir una base teòrica en el camp educatiu és la polisèmia o la interpretació del vocabulari o dels conceptes.

La problemàtica del currículum, com diu Contreras (1991), és mostrar quin és el conjunt de decisions globals que cal prendre per organitzar una proposta d'ensenyament consistent i raonable i, per tant, alguns dels problemes que cal analitzar són:

- Transmissió de continguts versus experiència formativa: el currículum com a prescripció del que cal ensenyar o el que els alumnes han d'aprendre.
- Legitimitat i responsabilitat de les decisions: què i quins han d'aprendre, qui participa en les decisions.
- Intencions versus pràctica: el currículum real no és idèntic al prescrit.
- Característiques del currículum: pot ser un programa específic o la seva delimitació pot estar donada pel procés de desenvolupament, pot estar armat segons principis generals, continguts o incloure estratègies.

Les diferents respostes a aquests interrogants conformen el complex camp del currículum. Com assenyala Kemmis (1988), un dels elements importants en la reconstrucció de la teoria social en general ha estat la relació entre la teoria i la pràctica socials. Sempre hi ha hagut una preocupació per l'adequació entre el que les teories descriuen o expliquen sobre la pràctica i per la mesura en què la pràctica porta a terme la teoria. Aquests conceptes són complementaris, no poden existir l'un sense l'altre.

Tal com indica Bernstein (1985), el currículum condiona la tasca dels docents en tant que conforma un marc d'actuació, ja que no únicament organitza continguts, espais, temps i metodologies, sinó també emmarca la manera de pensar i, per tant, observa diferents formes de regulació del treball docent:

- Control simbòlic: promovent determinats valors, doctrines o ideologies i legitimant un discurs davant un altre.
- Control instrumental: establint tècniques, classificacions, procediments, tecnologies.
- Estimulant l'emancipació crítica: generant la reflexió sobre els determinats des del dispositiu escolar i la docència en direcció a la construcció d'una nova hegemonia de les decisions escolars.

Van der Akker (1998) presenta una concepció del currículum que integra dimensions i processos i distingeix entre:

- El currículum ideal: els valors que hi ha en un context determinat i, per tant, allò a què aspira la societat.
- El currículum formal: la transformació en un document que, en funció dels objectius, pot ser més obert, tancat, orientatiu, prescriptiu, etc.
- El currículum percebut: la interpretació del currículum per part de la institució educativa i que es concreta en el projecte de centre.
- El currículum operatiu: és el currículum en acció, la planificació del procés d'ensenyança-aprenentatge.
- El currículum experiencial: la vivència del currículum que, a través del procés, té l'alumnat.
- El currículum aconseguit: els resultats de l'aprenentatge de l'alumnat, tant individualment com col·lectivament.

Estebaranz (Salvador [et al.], 2004) indica el que defensa Van der Akker des del punt de vista de la didàctica, sobre les diferents dimensions implícites en el concepte de currículum:

- Els components: intencions, objectius, continguts culturals, mètodes didàctics, recursos materials, temporals i espacials, i formes de valoració.
- Els agents: administració educativa, comunitat escolar (institució escolar i pares) i professionals i alumnes.
- Els àmbits de desenvolupament: teòric, com a camp d'estudi i pràctic com a procés de desenvolupament.

Gimeno (1988), en una línia similar a la de Van der Akker, diferencia entre:

- El currículum prescrit: són els referents del sistema educatiu, sobretot en l'etapa obligatòria, i fa una funció orientadora per a l'elaboració de materials i de control del sistema pel que als continguts es refereix.
- El currículum presentat als professors: és l'adaptació i interpretació de l'anterior currículum prescrit, quan arriba al professorat. L'exemple més clar podrien ser els llibres de text.
- El currículum refet pels professors: el professorat té la capacitat d'adaptació del currículum a l'alumnat. Es fa de manera global tenint en compte les individualitats i els recursos, per tant, ens referim a les programacions.
- El currículum en acció: es refereix a la posada en marxa de la programació a l'aula, per tant, a la realització de les activitats que comporten l'acció didàctica quotidiana.
- El currículum realitzat: és de difícil observació, ja que són elements de molt divers ordre: cognitius, afectius, socials, morals, etc., i no tothom els pot detectar, tot i que existeixen de manera col·lateral en tot procés d'ensenyament-aprenentatge.
- El currículum avaluat: són les pressions exteriors que avaluen diferents aspectes del currículum: titulacions, acreditacions, ideologies, teories

pedagògiques, etc. De vegades, s'avalua una cosa diferent al que s'ha fet o treballat a classe.

López Yáñez (Salvador [et al.], 2004) indica que la majoria dels problemes del currículum es refereixen a com donar resposta a les necessitats socials, per això, la història del currículum, en definitiva, és la història de l'adaptació del sistema educatiu a les necessitats de la societat del moment.

El discurs curricular i, per tant, la història del currículum neix al segle XX, quan els estats financen l'educació amb l'objectiu de generalitzar-la als ciutadans i d'aquesta manera influir en ells.

Per la societat és important el que es decideix ensenyar a les noves generacions, així, darrere del marc curricular, poden trobar unes intencions polítiques i socials i, en definitiva, els fins de l'educació.

Per Zabalza (2004), el currículum és el projecte que determina els objectius de l'educació escolar, és a dir, els aspectes del desenvolupament i de la incorporació a la cultura que l'escola tracta de promoure en un pla d'acció adequat per a la consecució d'aquests objectius.

En aquest sentit, distingeix entre currículum, programa i programació.

- Defineix el currículum com el conjunt de supòsits de partida, de les metes que es desitja aconseguir i dels passos que es donen per aconseguir-les. El conjunt de coneixements, habilitats i actituds que es considera important treballar a l'escola any rere any i, per descomptat, la raó de cada una d'aquestes opcions. Vindria constituït pel conjunt d'aprenentatges, aconseguits dintre o fora de l'escola, com a conseqüència de la intervenció directa o indirecta de la mateixa escola.
- Per programa s'entén el document oficial de caràcter nacional o autonòmic en el qual s'indiquen el conjunt de continguts, objectius, etc., a desenvolupar en un determinat nivell. El programa, per tant, és el conjunt de prescripcions oficials respecte a l'ensenyament sorgides de l'administració educativa.
- La programació representa l'instrument principal per possibilitar que un projecte general pugui anar concretant-se a poc a poc per a cada un dels centres educatius, situats en un context geogràfic, amb un determinat professorat i estructures particulars i esdevingui pràctica educativa.

En aquesta investigació ens situem en una línia molt propera a la de Zabalza, i entenem el currículum com una part fonamental de l'escola, i aquesta com a part essencial de la societat. Coincidim en la idea de diferenciar el currículum, el programa i la programació, i en aquest treball ens interessa aprofundir en els dos darrers, perquè al nostre entendre són els que més condicionen la pràctica educativa i el dia a dia de l'educador a l'aula.

Elliott (1993) distingeix dues maneres diferents de desenvolupar la pràctica educativa:

- El professor que emprèn una recerca sobre un problema pràctic i, sobre aquesta base, canvia algun aspecte de la seva pràctica docent. El desenvolupament de la comprensió precedeix la decisió de canviar les estratègies docents.
- El professor que modifica algun aspecte de la seva pràctica docent com a resposta a algun problema pràctic, després de comprovar-ne l'eficàcia per resoldre'l. Per mitjà de l'avaluació, la comprensió inicial del professor sobre el problema es modifica i canvia. Per tant, la decisió d'adoptar una estratègia de canvi precedeix el desenvolupament de la comprensió. L'acció inicia la reflexió.

També creu que el primer tipus de professor constitueix una projecció de les inclinacions acadèmiques sobre l'estudi del pensament dels docents que impliquen que hi ha una actuació racional en què se seleccionen les accions sobre la base d'una contemplació deslligada i objectiva de la situació; és un marc teòric en el qual es pot separar la recerca de la pràctica.

Contràriament, el segon tipus representa amb major exactitud la lògica natural del pensament pràctic i de la majoria dels docents i, en concret, dels educadors que treballen en el primer cicle d'educació infantil.

Per Cabrerizo (2007), en una línia semblant a Zabalza (2004), entén que el currículum té diferents nivells de concreció i diverses concepcions, però sembla clar que té una funció social importantíssima.

Si volem conèixer els objectius educatius d'una societat determinada, només ens cal realitzar una anàlisi exhaustiva del currículum escolar per així veure:

- Les intencions educatives
- El paper que es dóna al professorat
- Les diferents etapes educatives
- Els objectius i continguts
- Les metodologies recomanades
- Els sistemes, criteris i instruments d'avaluació

És així com veiem que aquestes són manifestament convergents. És possible, però, planificar l'activitat docent sense trair la necessària capacitat d'adaptació a les diferents situacions que apareixen en el procés?

On es concreten les intencions educatives? En aquest procés de concreció, apareix el projecte educatiu com a document que permet adaptar les intencions educatives al context concret.

2.2. EL PROJECTE EDUCATIU

2.2.1. Consideracions generals

En els darrers 40 anys, la majoria dels centres educatius, sigui quina sigui la seva tipologia, ha elaborat el seu projecte educatiu.

Per Antúnez (1987), es tracta d'una proposta integral que intenta dirigir un procés d'intervenció educativa en una institució docent. Com a instrument que facilita la gestió, enumera i defineix les notes d'identitat del centre, formula els objectius pretesos i determina l'estructura organitzativa.

Gairín (1995) considera que l'elaboració i el desenvolupament de plans i projectes possibilita actuacions individuals i col·lectives més econòmiques i racionals. A banda, contribueixen a orientar la definició ideològica i organitzativa, possibiliten accions coordinades, coherents i no contradictòries servint al procés de legitimació que acompanya les organitzacions que es mouen en contextos democràtics. Concretar i presentar els plantejaments d'un centre en documents pot interpretar-se, més enllà de l'explicitació d'intencions, com un intent d'acotar la pràctica a través del procés de planificació.

L'escola es relaciona amb altres institucions que configuren l'estructura de la societat, i la seva missió, segons Angulo (1994), consisteix a preparar les noves generacions per adaptar-se a la societat de la qual formen part, adquirint aquells elements de la cultura que es consideren fonamentals, tant per la inserció com per la pròpia supervivència de la societat.

En qualsevol organització, l'existència d'uns objectius, d'unes intencions, d'unes fites, elaborats a partir d'unes orientacions i d'uns criteris compartits, són requisits fonamentals per tractar d'aconseguir un funcionament satisfactori i sobretot una acció coordinada i coherent. Els centres educatius no en són una excepció i l'acció educativa d'un centre escolar es desenvolupa a partir dels models social, ideològic, didàctic, organitzatiu i orientador que la institució assumeix explícitament o implícitament.

Per Antúnez i altres (1991), en aquest context, les tasques que ha de realitzar el professorat que treballa als centres abasten actuacions diferents que no es poden dissociar ni ser considerades com a àmbits independents:

- Instructives i formatives
Aquelles que tenen com a finalitat ajudar al fet que l'alumnat adquireixi els coneixements sobre el món cultural i científic en general o que li potencien la interiorització de valors, actituds i normes en funció de les seves necessitats...
- De gestió i organitzatives
Atès que l'acció educativa d'aquests docents es desenvolupa habitualment en el marc d'una institució escolar, hauran de desenvolupar així mateix tasques de suport, complementàries a les pròpies del currículum i que han de possibilitar

el desplegament correcte d'aquest. Així participaran en òrgans de govern o en comissions on, de vegades, prendran decisions purament administratives o bé intervindran en la gestió de recursos econòmics, conservació de material, planificació d'activitats, etc.

El projecte educatiu, segons Zabala (1998), és l'instrument que orienta i guia les decisions que s'hauran de prendre a l'hora de realitzar la proposta educativa i organitzativa del centre. A més, s'haurà d'ajustar a les característiques i necessitats dels alumnes, les experiències dels educadors i les exigències normatives dels continguts educatius de l'etapa.

L'elaboració del projecte és una ocasió excel·lent per reflexionar sobre la pràctica educativa i consensuar els principis i valors que donen identitat al centre i el diferencien d'altres. No tots els educadors tenen la mateixa idea de com s'ha d'intervenir educativament, però convé fer l'exercici de posar-se d'acord en els temes que l'equip o la direcció del centre consideri bàsics per tal que la tasca educativa sigui coherent i tingui l'efecte que busquem.

És important la implicació i el compromís de tota la comunitat, especialment dels educadors del centre, que hauran d'estar coordinats per l'equip directiu o un grup més reduït d'educadors. Cal insistir en la importància de la participació, ja que aquesta ajuda a l'enriquiment de tota la comunitat educativa (Antúnez [et al.], 1990).

En el cas del primer cicle d'educació infantil, cada centre, d'acord amb la seva autonomia pedagògica i organitzativa i en aplicació del capítol I del títol VII de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, ha d'elaborar un projecte educatiu en el qual s'han de concretar els principis pedagògics i organitzatius, els valors, els objectius i les prioritats d'actuació, i que ha d'incloure:

- La concreció per al desenvolupament del currículum establert.
- Les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic, i els criteris d'ús de la llengua catalana en el centre.
- Els criteris de no-discriminació i d'inclusió educativa.
- Els criteris per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat.
- La concreció dels criteris metodològics, organitzatius i de seguiment i observació de l'infant.
- L'organització de l'horari escolar, que inclourà les mesures per a l'acolliment i l'adaptació dels infants.
- La concreció dels mitjans de relació amb les famílies.

Totes aquestes tasques referides en la LEC pretenen portar als centres cap a l'autonomia pedagògica i organitzativa, però tenen diferent nivell de dificultat i complexitat, així trobem que:

- La concreció per al desenvolupament de les capacitats, objectius de cicle i continguts de cicle és una tasca que requereix formació i temps. És necessari que els equips educatius tinguin clar quin lloc ocupen les capacitats, els objectius i els continguts i quines són les seves interaccions, i també dediquin temps a la discussió sobre com assolir en els infants les capacitats, quins objectius es prioritzen, a través de quins continguts s'assoleixen, etc. En definitiva, han de tenir clar com s'organitzen les programacions anuals o de curs, de tal manera que aquestes esdevinguin el referent curricular de la llar d'infants. Aquesta reflexió és fonamental per aprofitar tot el potencial que permet l'actual currículum i poder-lo adaptar a les característiques de cada centre.
- La identificació de les característiques de l'entorn social, cultural i sociolingüístic són elements descriptius que serviran per contextualitzar l'acció educativa a la comunitat on és la llar d'infants, i els criteris d'ús de la llengua catalana en el centre no permeten excessives possibilitats. Segons la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009), el català és la llengua vehicular i d'aprenentatge a la llar d'infants, tot i que cal tenir una actitud respectuosa amb aquelles persones que no la parlen o entenen.
- Respecte als criteris de no-discriminació i d'inclusió educativa, no hi ha d'haver cap centre que faci cap tipus de discriminació, i alhora el mateix Departament d'Ensenyament vetlla perquè, en el procés de preinscripció i el posterior de matrícula, es reservi una vacant per aula, per a infants amb necessitats educatives específiques, que, en el cas de no quedar coberta, passa a ordinària.
- Pel que fa als criteris per a l'atenció a la diversitat, l'experiència d'escolarització d'infants amb necessitats educatives específiques ha potenciat la discussió en el si dels equips educatius i, avui en dia, la majoria de llars organitza racons, agrupaments flexibles, desdoblaments, agrupacions extraordinàries, projectes, etc., i la presència de personal de suport a l'aula sobre la concreció dels criteris metodològics, organitzatius i de seguiment i observació de l'infant...
- L'organització de l'horari escolar en una llar d'infants no dóna excessives possibilitats de maniobra. Sense perjudici de l'horari establert d'entrada i sortida (habitualment, l'entrada entre les 8 h i les 9 h, i la sortida entre les 17 h i les 17.30 h), la direcció del centre pot considerar la possibilitat de flexibilitzar l'horari, d'acord amb les necessitats dels infants i de les famílies. Habitualment, es modifica l'horari en els primers dies de curs per poder dur a terme el procés d'adaptació dels infants a la dinàmica d'interacció que es genera entre les famílies, els educadors i els infants, quan aquests comencen a assistir a la llar d'infants.
- Pel que fa a la concreció dels mitjans de relació amb les famílies, aquest cicle educatiu, per raons obvies, és el que manté una relació més directa i gairebé diària amb els pares i les mares, tot i que hem de tenir present que el decret 101/2010 orienta:

- Les famílies i els centres han de cooperar estretament en l'educació dels infants, per tal de garantir la coherència educativa.
- El centre ha d'establir els mecanismes de participació i col·laboració necessaris que permetin compartir amb les famílies els criteris d'intervenció i responsabilitat educativa, per afavorir la participació en el procés educatiu dels seus fills.
- Per facilitar informació a les famílies sobre el seguiment i l'evolució educativa dels nens i les nenes, cada centre ha d'establir, a començament de curs, el calendari de reunions i entrevistes. S'han de garantir, com a mínim, una entrevista individual a l'inici de l'escolaritat, una altra al llarg de cada curs i una reunió col·lectiva a l'inici de cadascun dels cursos del cicle, així com aquells mecanismes de relació periòdica que permetin informar sobre les activitats, les rutines i els hàbits quotidians dels infants tant al centre com a casa.
- Les famílies han de contribuir a l'educació dels seus fills assistint a les convocatòries de reunions o entrevistes que faci el centre. Igualment s'han de fer responsables del seguiment de les orientacions educatives del centre en aspectes com hàbits d'higiene i salut, assistència al centre i compliment dels horaris, i de conèixer les normes de funcionament del centre i col·laborar en la seva aplicació.

Com descriu Imbernon (2007), el projecte educatiu constitueix el document més rellevant de l'acció d'una comunitat educativa concreta. Conté les decisions adoptades pel centre, partint d'uns referents legals en relació amb les finalitats educatives i els trets d'identitat del centre, així com el desplegament curricular i la concreció dels diferents projectes i programes segons el context socioeconòmic i cultural i les característiques de l'alumnat.

Segons la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009) en l'article 91, "tots els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya han de disposar de projecte educatiu. En el marc de l'ordenament jurídic, el projecte educatiu, que és la màxima expressió de l'autonomia dels centres educatius, recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dóna sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu. El projecte educatiu incorpora el caràcter propi del centre."

Així, doncs, les llars d'infants han de tenir el projecte educatiu on es recull la identitat, es fan palesos els objectius, orienta l'actuació educativa i, en definitiva, se situa com a document marc a partir del qual s'originen tots els altres documents pedagògics i organitzatius.

A partir de la publicació de la LEC, i com a conseqüència directa del projecte educatiu, hi ha un document innovador que ja s'ha estès a tots els centres de Catalunya, incloses les llars d'infants: l'elaboració de la carta de compromís educatiu com a instrument de col·laboració i apropament entre el centre i les famílies.

En l'article 20 de la LEC, defineix la carta, en el marc del projecte educatiu del centre, com "el document que expressa els objectius per assolir un entorn de convivència i respecte pel desenvolupament de les activitats educatives. Mitjançant aquest document, es vol potenciar la participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles".

La carta formalitza la corresponsabilitat entre el centre educatiu i les famílies per dur a terme una acció coordinada en el desenvolupament personal, acadèmic i social de cada infant.

Segons la LEC (2009), les funcions educadores de la família i del professorat són complementàries i requereixen el compromís mutu per aconseguir l'objectiu de formar persones autònomes, responsables i actives en la societat. L'educació és el resultat de l'esforç conjunt de les famílies i la institució escolar. Les famílies, que intervenen en el procés educatiu tant a l'escola com a la llar, presten el suport essencial, els valors i les altes expectatives que són fonamentals perquè l'alumnat percebi la importància de l'educació i assoleixi de forma progressiva el protagonisme en el procés educatiu.

Cada centre concreta la seva carta, respectant els drets i les llibertats de les famílies que es preveuen en la legislació vigent. Els centres han de formular els continguts de la carta segons els principis, objectius, criteris i valors del seu projecte educatiu. Per tant, aquest fet ha potenciat que els centres educatius revisessin el seu projecte educatiu.

La finalitat última de la carta és potenciar la comunicació, participació, implicació i compromís entre els centres i les famílies en l'educació d'infants i ha de contribuir, entre d'altres, a les finalitats següents:

- Millorar la informació i la comunicació entre el centre i les famílies.
- Compartir amb l'alumnat i amb les famílies els principis i continguts del projecte educatiu del centre.
- Facilitar a l'alumnat i a les famílies l'exercici dels seus drets i el compliment dels deures.
- Vincular el centre i la família, mitjançant el compromís i l'acció tutorial.
- Potenciar el sentiment de pertinença de l'alumnat i de les famílies a la comunitat educativa.
- Impulsar fórmules organitzatives que afavoreixin la implicació de les famílies en el fet educatiu.
- Afavorir una acció coherent dels agents educatius que intervenen en el procés educatiu i que contribueixen al desenvolupament integral de la personalitat.
- Implicar la família en l'adopció de les mesures educatives alternatives o complementàries que s'escaiguin per atendre les necessitats específiques de l'alumnat.
- Fomentar la convivència i el bon clima escolar.

La LEC és la primera llei en tot l'Estat espanyol que ha legislat sobre aquesta matèria i que, d'aquesta manera, supera el marc exclusivament reglamentista, en què els drets d'un es convertien en deures dels altres, i posa l'èmfasi en el foment dels valors de la cooperació i el compromís, el respecte mutu i la confiança entre el personal docent i les famílies.

Els centres escolars han d'arribar a acords, perquè, tal com indica Imbernon (2007), les actuacions que es desenvolupen als centres escolars no s'acaben únicament en l'acció didàctica. El projecte educatiu ha de constituir el marc general de referència que aplega l'explicitació de principis i la formulació de propòsits generals d'àmbit curricular, organitzatiu i institucional.

2.2.2. El projecte educatiu de la llar d'infants

Segons la LEC (2009), en els seus articles 94 i 95, la formulació del projecte educatiu de la llar d'infants correspon a tot l'equip educatiu, a iniciativa del director. L'aprovació del projecte educatiu correspon al Consell Escolar, format pel director, representats dels educadors, un representant de l'Ajuntament del municipi on està situada, un representant del *personal auxiliar de serveis* (PAS) i representants dels pares i mares dels infants.

Correspon al director de la llar posar el projecte educatiu a disposició de la inspecció d'Ensenyament, perquè revisi els principis que guien l'acció educativa. L'Administració educativa ha d'estimular i orientar la definició dels projectes educatius dels centres de nova creació i de tots els altres centres que no en disposin.

Pel que fa a les llars d'infants privades, els seus titulars han d'aprovar el projecte educatiu del centre, després d'haver escoltat el Consell Escolar. L'equip educatiu ha de participar en la formulació del projecte, d'acord amb el que estableixin les normes d'organització i funcionament del centre. Els titulars dels centres privats també han de posar el projecte educatiu a disposició de la inspecció d'Ensenyament.

La llar d'infants del segle XXI compleix una funció social necessària, i té molts objectius a assolir per assegurar una intervenció educativa de qualitat en tots els infants, sobretot en aquells més desfavorits. En la base del projecte educatiu sobresurt un eix, un concepte, una idea i un gran repte: el d'*infant competent*. Com deia Martin (1996), *l'infant competent* és una persona amb drets i capacitats, curiositat i desitjos d'aprendre. Pikler (1985), quan descriu el concepte d'*infant competent* es refereix a una sèrie de capacitats que els identifica: d'experimentació, de coneixement, emotiva, expressiva, d'activitat autònoma, participativa, de reacció i de produir efectes físics, emocionals i relacionals al seu entorn. No es pot concretar un projecte educatiu d'una llar d'infants sense l'infant, que hi aporta els seus interessos, les seves emocions, els seus coneixements i les experiències que viu en altres contextos.

Segons Bassedas (2010), educar implica potenciar en cada nen i en cada nena totes les seves capacitats perquè progressin en el desenvolupament equilibrat i global. Estimar els infants, acollir-los, tenir-ne cura, cercar el seu benestar, protegir-los, ajudar-los a canalitzar les seves pors, saber actuar davant les seves rebequeries i manifestacions agressives, és una conseqüència directa de la funció formativa de l'escola infantil i no pas, com es creu amb massa freqüència, el producte d'una mena de funció assistencial. Només des d'aquestes premisses l'infant pot progressar en el camí de l'autonomia i anar fent seus uns nivells incipients de regulació i control de la pròpia conducta, alhora que podrà anar incorporant actituds, instruments i conceptes propis del medi en què viu. A l'escola bressol es treballa amb l'infant i pel present de l'infant; no hi ha contradicció entre el seu benestar present i la cerca del seu desenvolupament.

L'informe de l'OCDE (1991) sobre "Escoles, projectes de centre i qualitat de l'ensenyament", elaborat a partir d'informes i recerques realitzats a diferents països, estableix les característiques que distingeixen les escoles de qualitat:

- Tenen uns valors propis, compartits pels seus components.
- Hi ha un clima favorable i positiu.
- Hi ha un compromís amb normes i finalitats clares i compartides.
- Els mestres treballen en equip, col·laboren en la planificació i en la presa de decisions, es comprometen amb la innovació i es responsabilitzen de l'avaluació de la pròpia pràctica.
- La direcció lidera de manera eficaç, és reconeguda pels membres de la institució i de la comunitat educativa; és una direcció que no es contraposa al professorat, sinó que fomenta la seva participació.
- Hi ha estabilitat en l'equip de mestres.
- Hi ha possibilitats de formació relacionades amb les necessitats de l'escola.
- El currículum de l'escola es planifica i reflecteix els valors que aquesta assumeix.
- El temps s'utilitza de manera raonable, s'eviten repeticions innecessàries.
- Els pares i les mares donen suport a la tasca educativa del centre, i aquest és obert a les famílies i promou la seva participació.
- Compten amb el suport de les autoritats educatives responsables, les quals miren de facilitar els canvis necessaris en el sentit que apunten els trets anteriors.

Aquestes característiques de les "Escoles de qualitat" fan referència a tots els components que el grup d'experts de l'OCDE consideren que constitueixen una institució educativa: estructura, funcionament, recursos, cultura, finalitats i entorn, i com les escoles bressol constitueixen un context de desenvolupament per als infants i les seves famílies, això significa que, entre altres aspectes, cal consolidar la tendència cap a aquests indicadors de qualitat. Posteriorment, l'informe Delors (1996) en la mateixa línia continua apostant per la qualitat educativa i per la importància real de la participació dels professionals i de les famílies en la gestió de l'educació.

Zabalza (1996) coincideix, en termes generals, amb aquesta concepció de qualitat i ofereix tres dimensions bàsiques constitutives de qualitat:

- La qualitat vinculada als valors: s'atribueix qualitat a allò que representa algun dels valors vigents. Una institució educativa serà de qualitat si respon als valors educatius que se n'esperen.
- La qualitat vinculada a l'efectivitat: s'atribueix qualitat a la institució que obté uns estàndards de qualitat.
- La qualitat vinculada a la satisfacció dels participants en el procés i dels seus usuaris. És la configuració d'un clima de treball satisfactori per als educadors, infants i altres membres de la comunitat educativa.

El mateix Zabalza (1996) ha elaborat un decàleg on recull els deu aspectes clau en una llar d'infants de qualitat:

1. Organització dels espais.
2. Equilibri entre la iniciativa de l'infant i el treball dirigit a l'hora de planificar i desenvolupar les activitats.
3. Atenció emocional a l'infant.
4. Ús del llenguatge enriquit: qualsevol oportunitat educativa és bona per exercitar el llenguatge expressiu i comprensiu.
5. Diferenciació d'activitats de manera que es puguin desenvolupar totes les capacitats.
6. Establiment de rutines estables.
7. Materials didàctics diversificats i polivalents.
8. Atenció individualitzada a cada infant.
9. Sistemes d'avaluació que permetin el seguiment global del grup i de cadascun dels infants.
10. Treball amb els pares i les mares i amb l'entorn.

Val la pena remarcar que les llars d'infants, per assolir els objectius que es formulen i per actuar d'acord amb els principis que presideixen les seves finalitats i ser referents de qualitat, necessiten:

- Atribuir a la Direcció la seva funció de lideratge d'un projecte educatiu compartit, consensuat i que la comunitat educativa valori com a propi.
- Progressar en la direcció d'una organització i un funcionament interns que permetin la participació, l'eficàcia i la gestió acurades.
- Mantenir un adequat equilibri entre el nombre d'educadors i infants que permeti una atenció adequada de tots i cadascun dels nens i les nenes.
- Articular l'acció educativa al voltant d'un projecte fonamentat i acordat, que posa l'èmfasi en la promoció del desenvolupament harmònic de totes les nenes i els nens, sigui quin sigui el seu punt de partida.
- Mantenir relacions d'obertura i d'intercanvi amb altres serveis educatius, socials i sanitaris del seu entorn.

- Dins de la llar d'infants, la planificació té diferents protagonistes, diferents objectius i diferents moments. Hi ha tot un conjunt de decisions relatives a l'educació que es vol oferir als infants que corresponen a la comunitat educativa, que inclouen, per tant, els pares i les mares, que troben la seva concreció en el projecte educatiu del centre.

Com a centre educatiu, dins l'estructura de centres del sistema educatiu, destaca en dues característiques diferenciadores de la resta de centres:

- L'evolució ràpida dels infants al llarg de la seva estada: els infants evolucionen d'una manera espectacular durant el curs i durant la seva estada al centre. Aquesta evolució és més significativa que en qualsevol altra etapa del sistema educatiu.
- El paper de les famílies en la tasca educativa del centre. Quan les famílies tenen els seus fills petits, és quan més motivades estan, més il·lusió els fa i quan més necessiten el suport i l'orientació dels educadors.

Aquest segon aspecte té un paper important i diferenciador en el projecte educatiu. Una de les tasques a realitzar en l'elaboració del projecte educatiu és la concreció dels mitjans de relació amb les famílies, en el cas de les llars d'infants hi ha una variable molt significativa: les famílies, a les entrades i a les sortides, interactuen amb l'educador. Els pares i les mares o altres membres de la família, quan porten l'infant a l'escola o quan el van a buscar, parlen, intercanvien informació, veuen l'educador. Aquest contacte diari fa que les relacions família-escola tinguin matisos diferents que en els altres cicles o etapes educatives on la interacció no és diària.

El projecte ha d'incloure els trets d'identitat del centre, la formulació d'objectius, l'estructura organitzativa, aspectes de funcionament intern i altres qüestions que es poden considerar en cada cas.

I això perquè el projecte educatiu no és estrictament una declaració d'intencions, és també una guia que ajuda a ordenar l'acció educativa i a donar-hi sentit, ja que no hi pot haver veritable educació sense intenció, sense valors, sense sistematització i sense previsions.

Per tant, la conseqüència lògica d'un projecte educatiu és un desenvolupament curricular que concreta els aspectes d'identitat, les finalitats que es volen assolir en decisions sobre què, quan i com educar (Zabala, 2011).

A les llars d'infants, els projectes pedagògics no poden obviar les característiques tan singulars (edat, necessitats afectives, formació dels educadors, organització interna dels centres, paper de les famílies, etc.) i aquest fet implica donar una rellevància especial a una sèrie relacional que condiona la pràctica del dia a dia.

En la mateixa línia, Jubete (2004) defensa que l'acció educativa a la llar d'infants reposa en alguns principis que han d'impregnar tots els àmbits d'actuació:

- Acollir i potenciar tots els aspectes positius que els infants i les famílies aporten per tal d'enriquir aquest procés educatiu compartit.
- Mostrar confiança respecte de les possibilitats dels infants.
- Rebutjar les atribucions negatives i estàtiques respecte de determinats aspectes que en alguns moments els nens i les nenes poden manifestar i que poden preocupar.
- Promoure la curiositat i les ganes d'aprendre dels infants, sense menystenir les seves capacitats per esdevenir autònoms en determinats àmbits.

Un aspecte crucial per a la concreció d'aquests principis és el relatiu al clima socio-emocional que es crea a l'aula. Precisament, per la necessitat dels infants de poder manifestar tant els seus desitjos com les seves inquietuds, els seus interessos i les seves pors, és necessari que es trobin en un context on tot això tingui cabuda.

Com indica Palou (2005), les vivències emocionals són el motor de la vida i de les relacions i, en conseqüència, haurien de ser el motor de l'educació. En aquest sentit, educar emocionalment significa impulsar el creixement emocional dels infants, és a dir, ajudar-los a avançar en el procés integral com a persones, i desenvolupar en els infants les capacitats.

Bassedas (2010) considera que les recerques que s'han ocupat de les característiques de les interaccions que semblen tenir una millor incidència en el desenvolupament dels infants indiquen que aquestes es donen en contextos que combinen quatre elements:

- Un elevat grau de manifestacions d'afecte i de respecte.
- Un ambient comunicatiu, obert i franc.
- Elevades expectatives sobre les capacitats dels infants i sobre les seves possibilitats de canvi.
- Un ambient en el qual hi ha límits clars, raonables i flexibles, que ajuden a ordenar i regular l'acció de tots els participants.

A la llar d'infants els nens i les nenes es posen en contacte amb aspectes importants de la nostra cultura, aprenen l'ús d'instruments diversos, a tenir cura incipient d'ells mateixos i de l'entorn immediat que els envolta, les estratègies que els permeten indagar i actuar en la realitat, a ser curiosos, determinades actituds i valors, de manera que van aprenent alhora els conceptes i les nocions i la forma d'aprendre'ls.

És per això que educar en aquestes edats (Castells, 2005) exigeix una profunda reflexió, una previsió del que ha de constituir l'acció educativa. Aquesta, a la llar d'infants, malgrat que es troba fortament regulada per determinades activitats que cal dur a terme quotidianament i en alguns casos diverses vegades al dia, també respon a una planificació i a una intencionalitat.

2.3. LA PROGRAMACIÓ

2.3.1. Consideracions generals

Contreras (1991) indica que el treball pedagògic de l'aula cal que es fonamenti i sigui coherent amb el que diu el projecte educatiu del centre. Per tant, la programació permet elaborar i concretar les intencions educatives que han estat anunciades prèviament en el projecte educatiu.

Gallego (Medina i Salvador Mata, coord., 2002) considera la programació com la fase de l'ensenyament en la qual aquest esdevé operatiu. És el projecte desenvolupat pels docents per a un grup d'alumnes concret, en una situació concreta i per a un o més àmbits curriculars. D'aquesta manera, la programació es pot considerar com l'acció que possibilita posar en una situació concreta un projecte d'ensenyament (Ferrández i González Soto, 1990).

Gimeno-Sacristán (1991) afirma que la programació és un instrument didàctic que, quan és assumit per un conjunt de mestres, possibilita un espai de discussió i d'enriquiment de la perspectiva de cada un sobre la perspectiva d'una àrea de coneixement, la interpretació del coneixement disciplinar, les formes de coneixement que es promouran i les funcions atorgades a l'avaluació.

Zabala (1998) considera que la programació com a producte constitueix una guia per a l'acció docent i el seu desenvolupament ha de ser avaluat posteriorment per qui tingui competències. Per a un observador extern, la programació informa de les pràctiques docents que porta a terme un educador o un equip d'educadors, ja que s'hi poden reconèixer trets i característiques de la vida escolar.

Bolívar (Salvador [et al.], 2004) defensa que la programació es concep com un projecte d'acció immediata que contextualitza i ordena les tasques escolars d'un determinat grup d'alumnes, establint objectius, seleccionant continguts, adequant metodologies i verificant els processos educatius.

En la línia que estableix Garcia Varcárcel (2001), podem distingir entre les fases preactiva, activa i proactiva de la programació:

- **Fase preactiva:** la programació entesa com plantejament previ d'una activitat, on es requereix una primera reflexió sobre els components bàsics del currículum, del projecte de centre. Per Martínez i Salinas (1988), la programació, entesa com a pla de treball que ha de permetre ajustaments posteriors, sempre ha estat necessària, però el caràcter semiobert dels nous currículums ofereix més possibilitats en aquest sentit.
- **Fase activa:** és el conjunt de procediments i tasques d'aprenentatge que l'educador proposa en els diversos ambients d'experimentació i aprenentatge.

- Fase postactiva: és la valoració de tots els elements que ajuden el docent a analitzar i reflexionar sobre els processos i estimar en quina mesura la programació ha servit per assolir l'adquisició del que es pretenia.

Com indica Imbernon (2007), en un passat no gaire llunyà, els mestres preparaven les seves classe a partir d'accions que havien de realitzar els seus alumnes. Els judicis sobre els subjectes, l'experiència prèvia, els coneixements, les lectures, les creences i els llibres constituïen tota la teoria educativa. Un currículum tancat deixa poc marge de maniobra a l'hora de concretar objectius i continguts; a tot estirar, sols permet modificacions en la metodologia (accions) o en els instruments d'avaluació.

Ara es treballa amb unes bases teòriques més treballades en la formació inicial i amb una concepció més oberta que possibiliten un treball més creatiu i actiu per part de l'educador.

En l'actualitat, per als mestres, programar no és altra cosa que planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge, partir de les necessitats de l'alumnat i organitzar el millor camí perquè aquest arribi als objectius que es volen desenvolupar.

El currículum obert, en teoria, suposa un reconeixement de l'autonomia i la professionalitat dels ensenyants per adequar les prescripcions generals del currículum a les circumstàncies de l'alumnat i del centre. I diem "en teoria", perquè en la pràctica s'observa que aquesta autonomia queda en mans dels llibres de text i les orientacions, que tanquen el currículum en presentar una seqüència de continguts determinada i proposar els trets fonamentals de la metodologia mitjançant les activitats que s'hi inclouen.

Si, altrament, tal com afirma Noguero (1994), fem el canvi de perspectiva, el currículum com a comunicació entre tots els actors de la comunitat educativa, l'aprenentatge significatiu (també del professorat) esdevé el referent nuclear i, per tant, caldrà tenir en compte la situació actual del que es fa a les aules i, a partir del diàleg i la interacció, anar introduint alternatives que facin progressar els aprenentatges de l'alumnat.

Arànega (2008) considera que, com en l'aprenentatge per competències, en l'aplicació d'aquesta manera de programar no hi ha una via única: cal partir de la realitat concreta i fer propostes tan consensuades com sigui possible. Els canvis de mentalitat demanen més reflexió i menys imposicions. Cal aplicar també a l'escola i al currículum els pilars de Delors i, en concret, el d'aprendre al llarg de tota la vida i el de conviure. El treball col·laboratiu del professorat d'un centre, d'una comunitat educativa, a més d'assegurar una línia pedagògica coherent, és una de les legitimacions de les tasques educatives.

Per Castells (1999), tota programació ha de tenir en compte dos eixos fonamentals: l'eix de la planificació que ajuda a veure el que "s'ha fet" i el que "es farà", condicionant del que "cal fer ara", però també el recull del que "es fa" i de com "es viu

i s'interpreta" la tasca educativa. Per tant, la planificació i la consciència del que es fa es van determinant l'una a l'altra. La planificació, a més, ha de tenir en compte les prescripcions de l'Administració, cosa que no vol dir que s'hagi d'estructurar com es presenta en els documents de l'Administració, perquè són lògiques diferents. La lògica de les competències se situa en el terreny de les accions, de l'aprendre a actuar i, per tant, el nucli fort de la programació d'aula ha de situar-se en la selecció i el disseny de contextos d'aprenentatge (problemes de rellevància social, d'interès per a l'alumnat, i que responguin a la lògica de les disciplines sense deixar de ser funcionals), a partir dels quals es pugui reflexionar sobre la manera d'afrontar les situacions problemàtiques.

Aquest és un dels canvis importants, conseqüència de situar l'eix de l'educació en els infants: cal que els contextos d'aprenentatge es concretin en «productes finals» de les activitats escolars d'aprenentatge que donin sentit al procés educatiu. Les tasques han de permetre crear productes comunicatius com ara un blog, un mural, una obra de teatre, un dossier, etc., que són planejats i repensats en tots els seus components per l'alumnat (Arànega, 2008).

Segons Gallego (Salvador [et al.], 2004), les característiques més significatives d'una programació d'aula poden sintetitzar-se en les següents:

- Coherència
- Contextualització
- Utilitat
- Realisme
- Col·laboració
- Flexibilitat
- Diversitat

Tota programació d'aula inclou els següents elements:

- Els objectius: són la concreció dels objectius generals, que es precisen en els objectius didàctics que assenyalen el tipus i el grau d'aprenentatge de l'alumnat respecte dels continguts.
- Els continguts: fan referència a "què ensenyar", i són el conjunt d'informacions que s'ensenyen i s'aprenen al llarg de tot el procés.
- La metodologia: és el camí per mitjà del qual es pretén assolir els objectius. Inclou les activitats, que, segons el seu moment, poden ser inicials, de desenvolupament i finals.
- Els recursos didàctics i materials: tota situació educativa es dona en un espai, en un temps i requereix uns materials didàctics. La previsió anticipada d'aquestes variables és fonamental per la portada a terme de la programació.
- L'avaluació: exigeix prendre decisions al voltant d'una determinada intervenció educativa amb un grup concret d'alumnes. L'avaluació, però, no es refereix

únicament a la valoració del rendiment, sinó que també inclou la pràctica del professor i l'avaluació de la mateixa programació.

Trepat i Freixenet (1993) defensen que, bàsicament, són tres les decisions que cal prendre per garantir una acció docent fonamentada.

- La primera decisió, allò que més immediatament preocupa els professionals de l'ensenyament consisteix a respondre a la pregunta: Què hem de fer a l'aula? És a dir: Quines activitats? Com cal presentar-les? Quin nivell de participació ha de tenir l'alumnat? Com l'hem de distribuir? Quant de temps se'ls ha de dedicar? Quins material utilitzarem? On ho farem?
- La resposta només pot derivar d'una qüestió simultània o prèvia: Què pretenem? És a dir, què volem aconseguir dels alumnes quan decidim fer unes determinades activitats? Es tracta, doncs, en aquest cas de formular-nos una resposta a la pregunta relacionada amb el "sentit" i el "per a què" del treball que ens proposem de dur a terme. En terminologia curricular es tracta de formular els anomenats *objectius didàctics*.
- Si es formulen intencions educatives concretes simultàniament o prèviament a la tria de continguts i activitats específiques, ens hem de respondre per força a una darrera pregunta: Allò que projectem de fer es correspon amb el que pretenem? És a dir, allò que pretenem proposar com a activitats d'aprenentatge constitueix un bon mitjà per aconseguir els objectius previstos? En definitiva, com ho avaluem tot plegat?

La planificació i l'avaluació dels processos educatius, com assenyala Elliott (1993), formen part indescindible de l'actuació docent, ja que el que succeeix a les aules, la pròpia intervenció pedagògica, mai no es pot entendre sense una anàlisi que contempli les intencions, les previsions, les expectatives i la valoració dels resultats.

A les llars, els infants es posen en contacte amb aspectes importants:

- Aprenen l'ús d'instruments diversos.
- Tenir cura incipient d'ells mateixos i de l'entorn immediat que els envolta.
- Les estratègies que els permeten indagar i actuar en la realitat.
- Ser curiosos.
- Algunes actituds i valors.
- Aprenen a preguntar, a observar, a escoltar, a explorar, a contradir, a argumentar, a rebre respostes i a fer noves propostes, etc.

Però cal anar amb compte, si no troben el context educatiu adequat, poden aprendre tot el contrari: a renunciar a la seva curiositat, a no rebre respostes, que els altres els trobin pesats o poc interessants, etc.

En el document elaborat per l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona se cita Wilson (1992) per defensar la idea que educar en aquestes edats exigeix una profunda reflexió, una previsió del que ha de constituir l'acció educativa.

2.3.2. La programació a educació infantil

Com apunta Bassedas (2010), fins fa poc, parlar del currículum per als infants de 0-6 anys podia produir un cert rebuig, i encara més, en el cas de les criatures més petites, concretament del cicle 0-3. Parlar de programes, de plans d'estudi, de programacions, és a dir, de currículum, es vincula a etapes posteriors de l'escolaritat, en les quals hi ha uns continguts que cal ensenyar necessàriament.

L'etapa infantil constitueix un nivell no obligatori amb personalitat pròpia dins el sistema educatiu, que pretén facilitar l'aprenentatge entre processos d'ensenyament i aprenentatge i ritmes de desenvolupament evolutiu, sense perdre de vista en cap moment el procés de maduració de l'infant. Això no implica que en aquesta etapa no hi hagi unes capacitats, objectius i continguts a desenvolupar en els infants.

La normativa al primer cicle des del 1970 fins avui

A l'Estat espanyol, en el transcurs de les darreres dècades, els aspectes normatius relacionats amb l'educació infantil han evolucionat considerablement des de la Ley General de Educación de 1970 fins a la LEC de 2009.

Amb anterioritat a la llei d'educació del 1970, no hi ha referències respecte a l'educació infantil.

- **Ley General de Educación de 1970**

En la Ley General de Educación de 1970 (Ministerio de Educación, 1970), es considera per primer cop la regulació normativa de l'educació infantil que s'anomena *educació preescolar* i comprenia fins als 5 anys d'edat i estava dividida en dues etapes:

- El "Jardí d'Infància" per a nens de 2 i 3 anys, i la formació que se'l donarà serà semblant a la "vida en el hogar".
- L'"escola de Pàrvuls" per a infants de 4 i 5 anys i la formació tendirà a promoure les virtualitats dels nens.

L'educació "preescolar" comprèn jocs, activitats de llenguatge, inclosa la llengua nativa, expressió rítmica i plàstica, observació de la natura, exercicis lògics i prenumèrics, desenvolupament del sentit comunitari, principis religiosos i actituds morals. Els mètodes seran actius per aconseguir el desenvolupament de l'espontaneïtat, la creativitat i la responsabilitat.

- **Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación**

La LODE 1985 aporta poca informació significativa a la nostra investigació, ja que únicament parla de l'educació infantil a l'article 11, en el qual indica que els centres docents, en funció de l'ensenyament que imparteixen, poden ser "d'educació preescolar", d'educació general bàsica (EGB), de batxillerat i de formació professional. Les aportacions més significatives d'aquesta llei van en la línia de la participació social (consells escolars), de les diferències entre centres públics i concertats, etc.

- **Ley Orgánica General del Sistema Educativo**

En la LOGSE (Ministerio de Educación, 1990), es parla per primer cop del concepte actual d'*educació infantil* i indica que comprèn fins als 6 anys, i pretén contribuir al desenvolupament físic, intel·lectual, afectiu, social i moral dels infants. En l'article 8 indica que la seva finalitat és contribuir a desenvolupar les següents capacitats:

- Conèixer el propi cos i les seves possibilitats d'acció.
- Relacionar-se amb els altres a través de diferents formes d'expressió i comunicació.
- Observar i explorar l'entorn natural, familiar i social.
- Adquirir progressivament autonomia en les activitats habituals.

Divideix l'etapa en dos cicles i, en el primer, s'atén al desenvolupament del moviment, el control corporal, les primeres manifestacions de la comunicació i del llenguatge, les pautes elementals de convivència i relació social i el descobriment de l'entorn immediat.

- **Ley Orgánica 2/2006 d'Espanya**

Per la LOE, l'educació infantil constitueix l'etapa educativa amb identitat pròpia que atén nenes i nens des del naixement fins als sis anys. Té caràcter voluntari i la seva finalitat és contribuir al desenvolupament físic, afectiu, social i intel·lectual dels infants. Per tal de respectar la responsabilitat fonamental de les mares i els pares en aquesta etapa, els centres d'educació infantil han de cooperar estretament amb ells.

L'educació infantil ha de contribuir a desenvolupar en les nenes i els nens les capacitats que els permetin:

- Conèixer el seu propi cos i el dels altres, les seves possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències.
- Observar i explorar el seu entorn familiar, natural i social.
- Adquirir progressivament autonomia en les seves activitats habituals.

- Desenvolupar les seves capacitats afectives.
- Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes.
- Desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió.
- Iniciar-se en les habilitats logicomatemàtiques, en la lectoescriptura i en el moviment, el gest i el ritme.

L'etapa d'educació infantil s'ordena en dos cicles (com en la LOGSE). El primer comprèn fins als tres anys, i el segon, dels tres als sis anys. Els centres educatius han de recollir el caràcter educatiu d'un cicle i de l'altre en una proposta pedagògica.

En els dos cicles de l'educació infantil s'han d'atendre progressivament el desenvolupament afectiu, el moviment i els hàbits de control corporal, les manifestacions de la comunicació i del llenguatge, les pautes elementals de convivència i relació social, així com el descobriment de les característiques físiques i socials del medi en què viuen. A més, s'ha de facilitar que nenes i nens elaborin una imatge de si mateixos positiva i equilibrada i adquireixin autonomia personal.

Els continguts educatius de l'educació infantil s'han d'organitzar en àrees corresponents a àmbits propis de l'experiència i del desenvolupament infantil i s'han d'abordar per mitjà d'activitats globalitzades que tinguin interès i significat per als infants. Els mètodes de treball en els dos cicles s'han de basar en les experiències, les activitats i el joc, i s'han d'aplicar en un ambient d'afecte i confiança per potenciar la seva autoestima i integració social.

Una de les novetats d'aquesta llei és que autoritza les administracions educatives de les diferents comunitats autònomes a dissenyar i concretar els continguts educatius del primer cicle d'educació infantil.

- **La Llei d'educació de Catalunya de 2009**

Per la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009), l'educació infantil té com a objectiu el desenvolupament global de les capacitats dels infants durant els primers anys de vida, a l'inici del procés d'aprenentatge, i ha de prevenir i compensar els efectes discriminadors de les desigualtats d'origen social, econòmic o cultural.

Consta de dos cicles: el primer, primera infància, comprèn entre els zero i els tres anys d'edat; el segon, primer ensenyament, comprèn entre els tres i els sis anys d'edat. Durant l'educació infantil, s'ha d'assegurar la detecció precoç de les necessitats educatives específiques i de les manifestacions evolutives que puguin indicar un risc de trastorn dels alumnes, que han de rebre una atenció ajustada a

llurs característiques singulars. Hi ha d'haver una cooperació estreta entre els centres i les famílies, que són el primer referent afectiu dels infants i tenen la responsabilitat primera de llur educació.

En el primer cicle de l'educació infantil, s'han d'adoptar mesures de flexibilitat que permetin adaptar-se a les necessitats dels infants i de les famílies, i s'han de poder adoptar diversos models d'organització, funcionament i assessorament que permetin conciliar amb la vida laboral la responsabilitat primordial de les famílies en la criança i l'educació de llurs fills. El currículum del primer cicle de l'educació infantil s'ha de centrar en els continguts educatius relacionats amb el desenvolupament del moviment, el control corporal, les primeres manifestacions de la comunicació i el llenguatge, les pautes elementals de convivència i relació social i la descoberta de l'entorn proper dels infants.

El Govern té com a responsabilitat definir els continguts educatius del primer cicle de l'educació infantil (ho fa en el Decret 101/2010), ha d'establir les característiques dels centres que imparteixen aquest cicle i ha de determinar, d'acord amb els ajuntaments, els requisits exigibles a les instal·lacions dels centres i la capacitat que ha d'acreditar el personal educador que hi treballi.

Reflexions

Abans de la Llei general d'educació de 1970, no hi ha referències normatives pel que respecta a l'educació infantil. A les escoles, els infants escolaritzats abans de primer curs s'anomenaven genèricament *pàrvuls* i d'alguna manera "es guardaven" fent activitats diverses relacionades amb el joc, la plàstica, l'estimulació del llenguatge, etc. En la Llei general d'educació del 70, es dediquen dos articles: el primer, en què queda clar el gran objectiu de l'educació preescolar que no és altre que el desenvolupament harmònic de la personalitat de l'infant sense fer cap mena de referència a objectius acadèmics, deixant molt clar que és de caràcter voluntari. Per un altre costat, per primer cop, es parla d'una divisió de l'etapa en dos: el que anomena *Jardí d'Infància*, per a infants de 2 i 3 anys, on es recomana tenir com a referent "la vida a les llars", i el que anomena *Escola de Pàrvuls*, per a infants de 4 i 5 anys, l'objectiu de la qual és promoure les virtualitats (possibilitats o capacitats) de l'infant.

Tot i que no es fa de manera molt concreta, també es comenta en l'article 14 els continguts que cal treballar relacionats amb el joc, el llenguatge, en el seu cas –la llengua nativa– i les expressions rítmica i plàstica, exercicis matemàtics i lògics i els principis religiosos i actituds morals. Doncs, en aquesta llei, neix –per dir-ho d'alguna manera– la regulació de l'educació infantil tal com la coneixem avui, tot i que en les successives lleis d'educació, sobretot en la LOGSE, s'han anat matisant alguns aspectes: canvis de noms, concepció de cicle i respectiva ampliació de franges d'edat, gradual concreció d'objectius i continguts.

En l'actualitat, la normativa que regula l'etapa són la LOE i la LEC, i els successius decrets. Per tant, el primer cicle, gradualment, ha entrat en la dinàmica de les altres etapes educatives de tenir normativa específica que orienti la seva intervenció. Actualment, amb les competències educatives de la Generalitat de Catalunya, la primera infància està regulada per la LEC, pel Decret 282/2006, el Decret 101/2010 i les instruccions que cada curs escolar el Departament d'Ensenyament publica per a l'organització del curs acadèmic.

En aquest sentit la LOE, la LEC i la corresponent concreció normativa i curricular especificada anteriorment dona als educadors un protagonisme inaudit fins al moment a l'hora de configurar el currículum que orienta els processos d'ensenyament i aprenentatge, però aquest mateix fet planteja la necessitat que els educadors coneguin la fonamentació del currículum, les bases del projecte educatiu de la seva escola i les principals característiques evolutives del grup classe.

D'aquesta manera, pensem que la LOE primer i la LEC posteriorment han dotat el primer cicle d'educació infantil de tots els requisits necessaris per assolir la categoria d'etapa educativa amb tots els elements i requisits de què fins ara no gaudia.

Segons Antón (2007), amb la LOE, un dels fins més importants de l'educació dels més petits és col·laborar en la prevenció i compensació de les desigualtats derivades en les diferències de l'entorn social, cultural i econòmic i en les característiques pròpies dels infants, a fi de col·laborar en el creixement harmònic de tots, aspecte que posteriorment es té en compte en la LEC.

Segons el mateix autor, programar en el cicle 0-3 permet als educadors ser conscients de la intencionalitat que presideix el treball amb els infants, i els permet preveure les condicions més adequades per assolir els objectius, i permet disposar de criteris per anar regulant tot el procés. En aquest sentit, la programació esdevé el nexa d'unió entre el projecte educatiu i la pràctica docent a l'aula.

Té caràcter de projecte, és a dir, s'anticipa a l'activitat educativa. Ha de precisar amb detall el què, el com i el quan s'ha d'ensenyar i avaluar per orientar l'activitat quotidiana de l'educador, per tant, ha d'especificar els continguts, els objectius, les activitats d'ensenyament-aprenentatge, els criteris i les activitats d'avaluació, la temporalització i les orientacions didàctiques per portar-la a terme (Díez, 1996).

En els documents normatius, es recalca que les programacions didàctiques a l'educació infantil, tant les àrees com els continguts, han de tenir un tractament globalitzat i, en l'organització de les activitats, s'han de tenir presents els ritmes de joc, treball i descans dels infants (Institut Municipal d'Educació, 2007).

Com hem dit anteriorment, Catalunya té competències pel que fa al primer cicle d'educació infantil; tal com diuen les lleis vigents, LOE i LEC, ha planificat l'estructura del primer cicle d'educació infantil (primera infància) en el qual contempla les capacitats d'etapa (9), els objectius de cicle (8) i els continguts (29) distribuïts en tres

àrees curriculars. En el segon cicle d'educació infantil (primer ensenyament), contempla les mateixes nou capacitats, però, en canvi, els objectius de cicle són deu i cent cinc continguts distribuïts en les mateixes tres àrees, però, en aquest cas, diferenciats també en deu eixos (grups de continguts), que els agrupa per similituds.

Capacitats d'etapa i objectius i continguts de cicle prescriptius

• Capacitats de l'etapa

1. Progressar en el coneixement i domini del seu cos, en el moviment i la coordinació, tot adonant-se de les seves possibilitats.
2. Assolir progressivament seguretat afectiva i emocional i anar-se formant una imatge positiva d'ell mateix i dels altres.
3. Adquirir progressivament hàbits bàsics d'autonomia en accions quotidianes, per actuar amb seguretat i eficàcia.
4. Pensar, crear, elaborar explicacions i iniciar-se en les habilitats matemàtiques bàsiques.
5. Progressar en la comunicació i expressió ajustada als diferents contextos i situacions de comunicació habituals per mitjà dels diversos llenguatges.
6. Observar i explorar l'entorn immediat, natural i físic, amb una actitud de curiositat i respecte i participar, gradualment, en activitats socials i culturals.
7. Mostrar iniciativa per afrontar situacions de la vida quotidiana, identificar-ne els perills i aprendre a actuar-hi en conseqüència.
8. Conviure en la diversitat, avançant en la relació amb els altres i en la resolució pacífica de conflictes.
9. Comportar-se d'acord amb unes pautes de convivència que el portin cap a una autonomia personal, cap a la col·laboració amb el grup i cap a la integració social.

• Objectius de primer cicle

1. Identificar-se com a persona, assolir el grau de seguretat afectiva i emocional corresponent al seu moment maduratiu, i esforçar-se per manifestar i expressar les pròpies emocions i sentiments
2. Establir relacions afectives positives, comprenent i apreciand progressivament el seu entorn immediat, iniciant-se en l'adquisició de comportaments socials que facilitin la integració en el grup.
3. Participar amb iniciativa i constància en les activitats quotidianes d'alimentació, repòs i higiene personal, iniciant-se en la pròpia autonomia i orientant-se en les seqüències temporals quotidianes i en els espais que li són habituals.
4. Comprendre el llenguatge adult i dels altres infants, comunicar-se i expressar-se a través del moviment, el gest, el joc i la paraula, amb una progressiva millora del llenguatge oral.
5. Dominar progressivament el cos i l'adquisició de noves habilitats motrius, augmentant la seva autonomia en els desplaçaments, en l'ús dels objectes i l'orientació en l'espai quotidià.
6. Actuar sobre la realitat immediata, descobrir-ne l'organització a partir de les pròpies vivències i establir relacions entre objectes segons les seves característiques perceptives.

7. Projectar les pròpies vivències a través de l'activitat lúdica, i anar-les representant a través d'un incipient joc simbòlic.
8. Iniciar-se en la descoberta i l'ús del llenguatge corporal, verbal, matemàtic, musical i plàstic.

• Continguts de primer cicle

Àrea 1: Descoberta d'un mateix i dels altres

1. Identificació com a persona, coneixement d'algunes característiques personals pròpies per assolir el grau de seguretat afectiva i emocional corresponent al seu moment maduratiu.
2. Domini progressiu de les possibilitats expressives, perceptives i motores del propi cos i utilització dels recursos personals de què disposa en la vida quotidiana.
3. Descobriment i identificació de les pròpies necessitats fisiològiques (gana, set, son, etc.), mostrant un control progressiu d'aquestes.
4. Manifestació i expressió de les pròpies emocions i sentiments, utilitzant el llenguatge com a mitjà d'expressió i comunicació.
5. Progrés en l'adquisició d'hàbits relacionats amb el benestar corporal i la seguretat personal, la higiene i la salut, així com en l'inici d'hàbits d'ordre, constància i organització en les activitats en què participa.
6. Progrés en el domini de la coordinació i el control dinàmic del cos, augmentant la seva autonomia en els desplaçaments, en l'ús dels objectes i en l'orientació en l'espai quotidià.
7. Participació amb iniciativa i constància en les activitats quotidianes d'alimentació, repòs i higiene personal, iniciant-se en la pròpia autonomia i orientant-se en les seqüències temporals quotidianes i en els espais que li són habituals.
8. Domini progressiu del control i de la coordinació oculomanejadora, així com de les habilitats manipulatives necessàries per explorar objectes i per ser cada vegada més actiu i autònom en les diferents situacions quotidianes (vestir-se, posar-se les sabates, etc.).
9. Iniciativa per dur a terme activitats i jocs, resolent les dificultats que es puguin presentar mitjançant la pròpia actuació o demanant als altres l'ajuda necessària i acceptant petites frustracions.
10. Disposició per establir relacions afectives positives amb les persones adultes i els infants amb qui comparteix situacions i activitats quotidianament.

Àrea 2: Descoberta de l'entorn

1. Comprensió i apreciació progressiva de l'entorn immediat, iniciant-se en el coneixement i l'adquisició de comportaments socials que facilitin la integració en els diferents grups socials en què participa.
2. Orientació amb autonomia en els espais habituals i quotidians i iniciació en l'ús de termes relatius a l'espai (aquí, allà, dins, fora, amunt, avall).
3. Orientació en les seqüències temporals en què s'organitza la vida diària i iniciació

en l'ús de termes relatius a l'organització del temps (matí, tarda, ara, després, avui, demà).

4. Observació i actuació sobre la realitat immediata, a partir de les pròpies vivències, establint relacions entre objectes segons les seves característiques perceptives.
5. Observació i exploració de l'entorn físic i social, planificant i ordenant la pròpia acció, constatant-ne els efectes i establint relacions entre la pròpia actuació i les conseqüències que se'n deriven.
6. Observació i constatació d'alguns dels canvis i modificacions a què estan sotmesos tots els elements de l'entorn (persones, animals, plantes i objectes).
7. Interès i curiositat pel medi físic i social, explorant les característiques d'objectes, materials i elements de l'entorn natural, formulant preguntes sobre alguns esdeveniments i representant vivències i situacions mitjançant el joc simbòlic.
8. Participació en festes, tradicions i costums de la comunitat a la qual pertany, mostrant interès i curiositat.
9. Reconeixement de seqüències espacials, temporals i lògiques i iniciació en l'ús de les primeres nocions quantitatives en situacions quotidianes.
10. Iniciació en la diferenciació d'algunes qualitats sensorials fruit de l'exploració dels objectes materials, d'elements de l'entorn natural i de la comparació de les seves propietats. Inici de les primeres classificacions, ordenacions i correspondències en funció de les característiques i els atributs.

Àrea 3: Comunicació i llenguatges

1. Iniciació en la descoberta i l'ús del llenguatge corporal, verbal, musical i plàstic.
2. Interès per algunes de les tècniques més bàsiques (pintura, modelatge, dibuix, etc.) dels diferents llenguatges expressius i formes de representació.
3. Comprensió de les intencions i dels missatges que li adrecen les persones adultes i altres infants, identificant i emprant els diferents senyals comunicatius (gest, entonació) i valorant el llenguatge oral com un mitjà de relació amb les altres persones.
4. Coneixement i utilització de manera progressiva de les normes que regeixen els intercanvis, relats i converses (atenció, espera, to de veu, interès, iniciativa).
5. Expressió de necessitats, sentiments i idees mitjançant el llenguatge oral, mostrant un progressiu increment del vocabulari relatiu al propi entorn i experiència, ús de frases simples i comprensió de variacions morfològiques de gènere i nombre.
6. Iniciació en l'ús de diferents formes de comunicació, esforçant-se per fer-se entendre i escoltant els altres.
7. Record i relat d'experiències passades i relacionar-les amb situacions semblants o diferents.
8. Reconeixement, retenció i memorització de cançons, dites senzilles, cantarelles i jocs de falda i participar-hi de manera activa, seguint la tonada, reproduint el gest, etc.
9. Reconeixement i participació activa en danses senzilles amb una progressiva coordinació general del cos i sentit del ritme.

Per tant, el primer cicle d'educació infantil comparteix amb el segon cicle les capacitats i les àrees, però té objectius de cicle diferenciats i continguts d'àrea distints.

Les divergències entre els objectius del primer cicle amb els del segon cicle, bàsicament, obeeixen a la influència de les teories cognitives de Piaget (1972), el qual considera que a partir dels 3 anys es donen en l'infant unes característiques:

- Un augment considerable de la seguretat en l'autonomia motora
- Un important progrés en l'adquisició del llenguatge
- Més facilitat en l'establiment de relacions socials
- El descobriment de la pròpia identitat

Les diferències existents entre els objectius i continguts del primer cicle i el segon són coherents amb la teoria piagetiana.

Els components bàsics de la unitat didàctica

Gallego (Medina i Salvador Mata, 2002) considera que tota unitat didàctica ha d'adaptar-se al projecte pedagògic del centre, a les característiques concretes del grup d'alumnes constituent, per tant, un nucli operatiu bàsic al voltant del qual s'estableixen les orientacions organitzatives i didàctiques de l'acció a l'aula.

Per aquest autor, les característiques de la unitat didàctica són:

- **Coherència:** forma part d'un projecte planificador més ampli amb el qual guarda relacions mútues de dependència i informació.
- **Contextualització:** la unitat didàctica ha de tenir com a referent immediat el context educatiu al qual es dirigeix, les característiques i peculiaritats del grup d'alumnes on es portarà a terme.
- **Utilitat:** busca una utilitat real en la planificació del procés i no ser un element burocràtic més.
- **Realisme:** a la fase de disseny didàctic segueix una altra de desenvolupament i avaluació, per tant, el que es programa ha de ser realitzable.
- **Col·laboració:** al formar part d'un equip educatiu, cal entendre que la planificació d'una unitat didàctica no és un procés individual, sinó un procés col·laboratiu en el marc de la cooperació i del treball compartit.
- **Flexibilitat:** la programació està pensada per orientar la pràctica educativa, no per condicionar-la. El seu caràcter flexible permet l'adaptació als diferents elements del procés educatiu.
- **Diversitat:** la programació d'aula pot articular-se al voltant de diferents tècniques didàctiques que no han de tenir necessàriament estructura d'unitat didàctica. Pot organitzar-se com a projectes de treball, racons, tallers, etc.

Gimeno Sacristán (1989), en aquest sentit, afirma que el procés de definició dels elements d'una unitat didàctica ha d'estar marcat per la coherència entre els elements, considerant que les propietats del conjunt vénen definides per les seves interaccions. Continua (1989: 128): «Una programació d'una estratègia d'intervenció didàctica ha de considerar que l'opció que prengui en cada pol del model didàctic incideix en els altres. Aquesta programació exigeix la consideració de tots els elements del model, és a dir, que si es vol estructurar una acció eficaç han de contemplar-se tots els elements que faran que l'acció sigui eficaç.»

En la mateixa línia, Escamilla (1993) afirma que el disseny d'una unitat didàctica constitueix un procés en el qual el professor primer haurà de:

- Partir del coneixement del currículum prescriptiu.
- Ubicar els elements de contingut que desitja treballar en relació amb el projecte d'etapa.
- Considerar els processos de desenvolupament psicològic que caracteritzen el grup d'alumnes de referència.
- Identificar els coneixement previs, interessos i actituds dels alumnes.
- Conèixer les característiques essencials de l'entorn sociocultural.

Aleshores, a partir de l'anàlisi d'aquests elements que condicionen el disseny de les unitats didàctiques, el professor:

- Determinarà els continguts referents a conceptes, procediments i actituds, valors i normes que desitja treballar.
- Seleccionarà, a partir dels continguts, les habilitats i destreses, orientades al desenvolupament de capacitats que s'orienten els continguts.
- Establirà pautes i criteris metodològics que regularan les experiències d'ensenyament i aprenentatge.
- Concretarà les experiències d'ensenyament i aprenentatge que materialitzaran el conjunt d'opcions decidides.
- Especificarà els aspectes essencials del procés avaluator de la unitat didàctica que afectarà tant els processos d'aprenentatge dels alumnes com els d'ensenyament del professor.

Per Bolívar (De la Herrán i Paredes, 2010), la unitat didàctica està formada per les tasques, recursos i activitats que es faran amb el grup classe i, en aquest sentit, pretén ser autosuficient. D'aquesta manera, es possibilita aportar diverses idees i materials, suggerir propostes alternatives, revisar i avaluar la pràctica, etc. Els principals nuclis objectes de la planificació en una unitat didàctica són:

- L'eix vertebrador.
- Justificació de la unitat en el projecte educatiu, a quines necessitats o demandes respon, alumnes als quals va dirigida, durada previsible, etc.

- Pretensions educatives o objectius didàctics: plantejar quines capacitats i competències es vol aconseguir com a conseqüència de l'ensenyament d'aquesta unitat.
- Distribució i organització dels continguts: determinar quins continguts configuren la unitat per contribuir a la consecució dels aprenentatges desitjats. Seqüenciació i organització dels conceptes clau, formes de plantejament, desenvolupament, relació entre continguts i activitats, temps i organització de les tasques.
- Estratègies metodològiques: principis de procediment per al treball a l'aula, d'acord amb els quals s'ordenen les activitats i recursos que utilitza el professor.
- Materials i recursos: conjunt de materials, en molts casos identificats amb les activitats a realitzar.
- Previsions d'avaluació: incidir com es va revisant tant el desenvolupament dels processos d'ensenyament de la unitat com el progrés en l'aprenentatge de l'alumnat.

Segons Zabala (Mauri, 2008), la finalitat bàsica de la unitat didàctica és, per un costat, garantir que els processos que es desenvolupen a l'aula assoleixin els objectius previstos i, per un altre, fomentar el creixement de les persones segons unes intencions educatives determinades.

En aquest sentit, per al mateix autor, els components bàsics de tota programació d'aula són:

- Els objectius didàctics
- Els continguts d'aprenentatge
- La seqüència didàctica i les variables metodològiques
- L'avaluació

La unitat didàctica es converteix en un mitjà fonamental per a qualsevol intervenció educativa que pretengui adequar-se a les característiques i complexitat dels processos educatius. Ara bé, els aspectes formals de la programació són el menys important, tant en el nombre i característiques dels components, com en la manera d'expressar-los. Com diu Zabala (Mauri, 2008: 51), «La bondat de qualsevol instrument de planificació mai no estarà determinada per la seva fidelitat a uns models més o menys estandarditzats o normatius, sinó per la seva capacitat d'ajudar el professorat a millorar el seu coneixement sobre els processos educatius i la seva capacitat d'intervenció a l'aula.»

El primer cicle d'educació infantil comporta un conjunt de peculiaritats que es deriven de les característiques tan diferenciades del seu alumnat. En el període que s'estén des dels primers mesos de vida fins als tres anys, els canvis en els infants són espectaculars. Passen de dependre totalment i absolutament de l'educador per

satisfer les seves necessitats d'afecte i estimulació, d'alimentació, d'higiene, etc., a convertir-se, a poc a poc, en persones progressivament autònomes.

Aquests canvis profunds, que probablement no es tornen a produir en una dimensió similar al llarg de tota la vida, haurien d'obligar a adequar les propostes i el mateix funcionament de la llar d'infants als diferents moments evolutius, i això es podia traduir en la inutilitat de pensar en un únic patró al voltant dels quals es puguin organitzar les programacions.

Bassedas (2010) considera que els mestres d'educació infantil han de planificar les unitats didàctiques en relació amb els àmbits següents:

- Hàbits i rutines de la vida quotidiana i de cura de l'infant
- Unitats temàtiques, centres d'interès, projectes o problemes
- Racons o tallers
- Sortides, festes de classe, altres projectes
- Activitats d'esbarjo, d'acollida i de retrobament del grup
- Activitats més especialitzades (música, psicomotricitat, etc.)

Aquesta classificació és similar a la que fa uns quants anys va proposar Zabala (1993):

- Unitats temàtiques
- Projectes o problemes
- Racons o tallers
- Rutines: acollida, esbarjo, satisfacció de necessitats bàsiques, etc.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya proposa les capacitats que cal desenvolupar i marca els 8 objectius generals que els infants han d'assolir, així com els continguts, organitzat entres àrees a través dels quals s'ha de fer. A partir d'aquí, cada llar d'infants, en funció del seu projecte educatiu, té responsabilitat d'organitzar la resposta didàctica.

En la primera infància, els elements clàssics de la programació: objectius, continguts, activitats, propostes d'avaluació, han de prendre una dimensió diferent, en el sentit que han de ser encara més flexibles que en els altres cicles, ja que la variabilitat del grup encara és més evident.

D'aquesta manera, la programació es desenvolupa en forma d'unitats de programació o unitats didàctiques que poden tenir una durada variable en funció de les hores necessàries per assolir els objectius establerts i es poden referir a una sola àrea curricular o a més d'una.

També hi ha unitats didàctiques que poden treballar-se de manera simultània en el temps.

Vegem-ne un exemple:

UD	SET	OCT	NOV	DES	GEN	FEB	MAR	ABR	MAIG	JUN
1	Adaptació									
2	Entrades i sortides									
3		La castanyada								
4							Sant Jordi			
5	El dinar a la llar d'infants: agafem autonomia									
6				Nadal						
7									Colònies al càmping	

Font: Departament d'Ensenyament.

Segons Shavelson i Stern i Perez Gómez (Bassedas, 2010), de totes aquestes variables, a l'hora de programar els mestres es fixen fonamentalment en les activitats que volen portar a terme i en els continguts que treballen.

Els altres aspectes s'hi troben implícits o, senzillament, com que els educadors no poden dedicar gaire temps a programar, ja que estan pràcticament totes les hores a l'aula, queden en un segon terme.

Pràcticament tots els autors treballats estan d'acord amb un model de planificació d'una unitat didàctica amb uns components bàsics amb els quals pot variar lleugerament l'ordre o la denominació i agrupament i, en aquest sentit, el Departament d'Ensenyament segueix les línies bàsiques marcades per Bassedas (2010), Bolívar (2008), Escamilla (1993), Gallego (2002), Gimeno Sacristán (1989) i Zabala (2008), i els apartats de la unitat didàctica per a educació infantil són:

- A. Nom i grup d'infants al qual està destinada
- B. Justificació
- C. Objectius d'aprenentatge
- D. Continguts
- E. Metodologia
- F. Avaluació

A. Nom i grup d'infants al qual està destinada

Cada unitat didàctica, independentment de les seves característiques, és convenient que tingui un títol, un nom que serveixi d'element orientador i a l'hora pugui diferenciar unes unitats d'unes altres, així mateix i tenint en compte la importància de les característiques del grup, també és convenient posar el seu nom.

B. Justificació

És important justificar l'elecció d'una unitat per desenvolupar unes capacitats en els infants, i el fet de fer-ho en un moment determinat del seu procés evolutiu, i en un

moment determinat del cicle o del curs escolar. En aquest apartat l'educador ha de explicitar per què realitza aquesta programació en aquest moment del curs i no en un altre.

C. Objectius d'aprenentatge

Els objectius tenen la funció de concretar el grau i el tipus d'aprenentatge que els infants han d'assolir en acabar la unitat. Expressen el que es vol que l'infant aprengui, per això han de concretar les habilitats necessàries per desenvolupar les capacitats relacionades. Cal que els objectius tinguin en compte l'adquisició de coneixements de tipus cognitiu, metodològic, psicomotriu, actitudinal i de valors, afectius i emocionals, i que desenvolupin diferents nivells de complexitat.

D. Continguts

Els continguts han de permetre que els infants assoleixin els objectius establerts en la unitat didàctica. El desenvolupament dels objectius s'assoleix progressivament mitjançant la construcció de significats, que implica la realització d'aprenentatges específics entorn dels continguts (Escamilla, 1993).

Els continguts de les unitats didàctiques han d'haver estat seleccionats del 29 continguts que orienta el document prescriptiu del currículum i del projecte educatiu de centre, han de donar resposta a la pregunta "què hem d'ensenyar perquè l'infant assoleixi les capacitats?".

El Departament d'Ensenyament (2011) proposa que la redacció dels continguts integri els diversos components conceptuals, procedimentals i actitudinals, tal com apareix als documents curriculars prescriptius, ja que els tres tipus de continguts, a la pràctica, no s'aprenen de manera aïllada, sinó integrats com a recursos que es mobilitzen en relació amb situacions de l'entorn. Malgrat que ara els continguts no es classifiquen segons la seva tipologia, no tots són iguals i, per tant, els diferents tipus de continguts han de ser presents en les unitats.

E. Metodologia

La programació, si vol avançar en l'assoliment de les capacitats de l'etapa i els objectius del cicle corresponent, ha d'implicar unes metodologies que possibilitin l'educació harmònica de l'infant, ja que l'acció educativa se centra en la persona i no en la lògica disciplinària i s'explicita que aprendre no és la simple acumulació de coneixements, sinó el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar-los.

Per desenvolupar les capacitats, és fonamental planificar activitats diversificades, que comportin diferents formes d'organitzar l'aula i impliquin l'ús de recursos diferents. Això suposa un treball globalitzat entre les diverses àrees per potenciar estratègies comunes per experimentar, centrades en la construcció compartida del coneixement, situacions reals i significatives per l'infant, dirigides a generar interès mitjançant la resolució de problemes i altres mètodes actius.

Per Rajadell (Sepúlveda i Rajadell, 2005), quan es parla de metodologia hom es refereix a intervenir, i aquesta intervenció requereix la planificació d'una sèrie d'estratègies que condueixin a allò que es vol assolir a través d'activitats i amb el suport dels materials i l'ús adequat de l'espai i el temps, així l'educador ordena la seva activitat docent.

La seqüència didàctica descriu ordenadament el conjunt d'activitats que ha de realitzar l'educador i de les activitats d'aprenentatge que ha de realitzar l'infant, que li possibiliten assolir les capacitats concretades en els objectius d'aprenentatge.

Per Del Carmen (1993), la descripció de les activitats s'ha de fer des de la lògica del que aprèn, que generalment consisteix en una seqüència que consta de quatre fases:

- Exploració de les idees prèvies
- Introducció de nous continguts
- Estructuració dels coneixements
- Aplicació del coneixement

Com indiquen Moll i Antón (2000), la programació és una eina de comunicació que ha de poder ser aplicada, valorada i, si escau, millorada per qualsevol docent. Per tant, la manera d'expressar la seqüència didàctica ha de tenir un elevat grau de concreció de tal manera que descrigui amb detall i de manera seqüenciada el conjunt de les activitats que ha de realitzar la persona educadora i de les activitats d'aprenentatge que ha de realitzar l'infant.

El Departament d'Ensenyament considera que en la metodologia s'inclouen tota una sèrie d'elements que la configuren:

- **Les activitats**

Els infants han de trobar propostes diverses per tenir oportunitats per l'aprenentatge i han de ser continuades, significatives i realitzades d'acord amb les possibilitats dels infants. Com diu Onrubia (Coll [et al.], 1998), aquestes han de ser atractives i interessants i han de tenir en compte la zona de desenvolupament proper.

- **Els espais**

L'ambient educatiu dóna resposta a les necessitats d'activitat, de descans, d'alimentació, d'higiene, de joc, de relació, d'intimitat, d'acció individual, d'acció conjunta dels infants. «Pensem que l'espai ha de ser una espècie d'aquari on es reflecteixen les idees, els valors, les actituds i la cultura de la gent que l'habita» (L. Malaguzzi, 2001: 136). A l'educació infantil, cal delimitar zones d'activitat i combinar-les de forma que els diferents espais no s'interfereixin, procurant que les que ofereixen activitats tranquil·les estiguin allunyades de les que impliquen més moviment i soroll. Pel que fa als espais exteriors, és necessari separar zones per facilitar activitats pròpies del grup. Cal explicar i justificar en quin espai es durà a terme l'activitat, si hi haurà materials i de quin tipus, si estarà buida, on se situaran els infants i on l'educador.

- **Els materials**

Per Bassedas (2010), pel que fa als materials, cal tenir una visió àmplia que vagi més enllà del concepte de materials didàctics. Si bé és cert que als infants els agrada jugar amb joguines comercialitzades, també ho és que gaudeixen explorant elements i objectes de l'entorn proper.

Per això, atenent a aquest interès, l'organització de l'ambient ha de preveure posar a l'abast dels infants:

- Materials que formin part de la vida quotidiana, que serveixin per vestir-se, rentar-se, menjar, dormir... com plats, culleres, nines, pintes, miralls, moneders, clauers, bosses, etc.
- Materials de l'entorn natural que ofereixen una gran varietat manipulativa i riquesa sensorial, alhora que desperten la curiositat dels infants com plantes aromàtiques que es poden assecar, fulles, pinyes, cloïsses, pedres, etc.
- Materials inespecífics i de recuperació, que faciliten que els infants posin a prova les seves capacitats d'experimentar, crear i imaginar com caps de cartró, taps de suro, anelles i tubs de mides diferents, robes, fustes, etc.
- Materials específics de l'entorn cultural, que permeten compartir les formes culturals pròpies del nostre entorn com llibres i llibretes, ordinadors, càmeres de fotografia, instruments musicals, eines per realitzar una activitat o un ofici, filmacions, etc.
- Joguines i altres materials didàctics dissenyats per la persona educadora.
- Joguines i altres materials didàctics comercialitzats adquirits de manera convencional.

Cal seleccionar els materials per les possibilitats d'afavorir l'acció de l'infant, la seva funcionalitat, alhora han d'estimular les capacitats sensorials, de joc i experimentació, per la polivalència d'usos, accions i respostes que permet el propi material, també per les possibilitats de creativitat que ofereixen, per la seva qualitat estètica d'acord amb els valors culturals que es volen estimular.

Parcerisa (1996) indica les característiques que ha de tenir un bon material didàctic:

- Rigor i actualització
- Seqüència didàctica i lògica en la presentació dels continguts i en l'ús del llenguatge
- Màxima adequació a les característiques dels infants i adaptat al seu vocabulari
- Bon tractament dels valors d'una societat democràtica
- Plantejament d'activitats que obrin nous camps de coneixement i de pràctica
- Presentació de temes que despertin l'interès
- Il·lustració acurada al servei dels continguts
- Disseny, tipologia i presentació general acurada
- Oferiment de la possibilitat de modificar, escollir i readaptar els materials

Santos Guerra (1991), per la seva banda, també fa aportacions pel que fa a la potencialitat didàctica dels materials, indicant que han de permetre:

- Presa de decisions raonables
 - Tenir un paper actiu
 - Compromís en la investigació de les idees, aplicacions de processos intel·lectuals o problemes personals
 - L'examen de temes o aspectes d'interès personal i social
 - Cert risc, fracàs o crítica
 - Revisió i perfeccionament dels esforços inicials
 - L'aplicació i domini de regles significatives
 - Planificació amb companys i participació en el seu desenvolupament i resultats
 - Interessos dels alumnes per tal que es comprometin de manera personal
- **El temps**

Quina previsió de temps hi ha per realitzar l'activitat. Sovint, en els més petits, els moments de molta concentració van seguits de moments en què l'interès disminueix. Cal respectar aquest procés, i deixar que

l'infant repregui la proposta sense pressa. L'articulació del temps ha de facilitar que les seqüències d'activitat quotidianes es visquin amb total naturalitat i sense presses. La regularitat en les rutines ofereix un marc previsible i permet als infants orientar-se i anticipar-se als possibles canvis. En aquestes edats necessiten temps per adaptar-se als ritmes col·lectius del grup i cal respectar-los (Cela, 2010).

- **Agrupament i paper de l'educador**

L'educador s'ha de plantejar quin tipus d'agrupament afavorirà la construcció de nous coneixements per part dels infants, en funció de la proposta pedagògica que estigui plantejant. Cal combinar activitats en gran grup, en petit grup i individuals. La interacció entre els infants i l'educador ha de facilitar que es puguin seguir els processos d'aprenentatge a l'aula. Com indica Solé (Mauri, 2008), el seguiment i una intervenció diferenciada i coherent fan necessària l'observació del procés, però no es tracta d'una observació des de fora, sinó més aviat d'una observació que integri els resultats de la intervenció; per això, des de la lògica constructivista, és més adient pensar en una organització que afavoreixi les interaccions. Quin pot ser el paper de l'educador mentre duri l'activitat: observarà i encoratjarà, vetllarà per tal que tots els infants participin, tindrà un paper actiu; farà unes propostes determinades i atindrà les demandes, etc.

L'avaluació

Per Sánchez Martínez (2006), el procés avaluador de la unitat didàctica està estretament lligat amb la metodologia que s'empra. Així, unes metodologies determinades condicionaran i exigiran una avaluació determinada.

A la llar d'infants, l'educador, mentre està amb els nens i les nenes, observa i pren decisions sobre el procés educatiu. L'observació, la documentació pedagògica i l'anàlisi sistemàtica del procés d'ensenyament i aprenentatge li ha de permetre verificar el desenvolupament de les capacitats establertes, observar la seqüència que segueix cada infant i comprovar el grau d'assoliment dels objectius, i, aleshores, adaptar l'ajut pedagògic a les característiques de cada infant.

Cabanellas (1996) indica que hi ha consens en el fet que, a la primera infància, avaluar no consisteix a aplicar una sèrie d'ítems i donar-los una quantificació, posar-los un nombre, ni tan sols un adjectiu (bé, regular, suficient, etc.). Aquests ítems responen a continguts predefinits, objectius dissenyats dels quals la infància és absent. Nosaltres estem totalment d'acord amb aquesta concepció de l'avaluació a les llars d'infants i defensem una idea d'avaluació molt més relacionada amb el procés, amb el rol de l'educador, amb la valoració

sobre la pertinença o no de les activitats, que no pas centrada en l'assoliment o no dels objectius per part dels infants.

D'aquesta manera, la comprensió de la infància no neix d'una relació lineal des de l'adult cap al nen com ha succeït en l'avaluació tradicional. La riquesa de l'observació dels processos d'aprenentatge no resideix en fenòmens quantificables. S'observa en una sèrie de fenòmens complexos i discontinus: en una actuació, en una mirada, una paraula entesa, un moment d'escolta, en un temps d'actuació o de silenci.

Gallego (2003), per altra banda, considera i defineix l'*avaluació* com un procés sistemàtic de recollida d'informació buscant la millora.

L'avaluació, per tant, ha de contemplar la reflexió sobre aquests aspectes: Què avaluar? Quan avaluar? Com avaluar?

- **Què avaluar?**

Hi ha d'haver coherència entre el que s'avalua i el que es treballa a l'aula. Moll i Anton (2000) diferencien entre l'avaluació dels aprenentatges i l'avaluació per aprendre. Mentre que la primera només es fixa en els resultats finals, sense tenir en compte el procés ni el progrés de l'alumnat, la segona incorpora l'avaluació com una estratègia intrínseca al procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Avaluar per aprendre implica a l'alumnat haver de reflexionar i d'adonar-se del seu propi aprenentatge, tot i que en les primeres edats pot resultar més complex.

- **Quan avaluar?**

Segons Paniagua i Palacios (2005), els moments per a l'avaluació es corresponen amb les fases de l'aprenentatge:

- A l'inici de l'activitat: per conèixer el grau de competència que cada alumne té en relació amb els objectius establerts, els coneixements i les experiències prèvies.
- Durant el desenvolupament: observant el desenvolupament de l'activitat, es poden prendre decisions per tal d'ajustar diferents variables a les necessitats dels infants.
- En acabar l'activitat: per conèixer el grau d'assoliment dels objectius i el procés d'aprenentatge que l'alumnat ha seguit, així com avaluar el paper de l'educador, la programació, els materials emprats, etc.

- **Com avaluar?**

És complicat avaluar totes i cadascuna de les activitats que es realitzen amb els infants, aleshores és convenient escollir-ne algunes, les que siguin més significatives i, alhora, siguin metodològicament diferents,

per poder valorar el procés de la seqüència didàctica. Les activitats que es fan a l'aula estan directament relacionades amb les característiques dels continguts a avaluar, per tant, a l'hora de seleccionar quines activitats s'avaluaran, és preferible triar activitats variades (Gallego, 2003).

Tot i això, estem d'acord amb Cabanellas i Eslava (2003) quan rebutgen un sistema d'avaluació a les llars d'infants articulat en etapes evolutives, etapes considerades com a nivells predefinits que s'han d'assolir en moments determinats, que transformen l'avaluació en una mena de catalogació infantil que queda definida des d'un marc previ, anomenat *programació*, concebut per l'educador de manera unilateral.

Com apunta Zabala (1995), la informació que proporciona l'avaluació ha de permetre, per un costat, millorar el desenvolupament i el procés d'aprenentatge de l'alumnat i, per un altre i sobretot, donar als docents elements per revisar i millorar les programacions elaborades i, per tant, la pràctica educativa.

L'observació i la documentació pedagògica són eines fonamentals per a l'educador en la mesura que li permeten aprofundir en la reflexió, l'anàlisi i el coneixement de cada infant, de la dinàmica del grup classe, de la pròpia intervenció i dels processos educatius en general.

- **L'observació:** segons Perinat (2007), l'observació és l'instrument més utilitzat pels educadors per analitzar i comprendre allò que succeeix dia rere dia a l'escola. No ha de ser entesa només com a recollida i lectura de dades, sinó que també ha d'implicar la disponibilitat del mestre vers el canvi que es pugui desprendre en coherència amb les dades observades. Donat el caràcter subjectiu de l'observació, cada vegada s'insisteix més en la consciència i responsabilitat de l'observador, en les seves descripcions, en les interpretacions i explicacions. L'educador hauria de ser capaç de concretar en la unitat didàctica: què s'observarà i com ho observarà. Nosaltres entenem l'observació com un hàbit, present de manera excepcional, en l'educador d'aquest cicle, a través del qual analitza tot el que passa en el transcurs de l'activitat. Una altra cosa molt diferent és el registre d'aquesta observació (aspecte que tractarem posteriorment).
- **La documentació:** la documentació pedagògica ofereix la possibilitat que les institucions de la primera infància adquireixin una nova legitimitat en la societat. Té com a objectiu fer visible els processos dels infants, la seva activitat i alguns dels seus productes, i també la relació que mantenen amb els professionals de l'escola i amb els altres infants. Gairebé tot el que passa en l'activitat quotidiana pot ser registrat i

mostrat per tal de posar de relleu les competències dels nens i les nenes, i així contribuir a la divulgació d'una imatge d'infant competent, cada vegada més autònom. La documentació reconstrueix el dia a dia a la llar d'infants, i ho pot fer de diferents maneres: més narrativa, més metafòrica, més plàstica, en notes escrites, enregistraments en vídeo, àudio, murals, fotografies, escrits, transcripcions, muntatges multimèdia, àlbums i dossiers, exposicions, revistes, blocs, etc., es poden documentar aspectes tan diversos com una activitat d'experimentació, celebracions, converses i comentaris, produccions artístiques, els primers gargots, projectes, sortides, concerts, etc.

La documentació proporciona material que permet conversar sobre les vivències compartides amb els infants, famílies i companys, dialogar i reflexionar sobre la pròpia acció educativa, estimulant els canvis pertinents, observar i analitzar els diferents estils d'aprenentatge, la forma en què els infants construeixen coneixement conjuntament i conjuntament amb ells aprendre, en definitiva, reflexionar per millorar la pràctica (Pérez-Díaz, 2003).

A les llars d'infants, com indica Bassedas (2010), la finalitat bàsica de l'avaluació és prendre decisions educatives, observar l'evolució i el progrés dels infants i plantejar-se si cal intervenir o modificar determinades situacions, relacions o activitats a l'aula. En una línia similar, per Cabanellas i Eslava (2003), avaluar i valorar un infant és compartir els ritmes, les seves peculiars formes de ser i les seves maneres peculiars de conèixer d'una determinada manera i en un temps personal.

Segons el nostre criteri, l'avaluació és un dels elements que més ha canviat en els darrers anys dins l'educació. La cultura de l'avaluació ha permès millorar la pràctica educativa dels professionals, el procés d'ensenyament i aprenentatge, així com molts altres elements inherents al món educatiu. Ara bé, pel que respecta al primer cicle d'educació infantil, cal adaptar el concepte d'*avaluació*, sobretot pel que respecta a l'avaluació de l'alumnat a les característiques singulars d'aquesta etapa educativa, en la qual no pot tenir el mateix caràcter i paper per als educadors i les famílies, que en la resta d'etapes del sistema educatiu.

Tal com diu Tonucci (1986), l'actitud avaluadora implica una observació que és el punt de partida fonamental per a tota temptativa per comprendre les relacions múltiples i diverses que es construeixen en un context.

En aquest sentit pensem que, per poder entendre què significa *avaluar* en el primer cicle, cal tenir en compte que l'experimentació i l'aprenentatge es produeixen de manera discontinua, diferent per a cada nen i nena, i això es pot produir en qualsevol moment del desenvolupament de la unitat didàctica, i que

l'educador ha de donar valor al moment concret de l'aprenentatge de l'infant. Valorar, amb l'objectiu de portar l'infant a la consciència dels seus límits i possibilitats, i esperar-lo per intentar la superació d'aquests.

D'acord amb Cabanellas i Eslava (2003), en el procés avaluador en el primer cicle, l'educador ha de ser un observador capaç d'acceptar el dubte, la contradicció, la provocació, les equivocacions i els riscos, i de donar cabuda a la sorpresa perquè la interpretació dels seus ritmes es pugui convertir en una eina de diàleg amb els infants.

Reflexions sobre la programació en el primer cicle

La programació, per a infants d'edats tan primerenques, ha de ser molt flexible, ja que està molt condicionada pels diferents moments evolutius dels infants i, per tant, l'heterogeneïtat dels grups de nens i nenes (Honoré, 2008).

A l'aula dels més petits conviuen infants de 4 mesos amb d'altres de 10 o 12 mesos, i les diferències entre ells pel que fa a maduració poden ser importants. A les altres aules de l'escola passa el mateix, i és que en aquestes edats les diferències entre els infants d'una mateixa aula fan més complex el desenvolupament de les activitats. Per exemple, en l'àrea motriu, n'hi ha que comencen a caminar als 10 mesos, hi ha qui ho fa als 14 i, fins i tot, qui ho fa als 18. En les àrees social, adaptativa, cognitiva i comunicativa passa el mateix.

Com descriuen Moll i Antón (2000), l'alumnat d'aquest cicle té cinc característiques singulars:

- **Especificitat del primer any de vida**
Durant els primers mesos de vida, les rutines d'alimentació, d'higiene i de descans són l'eix al voltant del qual se situa la relació infant-educador. En aquests moments s'estableixen relacions d'afecte i ha de ser un objectiu fonamental perseguir la regularitat en els horaris, les persones i els espais. Aquest aspecte condiona singularment l'aula dels més petits.
- **L'efecte estructurador de la personalitat de les figures d'afecció**
En la mesura que se senten més segurs, els infants van investigant contextos menys coneguts sempre i quan tenen la seguretat que retrobaran les persones, els objectes i els espais que els donen tranquil·litat.
- **El paper estructurador de la resolució de les necessitats d'alimentació i neteja**
Les rutines relacionades amb l'alimentació i la neteja esdevenen un element fonamental al llarg de tot el cicle per possibilitar en els infants el desenvolupament de les capacitats, però cal tenir present el protagonisme que adquireix l'autonomia que van assolint i el paper cada vegada més actiu.

- La necessitat de moviment i joc
Els infants entre els 0 i els 3 anys tenen unes grans necessitats d'explorar l'espai, de fer exercicis amb el seu cos i de conèixer els objectes que hi ha al seu voltant. És per donar resposta a aquestes necessitats que l'educador ha de cuidar l'espai i els materials als quals tenen accés.
- La necessitat d'una relació estreta família-escola
Per donar resposta a les necessitats dels infants i dels seus pares, és fonamental que en aquest cicle s'estableixi una relació molt estreta entre l'escola i la família. No hi haurà una altra etapa escolar en la qual la coordinació entre els pares i els educadors sigui tan important.

Segons Sánchez Martínez (2006), les propostes curriculars per aquest cicle han de tenir presents aquestes característiques a les quals cal afegir una altra variable fonamental ja comentada anteriorment: les diferències maduratives entre tots els nens i les nenes de la mateixa aula requereixen de l'educador una actitud observadora i flexible per adaptar les activitats a les característiques evolutives de cada infant.

Una de les característiques de l'actual sistema educatiu és la diversitat de l'alumnat. Si bé aquesta és una variable acceptada per tothom, el concepte de diversitat als 0-3 anys adquireix dimensions addicionals de les quals Paniagua i Palacios (2005) destaquen dues:

- La influència del marc familiar es fa patent d'una forma més intensa en aquest cicle que en els següents. És lògic que així sigui, ja que la família i l'escola són els marcs de desenvolupament de l'infant en aquestes edats. Les pautes educatives familiars es manifesten en el comportament del nen, en la forma de ser i de relacionar-se amb els altres, les seves estratègies per explorar el que l'envolta i aprendre i en la forma de mostrar i rebre afecte.
- L'accés dels nens i les nenes a aquest cicle, donat el seu caràcter no obligatori, és variable. Això vol dir que, a la diversitat de cada un, cal afegir la que prové del fet que en un mateix grup conviuen infants en la seva primera experiència escolar amb d'altres que ja porten temps a l'escola, excepte els que estan a l'aula dels més petits, que per raons òbvies comparteixen una primera experiència escolar.

Així, les programacions constitueixen documents orientadors per a la pràctica educativa i la seva lectura, anàlisi i discussió al si dels equips educatius ajuda a aclarir els referents dels quals es parteix i prendre decisions més coherents i més compartides.

Precisament, planificar permet fer-se conscients de la intencionalitat que presideix el treball, permet preveure les condicions més adequades per assolir les fites i permet disposar de criteris per anar regulant tot el procés.

Cal tenir clar allò que es vol que assoleixin els infants, sense perdre de vista les seves peculiaritats, i així oferir a cadascun la proposta educativa adequada; en això fan consistir alguns autors (Wilson, 1992) la qualitat de l'ensenyament, que es vincula d'aquesta manera a la capacitat de la llar d'infants de donar resposta a nens i nenes diferents. Un indicador de qualitat de qualsevol sistema educatiu és el grau en què el currículum que incorpora es constitueix com una eina per als educadors i les educadores, com una guia per sistematitzar, dur a terme i avaluar l'acció educativa.

Les característiques dels nens i les nenes de la llar d'infants demanen que les tasques proposades a la llar d'infants generin la seva activitat mental i observable, potenciïn la creativitat i l'experimentació en coherència amb els objectius de cicle.

Com indica Honoré (2008), l'activitat constructiva dels infants es genera, en la immensa majoria d'ocasions, en el context d'interaccions constructives amb l'educador, que adopta una clara funció de bastida que permet el desenvolupament dels infants.

Les propostes de l'educador han de:

- Motivar els nens i les nenes i ajudar-los perquè trobin sentit a allò que els proposen: fer-ne una presentació i ajudar que cadascun pugui aportar allò que en sap, les seves experiències i les seves emocions. Ajudar aquell que no hi veu l'interès a trobar alguna escletxa per on pugui entrar-hi, o bé oferir-li una alternativa quan sigui el cas.
- Facilitar l'exploració, el descobriment i la comprensió dels continguts nous, així com el seu ús autònom, de manera progressiva.
- Fer possibles diferents maneres, algunes més guiades i d'altres més autònomes, d'assolir les fites proposades, valorar tots els processos i ajudar a veure els més adients.
- Fer ús del llenguatge, verbalitzar el que es va fent i ajudar els nens i les nenes a adonar-se'n.
- Potenciar la interacció entre els infants, com a font de socialització, d'individualització i de desenvolupament cognitiu.

A la llar d'infants és molt important el caràcter educatiu que tenen les tasques vinculades a la cura i les necessitats dels infants: afecte, alimentació, higiene, descans, joc i seguretat. Les propostes educatives, doncs, tenen en compte moments i activitats necessaris, entre els quals:

- L'entrada i acollida dels infants i el comiat
- Les activitats de joc en els diferents espais del centre
- Les activitats de cura (higiene, alimentació, descans)
- Les activitats individuals i col·lectives
- Les festes i celebracions

Mitjançant aquestes activitats, es poden anar assolint les finalitats marcades per a cada grup d'edat, sigui en relació amb la descoberta d'un mateix, amb la descoberta de l'entorn o amb la comunicació i els llenguatges.

CAPÍTOL 3. LA LLAR D'INFANTS, ELS PROFESSIONALS QUE HI TREBALLEN I LES FAMÍLIES

3.1. Les llars d'infants

- 3.1.1. Tipologia de llars d'infants
- 3.1.2. Organització interna
- 3.1.3. Agrupaments d'infants
- 3.1.4. La direcció
- 3.1.5. L'equip educatiu
- 3.1.6. Les tutories

3.2. Els documents institucionals de la llar d'infants

- 3.2.1. El projecte educatiu de centre
- 3.2.2. Les normes d'organització i funcionament
- 3.2.3. La programació general anual i la memòria anual
- 3.2.4. La programació anual
- 3.2.5. Les unitats didàctiques

3.3. La formació dels professionals

- 3.3.1. La formació dels educadors
- 3.3.2. Característiques humanes
- 3.3.3. Competències professionals

3.4. Relació amb les famílies

Aquest capítol completa i contextualitza aquesta investigació amb l'anàlisi dels elements més diferenciadors del treball a la primera infància. Analitzar amb més profunditat el context on es desenvolupa el primer cicle d'educació infantil i el que pensen i fan els professionals aportarà informacions rellevants relacionades amb l'objecte de la investigació. Finalment, reflexionar sobre el paper de les famílies en l'escolarització dels més petits ens pot ajudar a entendre algunes de les característiques més singulars del cicle.

En el panorama actual hi ha molts tipus de centres educatius per gairebé totes les edats: des del primer cicle d'educació infantil fins a aules d'extensió universitària per a persones de la tercera edat, passant per escoles de primària, instituts, centres de formació d'adults, escoles de música, centres d'educació especial, unitats d'escolarització compartida, etc. Fa uns quants anys era impensable, però la idea d'educació al llarg de la vida, d'aprenentatge per a cada edat ... han ampliat moltíssim l'oferta formativa.

Tots els centres que componen el sistema educatiu tenen unes característiques comunes que comparteixen entre ells i altres que són específiques i gairebé singulars de cada tipologia. Els centres que només es dediquen a la primera infància presenten

unes característiques diferencials que creiem necessari destacar per entendre les característiques específiques del treball a la primera infància.

També descrivim i analitzem la documentació que s'empra en aquests centres. Les exigències de l'administració educativa, les possibilitats de gestió documental, l'actualització i revisió, els suports que tenen, i la necessitat real de tota aquesta documentació. Des del projecte educatiu, als respectius plans i memòries que han de fer cada curs acadèmic, passant pels documents que fan servir per portar a bon terme altres tasques pedagògiques i organitzatives.

Per un altre costat, en aquest capítol també reflexionem sobre els professionals que hi treballen, els diferents llocs de treball que ocupen, la seva titulació, la formació inicial i específica, les expectatives, etc., que conformen un panorama que diferencia aquests centres dels altres. Les persones són un element clau en l'engranatge del centre educatiu, per la qual cosa també analitzarem els aspectes més rellevants.

Per acabar, la dinàmica que s'estableix en el dia a dia a la llar d'infants ens sembla fonamental: la relació amb les famílies, amb l'administració educativa, amb els serveis institucionals, etc.

3.1. LES LLARS D'INFANTS

Les llars d'infants compleixen una funció educativa i un important paper social, que ajuda a conciliar la vida familiar i la vida laboral, alhora que es constitueixen com a context de convivència per a tota la comunitat educativa. D'una banda, tenen tots els requisits exigibles a qualsevol institució educativa i acompleixen totes les seves funcions.

D'altra banda, en una política global d'atenció a la primera infància i les seves famílies, les llars d'infants juguen un paper vital per:

- La seva qualitat de context de socialització.
- El seu caràcter inclusiu.
- L'acció educativa, en un sentit ampli, tendeix a l'optimització del desenvolupament dels infants i permet tant la prevenció de determinades causes interferidores del desenvolupament com la seva ràpida detecció, quan és el cas.
- És una institució oberta als pares i les mares, i esdevé sovint un context on aquests poden comunicar els seus neguits i problemes i rebre una primera orientació.

En els darrers deu anys l'escolarització dels infants més petits ha seguit un important creixement. L'òrgan del Departament d'Ensenyament responsable i competent en matèria d'estadística és la Subdirecció General d'Organització, Coneixement i Sistemes

d'Informació dependent de la Direcció de Serveis. És, per tant, el responsable de dur a terme totes les operacions estadístiques que el Pla Estadístic de Catalunya 2011-2014 ha atribuït al Departament d'Ensenyament.

L'operació estadística de més importància és la que podríem anomenar de manera genèrica *l'estadística de l'ensenyament*. El seu objectiu és recollir informació quantitativa i qualitativa de les principals variables que conformen el fenomen educatiu: els alumnes, els centres, els professors i els resultats acadèmics.

En aquest sentit, segons les fonts del Departament d'Ensenyament ens trobem la següent evolució pel que respecta a centres públics i privats del primer cicle d'educació infantil i nombre d'infants escolaritzats.

- Centres de primer cicle d'educació infantil

Curs	Total	Públics	Privats
2000/01	945	339	606
2011/12	1504	923	581

Font: Departament d'Ensenyament

- Alumnat de primer cicle d'educació infantil

Curs	Total	Públics	Privats
2000/01	47.858	16.831	31.027
2011/12	91.501	56.616	34.885

Font: Departament d'Ensenyament

Segons aquestes dades del Departament d'Ensenyament, les llars d'infants en els darrers deu anys han augmentat més del 50% i, mentre que les privades han disminuït lleugerament, les públiques quasi bé han triplicat la seva oferta.

Pel que respecta a alumnat, entre el curs 2000/01 i el curs 2011/12, quasi bé ha augmentat el doble les matrícules i, mentre que les privades han augmentat lleugerament, a les llars d'infants públiques, l'augment ha estat de més del triple que al curs 2000/01.

La nostra experiència en l'atenció a llars d'infants en el treball en l'EAP durant més de vint anys no ens fa pensar en diferències significatives en la qualitat educativa de l'oferta pública i privada en la primera infància. En canvi, sí que som coneixedors de les diferències en les aportacions econòmiques de les famílies.

Segons dades de l'Ajuntament de Barcelona (Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 2012), el cost mitjà d'una plaça per infant a l'escola bressol, el curs 2011-2012, va ser de 7.284 euros, el 26% del qual les famílies usuàries van pagar i la resta va ser assumida per l'Ajuntament de Barcelona (amb una aportació de la Generalitat de Catalunya variable en funció de les seves disponibilitats pressupostàries).

En el nostre context no és gaire freqüent, tret d'algun cas molt excepcional (del qual el Departament no té dades), trobar centres que acullin infants des del naixement fins als

sis anys. Gairebé la totalitat de centres atenen els infants de zero fins als tres anys i s'anomenen *escoles bressol* o *llars d'infants*.

Els infants de 3 a 6 anys estan als parvularis de les escoles. Per tant, aquesta és una etapa educativa en la qual habitualment els infants, en funció de si estan al primer o al segon cicle, estan escolaritzats en un tipus de centre diferent. Aquesta separació dels cicles es deu a qüestions relacionades amb la institucionalització, normativització i reconeixement de l'etapa i els cicles, com hem vist en el capítol anterior quan s'ha fet un recorregut de les diferents lleis d'educació.

També és cert, però, que, en els darrers anys, hi ha alguns centres concertats que ofereixen excepcionalment places de P2 i, d'aquesta manera, amplien els nivells educatius del centre i, per tant, abasten part del primer cicle d'educació infantil i tot el segon complet.

Tal com indiquen Palou (2005) i Arànega (2009), parlant en termes generals, als centres de 0-3 hi ha aspectes diferenciadors dels altres i el més significatiu és la tendència a establir un tipus de relació i actuació més proper a l'entorn familiar, amb tot el que això pot implicar: clima afectiu, entorn acollidor, presència del joc, menys planificació, més llibertat d'actuació, menys activitats dirigides, ritme marcat per les rutines habituals, etc.

3.1.1. Tipologia de llars d'infants

El Departament d'Ensenyament distingeix entre diferents tipus de centre que ofereixen servei educatiu a la franja d'edat compresa entre els 0 i els 3 anys i els classifica en:

Llars d'infants	<ul style="list-style-type: none">• Llars d'infants públiques• Llars d'infants rurals públiques• Llars d'infants privades
Altres centres d'atenció al 0-3	<ul style="list-style-type: none">• Centres no autoritzats per l'Administració educativa

- **Llars d'infants públiques:** són els centres educatius que donen serveis a infants entre 0-3 anys, el titular de les quals és una administració pública (Art. 8.1 Decret 282/2006). La competència recau en l'Administració local, que subvenciona el servei, però la resta d'administracions també hi estan involucrades (Diputació, Consell Comarcal, Generalitat), que participen en la subvenció. En ocasions cedeixen la gestió del centre a una altra entitat.

- **Llar d'infants rurals:** en l'àmbit rural una llar d'infants pública pot estar ubicada en diversos municipis o en diversos nuclis de població dins d'un o diversos municipis. En aquest cas la llar d'infants rep la denominació genèrica de *llar d'infants rural* i té una seu central i tantes extensions com edificis diferents de la seu central. El conjunt de la seu central i de la totalitat de les extensions formen un únic centre educatiu, amb una única direcció pedagògica. Per poder formar part d'una llar d'infants rural, és necessari que cada nucli de població, tant en el cas de la seu central com en les extensions, tingui menys de 2.500 habitants.
- **Llars d'infants privades:** són els centres educatius que donen serveis a infants entre 0-3 anys, el titular de la qual no és una administració pública (Art. 8.2 Decret 282/2006), sinó una persona privada o una societat, i no estan subvencionades. Les famílies es fan càrrec de manera total de les despeses de funcionament.
- **Centres no autoritzats per l'Administració educativa:** es considera ensenyament no reglat, i el formen els centres que reben els infants de 0 a 3 anys de manera no regular i, per tant, no requereixen l'autorització de l'Administració educativa, sens perjudici de la regulació referida a les condicions de seguretat, higiene i altres que l'Administració autonòmica o l'Administració local consideri oportú establir. Els requeriments del Decret 282/2006 no són aplicables a aquest tipus de serveis no reglats. Per tal de facilitar la diferenciació amb les llars d'infants públiques o privades, la Generalitat de Catalunya estableix l'obligació de fer conèixer que el centre no està autoritzat per l'Administració educativa i es prohibeix la utilització de les denominacions genèriques (llar d'infants o escola bressol) dels centres per part dels establiments que no disposin d'aquesta autorització.

Un exemple d'aquest tipus de centre són:

- **Centres de suport familiar:** és un centre que ofereix serveis de guarda infantil amb l'objectiu de facilitar la conciliació de la vida familiar, laboral i personal. Les famílies poden deixar-hi els seus infants de 0 a 12 anys en els horaris en què ho necessiten, ja que no es requereix un horari fix ni una assistència regular. En els Centres de Suport Familiar no hi ha una separació estricta per edats dels nens i les nenes, però els infants de 0 a 3 anys disposen d'un espai d'ús exclusiu adaptat a les seves necessitats. Malgrat no ser centres educatius, els Centres de Suport Familiar compten amb un projecte educatiu propi basat en el joc a partir del qual es vertebreren les activitats. En l'actualitat no existeix a Catalunya una legislació específica per als Centres de Suport Familiar i, per això, el seu funcionament es regeix per les normatives generals vigents en matèria d'edificació, seguretat, higiene, sanitat, habitabilitat,

accessibilitat i supressió de barreres arquitectòniques. Les autoritats municipals són les responsables d'avaluar que es compleixen tots els requisits necessaris abans d'atorgar al centre la llicència d'activitats corresponent.

- **Ludoteques:** és un espai delimitat que té com a objectiu principal garantir el dret de l'infant al joc, per la qual cosa està dotat d'un fons organitzat de jocs, joguines i altres elements lúdics. En les últimes dècades el nom de *ludoteca* ha estat utilitzat per diferents tipus de centres que acullen infants, però, des de la publicació del Decret 94/2009, de 9 de juny pel qual es regulen les ludoteques, aquesta denominació ha quedat restringida i no es pot aplicar a aquells centres que ofereixen serveis de guarda infantil per a nens i nenes de 0 a 3 anys. Segons aquest decret, la funció de les ludoteques és col·laborar en el desenvolupament integral dels infants proporcionant-los un espai adient i els recursos necessaris per poder jugar lliurement. Ja que en la franja d'edat de 0 a 3 anys les interaccions lúdiques dels infants es realitzen bàsicament amb els adults, s'estableix que els usuaris menors de 4 anys han de restar acompanyats d'un adult responsable durant tot el temps d'estada a la ludoteca.

A continuació, comentem alguns aspectes organitzatius d'aquest cicle com són els agrupaments d'alumnes, les característiques de la direcció dels centres, les tutories i les atribucions dels equips de treball, que afecten les llars d'infants públiques, privades i rurals.

3.1.2. Organització interna

Temps

Els diferents moments del dia se succeeixen a la llar d'infants seguint, a grans trets, un mateix ordre que en part és imposat per les necessitats fisiològiques dels infants i, segons Bassedas (2010), són l'acollida, el pati i els jocs a l'aire lliure, el migdia i la tarda.

- L'acollida: en aquesta estona, d'una manera clara i tangible, l'infant viu la relació que hi ha entre l'escola (el seu educador) i la família (pare, mare o familiar que l'acompanya). A les llars d'infants, es prepara amb especial cura aquest moment per poder estar tranquils i atendre cada infant i familiar quan arriben. Si l'entrada és gradual i hi ha una certa flexibilitat d'horari, es facilita que no hi hagi aglomeracions, que els pares i les mares puguin fer les recomanacions que consideren oportunes i els preocupen i que l'infant vegi que hi ha una bona relació i una continuïtat entre els dos contextos. Quan es fa la rebuda a l'aula, és convenient d'oferir diferents possibilitats de joc o

d'activitats tranquil·les (contes, jocs, racons, etc.) perquè els infants es puguin incorporar lliurement a la que vulguin.

Per Antón i Moll (2000), una organització oberta i flexible afavoreix la participació dels pares en aquest moment. Si l'espai està organitzat en racons i els infants hi poden anar a jugar durant aquesta estona d'arribada, es facilita que es vagin adaptant a l'escola al seu ritme sense presses ni imposicions. Cada infant escull el que vol fer i s'estableix una estona de separació gradual del món familiar. Progressivament, a mesura que l'infant se sent segur i tranquil a l'escola, ja no caldrà que els familiars es quedin ni que l'ajudin a integrar-se en el joc de l'aula. Per portar a terme una bona adaptació és convenient que l'infant conegui amb anterioritat, encara que sigui molt petit, l'espai i les persones que són a l'escola. Palou (2005) recomana que la persona que acompanya l'infant pugui quedar-se una estona al centre i pugui establir un petit contacte amb l'educador, de manera que l'infant percebi una relació entre aquestes dues persones que són importants per a ell. La separació és també difícil per a ells i cal tenir-ho en compte. El fet que la tutora pugui anar comentant com va el procés d'adaptació, pot ajudar a suportar més bé les previsible dificultats d'aquests primers temps de l'escola.

- El pati i els jocs a l'aire lliure: a les llars d'infants, aquesta estona no sempre es realitza exactament a la mateixa hora i amb la mateixa durada. Cada grup va sortint al pati, va buscant els seus racons i jocs preferits i va començant a dominar aquest espai exterior (Paniagua i Palacios, 2005). Convé evitar l'aglomeració de molts nens i nenes als patis. L'aire lliure pot ser que als més petits els creï una certa angúnia i calgui preparar la transició a l'exterior. Convé crear espais diversos d'acolliment perquè cada grup jugui tranquil al costat de la seva educadora. A mesura que van aprenent i que són més autònoms en el desplaçament per l'escola, ja poden gaudir de totes les diferents possibilitats del pati i no necessiten un espai de referència concret.
- El migdia: aquesta estona comprèn el període que s'estableix entre que els infants es comencen a preparar per dinar, fins que es lleven de fer la migdia i de descansar. Per a Díez (1996), es tracta d'una estona molt important i en la qual aprenen moltes coses i desenvolupen la seva autonomia. En aquesta etapa, convé que el seu escenari sigui la mateixa aula o un altre espai proper i recollit. Aquesta estona ha de quedar perfectament integrada en la jornada i l'infant ha de percebre una continuïtat amb la resta d'activitats. Convé preveure la seqüència que se seguirà per tal d'identificar els continguts que es podran treballar i els aspectes que caldrà tenir en compte en cada un dels seus moments: preparació de l'estona de menjar, el moment de menjar a taula, l'estona després de menjar, el descans o la migdiada, el moment de despertar-se i d'iniciar altres activitats.

- La tarda: tal com indiquen Balaguer i altres (1980), l'estona de la tarda acostuma a ser tranquil·la, ja que els infants es van levant i estan relaxats després d'haver descansat, es tracta d'un temps que permet una relació més individualitzada i tranquil·la amb els infants i amb els seus familiars que els vénen a buscar. En aquesta estona es poden realitzar activitats descentralitzades i deixar que experimentin i s'entretinguin amb les joguines i els objectes que tenen a l'abast. De vegades, es pot sortir al pati fins que no es comença a berenar.

L'espai

Tal com diu Bassedas (2010), l'espai i la seva organització té una gran influència en el benestar dels educadors i encara més en el dels infants. Els nens i les nenes necessiten espais oberts i amb unes mínimes condicions higièniques i físiques (llum, ventilació, amplitud, etc.) per sentir-se a gust. Cal organitzar i decorar l'espai de manera que esdevingui acollidor, segur, ampli i funcional en els desplaçaments. En un espai acollidor, harmoniós i funcional, si bé no s'hi garanteix un comportament adequat, sí que s'hi creen les condicions bàsiques per anar-ho assolint. Per Gallego (2003), jugar, aprendre, dormir, menjar, arribar, anar-se'n, jugar a l'aire lliure, rentar-se i fer les seves necessitats, etc., aquestes són les diferents necessitats dels petits que solen resoldre entre l'aula, el dormitori i el pati.

Per Malaguzzi (2001), l'entrada de la llar d'infants és el primer que veuen els qui vénen de fora. És l'espai on es reben les mares, els pares i la gent que ve de l'exterior i, en certa manera, transmet la manera com viu l'escola aquesta relació. Cal que sigui un espai agradable, on qui hi arriba tingui la sensació que és ben rebut i es pugui quedar un moment per xerrar amb una mare, amb l'educadora, mirar els murals o les fotografies que hi ha i informar-se del que passa a l'escola. A l'aula, l'organització de l'espai ha de respectar les diferents necessitats dels infants i les diverses activitats que els proposem. Si tenim en compte les necessitats educatives de les criatures, a continuació, recollim diferents llocs que haurem de tenir present quan organitzem l'espai del grup:

- Lloc de trobada, que afavoreix que els infants parlin, comentin: la cistella dels berenars, el lloc dels objectes personals, el lavabo on hi ha les aixetes per rentar-se les mans, l'entrada, etc.
- Llocs d'acció individual o petit grup: joc simbòlic, construccions, plàstica, puzles, etc. (els diferents racons).
- Lloc de gran grup: la catifa on fem la rotllana o la sala de motricitat, música i dansa.
- Lloc per dormir i descansar.
- Lloc per canviar-se i netejar-se.
- Lloc d'acció individual.

Com indiquen Martín i Errauriz (1989), el més important no és la quantitat d'espais, sinó les possibilitats que observem que ofereixen al joc i a l'acció de les nenes i els nens.

En el grups dels més petits o quan hi ha infants de diferents edats en un mateix grup, de vegades, cal crear una zona reservada perquè els més menuts no siguin destorbats pels més grans. Amb una barana baixa, amb catifes i coixins es pot crear aquest espai on els lactants poden jugar amb una certa tranquil·litat en les estones en què estem canviant una altra criatura o quan veiem que se senten massa envaïts pels altres.

3.1.3. Agrupaments d'infants

A la llar d'infants, igual que la resta del sistema educatiu, els infants s'agrupen per edat cronològica i amb poca diferència de mesos entre el més petit del grup i el més gran.

Jubete (2004) proposa que els criteris d'agrupament dels infants segons el seu nivell de desenvolupament donin lloc a cinc grups d'edat:

- Grup d'edat de 4 a 8 mesos
- Grup d'edat de 9 a 14 mesos
- Grup d'edat de 15 a 20 mesos
- Grup d'edat de 21 a 26 mesos
- Grup d'edat de 27 a 32 mesos

Balaguer i altres (1980) proposen una classificació més senzilla i els possibles grups d'infants podrien quedar simplificats en tres grans grups, però amb una mentalitat més flexible, ja que es poden convertir en cinc:

- Lactants, bebès, maternals o petits, subdividit en els següents:
 - De 0 a 8 mesos
 - De 8 a 12 mesos
- Mitjans, subdividit en els següents:
 - De 12-15 a 18-20 mesos
 - De 18-20 a 24 mesos
- Grans, de 24 a 36 mesos

Aquesta darrera és la distribució més habitual i és l'agafada com a referent pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, on els grups d'infants són dividits per anys naturals de naixement, i les escoles que poden, o tenen recursos suficients dins l'any natural, poden fer una subdivisió en funció de si són del primer semestre de l'any o del segon, o qualsevol altra mena de desdoblament.

Durant els 0-3 anys, és complex fer agrupaments homogenis, ja que l'edat cronològica no és garantia de similitud en el nivell de desenvolupament, tot i que, probablement, sigui el criteri més objectiu.

En qualsevol dels tres agrupaments: 4-12 mesos, 13-24 mesos i 25-36 mesos, les diferències entre els infants són habituals en qualsevol centre (Noguerol, 2009), per la qual cosa l'atenció a la diversitat és una constant, ja que és normal trobar dins la mateixa aula infants amb nivells de desenvolupament i maduració molt diferent.

Els grups d'infants solen ser estables al llarg dels tres anys del cicle, amb les ampliacions normatives (4-12: 8 infants, 13-24: 13 infants i 25-36: 20 infants), per tant, quan ha passat un curs escolar i els de la classe dels petits passen a la classe d'1 any, s'incorporen 5 infants i, quan els de la classe d'1 any, passen a la de 2 anys, s'incorporen 7 infants més, tot i que la necessitat d'oferir més places a la llar d'infants fa que, de vegades, el grup no sigui del tot estable i tingui una composició diferent al matí i a la tarda, o els diversos dies de la setmana.

La majoria de llars organitzen els infants en els tres trams d'edat ressenyats, tot i que, cada cop més, impera una mentalitat molt més flexible i, segons les activitats que es realitzin, es poden formar subgrups dins un mateix nivell o, fins i tot, afegint altres subgrups d'un altre nivell de l'escola. La flexibilitat en els agrupaments en funció del tipus d'activitats que es tingui previst realitzar és una constant avui en dia, i encara més tenint en compte que es tracta d'un cicle on l'assistència és voluntària.

L'article 13.1 del Reial decret 1004/1991 del MEC, estableix, pel que fa a la ràtio infants/educador en l'etapa d'educació infantil, les dades que observem en la taula següent:

	EDAT	RÀTIO INFANTS / EDUCADOR
PRIMER CICLE	De 0 a 1 any	8 infants / educador
	D'1 a 2 anys	13 infants / educador
	De 2 a 3 anys	20 infants / educador
SEGON CICLE	De 3 a 6 anys	25 infants / educador

En el document del Grup de Treball d'Educació Infantil de Rosa Sensat "Proposta de mínims actuals i futurs per a l'escola bressol de Catalunya (2004)", es proposa el següent en relació amb el cicle 0-3:

EDAT	RÀTIO INFANTS / EDUCADOR
De 0 a 1 any	6 infants / educador
D'1 a 2 anys	8 infants / educador
De 2 a 3 anys	15 infants / educador
Unitats amb infants de 0 a 3 anys	12 infants / educador

Nosaltres estem d'acord amb la proposta d'aquest grup de treball, ja que trobem que, en les ràtios autoritzades pel Departament d'Ensenyament, hi ha un nombre excessiu d'infant per aula, ja que el grau de dependència de l'infant sobre l'educador és molt elevat, perquè, a l'aula dels petits, una única persona no pot atendre de manera adequada 8 infants de menys de 12 mesos, i el mateix podríem dir dels altres agrupaments. Les necessitats dels infants derivades del seu poc nivell d'autonomia pensem que ha d'obligar les autoritats educatives a revisar aquestes dades.

Segons l'Agència Executiva en l'Àmbit Educatiu, Audiovisual i Cultural (EACEA P9 Eurydice), en la seva publicació *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*, en què ens parla de les ràtios a la primera infància, diu: "Les ràtios de personal constitueixen un dels factors més determinants respecte a la qualitat educativa.

Poden establir-se de dues formes:

- Fixant ràtios màximes adult/infant
- Fixant un nombre màxim d'infants que poden estar sota la supervisió d'una o més persones adultes

La mida del grup en el qual l'infant desenvolupa les activitats d'aprenentatge determina, en part, tant la naturalesa de les activitats organitzades pels educadors com la forma en què aquests interactuen amb els nens i les nenes. Els infants són molt més sensibles als efectes de la mida del grup quan són petits. El nombre d'infants en un grup influeix considerablement sobre les possibilitats d'intercanvi i interacció. Quan més gran és el grup, més gran és la possibilitat que el nen es perdi i que resulti difícil acudir a les persones adultes presents a l'aula. Des del punt de vista dels adults, treballar amb altres adults en un grup gran d'infants influeix en els seus mètodes de treball; així, compartir amb altres la responsabilitat d'un grup gran d'infants pot reduir la seva capacitat per fomentar una relació individual i personalitzada amb els infants.

Per una altra banda, el nombre d'infants en el grup influeix sobre la qualitat de la interacció amb els seus iguals i pot ser, per exemple, una font de conflictes.

- **Ràtios al primer cicle d'educació infantil a Europa:**

França	
04-12	5 infants
12-24	8 infants
24-36	8 infants

Holanda	
04-12	4 infants
12-24	5 infants
24-36	6 infants

Itàlia	
04-18	5 infants
18-36	10 infants

Xipre	
04-12	6 infants
12-24	6 infants
24-36	12 infants

Letònia	
04-12	8 infants
12-24	10 infants
24-36	12 infants

Bèlgica	
04-18	7 infants
18-36	9 infants

Com podem observar, en les dades publicades per l'Agència Executiva en l'Àmbit Educatiu, Audiovisual i Cultural (EACEA P9 Eurydice), les ràtios són més baixes que a l'Estat espanyol. Falten dades de països com Regne Unit, Portugal, Alemanya, etc., ja que la majoria dels centres de 0-3 són privats.

3.1.4. La direcció

Ens centrem en les llars d'infants públiques, tot i que especificarem les diferències que es donen a les privades. A les llars d'infants públiques, l'òrgan màxim de govern, com a qualsevol centre educatiu, és el Consell Escolar; a les llars d'infants privades, té funcions d'òrgan de consulta, ja que el màxim òrgan de govern és el titular.

El Consell Escolar està format pel director del centre que actua de president i per una representació dels altres elements institucional que formen la comunitat educativa: l'Administració municipal local (únicament a les públiques), personal educador, pares i mares i personal d'administració i serveis.

Així com en altres nivells educatius (primària, secundària, etc.) hi ha un equip directiu que gestiona en l'àmbit pedagògic, administratiu i organitzatiu el centre, les llars d'infants només tenen contemplada la figura del director.

Segons el Departament d'Ensenyament, i influït per les idees de Longàs (2006), les funcions del director de la llar d'infants es poden englobar en quatre:

- La gestió, organització i planificació de la llar, que té com a finalitat bàsica afavorir el desenvolupament integral de cada infant atès.
- La direcció, la coordinació i el control del personal que tingui assignat la llar, i la distribució de les tasques, a fi de garantir el bon funcionament de la llar d'infants. A més, actuarà com a dinamitzador/a i animador/a de l'equip educatiu, d'acord amb els programes formatius que s'estableixin.
- El manteniment de les relacions necessàries amb els familiars dels infants atesos, i amb altres professionals i serveis en relació amb l'educació i el desenvolupament dels infants.
- L'atenció directa als infants.

La direcció ha d'assegurar la cooperació entre la llar d'infants i els pares. A fi de crear les condicions òptimes per al desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant, les direccions dels centres han d'establir els mecanismes de participació i col·laboració que permetin compartir amb les famílies la informació sobre l'evolució del procés educatiu dels seus fills i els criteris d'intervenció i responsabilitat educativa.

Tal com afirmen Arnaiz i Collingue (2010), la direcció acostuma a recaure en bons educadors o mestres, amb certes habilitats intuïtives de comandament, però poca

formació en gestió. Hi ha poca tradició en la formació de directius educatius, encara menys per aquesta etapa educativa.

Els problemes més habituals de la direcció d'un servei per a la primera infància, com descriuen Fernández i García (2008), solen ser la confusió, la dispersió i l'estrès.

- **Confusió:** acostuma a haver-hi confusió sobre qui ha de fer una actuació i sobre què s'ha de fer. Sovint, no hi ha una clara distribució de competències: què decideix el regidor, què decideix el tècnic municipal, què decideix la direcció del centre, la inspecció d'Ensenyament i, finalment, què decideixen els mestres i educadors. Acostuma a haver-hi sobreposicions i, en el fons, això fa que la tasca del director sigui encara més complexa. A les llars d'infants privades, no es dona aquesta confusió.
- **Dispersió:** la gestió dels centres acostuma a tenir bones dosis de dispersió, sovint amb poc suport i assessorament extern: Inspecció d'Ensenyament, Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), centres d'estimulació, etc. Les propostes o les ordres vénen de fora, i això implica un desgast energètic generalitzat en el centre difícilment assumible.
- **Estrès:** el fet que el director no tingui una formació específica, en la majoria dels casos, genera moltes frustracions. Les capacitats directives s'han d'adquirir a través de la formació i de treball en xarxa amb altres direccions. El fet d'intentar dur a terme les activitats pròpies d'una direcció sense tenir, en alguns casos, les competències bàsiques imprescindibles del càrrec, provoca que se'n ressenti el funcionament del servei per manca d'efectivitat. Els directors de les escoles bressol, igual que uns altres perfils necessaris en la vida diària dels centres, necessiten estar formats per a la tasca que han de desenvolupar. No es pot esperar que un professional amb formació inicial de magisteri o formació professional sàpiga fer les tasques pròpies de la direcció sense cap tipus d'aprenentatge inicial.

Tothom no serveix per fer aquesta funció, cal tenir unes mínimes competències i les més significatives, segons Brazelton (2005), són:

- Aprendre a identificar i prioritzar els diferents objectius i les diferents tàctiques que es proposa el centre i el seu entorn. De manera natural, l'entorn social del centre planteja necessitats i reptes que convé analitzar i prioritzar. El centre i, per tant, el seu director han d'aprendre a calibrar els esforços que costarà la consecució d'un objectiu o l'aplicació d'una estratègia i els beneficis que se'n trauran. Convé sospesar i després decidir si és convenient posar en marxa el dispositiu per aconseguir l'objectiu proposat.
- Tenir la capacitat per dinamitzar el grup. El més habitual dins una escola és que s'intenti fer mitjançant reunions. Cal potenciar les reunions eficaces, amb capacitat de prendre decisions i operatives amb l'objectiu que siguin importants per al desenvolupament de la tasca educativa.

- Coordinar-se amb serveis externs: hi ha molts serveis, que no els són propis, que incideixen directament en l'activitat del centre: equips d'atenció primerenca, serveis socials, serveis pediàtrics, etc. Esdevé necessari que el director sigui capaç d'establir procediments i espais de coordinació amb aquests serveis, per tal de millorar el resultat de les diverses intervencions i el sentiment de seguretat de les famílies.
- Fer ús de la informació: el director o la directora ha de fer circular la informació amb tota la fluïdesa possible. Les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) creen un escenari que afavoreixen que s'estableixi la connexió entre persones amb molta facilitat, però això exigeix alguns compromisos: coneixement de les eines TIC, responsabilitat en utilitzar-les i acord d'arxiu i distribució d'aquesta informació.

Un objectiu implícit de tota bona gestió a l'escola ha de ser "impulsar la millora des de la perspectiva professional" (Longàs, 2006). El director ha de dinamitzar, ha de liderar els equips de treball amb l'objectiu de la millora professional.

Cal potenciar un lideratge transformacional, que reconeix i potencia les persones que treballen a l'escola, que ajuda a transformar creences, actituds i sentiments, que facilita ampliar les visions que es tenen de la realitat, que contribueix a desenvolupar competències noves en els membres de l'escola, i que no solament gestiona estructures, sinó que també contribueix a canviar la cultura de l'organització tenint en compte l'ètica i els valors. Això implica crear un context on es duguin a terme projectes conjunts que contribueixin a aprendre (Salazar, 2006).

Incrementar i utilitzar el potencial d'aprenentatge dels individus i dels grups, en un clima d'aprenentatge i desenvolupament continu i de millora, és propi d'una organització que situa l'aprenentatge com el seu valor i actiu principal. L'aprenentatge organitzacional no és la suma acumulativa d'aprenentatges individuals, sinó que hi ha d'haver xarxes de col·laboració entre els membres (Bolívar, 2001).

Per això, els directors de les escoles, com a "líders ressonants" (Boyatzis [et al.], 2002), han de desenvolupar la capacitat de sintonitzar amb els altres (educadors, infants, famílies i altres elements), amb les seves necessitats, preocupacions i sentiments, mantenir relacions obertes i actuar amb transparència afavorint un clima emocional positiu que ajudi a mobilitzar projectes de canvi i innovació reflexiva als centres.

3.1.5. L'equip educatiu

El treball en equip és el que garanteix la coherència educativa, tant pel que fa al tracte amb els infants com a la relació amb les famílies, les propostes educatives i, en definitiva, l'organització i el funcionament global del centre.

El seu gran objectiu és establir i acordar aspectes de contingut pedagògic, organitzatius, vinculats a la gestió d'una pràctica educativa adient. Com assenyala Perinat (2007), Cabrerizo (2009) i Bassedas (2010), entre d'altres, els ambients que afavoreixen la motivació i implicació dels educadors en una tasca compartida i el seu benestar professional són:

- Ambients integrats, amb objectius clars i compartits, una línia d'organització i un sentit col·lectiu de responsabilitat.
- Ambients comunicatius, amb múltiples canals formals i informals per a l'intercanvi d'opinions sobre la feina.
- Ambients que es caracteritzen per afrontar els problemes que es presenten i no tenen la tendència a negar-los.
- Ambients que fomenten i afavoreixen les iniciatives dels docents per experimentar noves opcions i innovacions.
- Ambients on es disposa dels recursos bàsics per tirar endavant la feina.

Segons Cabrerizo i altres (2009), en la mesura que els equips educatius tendeixen cap a aquestes característiques, es troben les condicions perquè la feina conjunta tingui les conseqüències desitjades en l'esfera formativa i de suport emocional. Realment, treballen buscant un objectiu fonamental: millorar la situació educativa de la llar d'infants.

Podria considerar-se uns equips de treball molt similars al que Stoll i Fink (1999) defineixen com a Comunitats d'Aprenentatge Professional, que tenen la capacitat de promoure i mantenir l'aprenentatge de tots els professionals amb el propòsit de millorar les condicions dels infants i que tenen unes característiques comunes entre les quals destaquen:

- Valors compartits
- Responsabilitat col·lectiva per l'aprenentatge de l'alumnat
- Curiositat reflexiva per part dels professionals
- Col·laboració centrada en l'aprenentatge
- Aprenentatge individual i en grup
- Consideració educativa dels no-docents
- Confiança, respecte i suport

Stoll i Fink (1999)

Alguns aspectes que a vegades no es valoren prou, com una organització i adjudicació de responsabilitats en el centre adequades, una direcció adequada, una distribució racional del temps de reunions, l'existència d'una sala de reunions tranquil·la i agradable on es pugui treballar, poden ser decisius a l'hora d'estructurar una feina conjunta. A més, l'impuls del treball d'equip requereix una direcció que guiï i fomenti la participació de tots els membres.

No obstant això i com assenyala Antón (2007), que un conjunt de persones esdevingui un equip demana temps i dedicació conjunta, i no és una tasca fàcil i requereix tota una sèrie de requisits:

- Temps per reflexionar, analitzar, compartir i prendre decisions
- Temps per compartir i consensuar significats i maneres de fer
- Temps per prendre acords i decisions
- Temps per anar perfilant dia a dia la línia educativa del centre
- Temps per formar-se, individualment i col·lectivament
- Espai per treballar, pensar, reunir-se, decidir

Els equips educatius s'acostumen a reunir setmanalment o quinzenalment, en funció de les necessitats de la llar d'infants. Aquestes reunions permeten reflexionar sobre el dia a dia, però també serveixen per establir criteris, consensuar objectius i actuacions, arribar a acords i compartir significats. És especialment responsable d'elaborar, desenvolupar i avaluar les programacions didàctiques en coherència amb el currículum i els criteris del projecte educatiu de centre.

Tenint en compte les funcions establertes en el Decret 101/2010, en l'article 11, on especifica les funcions de l'equip educatiu i indica que:

- Ha d'elaborar, desenvolupar i avaluar les programacions didàctiques en coherència amb el currículum que estableix aquest decret i els criteris acordats en el projecte educatiu de centre.
- Ha de col·laborar per prevenir les dificultats que pugui presentar l'infant i compartir la informació que calgui per treballar de manera coordinada en el compliment de les seves funcions.

Les aportacions que en aquest sentit fan Díez i Terrón (2002), descrivint les competències de l'equip, són reflexionar i prendre decisions conjuntament i de forma cooperativa, tant de l'àmbit organitzatiu com en el pedagògic, atenent aspectes com:

- L'ambient i decoració de la llar d'infants, de les aules i jardins com a elements proporcionadors de benestar.
- Les mesures per a la incorporació dels infants i les seves famílies al centre.
- Els criteris sobre la selecció, utilització i manteniment d'equipaments i materials.
- La selecció, distribució i organització de continguts, al llarg del cicle i del curs. La programació anual de cada nivell.
- L'elaboració i revisió de les unitats didàctiques.
- La selecció de formes metodològiques i tipus d'activitat.
- Els criteris organitzatius de grup referents a l'agrupació dels infants, els recursos humans, els espais i els temps.
- Els instruments i/o estratègies a emprar per tal de conèixer i documentar el procés seguit per cada infant i el que ha après.

Veiem, doncs, que els diferents aspectes que es tracten en aquestes reunions abasten els àmbits pedagògics, curriculars, organitzatius i, sobretot, de construcció de treball en equip. En aquest sentit, les coordinacions educatives entre els professionals que treballen a la llar d'infants estan fora de l'horari lectiu i, per això, és fonamental que hi hagi un bon ambient de treball. És cert que la qualitat i els efectes d'aquest treball en equip recau en les relacions que hi ha entre els seus membres. Si entre ells i elles no hi ha una relació cordial, basada en el respecte i la confiança, difícilment serà possible aplicar criteris acordats amb coherència i mantenir unes relacions òptimes amb els infants i les famílies.

Les persones que treballen a la primera infància acostumen a ser professionals amb un elevat grau de vocació, la qual cosa facilita aquesta predisposició pel treball en equip educatiu que es dona tan freqüentment a les llars. Per un costat, el desequilibri de la relació sou/condicions laborals i formació exigida i, per un altre, les característiques de la tasca educativa amb infants de 0-3, ens portarà a concloure que les persones que treballen en aquest cicle és perquè realment els agrada molt. Morrison (2007) descriu algunes de les qualitats emocionals essencials per ser un bon professional de la infància com l'amor, el respecte cap als infants, l'enteniment amb les famílies, l'empatia, la cordialitat, l'amabilitat, la sensibilitat, la confiança, la tolerància, l'afabilitat i la preocupació.

Tal com diu Zabala (1998), els equips han d'aprendre a organitzar processos de treball, correctament temporitzats, a organitzar sessions ben planificades, a articular la feina en petits grups i en gran grup, a millorar l'eficàcia del treball en comissions i a avaluar periòdicament els encerts i les mancances de les seves formes organitzatives.

La dinàmica de cada equip, segons Palou (2005), ha d'afavorir la feina conjunta, ja que les tècniques de treball en equip són recursos amb grans possibilitats que permeten que tots els integrants hi puguin participar amb facilitat, que trenquin polaritzacions sense sentit i que evitin de caure en moviments afeblidors de la cohesió grupal i de l'avenç vers la millora educativa.

3.1.6. Les tutories

Cada grup d'infants té assignat un educador que fa les funcions de tutor. Per Lázaro i altres (1997), l'acció tutorial en aquesta etapa educativa ha de respondre les principals necessitats que, des del punt de vista preventiu i educatiu, són:

- Necessitats relacionades amb la coordinació perceptiu-motriu. Les dificultats per explorar l'entorn i interactuar amb els altres.
- Necessitats relacionades amb el desenvolupament emocional i socio-afectiu. L'acció tutorial ha d'oferir una permanent actitud d'observació cap als problemes afectius.

- Necessitats relacionades amb l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge i la comunicació.
- Necessitats relacionades amb les interaccions socials. Des d'aquesta perspectiva, destaquen les necessitats relacionades amb l'adquisició d'hàbits adaptatius, ja que es tracta d'hàbits bàsics que ajudaran l'infant a manifestar comportaments personals adequats.

Cada grup, a part del seu tutor, pot disposar d'altres professionals de l'escola que realitzen algunes activitats concretes com l'educador de suport o l'educador especialista, o altres que intervenen algunes activitats específiques: anglès, psicomotricitat, relaxació, hort ecològic, etc.

Tenint en compte les funcions establertes pel Departament d'Ensenyament, en el Decret 101/2010, per als tutors de grup en el qual indica que:

- És el responsable de l'atenció i el seguiment, tant individual com de grup, del procés de desenvolupament de l'infant, i d'afavorir que tots els infants se sentin segurs i acollits i amb expectatives d'aprenentatge.
- Ha de coordinar l'acció del conjunt de persones que intervenen en el grup d'alumnes, vehicular la informació a les famílies i, si escau, coordinar-se amb els serveis externs que puguin intervenir en infants del grup.

Parellada (2008) defensa que les funcions dels tutors a l'etapa infantil són més extenses, i les descriu com:

- Atendre directament els infants.
- Formar part de l'equip educatiu participant en l'elaboració, l'execució i l'avaluació dels projectes que s'estableixin en el pla general de funcionament del centre.
- Programar, desenvolupar i avaluar els processos educatius i d'atenció als infants.
- Mantenir una relació periòdica amb les famílies.
- Coordinar-se amb altres professionals i serveis educatius relacionats amb l'educació i el desenvolupament dels infants.

Com considera Goldschmied (1997), la relació entre l'educador i l'infant es tracta d'una comunicació realment complexa, profunda i específica que es constitueix en la mesura que les dues persones s'hi troben sovint i amb continuïtat. En una llar d'infants, no és possible pensar en l'alternança i la variació de les figures que s'ocupen dels nens i les nenes i de les seves famílies. La introducció d'una persona de referència per a cada infant i la seva família és un intent d'oferir, per mitjà de la creació d'un vincle particular, la possibilitat de disminuir l'estrès de separació i del notable esforç d'adequació que la vida al centre imposa a l'infant.

En alguns models de llars d'infants, hi ha dos educadors per grup, fet que s'ha anomenat "la parella educativa". Hoyuelos (2004) la defineix com "dues persones, amb la mateixa categoria professional, igual calendari, amb les mateixes funcions i sou idèntic, comparteixen, sense divisions nominals, un únic grup de nens i nenes durant la major part de la jornada laboral. Els dos professionals es reparteixen la responsabilitat de la relació amb les criatures i amb les famílies i tenen el mateix poder de decisió. La parella educativa trenca, culturalment, amb un model tradicional d'una mestra per grup de nens i nenes, o amb l'agregació de dues persones en la qual hi ha una mestra i un auxiliar amb categories diferents.

Aporta una riquesa i complexitat més gran al grup: més models, més conflictes sociocognitius, més idees. Si una persona té una idea i l'intercanvia amb una altra, cada una posseeix dues idees. La parella educativa augmenta les opinions, la creativitat, el cooperativisme, la solidaritat, la relativitat, etc., valors dels quals les persones adultes hem de donar exemple, abans de tot, als nens, que són molt sensibles a la manera com els grans ens relacionem."

La figura del tutor és fonamental en l'educació del segle XXI, l'establiment d'una vinculació afectiva de l'infant amb la persona adulta li dona la seguretat necessària per adaptar-se a les noves situacions, per explorar activament les seves possibilitats, per comunicar-se, per poder avançar en el seu desenvolupament, així viu experiències en les quals els adults s'ocupen de les seves necessitats físiques o emocionals, adaptant la resposta a la seva particular forma de ser (Moll i Antón, 2000).

3.2. ELS DOCUMENTS INSTITUCIONALS DE LA LLAR D'INFANTS

A les llars d'infants la planificació té diferents protagonistes, diferents objectes i diferents moments. Hi ha tot un conjunt de decisions relatives a l'educació que corresponen a la comunitat educativa i que troben la seva concreció en els diferents documents que hi ha: el Projecte Educatiu de Centre (PEC), les Normes d'Organització i Funcionament (Nd'OiF), que substitueixen l'antic Reglament de Règim Intern (RRI), la Programació General Anual (PGA), la Memòria Anual (MA), la Programació Anual (PA) o de curs i cadascuna de les Unitats Didàctiques (UD).

3.2.1. El Projecte Educatiu de Centre (PEC)

El Projecte Educatiu de Centre (PEC) constitueix el document més rellevant de l'acció d'una comunitat educativa concreta. Com indica Fernández (2007), conté les decisions adoptades pel centre, partint d'uns referents legals, en relació amb les finalitats educatives i els trets d'identitat del centre, així com el desplegament curricular i la concreció dels diferents projectes i programes segons el context socioeconòmic i cultural i les característiques de l'entorn i de l'alumnat.

La importància i necessitat del Projecte Educatiu l'hem tractat exhaustivament en el capítol anterior, en el punt 2.2.1. i, per tant, no ens estendrem, però sí que volem subratllar que, tal com assenyala Antón (2007), el Projecte Educatiu és una peça clau en l'autonomia i abasta els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials i recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i li dóna sentit amb la finalitat que l'alumnat assoleixi les competències bàsiques i, més en general, el màxim aprofitament educatiu.

A partir del PEC i en coherència amb ell, es despleguen tots els altres documents dels quals fem esment a continuació:

Organitzatius i de gestió	<ul style="list-style-type: none"> • Les Normes d'Organització i Funcionament (Nd'OiF) • La Programació General Anual (PGA) i la Memòria Anual (MA)
Didàctics	<ul style="list-style-type: none"> • La Programació Anual (PA) o de curs • Les Unitats Didàctiques (UD)

3.2.2. Les Normes d'Organització i Funcionament (Nd'OiF)

Aquest és un document relativament nou i substitueix el que abans s'anomenava Reglament de Règim Intern. Les Nd'OiF, segons el Decret 102/2010, queden incloses dins del PEC i han d'aplegar el conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament que s'hi adopten per fer possible, en el dia a dia, el treball educatiu i de gestió que permet assolir els objectius proposats en el Projecte Educatiu i en la Programació General Anual.

Les Normes d'Organització i Funcionament, en el cas de les llars d'infants públiques, les aprova el Consell Escolar i, en el cas de les privades, la titularitat del centre, però, en tot cas, regula la vida interna del centre i estableix de forma clara les relacions entre els diferents sectors que formen part de la comunitat educativa.

Aquest document serveix per determinar:

- L'estructura organitzativa de govern i de coordinació del centre, i la concreció de les previsions del projecte educatiu per orientar l'organització pedagògica i el rendiment de comptes al Consell Escolar amb relació a la gestió del projecte educatiu.
- El procediment d'aprovació, revisió i actualització del projecte educatiu.
- Els mecanismes que han d'afavorir i facilitar el treball en equip.
- Les concrecions que escaiguin sobre la participació en el centre dels sectors de la comunitat escolar i sobre l'intercanvi d'informació entre el centre i les famílies, col·lectivament i individualment, així com els mecanismes de publicitat necessaris perquè les famílies puguin exercir el seu dret a ser informades.

- Els procediments de participació de la comunitat escolar en el funcionament del centre.

Per tant, es tracta d'un document de caire organitzatiu molt relacionat amb funcions directives, de coordinació, de participació i documentació.

3.2.3. La Programació General Anual (PGA) i la Memòria Anual (MA)

La Programació General Anual i la Memòria Anual són dos documents que formen part d'un mateix conjunt. Per un costat, un d'aquests (PGA) s'elabora a principi de curs i conté els objectius proposats i els resultats de la Memòria Anual del curs anterior. L'altre (MA) serveix d'avaluació de la PGA i recull els suggeriments i les propostes per a la programació del proper curs.

Són dos documents prescriptius, per tant, l'han d'elaborar d'igual manera les llars d'infants públiques que les privades, l'únic que canvia és que a les públiques l'aprovació és responsabilitat del Consell Escolar i, a les privades, de la titularitat.

Són dos documents directament relacionats, que es retroalimenten i que estan directament vinculats.

- **La Programació General Anual**

El director elabora, conjuntament amb els educadors i mestres, la Programació General Anual del centre (PGA), que ha d'explicitar la prioritització per al curs acadèmic dels objectius globals, les activitats i el seu seguiment i l'avaluació, així com la concreció del calendari i l'horari de les activitats escolars i de les reunions de contingut pedagògic i les de coordinació amb les famílies, entre d'altres (Decret 101/2010).

La Programació General Anual del centre s'ha de presentar al Consell Escolar per a la seva aprovació a l'inici de curs. L'organització del temps, dels espais i dels materials que faciliten l'acció educativa i l'assoliment dels objectius i capacitats establerts.

- **La Memòria Anual**

Segons Noguerol (2009), aquest document és el complement de l'anterior i té com a objectiu fonamental avaluar i valorar els continguts de la Programació General Anual anterior. A final de curs cal revisar la PGA i aquesta es fa palesa en aquest document, on també es recullen propostes pel proper curs.

La direcció de cada centre públic i la titularitat i la direcció de cada centre privat concertat han de garantir que la comunitat escolar és informada del contingut de la programació general anual i del resultat de la seva avaluació.

3.2.4. La Programació de Curs o Anual

La Programació Anual o de Curs és un document pedagògic que elabora l'equip educatiu. La seva finalitat és la distribució del currículum prescriptiu en unitats didàctiques i nivells. Per tant, és la distribució de capacitats, objectius de cicle i continguts de cicle per als diferents nivells que componen el cicle.

Per Antúnez i altres (1991), la utilitat de les programacions anuals és disposar d'una visió panoràmica dels objectius del cicle distribuïts per cada curs, fent referència a les capacitats que es vehicularan, a través de la distribució temporal dels continguts i dels criteris per avaluar el grau de consecució d'aquests objectius i, per extensió, de les capacitats que es vehiculen.

Per garantir uns aprenentatges integrals i coherents, s'integraran els continguts de les tres àrees en els temes, rutines, tasques quotidianes, diferents tipus d'activitats (racons, tallers...) unitats o projectes, que s'explicitaran en la programació de les unitats didàctiques o en la mateixa programació anual (Castells, 2005).

En la mateixa línia, per poder planificar les unitats didàctiques corresponents i, tal com indica el Decret 101/2010, l'equip educatiu ha de conèixer el currículum del cicle educatiu corresponent, on estan explicitats:

- Les capacitats d'etapa
- Les àrees
- Els objectius
- Els blocs de continguts

La programació anual ha de contenir el nom de les àrees, projectes o àmbits de coneixement a què es refereixen, del curs o nivell i del període temporal per al qual es desplega, per tant, hi ha una programació anual per a cada nivell del cicle.

Segons Arànega (2009), els components de la programació anual són els objectius relacionats amb les capacitats, els continguts i els criteris d'avaluació de les tres àrees de forma integrada. La metodologia i els recursos didàctics s'han de derivar del plantejament d'aquesta programació anual i dels objectius i capacitats que es volen treballar.

En conseqüència, aquests aspectes metodològics es concreten en les programacions de les unitats didàctiques, on es tenen en compte els criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació del centre.

Correspon a tot l'equip educatiu fer la programació anual o de curs, i així prendre les decisions sobre el desplegament del currículum amb les mesures i formes organitzatives necessàries per portar-ho a terme, però correspon al director revisar el treball realitzat i comprovar que allò que s'ha realitzat és coherent amb el que diu el Projecte Educatiu i les prescripcions normatives.

3.2.5. Les unitats didàctiques

Programar té sentit en la mesura que ordena i planifica les tasques educatives i sobretot facilita el seguiment i l'avaluació dels infants. Segons Zabala (1998), les unitats didàctiques són el conjunt d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge ordenades, estructurades i articulades per a la consecució d'uns objectius educatius, amb un començament i un acabament conegut, tant per al professorat com per a l'alumnat, que es poden dur a terme de forma continuada en el temps o en diferents moments del curs i que inclouen les activitats d'avaluació.

Per a la programació de les unitats didàctiques cal dissenyar i combinar propostes educatives diverses que respectin la formació integral de l'infant, que donin resposta a les seves necessitats i a la manera natural d'aprendre; que integrin el protagonisme de l'infant en l'activitat del joc, que potenciïn l'autonomia, que assumeixin un enfocament constructivista que parteixi de l'acció, que tinguin cura del benestar emocional i que promogui la multiplicitat de potencialitats de l'infant (Coll [et al.], 2004).

Com indica Noguero (2009), això comportarà, per part de l'equip educatiu, preparar propostes que connectin les tres àrees del currículum, tres camps d'experiència que tenen sentit per a l'infant sempre que les pugui viure en interdependència. Per tant, cal vertebrar la intervenció en formes metodològiques que garanteixin a l'infant la seva vivència globalitzada, el seu paper actiu i l'experimentació de processos.

En l'educació infantil i, per tant, en el primer cicle inclòs, com assenyala Antón (2007), cal fugir de les propostes excessivament tancades, en les quals els infants no tenen cap marge d'iniciativa ni de creativitat. No sempre és senzill copsar els interessos i necessitats dels petits, per aquest motiu, és precís que la programació no sigui massa rígida i tancada i, en canvi, sigui un instrument flexible que possibiliti incorporar l'inesperat i realitzar els ajustos i les modificacions necessaris, fruit del constant diàleg entre les seves propostes i les iniciatives dels infants, així com de la incertesa intrínseca a qualsevol experiència educativa carregada de vitalitat.

És important reflexionar al voltant de la programació quan ja s'hagi disposat del temps necessari per observar i conèixer el moment del procés de desenvolupament en què es troben els infants del grup classe. Hi ha d'haver marge per rectificar, hi ha d'haver possibilitats per adaptar el que en principi era previst al grup. Avui en dia l'homogeneïtat no existeix i cal atendre la diversitat d'alumnes i, si cal, adaptar els objectius, preparar activitats per tots els nivells, diversificar les agrupacions atenent les circumstàncies, respectar els ritmes de treball, en definitiva, entendre la programació com una proposta oberta i no tancada (Cabrerizo [et al.], 2009).

En el moment de formalitzar la unitat didàctica, cal tenir present la seva durada dins el període del curs escolar, el grup classe a qui s'adreça, l'educador responsable, el títol i les àrees a què fa referència.

Els components bàsics de la programació de la unitat didàctica segons les orientacions donades a la web del Departament d'Ensenyament (www.xtec.cat) són:

- Objectius d'aprenentatge
- Capacitats
- Continguts
- Metodologia i seqüències didàctiques (tipologia d'activitats, temporització, materials o recursos a utilitzar, organització social de l'aula i atenció a la diversitat)
- Criteris d'avaluació

3.3. LA FORMACIÓ DELS PROFESSIONALS

Es considera educador tothom que tingui responsabilitats a l'escola i que hi intervingui en el dia a dia i que, en la seva tasca, promou el desenvolupament integral de l'alumnat, de les seves capacitats motrius, emocionals o d'equilibri personal, de relació interpersonal, cognitives o intel·lectuals i d'inserció i actuació social en els infants, respectant la diversitat de característiques personals (Molero, 1999).

És funció dels educadors i mestres garantir que cada nen i nena construeixi aquest vincle amb la persona de referència, reconeixent cadascun d'ells i assegurant-se que se sent atès, estimat i valorat. Aquesta funció és indispensable perquè les altres funcions tinguin uns bons efectes educatius i que els infants gaudeixin en els seus aprenentatges i estada a la llar d'infants. En aquest cas, utilitzem les paraules *mestre* i *educador* com a sinònims, tot i que en l'àmbit laboral hi poden haver diferències, però nosaltres les utilitzem com la persona referent de l'aula dels infants.

Colén i Jarauta (2010) consideren que el docent ha de construir per si mateix i a la seva manera els sabers que li permetin un exercici competent de la seva pràctica. Ningú més no ho pot fer per ell i ell no pot fer-ho perquè algú li ho digui. Per portar a terme les funcions educadores, es reclama un perfil professional i personal, i unes formes específiques de treballar en equip sostingudes en el diàleg i la cooperació.

Schön (1996) fa una contribució significativa: en el dia a dia, els professionals adquireixen el domini d'un saber que no poden descriure, es tracta del que es coneix, almenys dins el món educatiu, com el *coneixement procedimental* o *saber fer*. Es tracta d'un coneixement en l'acció, que és tàcit, i no prové d'una operació intel·lectual. La seqüència d'accions s'origina a través d'un problema que es presenta a l'inici de les accions, que provoca buscar estratègies concretes per arribar a una meta. Durant el desenvolupament, observa les accions i novament planifica prenent altres accions des de la interpretació o explicació del primer procés, i pren decisions que li permetin aprendre.

Aquest tipus de coneixement, continua Schön (1996), no és del tot segur, perquè les situacions pràctiques són canviants i n'hi ha algunes que són complexes, inestables, etc., i produeixen incertesa. Davant d'aquestes situacions, un pràctic competent pensa sense deixar d'actuar i reorganitza el que està fent. A aquesta acció la denomina *reflexió en l'acció*. Pensem que a les llars d'infant és freqüent aquest tipus d'actuació dels educadors, ja que el moment evolutiu dels infants amb qui treballen fa que les seves respostes i accions siguin molt imprevisibles.

3.1.1. La formació dels educadors

Els professionals que imparteixen el primer cicle de l'educació infantil han d'estar en possessió d'una de les dues titulacions següents:

- Títol de mestre especialista en educació infantil o el títol de grau equivalent
- Títol de tècnic superior en educació infantil

La LOGSE va implicar una reordenació de l'educació infantil, no sols en termes d'orientació pedagògica, ja que també va afectar l'estructura de les ocupacions que eren presents en aquest sector. Va definir les dues principals figures docents de l'etapa: el mestre d'educació infantil i el tècnic superior en educació infantil, i va obligar la resta de professionals a un procés d'habilitació per poder continuar en el seu lloc de treball (Lebrero, 1997).

Com apunta Castells (2005), els qui treballaven en els centres privats sense la titulació requerida havien d'habilitar-se i superar proves d'idoneïtat o cursos de formació convocats per alguna administració educativa, i s'havien de regular les titulacions mínimes exigibles el 1994, data des de la qual els professionals que treballen en aquest cicle tenen alguna titulació que acredita la formació necessària.

Les dues úniques titulacions que avui en dia acrediten per treballar al primer cicle d'educació infantil tenen en comú el que Schön (1996) anomena *pràcticum reflexiu*, ja que dins del seu currículum formatiu té un pes important el període de pràctiques al lloc de treball, i així els estudiants, dins la formació inicial, poden començar a veure actuacions que, amb el temps, poden resultar essencials per ser competents en la pràctica professional a partir d'un aprenentatge experiencial.

- **Títol de mestre especialista en educació infantil**

Actualment, el títol de mestre d'educació infantil és un títol universitari i, des de la incorporació a l'Espai Europeu d'Educació Superior, s'anomena Grau d'Educació Infantil i comprèn 240 crèdits ECTS, i s'estudia durant quatre cursos.

Incorpora el concepte de *competència*, que l'entén com una combinació dinàmica d'atributs en relació amb coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats, que

descriuen els resultats dels aprenentatges d'un programa educatiu o el que els estudiants són capaços de demostrar al final del procés educatiu.

El desenvolupament d'una competència és un procés continu i ha de tenir en compte l'assoliment de coneixements, d'habilitats, d'actituds i de responsabilitats. Les competències que es defineixin han de ser avaluables i, per això, la manera en què es formulin aquestes competències ha de permetre la identificació de resultats d'aprenentatge que puguin ser observables i mesurables.

Aquesta titulació capacita per a la professió de mestre o mestra en Educació Infantil, conformada com a professió per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, i en el Llibre blanc: títol de grau en Magisteri, mestre de suport, ensenyament no reglat, docència hospitalària, Centre de Recursos Pedagògics, etc.

Les competències que han d'assolir l'alumnat són:

- Conèixer els objectius, continguts curriculars i criteris d'avaluació de l'educació infantil.
- Promoure i facilitar els aprenentatges en la primera infància, des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions cognitiva, emocional, psicomotora i volitiva.
- Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat que atenguin les necessitats educatives singulars dels estudiants, la igualtat de gènere, l'equitat i el respecte als drets humans.
- Fomentar la convivència a l'aula i a fora, i abordar la resolució pacífica de conflictes. Saber observar sistemàticament contextos d'aprenentatge i convivència i saber reflexionar-hi.
- Reflexionar en grup sobre l'acceptació de normes i el respecte als altres. Promoure l'autonomia i la singularitat de cada estudiant com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors en la primera infància.
- Conèixer l'evolució del llenguatge en la primera infància, saber identificar possibles disfuncions i vetllar per l'evolució correcta. Tractar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües. Expressar-se oralment i per escrit i dominar l'ús de diferents tècniques d'expressió.
- Conèixer les implicacions educatives de les tecnologies de la informació i la comunicació i, en particular, de la televisió en la primera infància.
- Conèixer fonaments de dietètica i higiene infantils.
- Conèixer fonaments d'atenció primària i les bases i desenvolupaments que permeten comprendre els processos psicològics, d'aprenentatge i de construcció de la personalitat en la primera infància.
- Conèixer l'organització de les escoles d'educació infantil i la diversitat d'accions que inclou el funcionament. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
- Orientar pares i mares pel que fa a l'educació familiar en el període 0-6 i dominar habilitats socials en el tracte i relació amb la família de cada

estudiant i amb el conjunt de les famílies.

- Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent. Adquirir hàbits i destreses per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu i promoure'l en els estudiants.
- Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'educació infantil i els professionals. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius.

- **Títol de tècnic superior en educació infantil**

El títol del Cicle Superior d'Educació Infantil és no universitari i té una durada de dos cursos acadèmics. En els darrers anys s'ha adaptat a les noves exigències normatives i formatives. S'han hagut d'adaptar els objectius, els continguts, els criteris d'avaluació a les noves exigències de la LOE.

Aquests estudis postobligatoris capaciten dissenyar, posar en marxa i avaluar projectes i programes educatius d'atenció a la infància en el primer cicle d'educació infantil en l'àmbit formal, d'acord amb la proposta pedagògica elaborada per un mestre o mestra.

La durada és de 2.000 hores (aproximadament, 1.600 en un centre educatiu i 400 en un centre de treball), distribuïdes en dos cursos acadèmics.

L'alumnat, en acabar el cicle, ha d'haver assolit les següents competències:

- Programar la intervenció educativa i d'atenció social a la infància a partir de les directrius del programa de la institució i de les característiques individuals, del grup i del context.
- Organitzar els recursos per al desenvolupament de l'activitat responnent a les necessitats i característiques dels nens i les nenes.
- Desenvolupar les activitats programades, emprant els recursos i les estratègies metodològiques apropiades i creant un clima de confiança.
- Dissenyar i aplicar estratègies d'actuació amb les famílies, en el marc de les finalitats i procediments de la institució, per millorar el procés d'intervenció.
- Donar resposta a les necessitats dels nens i les nenes, així com de les famílies que requereixin la participació d'altres professionals o serveis, utilitzant els recursos i procediments apropiats.
- Actuar davant contingències relatives a les persones, recursos o mitjans, transmetent seguretat i confiança i aplicant, en el seu cas, els protocols d'actuació establerts.
- Avaluar el procés d'intervenció i els resultats obtinguts, elaborant i gestionant la documentació associada al procés i transmetent la informació amb la finalitat de millorar la qualitat del servei.
- Mantenir actualitzats els coneixements científics i tècnics relatius a la seva

activitat professional, utilitzant els recursos existents per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

- Actuar amb autonomia i iniciativa en el disseny i la realització d'activitats, respectant les línies pedagògiques i d'actuació de la institució on desenvolupa la seva activitat.
- Mantenir relacions fluïdes amb els nens i les nenes i les seves famílies, membres del grup on s'estigui integrat i altres professionals, mostrant habilitats socials, capacitat de gestió de la diversitat cultural i aportant solucions a conflictes que es presentin.
- Generar entorns segurs, respectant la normativa i els protocols de seguretat en la planificació i desenvolupament de les activitats.
- Exercir els seus drets i complir amb les obligacions que es deriven de les relacions laborals, d'acord amb el que s'estableix en la legislació vigent.
- Gestionar la seva carrera professional, analitzant oportunitats d'ocupació, autoocupació i aprenentatge.
- Crear i gestionar una petita empresa, realitzant estudi de viabilitat de productes, de planificació de la producció i de comercialització.
- Participar de forma activa en la vida econòmica, social i cultural, amb una actitud crítica i de responsabilitat.

Diferències bàsiques entre els objectius que pretenen les dues titulacions:

CICLE FORMATIU DE GRAU SUPERIOR DE FORMACIÓ PROFESSIONAL	GRAU DE MAGISTERI D'EDUCACIÓ INFANTIL
La formació professional pretén que l'alumnat, en acabar el cicle, sigui capaç de dissenyar, implementar i avaluar projectes i programes educatius d'atenció a la infància en el primer cicle d'educació infantil.	La formació universitària capacita per treballar en tota l'etapa d'educació infantil, per tant, en el primer cicle i en el segon.
El cicle formatiu de grau superior capacita bàsicament per treballar en el primer cicle.	Tradicionalment, les persones que acaben la titulació universitària tenen tendència a treballar en les escoles, tot i que una minoria ho fa en una llar d'infants.

En els darrers anys, tant en el canvi de la diplomatura al grau com del cicle LOGSE al cicle LOE, els canvis han anat en la mateixa línia:

	Diplomatura magisteri infantil	Grau d'infantil
Total crèdits	210	240
Teòrics	178	99
Pràctiques externes	32	51

CFGS Educació infantil (LOGSE)	CFGS Educació infantil (LOE)
Els programes d'atenció assistencial en infants	Didàctica de l'educació infantil
Característiques, planificació i organització	
Autonomia personal i salut	Autonomia personal i salut infantil
Metodologia del joc	El joc infantil i la seva metodologia
Expressió i comunicació	Expressió i comunicació
Desenvolupament cognitiu i motriu	Desenvolupament cognitiu i motor
Intervenció amb les famílies	Desenvolupament socioafectiu
Animació i dinàmica de grups	Habilitats socials
Formació en centres de treball (400 hores)	Formació en centres de treball (400 hores)
Síntesi	Projecte d'atenció a la infància

Font: Departament d'Ensenyament 2011

S'intenta donar una formació més competencial, per tant, que l'alumnat que es forma per treballar en el primer cicle d'educació infantil sigui capaç de "saber, saber fer i saber estar" (Delors, 1997), mitjançant un conjunt de comportaments que li permetin exercir de manera eficaç una activitat com la tasca educativa.

En aquest sentit, aquest objectiu de formar de manera competent els futurs educadors és indissociable de donar resposta a diferents situacions amb els infants i, per això, tant en el Pla d'Estudis de la Universitat com en el del nou cicle formatiu de grau superior s'augmenten les sessions de treball pràctic tant dins com fora del centre educatiu.

En un altre ordre de coses, pel que fa al cicle formatiu, s'amplien les sortides professionals, ja que, a banda d'educador infantil en el primer cicle d'educació infantil (0-3 anys), en les institucions dependents dels organismes estatals o autonòmics i locals, i en els centres de titularitat privada, també s'inclouen dues noves sortides:

- Educador/a en institucions i/o en programes específics del seu treball amb menors (0-6 anys) en situació de risc social, o en mitjans de suport familiar, seguint les directrius d'altres professionals.
- Educador/a en programes o activitats d'oci i temps lliure infantil amb menors de 0 a 6 anys: ludoteques, cases de cultura, biblioteques, centres educatius, centres d'oci, granges escola, etc.

Actualment, a les llars d'infants, conviuen aquests dos perfils professionals amb treball directe a l'aula:

- Educadores-tutores
 - Amb titulació universitària del grau d'educació infantil
 - Amb titulació de formació professional

- De suport o auxiliars

Independentment de la seva titulació o formació, com indica en el seu estudi sobre els educadors infantils, Sánchez Muliterno (2009: 70): «Tot i que es consideren professionals qualificats per desenvolupar les seves tasques, assenyalen una inadequada formació inicial universitària o professional, definint aquesta com allunyada de la realitat». El 42% dels educadors, segons el mateix estudi, consideren que la seva formació no és adequada, davant el 30%, que opina que sí que ho és.

En l'Estadística de l'Ensenyament del Pla Estadístic de Catalunya 2011-2014, no hi ha dades sobre la formació inicial i continuada de les educadores que treballen en aquest cicle. Les úniques dades disponibles són de tota l'etapa d'educació infantil, entre les quals s'inclouen les mestres que treballen a l'escola.

A les llars d'infants, conviuen en una proporció desigual professionals amb titulació universitària amb d'altres amb titulació de formació professional. Només el Decret 282/2006 indica en el seu article 11 que els professionals que imparteixen el primer cicle de l'educació infantil han d'estar en possessió del títol de mestre especialista en educació infantil o del títol de grau equivalent, o del de tècnic superior en educació infantil, o de qualsevol altre títol declarat equivalent, acadèmicament i professionalment, a algun dels anteriors i també que, per cada tres grups o fracció, almenys un dels professionals ha de tenir el títol de mestre en l'especialitat en educació infantil o el de grau equivalent.

Per tant, l'única dada de què es disposa és que, si es respecta la normativa, com a mínim, 1/3 dels educadors té la titulació universitària.

En la formació inicial dels educadors i mestres que treballen en el primer cicle d'educació infantil, és un aspecte fonamental el *pràcticum*, entès com 'l'espai en el qual els centres s'apropen a la realitat professional i impulsa l'adquisició de les competències personals (humanes) i professionals necessàries per a l'exercici d'aquesta professió'.

3.3.2. Característiques humanes

Segons Horno (2004), la maduresa personal i l'estabilitat emocional dels educadors i mestres ha de garantir la màxima coherència possible en les relacions amb els infants, amb les seves famílies i amb la resta d'equip educatiu.

Compartir la responsabilitat educativa dels infants amb altres persones demana ser assertivament competent per tal d'expressar les pròpies emocions i idees, escoltar activament les dels altres i, alhora, acceptar opinions diverses que es puguin derivar de les accions quotidianes, mantenint una actitud receptiva a les noves idees i al treball en equip en general (Antón, 2007).

Com indica Salazar (2006), la capacitat d'autoregulació és fonamental en un educador, ja que permet mantenir una actitud serena davant les situacions imprevistes i els conflictes que puguin sorgir. La seguretat i la confiança en un mateix li permet adaptar les seves accions en cada moment, confiant en les possibilitats dels infants i mantenint el sentit comú en l'acció educativa, també li permetrà ser més tolerant amb les pròpies frustracions i poder mantenir la motivació per al desenvolupament de la tasca docent.

És fonamental que els educadors disposin d'una formació cultural sòlida que els pot ajudar a exercir de mediador entre la seva cultura, la de les famílies i la de la societat de la qual forma part, desenvolupant els valors socials i culturals bàsics per a la formació dels infants.

Un coneixement científic sobre el propi entorn l'ajudarà a orientar les experiències dels infants, facilitant situacions per investigar, comparar i practicar les seves descobertes per tal que avancin en la construcció i consolidació de les seves experiències i dels seus coneixements (Grundy, 1991).

3.3.3. Competències professionals

Tal com diuen Del Carmen i Zabala (1991), una formació en el coneixement de les característiques dels infants i dels processos d'aprenentatge li proporcionarà els criteris per establir les bases de l'educació en aquesta etapa, contrastar perspectives diferents i donar significació a les situacions quotidianes. Els fonaments sobre l'organització pedagògica i els recursos didàctics en general completaran el seu nivell de professionalitat, que es concretarà en les respostes educatives adaptades als interessos i necessitats dels infants, assegurant l'adquisició de les capacitats pròpies de l'etapa i el seu desenvolupament en general.

Les competències combinen els coneixements amb el comportament, són més que simples habilitats, impliquen el domini de processos i de mètodes i saber aprendre contínuament de la pràctica, de l'experiència, de l'intercanvi i de la teoria.

Hi ha moltes definicions de competències professionals, d'acord amb Perrenoud (2001), n'hem seleccionat dues:

- Conjunt de coneixements, saber fer, habilitats i actituds que permeten als professionals realitzar i desenvolupar rols de treball en els nivells requerits en la professió.
- Aptitud per afrontar amb eficàcia una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera a la vegada ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament.

Segons Imbernon (2007), els dos tipus de tasques bàsiques del docent són:

- La tasca del professorat com a mediador en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- La tasca de coneixedor disciplinari, que comporta la intervenció curricular.

Cano (2005) planteja les competències del docent des de quatre grans grups:

- Competència cultural. Coneixement de la pròpia matèria que imparteix i de la cultura actual.
- Competència pedagògica. Habilitats didàctiques, tècniques d'investigació - acció, coneixements psicològics i socials (dinamitzar grups, resoldre conflictes).
- Competència tecnològica. Habilitats instrumentals i coneixements de noves tecnologies de la informació i comunicació, llenguatges audiovisuals...
- Competència personal. Característiques de maduresa i seguretat, autoestima, empatia i equilibri emocional.

Sánchez González (1990) destaca la importància de la formació dels mestres que treballen en educació infantil en:

- Competències curriculars, capacitat de programació
- Competències en el desenvolupament d'eines que facilitin la detecció primerenca de dificultats
- Competències de l'àmbit personal (regulació emocional i estabilitat emocional)

Al tenir una formació completa, poden realitzar tasques d'intervenció amb els infants, la qual cosa estimula el seu desenvolupament global. Per un altre costat, cal millorar el coneixement del desenvolupament de les diferents habilitats de l'infant (motrius, de comunicació i llenguatge, afectivitat, etc.) mitjançant l'observació sistemàtica.

Imbernon (2007) descriu la formació del mestre com un procés obert que parteix de l'adquisició d'unes bases en la formació inicial, però el procés continua durant la pràctica professional, mantenint l'intercanvi amb altres professionals, ampliant i actualitzant la informació per mitjà de lectures i participant en activitats de formació continuada.

El paper de l'educador de la llar d'infant és un dels més importants i delicats de tot el ventall professional del món de l'educació (Mir, 1993). Aquest educador ha de tenir uns coneixements extensos i sobretot actualitzats sobre la infància i les seves necessitats.

Tal com hem vist, necessita tenir unes competències personals i professionals i necessita una formació inicial adequada i una formació permanent que possibiliti, amb la renovació de coneixements, la reflexió constant sobre la pròpia tasca. En aquest sentit, defensem la importància de l'equip educatiu, ja que col·labora i ajuda en l'anàlisi de la tasca educativa.

3.4. RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES

Durant els primers anys de vida és fonamental l'acord i el contacte constant entre els pares i mares i els educadors de la llar d'infants. Per tal d'assolir els objectius educatius, educadors i famílies han d'establir una profunda relació de col·laboració. Aquest és un dels trets diferencials d'aquest cicle.

La comunicació família–escola sempre és important i convenient, però en el cicle 0-3 esdevé extremadament necessària. L'infant és molt sensible al tipus de relació que s'estableix entre les persones i professionals que tenen cura d'ell.

Horno (2004) considera que una conseqüència interessant d'aquesta profunda relació entre les famílies i la llar d'infants és la possibilitat d'establir criteris educatius compartits, malgrat que els dos contextos són diferents i, per tant, també ho són les seves pautes, les persones que hi són i les actituds i normes. Afavoreix el desenvolupament harmònic de l'infant que pares i educadors intentin ser coherents i afavoreixin la transició dels nens i les nenes d'un context a l'altre.

Per Bassedas i Vila (2007), la col·laboració escola-família és un aspecte fonamental per al desenvolupament de les capacitats dels infants. Pares i educadors comparteixen l'educació dels més petits, per la qual cosa el contacte, la coordinació i la col·laboració entre ells és imprescindible. Però, per compartir, s'han de respectar les formes de pensar i de fer i, per respectar, cal conèixer i valorar el que uns i altres fan conjuntament amb l'infant a casa i a l'escola.

En el primer cicle d'educació infantil, és tan habitual i tan natural que les famílies i els educadors tinguin una comunicació freqüent que sovint s'obliden els motius més profunds que la fan imprescindible. Des d'una perspectiva psicològica, el fet que es consideri que el desenvolupament dels infants és un procés socialment i culturalment mediat —més que no pas un procés dirigit des de dintre i en bona part impermeable a la influència externa— obliga a considerar la importància dels contextos, principalment família i escola, on aquest creixement personal es fa una realitat (Bassedas, 2010).

La perspectiva ecològica (Bronfrenbrenner, 1987) posa l'accent en el fet que, tot i que és important la qualitat d'aquests contextos primaris (família i escola), no ho és menys la relació entre aquests, i encara que el context sigui diferent, l'infant és el mateix. Assumeix rols específics, estableix interaccions peculiars i aprèn en cada lloc aspectes

de la cultura i maneres d'apropiar-se'n i mira d'emportar-se'n allò que li funciona en un context per utilitzar-lo en l'altre.

Sanjuán (1994) i Small (1999) defensen que la relació entre la família i l'escola és necessària perquè la funció educativa que es realitzi pugui ser una realitat; els educadors i mestres han d'estar pendents per afavorir i anar millorant la confiança, la comunicació, el diàleg, la participació, la col·laboració i la implicació de les famílies en relació amb els esdeveniments i les tasques escolars, creant camins que afavoreixin el desenvolupament de les potencialitats de l'infant.

Com afirma Boyatzis (2002), la família és el primer univers de relacions, el marc de referència més significatiu per als nens i les nenes. Al néixer, el nadó és plenament dependent de la persona adulta de referència del marc familiar, i aquesta també sol sentir la seva dependència envers l'infant. De mica en mica, aquesta dependència es va alleugerint i arriba el moment que la família confia el seu infant a l'escola.

Això suposa un rebombori emocional a dues bandes que l'escola ha d'acollir, resguardar i ajudar a resituar. A més, les persones educadores han de ser molt sensibles a la diversitat i diversificació creixent de famílies: d'entrada, no hi ha dues famílies iguals, les concepcions i pràctiques educatives de cada família i les experiències dels infants són tan diferents que les coses que aprenen generalment són molt diverses.

És funció educativa acostar-se afectivament i respectuosament a les peculiaritats de cada família, de la seva situació, tenint en compte elements estructurants, identitaris i socioculturals: famílies monoparentals, nombroses, de patró més convencional, separades per motius diversos, ajuntades amb altres famílies, amb progenitors del mateix sexe...; opinions, punts de vista, formes de viure la quotidianitat, coses que solen fer, valors i significats, costums, llengües, elements de les seves històries...

Per Parellada (2008), en les claus de la relació entre les famílies i l'escola cal:

- Vetllar perquè les relacions que es mantenen estiguin basades en la cordialitat, el respecte i la confiança mútua.
- Propiciar models de responsabilitat compartida entre família i mestres per oferir als infants un bon context educatiu i de desenvolupament (tot i que queda clar que la primera responsable és la família).
- Aclarir funcions i rols de cadascú, posant de manifest les diferències entre fer de pare/mare i fer de mestres, i tot reconeixent la tasca educativa que duen a terme tant la família com l'escola.
- Concretar els objectius que han d'orientar les col·laboracions i els contactes entre famílies i mestres.

És fonamental des de l'escola potenciar i establir estratègies per afavorir la comunicació i informació. Segons Sático (2009), les més importants són:

- Tenir cura de l'espai on es reben les famílies, cal que sigui acollidor.
- Planificar els dies de portes obertes i l'atenció a totes les persones.
- Mantenir una entrevista inicial entre la família i l'educador, abans de la incorporació de l'infant a l'escola, per tal que les famílies puguin fer-se una idea més concreta sobre el centre i puguin començar a preparar-se mentalment per a l'adaptació que suposa l'inici de l'escolaritat.
- Comptar amb un guió, qüestionaris o fitxes pot ser de gran utilitat per recollir la informació que es consideri més rellevant.
- Fer una trobada de famílies per presentar el PEC i l'organització del centre, els espais i l'equipament, les persones que componen l'equip i les que s'ocuparan de cada grup d'infants.
- Tenir cura de les relacions quotidianes que es donen al llarg del curs.
- Fer trobades periòdiques amb les famílies d'un mateix grup per informar dels progressos dels infants, apuntar i compartir intencions educatives.
- Donar suport a la tasca educativa familiar, mitjançant tertúlies, debats, taules rodones, aportacions d'experts, etc.
- Establir mecanismes de participació, col·laboració i comunicació amb les famílies, que permetin informar i compartir criteris d'intervenció educativa i definir-los en el marc del projecte educatiu de centre.

L'escola ha de dinamitzar la implicació de les famílies, recordant que *participar* vol dir 'ser part' i, només participant, els pares i les mares podran "ser" i "sentir-se part" de l'escola (Horno, 2004).

Com indica Maíquez (2001), les possibilitats de participació també són molt diverses: cooperar en activitats en les quals educadores i famílies aporten els seus coneixements i les seves experiències; muntatge d'activitats per als infants o per a la resta de pares; confecció o restauració de material; col·laboracions i ajudes en sortides i colònies; festes i celebracions; biblioteca, etc.

Com apunta Parellada (2008), l'escola ha de mantenir bones relacions amb la resta d'institucions i plans educatius del poble, barri o comunitat on està situada i amb aquells professionals que, des de diferents àmbits, atenen la primera infància i se'n preocupen. Cal ser capaç de coordinar-se, col·laborar i cooperar amb els diferents professionals d'atenció a la infància del territori. L'actual fragmentació de sabers i l'especialització resultant comporta una gran diversitat de serveis i professionals dedicats a l'atenció a la infància i la família.

Per un altre costat, a les llars és habitual tenir escolaritzats infants amb necessitats educatives específiques i, en aquest sentit, la primera infància realitza una funció de detecció i atenció fonamental. Els infants amb necessitats educatives específiques reben l'atenció d'acord amb les seves necessitats singulars des del moment que aquestes necessitats són detectades i valorades pels serveis educatius. Cada dia més, resulta imprescindible que les llars d'infants estableixin mecanismes de cooperació i coordinació entre els professionals de l'educació, la salut, serveis socials, que

possibilitin la confluència dels diferents esforços i contribueixin a la millora de l'atenció dels infants.

Des d'aquesta perspectiva, la llar d'infants posa les condicions que permeten consolidar les relacions i el coneixement mutu que l'escola estableix amb els organismes que també tenen una funció en l'atenció a la primera infància, com ara els serveis socials de base, els serveis sanitaris i altres serveis educatius. Una atenció requereix l'establiment d'actuacions coordinades i sostingudes que proporcionin el suport necessari als educadors i les educadores responsables d'atendre educativament els infants.

Es tracta, per tant, de tenir present la importància de la relació entre les llars d'infants i els centres d'atenció primerenca, els serveis socials de zona, els equips d'atenció psicopedagògics (EAP), els centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA) i altres serveis específics, especialment, per atendre els infants amb necessitats educatives significatives i, en general, perquè el treball conjunt entre l'equip d'escola bressol i aquests professionals contribueix a l'assoliment d'una escola plenament inclusiva.

Convé igualment consolidar els mecanismes de relació entre les llars i els centres d'educació infantil i primària per assegurar els processos de transició, així com la coneixença mútua entre centres que intervenen sobre les mateixes famílies i infants.

MARC METODOLÒGIC

CAPÍTOL 4. METODOLOGIA I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

- 4.1. Introducció**
- 4.2. Definició del problema d'investigació**
- 4.3. Objectius**
- 4.4. Perspectiva metodològica**
 - 4.4.1. Paradigmes
 - 4.4.2. El rigor científic
- 4.5. Disseny de la investigació**
- 4.6. Instruments per a la recollida de dades**
 - 4.5.1. L'entrevista
 - 4.5.2. El grup de discussió
- 4.7. Relació dels instruments amb els objectius de la investigació**

4.1. INTRODUCCIÓ

Aquest capítol vol donar a conèixer el conjunt d'aspectes que intervenen en el procés de la investigació portada a terme, des de l'explicitació del problema objecte d'estudi fins a la definició dels objectius que es pretenen assolir, passant pels aspectes de tipus contextual i metodològic que han servit de guia al llarg del procés.

El punt de partida d'una investigació com aquesta és l'existència d'una situació que sempre ens ha interessat i ens ha cridat l'atenció: després de molts anys d'atendre les llars d'infants com a professional d'un equip d'assessorament psicopedagògic del Departament d'Ensenyament i, per tant, realitzant múltiples valoracions i observacions dels infants, sempre m'havia preguntat sobre el treball educatiu que es realitza a la llar d'infants, el procés i la planificació de les activitats que l'educador porta a terme.

Com programa? Quin sentit li dóna? Quan ho fa? Quins referents utilitza? Quins instruments i models?

Kerlinger (1985:7) defensa, *“la investigació científica és una activitat que necessita combinar experiència i coneixement, i ha de ser sistemàtica, controlada, empírica i crítica. Aquesta preocupació per l'explicació dels fenòmens és el que ajuda a avançar les ciències”*.

Com indica Sarramona (1980), la investigació és el procediment pel qual s'arriba a obtenir coneixement científic, però no existeix un mètode absolutament segur per eliminar l'error en l'elaboració i validació de les teories científiques, sinó que tal procediment és relatiu segons la naturalesa del coneixement que es tracta d'assolir.

En aquest treball som conscients de la complexitat que implica investigar en el camp educatiu i, encara més, en un dels menys coneguts i amb menys tradició investigadora: el primer cicle d'educació infantil.

L'única missió legítima de la investigació educativa és desenvolupar teories de la pràctica educativa que estan arrelades en les experiències i situacions concretes dels educadors, i que intenten plantejar i resoldre els problemes que són provocats per aquestes experiències (Carr i Kemmis, 1988).

Per la seva banda, Contreras (1991) assenyala les característiques que ha de tenir una investigació educativa:

- Cal que es dirigeixi a afavorir la transformació de l'ensenyament mitjançant la realització de valors educatius.
- L'educació és una activitat pública i rellevant i es dona en institucions públiques.
- Si té com a objectiu col·laborar en la realització de valors educatius requereix una transformació de les relacions de poder entre investigació i pràctica.
- Permet als participants desenvolupar noves formes de comprensió i se'ls capacita per emprendre camins propis de reflexió autònoma i col·laborativa sobre el sentit de la pràctica educativa i la seva millora.
- El canvi educatiu a l'ensenyament només és viable si el professor s'implica en el procés de reflexió sobre la seva pròpia pràctica.

Segons Ferreres i González Soto (2006), la investigació educativa es considera un procés sistemàtic destinat a elaborar un coneixement dins el món educatiu en què intervenen diferents perspectives i enfocaments, fruit de la poca estabilitat del coneixement, de les diferents ciències i disciplines implicades, les metodologies utilitzades i les concepcions paradigmàtiques des de les quals es planteja la investigació.

Malgrat aquesta diversitat, existeixen unes característiques comunes que les identifiquen i les diferencien d'altres investigacions, com ara:

- La investigació educativa té com a objectiu construir nous coneixements que puguin descriure, explicar, comprendre i transformar les concepcions, els processos i les pràctiques que es produeixen al voltant dels fenòmens educatius.
- La investigació educativa compta amb mètodes i procediments que faciliten tant l'accés al coneixement general com a la caracterització analítica dels elements que constitueixen el fenomen educatiu i les relacions que entre ells s'hi pogués establir.
- La investigació educativa, de forma subsidiària, aporta elements per a la transformació educativa. Només la presentació de resultats de la investigació no resol els problemes educatius, però conèixer-los en pot facilitar la solució.

4.2. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

La importància de la programació dins el procés educatiu dels infants és un fet avalat per una àmplia investigació pedagògica. Arànega (2008), Bassedas (2010), Bolívar (2000), Castells (1999), Contreras (1991), Gallego (2002), García Varcárcel (2001), Gimeno Sacristán (1991), Imbernon (2007), Noguerol (1994), Trepal i Freixenet (1993), Zabala (1998) i un llarg etcètera d'estudiosos de la pedagogia han ressaltat la importància de planificar les activitats que posteriorment l'educador porta a terme amb els nens i les nenes des de les edats més primerenques.

Programar, en qualsevol etapa educativa, és una tasca complexa. En el cas del primer cicle d'educació infantil, encara ho és més, atès que els professionals tenen molt poc temps de treball personal dins del seu horari per planificar les activitats a realitzar amb els infants. La normativa no preveu hores de coordinació i/o planificació i és l'organització interna de les llars d'infants la que pot permetre, en el millor dels casos, alguna estona per realitzar aquestes tasques. D'altra banda, la tradició educativa, relativament nova, de l'atenció als infants de 0-3 anys en escoles tampoc no ho afavoreix.

La finalitat d'aquest treball és analitzar el treball diari i sobretot el procés, el resultat i tot el que gira al voltant de la programació al primer cicle de l'etapa infantil, per tal de conèixer l'estat de la qüestió i, si hi ha dificultats, detectar quines són, com treballen els educadors per realitzar aquesta tasca amb satisfacció i eficàcia, i també buscar instruments que els orienti i els faciliti planificar les activitats que hauran de fer els infants. Som coneixedors que la primera infància és una etapa singular —ja ho hem explicat en capítols anteriors— que té singularitats que la fan significativament diferent a les altres etapes del sistema educatiu i, per tant, la investigació en aquest àmbit té unes característiques específiques.

4.3. OBJECTIUS

Els objectius que aquesta investigació es proposa són:

- Reflexionar sobre les bases pedagògiques i psicològiques, i les teories de l'aprenentatge, i com aquestes incideixen en la pràctica educativa
- Analitzar la concreció curricular com a eina de treball a l'aula: el currículum prescrit, el projecte de centre i la programació.
- Analitzar el procés que se segueix, al primer cicle d'educació infantil, per elaborar les programacions.
- Identificar les dificultats dels professionals en el desenvolupament de les seves tasques i en concret de la planificació educativa
- Reflexionar i obrir línies mestres per elaborar documentació que faciliti i orienti el procés programador als professionals de la llar d'infants.

4.4. PERSPECTIVA METODOLÒGICA

Tal com afirma De Miguel (1990), la realitat social i educativa és un camp molt ampli i profund i els fenòmens educatius són tan complexos que la diversitat metodològica en la investigació respon a l'existència de diversos llenguatges i lògiques —paradigmes— que estan arrelats a les grans tradicions filosòfiques de la nostra cultura. És en la perspectiva de la vinculació de la cultura als corrents de pensament on es pot trobar un principi ordenador de la diversitat de la investigació educativa, en la mesura que cada corrent representa una concepció radicalment diferenciada.

4.4.1. Paradigmes

Segons Khun (1986), la idea de paradigma és el que dona una imatge bàsica de l'objecte d'una ciència, defineix el que cal estudiar, les preguntes que és necessari respondre, o sigui els problemes que cal estudiar i les regles que s'han de seguir per interpretar les respostes que s'obtenen. Considera els paradigmes com a “realitzacions científiques universalment reconegudes que, durant un temps, proporcionen models de problemes i solucions a una comunitat científica” (p. 13). Amb el paradigma es diferencia una comunitat científica d'una altra, ja que comparteixen per consens teories i mètodes legítims, així com els criteris per avaluar la validesa de les solucions. D'aquesta manera, un paradigma “és el que comparteixen els membre d'una comunitat científica i, a l'inrevés, una comunitat científica és un grup de persones que comparteixen un paradigma”. (Khun, 1986:271).

Aquest mateix autor entén la ciència com un tipus d'activitat professional organitzada, posseïdora de certs models de control dels resultats que depenen no sols de factors lògics i intel·lectuals, sinó també de factors històrics i socials.

Per a Arnal (Arnal, Del Rincón i Latorre, 2001), el paradigma és el conjunt de principis o normes que condicionen l'actitud científica; per tant, un paradigma és un model per a situar-se davant la realitat, interpretar-la i donar solucions als problemes que s'hi puguin presentar.

Els principis als quals han de respondre els paradigmes (Elgueta i Palma, 2011) són:

- **Principi ontològic:** és la naturalesa de la realitat investigada, i quina és la creença de l'investigador respecte a la realitat.
- **Principi epistemològic:** és el model de relació entre l'investigador i la realitat investigada, la base dels fonaments en què s'adquireix el coneixement. L'investigador pot partir de la base que el coneixement és objectiu o per contra pot considerar que el coneixement és subjectiu, individual, irrepetible.
- **Principi metodològic:** la manera en què podem obtenir els coneixements de la realitat. Aquí hi trobarem la perspectiva metodològica i els mètodes i tècniques d'investigació emprats per l'investigador en dependència dels seus principis ontològics i epistemològics amb els quals cal establir una relació harmònica i lògica.

Aquests tres principis estan interrelacionats i són, entre ells, coherents i interdependents, la qual cosa configura cada paradigma.

Tradicionalment en l'àmbit de les ciències socials es poden destacar els següents paradigmes d'investigació:

- **Paradigma positivista**

El paradigma positivista també es pot anomenar hipoteticodeductiu, empíric-analista o racionalista i té el seu origen al segle XIX, en autors com ara Comte i Durkheim. Pretén explicar i predir els fets a partir de relacions causa-efecte, on l'investigador busca la neutralitat; ha de ser absolutament objectiu. Normalment se centra en aspectes observables i es pot quantificar. Per a Sandín (2003), aquest paradigma sosté 3 tesis:

- Una tesi de legalisme, segons la qual el coneixement que mereix anomenar-se ciència ha de descobrir les normes o lleis de funcionament dels objectes reals.
- Una tesi d'empirisme, segons la qual el coneixement objectiu i científic troba la seva garantia de veritat en l'observació empírica dels objectes particulars.
- Una tesi de pragmatisme, segons la qual la ciència ha de fer possible la precisió i el control racional dels esdeveniments de la realitat natural i social.

Entre les principals característiques d'aquest paradigma s'hi troben l'interès estadístic de la investigació, la formulació d'hipòtesi i la posterior verificació, i la predicció amb la intenció de formular lleis que expliquin els fets d'una manera general. És a dir, té una intenció de generalitzar els resultats. També tracta d'eliminar la influència de la subjectivitat de l'investigador i els elements de caràcter axiològic i ideològic presents a la ciència (Elgueta i Palma, 2011).

- **Paradigma interpretatiu**

Sorgeix com a contrapunt del paradigma positivista, amb un altre fonament filosòfic, i pretén comprendre i interpretar la realitat, els significats i les intencions de les persones; es busca construir un nou coneixement. La persona investigadora està implicada en el procés. En el cas de l'educació, implica molts elements que s'articulen al seu voltant, des de la concepció del currículum fins a la gradual concreció a l'aula. Segons Arnal (Arnal, Del Rincón i Latorre 2001), el fet que l'educació estigui desenvolupada per persones i dirigida a altres persones fa que el procés encara sigui més complex i dificulti més la pretesa objectivitat del paradigma positivista (Barrios, 1997).

Per a Bisquerra (2004), les seves característiques principals són:

- Es dirigeix cap al descobriment, busca la interacció de coneixements que poden estar influïnt perquè alguna cosa resulti d'una determinada manera.
- S'estableix una relació concomitant entre l'investigador i l'objecte d'estudi; és a dir, que treballen junts per a un mateix fi: hi ha una participació democràtica i comunicativa entre els subjectes investigats i l'investigador.
- L'entrevista és vista com el mètode fonamental de producció de coneixement que permet a l'investigador arribar a entendre què li està succeint, al seu objecte d'estudi.

Segons Latorre i altres (1996:42), el paradigma interpretatiu pretén substituir les nocions científiques d'explicació, predicció i control del paradigma positivista per les nocions de comprensió, significat i acció. Aquesta perspectiva penetra en el món personal dels subjectes (com interpreten les situacions, quin significat els donen, quines són les seves intencions). Busca l'objectivitat en l'àmbit dels significats utilitzant com a criteri d'evidència l'acord intersubjectiu en el context educatiu. Aquest paradigma valora la comprensió i interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones implicades, i n'estudia les creences, les intencions, les motivacions, etc., l'observació directa de les quals és difícil.

- **Paradigma sociocrític**

Sorgeix com una reacció contra el reduccionisme del paradigma positivista, perquè pretén ser excessivament objectiu, i la propensió al subjectivisme i en comprendre les situacions investigades del paradigma interpretatiu. Aquest paradigma pretén ser el motor de canvi i transformació social, emancipador de les persones, utilitzant estratègies de reflexió sobre la pràctica per part dels mateixos actors. A diferència dels anteriors, introdueix la ideologia de forma explícita. Parteix del principi que l'educació no és neutral i, per tant, la investigació educativa tampoc no ho pot ser.

Els seus principis ideològics tenen com a finalitat transformar l'estructura de les relacions socials i es recolzen en l'escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno), en el Neomarxisme (Apple, Giroux), en la teoria crítica social d'Habermas i en els treballs de Freire i Carr i Kemmis (Latorre i altres, 1996).

Des d'aquest paradigma, es qüestiona la suposada neutralitat de la ciència i, per tant, de la investigació, a la qual atribueix un caràcter transformador de les organitzacions i els processos educatius.

Segons Latorre i altres (1996:43), *“el paradigma sociocrític, en les dimensions conceptual i metodològica, manté similituds amb el paradigma interpretatiu, a la qual cosa afegeix un component ideològic amb l'objectiu de transformar la realitat a part de descriure-la i comprendre-la”*.

Bisquerra (2004) presenta les principals metodologies, els tipus d'investigació i les tècniques d'obtenció de la informació en investigació educativa:

PARADIGMA	OBJECTIU	METODOLOGIA	MÈTODES	TÈCNIQUES
POSITIVISTA	Explicar, relacionar i predir variables	Empírico-analítica Quantitativa	Experimental Quasi experimental Ex-post-facto	Tests, qüestionaris, escales de mesura, observació sistemàtica
INTERPRETATIU	Comprendre	Humanístico interpretativa. Qualitativa	Etnogràfica Estudi de casos Teoria fonamentada Investigació fenomenològica	Entrevista en profunditat, diari, anàlisi de documents i l'investigador com a instrument d'obtenció d'informació
SOCIOCRÍTIC	Canviar i transformar	Socio-crítica	Investigació-acció: participativa, col·laborativa Investigació avaluativa	Combina els instruments i les estratègies de naturalesa qualitativa

(Bisquerra, 2004:81)

Com indica Del Rincón (Arnal, Del Rincón i Latorre, 2001), de vegades les investigacions se situen en paradigmes mixtos: són multiparadigmes. En les ciències socials, la diversitat metodològica possibilita l'estudi de la realitat social des de diferents òptiques, ja que cap perspectiva metodològica per si sola respon totalment a les preguntes que poden formular-se en el context social.

En aquesta investigació, ens situem bàsicament en el paradigma interpretatiu, ja que volem comprendre la situació actual, les accions dels educadors, allò que és únic i particular, i per això utilitzem, com a tècniques, l'entrevista en profunditat i el grup de discussió, i les entrevistes de contrast a experts.

Ens interessa comprendre la realitat educativa que ens donen els educadors de les llars d'infants, les seves creences, les seves motivacions, els seus valors, etc. Com indiquen Ferreres i González Soto (2006), l'aplicació d'aquest paradigma en el món educatiu és

manifest quan l'objecte d'estudi està circumscrit a l'àmbit institucional i al món de l'aula, ja que la seva finalitat no és la generalització ni la uniformitat de pensament.

Ens recolzem bàsicament en el paradigma interpretatiu, perquè, com indiquen Guba i Lincoln (1991), descansa sobre el supòsit que existeixen múltiples realitats, que la investigació, en el seu desenvolupament, divergirà a mesura que defensa avanci el coneixement i que totes aquestes parts de la realitat estan interrelacionades, de tal manera que l'estudi d'una part influeix en totes les altres.

Aquest paradigma condiona una interrelació investigador-persona investigada on es desencadena una influència bilateral, sobre la qual l'investigador sempre ha d'estar atent i guardar una certa distància que li permeti analitzar i fer visible el fenomen d'estudi, però sempre considerant que aquesta distància òptima pot ser penetrable pels intercanvis investigador-investigat (Guba, 1981).

Segons De La Orden i Mafokozi (1999) i també Bisquerra (2004), en l'àrea de la investigació educativa, molts investigadors s'identifiquen amb la utilitat del paradigma interpretatiu per a l'estudi dels fenòmens relacionats amb la pràctica pedagògica que estan íntimament relacionats amb la ment de les persones, tot i que hi ha tantes realitats com persones; però l'interès de l'investigador no està centrat tant en la realitat com en el procés que s'ha seguit per assolir-la.

Guba (1981), quan analitza la fiabilitat i la validesa en la investigació qualitativa, es pregunta: és possible parlar de rigor científic en aquest tipus d'investigació? Es tracta d'un desig impossible? Es tracta d'un tema desenfocat, perquè és inadequat parlar de rigor des d'una epistemologia de la pràctica? Sanz (2011) afirma que la metodologia qualitativa comporta aproximar-se a l'avaluació amb un revestiment ètic i epistemològic específics.

Des del paradigma interpretatiu es pot assumir que el rigor científic de la investigació qualitativa es pot garantir a través de diferents aspectes que de tota manera es complementen amb els que s'utilitzen en la investigació de caire més positivista.

4.4.2. El rigor científic

Bisquerra (2004) considera que, tant des de la investigació etnogràfica com des de la investigació avaluativa, els investigadors busquen legitimar i sistematitzar les aportacions dels enfocaments naturalistes, des de la consideració del rigor científic.

Bartolomé (1997) distingeix dos plantejaments diferents:

- El plantejament de Goetz i Le Compte, que segueixen sistemàticament el mateix esquema en la investigació qualitativa. Plantegen 4 elements clau per comprovar el rigor científic: validesa interna, validesa externa, fiabilitat interna i fiabilitat externa.

- El plantejament de Guba i Lincoln assenyalen la discontinuïtat entre els procediments de científicitat del paradigma positivista i els criteris del paradigma interpretatiu.

Plantegen 4 elements claus: credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmació.

CRITERIS DE CIENTIFICITAT	PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA INTERPRETATIU
Valor vertader	Validesa interna	Credibilitat
Aplicabilitat	Validesa externa	Transferibilitat
Consistència	Fiabilitat interna	Dependència
Neutralitat	Fiabilitat externa	Confirmació

Cal tenir present que tots aquests elements poden barrejar-se i interrelacionar-se en la mesura que es valorin íntegrament totes les tècniques que s'hagin utilitzat, i que les vies que propicien el valor científic en la investigació qualitativa, des del nostre paradigma interpretatiu, són:

- La credibilitat o valor de veritat
- La transferència o valor d'aplicabilitat
- La consistència o valor de dependència
- La confirmació o valor de neutralitat

Credibilitat o valor de veritat

Per a Guba (1981), la credibilitat o valor de veritat com a criteri de qualitat pretén determinar fins a quin punt els resultats de la investigació esdevenen creïbles des de la perspectiva pròpia dels actors del fenomen estudiat. És l'aspecte més apreciat en una investigació qualitativa. Tenint en compte que la investigació qualitativa vol comprendre esdeveniments des del punt de vista dels actors, lògicament, els mateixos actors esdevenen una font de legitimació i de contrast dels resultats de la investigació. Com que en aquest tipus d'estudi l'investigador impregna de subjectivitat el procés de recollida d'informació, nosaltres volem fer més creïbles les nostres conclusions i per això:

- Hem realitzat 9 entrevistes a professionals i, un cop les hem transcrites en paper, el resultat ha estat revisat, corregit i validat pels mateixos entrevistats.
- Es realitza una sessió de treball amb un grup de discussió amb 10 professionals de dues llars d'infants diferents i no vinculades en cap sentit amb les 9 persones entrevistades amb anterioritat.

- Es realitzen tres entrevistes en profunditat per contrastar els resultats amb:
 - Una pedagoga, formadora experta en el treball a 0-3, directora d'una llar i col·laboradora de moviments i institucions vinculats a llars d'infants de Catalunya.
 - Una psicòloga, inspectora d'educació i experta en educació infantil, amb molta experiència en l'àrea, en comissions d'escolarització i coordinació de serveis educatius.
 - Una psicopedagoga professional de l'EAP i professora de la Facultat d'Educació i Psicologia, amb funcions de coordinació de llars d'infants a la inspecció.

- Judici crític de companys del Departament de Pedagogia, de la Facultat i del món educatiu.

Transferència o valor d'aplicabilitat

Tal com diu Sanz (2011), aquest criteri consisteix a determinar fins a quin punt els resultats de la recerca qualitativa es poden generalitzar o aplicar en altres contextos. En la investigació clàssica, el fet de poder generalitzar els resultats d'una investigació era un dels objectius més valorats; en canvi, en la investigació qualitativa, això no és rellevant. És necessari tenir present que la generalització es basa en la representativitat de la mostra respecte d'una població.

Si una investigació proporciona una descripció detallada del context social estudiat i el seu desenvolupament metodològic, quedaran més clars els límits de la recerca i els aspectes que poden ser extrapolats a altres contextos socials. L'exercici de transferència dependrà també, en gran mesura, de la selecció dels informants claus i dels participants en la recerca. Per tant, l'exercici de transferibilitat no va en funció del nombre d'individus estudiats, sinó de la tipologia dels informants inclosos en la investigació (Ruiz Olabuénaga, 1999).

- Les entrevistes en profunditat s'han realitzat a 9 educadores, que corresponen a diferents perfils professionals.
- Aquestes estan exercint en centres de contextos diferents; per tant, entenem que la mostra és qualitativament significativa.
- A l'entrevista s'hi han recollit dades que abasten els objectius de la investigació.

Les raons d'haver elegit aquestes tres llars d'infants han estat el prestigi educatiu i història, quant a l'atenció d'infants, segons la inspecció d'Ensenyament.

Consistència o valor de dependència

Per a Shaw (2003) i Sanz (2011), la consistència o dependència en la metodologia qualitativa es basa en el fet que l'analista ha de donar compte dels successius canvis en el disseny inicial de la investigació qualitativa i de les raons que els justifiquen.

Pel seu caràcter inductiu, cada canvi en la investigació, pel que fa al disseny inicial, esdevé una nova oportunitat per recollir informació que s'ajusti a les preguntes d'avaluació.

Aquesta estabilitat no és fàcil d'assegurar en les investigacions qualitatives com la nostra, i en aquest sentit destaquem:

- Les gravacions de les entrevistes.
- El procés seguit en el desenvolupament de les diferents fases de la investigació.
- Les gravacions dels grups de discussió.
- Les gravacions de les entrevistes de contrast a expertes.

Amb tot, el seguiment de les gravacions permet replicar el procés d'anàlisi seguit.

Confirmació o valor de neutralitat

Cada investigació qualitativa esdevé peculiar i això en fa complexa la comparació. No obstant això, un dels criteris de qualitat a tenir sempre en compte és veure com el procés d'investigació i l'analista han influït en els resultats obtinguts. Segons Rodríguez Gómez (1999), es tracta d'explicitar des de quins supòsits i quina perspectiva teòrica es posiciona l'equip investigador que la realitza.

De la mateixa manera, cal posar de manifest les contingències no previstes en el desenvolupament del disseny inicial de la recollida de dades i l'anàlisi d'aquestes dades. Per tant, l'esforç no es dirigeix a eliminar qualsevol mena de posicionament inicial sobre l'objecte d'estudi. Més aviat, aquests es posen de manifest perquè els resultats i les conclusions de la recerca els puguin traçar, a posteriori, analistes externs.

- Els grups de discussió han estat exercicis de reflexió i de confirmació de l'anàlisi dels resultats.
- Les tres entrevistes a experts han servit per ampliar les informacions i per tenir un altre punt de vista.

- L'anàlisi de documentació ens ha ajudat a donar validesa i fiabilitat a alguns aspectes estudiats.

Durant els últims trenta anys, les experiències d'investigacions qualitatives s'han anat consolidant en camps com és ara la sociologia, l'antropologia, la psicologia i les ciències de l'educació. Com a conseqüència, la pràctica de la recerca qualitativa s'ha anat adaptant de forma diferent en cada una de les disciplines, tant pel que fa al vessant teòric com al vessant metodològic. Per tant, definir la metodologia qualitativa resulta complex, si intentem que la definició esdevingui acceptable per als nombrosos científics que la porten a terme.

Buendia el 2001 ja afirmava que, en els deu anys precedents, la investigació educativa havia estat marcada pels debats sobre "l'explicació versus la interpretació". Seria inacabable la llista de fòrums, reunions científiques, memòries i projectes docents en els quals el capítol estrella va ser quantitatiu versus qualitatiu. Aquests posicionaments han provocat una forta polèmica en educació sobre si el concepte de teoria educativa s'ha de limitar per canons de racionalitat purament científics des de plantejaments tecnològics o si s'ha d'interpretar més generosament de manera que incorpori altres diverses formes de coneixement. Actualment sembla superada aquesta dicotomia i es fa èmfasi en la recollida d'informació amb les tècniques que facilitin una major informació i més completa.

4.5. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Lewin, citat a Limón (2005:3), afirma: *"Res més pràctic que una bona teoria. Però quan parlo d'una teoria ho faig com a explicació de fenòmens i no del que equivocadament podem anomenar teoria en el nostre àmbit"*.

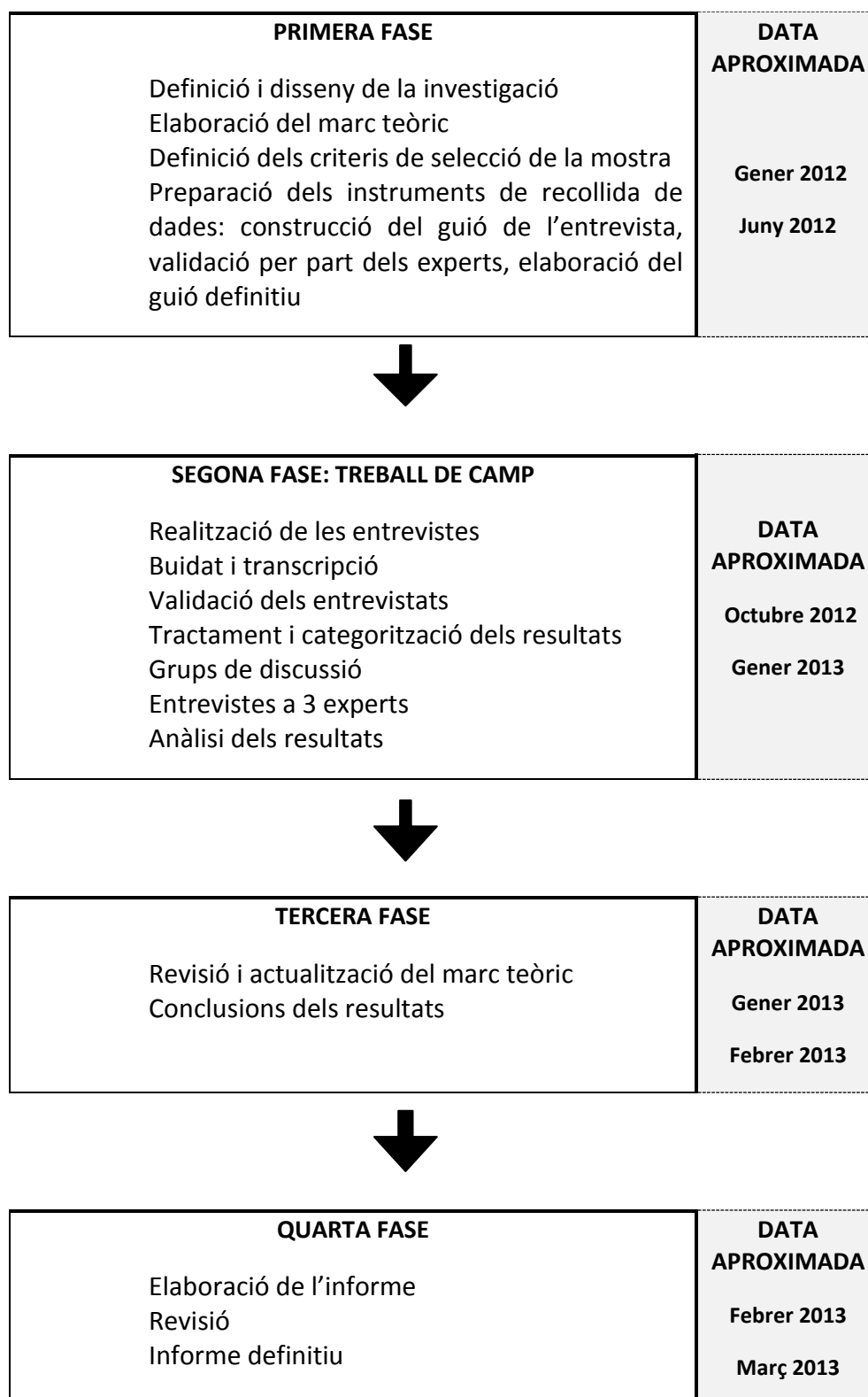
Un cop explicats i justificats els principis metodològics seguits en aquesta investigació, es presenta, de manera esquemàtica, el procés seguit en aquest estudi.

A la taula següent s'hi concreten les fases que s'han tingut en compte i s'hi detallen els passos seguits en cadascuna al llarg d'aquesta investigació:

Fases en la planificació de la investigació:

FASE PRELIMINAR	DATA APROXIMADA
Formulació del problema	Juny 2010
Revisió de la literatura relacionada amb el tema	Maig 2011
Reformulació del problema i disseny del pla de treball	





4.6. INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Una de les tasques essencials de la investigació és establir els instruments que cal utilitzar en la recollida de dades. Tejada (1987:95) descriu: *la recollida de dades s'erigeix en una de les fases més transcendents en el procés d'investigació científica, per tal com ha d'aportar la informació necessària i vàlida per a la confirmació o rebuig de les hipòtesis plantejades.*

En els estudis descriptius, els mètodes i els instruments que es poden utilitzar per a la recollida de dades són diversos: qüestionaris, entrevistes, diaris, observacions, grups de discussió (Fernández Nuñez, 2006).

En aquesta investigació els instruments de recollida de dades han estat:

- Les entrevistes als educadors
- El grup de discussió
- Les entrevistes als experts

4.5.1. L'entrevista

Segons Bisquerra (2000), l'entrevista de la investigació és una conversa entre dues persones iniciada per l'entrevistador amb el compromís específic d'obtenir informació rellevant per a una investigació. L'entrevistador l'enfoca sobre el contingut especificat en els objectius de la investigació.

En aquest estudi s'ha optat per l'entrevista que Tejada (1997:104) defineix com *“la tècnica que, des d'un marc interpretatiu, fa possible la recollida de dades per aprofundir en els aspectes desitjats, mitjançant la incorporació de matrius del context i del marc d'interpretació de l'entrevistat. [...] Es caracteritza per la flexibilitat, per aportar matisos a la informació, per proporcionar una informació més completa i per la versatilitat”.*

Ortí (1994) considera que, a partir de l'entrevista en profunditat utilitzada en una investigació educativa, es tracta d'arribar al coneixement d'un problema col·lectiu a través de la construcció d'un discurs i l'elaboració d'un saber comunicable; mentre que, en l'entrevista clínica, el pacient és un fi en ell mateix i no un intermediari per accedir a un fenomen social.

Els components bàsics d'una entrevista en profunditat, segons Penalva i Mateo (2006), són els següents:

L'accés a l'entrevistat

Es porta a terme mitjançant l'accés indirecte; s'acostuma a aprofitar l'entorn social de l'entrevistat. És important no donar informació prèvia dels continguts de l'entrevista, perquè l'entrevistat no es pugui preparar prèviament el discurs. En el nostre cas ha estat així: les entrevistes es

realitzen a les llars d'infants on treballen els educadors, i cap dels entrevistats coneixia prèviament les preguntes.

La interacció entre l'entrevistador i l'entrevistat

Són importants les qüestions relacionades amb la generació d'un clima de confiança entre els interlocutors. És el que Taylor i Bogdan (1992) anomenen "clima o rapport", perquè l'entrevistat es trobi de forma còmoda al llarg de l'entrevista. La persona responsable de l'entrevista és conscient que el seu desenvolupament es correspon amb dos moments:

- el plànol institucional (sobretot a l'inici);
- el plànol confidencial (en el moment que l'entrevistat s'oblida que l'estan gravant).

Aquest fet provoca que les entrevistes millorin en confiança, llibertat i sinceritat (com és el nostre cas). Aquest aspecte ha estat fonamental en el desenvolupament de les nostres entrevistes, ja que, amb anterioritat a la realització, hem procurat establir un vincle de confiança a partir d'informar, als entrevistats, que revisarien les entrevistes i podrien rectificar el que no els semblés correcte.

El context de l'entrevista

Per a Blanchet (Blanchet i Ghiglione, 1989), per assolir informació significativa adequada als objectius de la investigació, cal tenir presents els contextos en els quals es desenvolupa l'entrevista. Uns contextos molt connectats entre si, que tenen a veure amb les relacions lingüístiques i amb les relacions socials. Es tracta dels sabers implícits, que tenen a veure amb el fet de compartir el mateix codi cultural, i dels sabers explícits, que es relacionen amb l'objecte de l'entrevista, en el sentit de la informació demanada que l'entrevistat ofereix.

En aquest sentit, el fet d'haver treballat, d'una banda, a l'EAP més de 20 anys i conèixer la majoria d'educadores de les llars d'infants entrevistades i, d'una altra banda, haver estat formador de diferents assessoraments ha facilitat la utilització de codis comuns.

El desenvolupament

Respecte al desenvolupament de l'entrevista, un primer aspecte a considerar és la durada. El temps de l'entrevista depèn de múltiples factors: la temàtica, el clima creat, l'obtenció de la informació, la disponibilitat de l'entrevistat, etc. No obstant això, si cal, es pot dividir l'entrevista en diferents sessions. Com indiquen Penalva i Mateo (2006), per a una entrevista no hi ha durada màxima: acaba quan s'ha extret tota la informació o quan l'entrevistat no disposa de més temps. D'una altra banda, cal tenir present que, quan es realitza en profunditat, es pot seqüenciar en fases, a fi d'evitar la fatiga de l'entrevistat.

Al llarg de les entrevistes, observar amb atenció signes de cansament, distracció o esgotament ha estat un objectiu fonamental. En tres de les 9 entrevistes, s'han realitzat aturades i descansos, amb l'objectiu d'obtenir la informació sense elements que la interferissin.

El comportament de l'entrevistador

És fonamental que la seva actitud durant el desenvolupament de l'entrevista es limiti a escoltar amb atenció, procurar que no es produeixi discontinuïtat en el discurs de l'entrevistat, semblar neutral davant les opinions, etc. —remarca Blanchet (Blanchet i Ghiglione, 1989). En aquest sentit, hem mantingut una conducta tan asèptica com ens ha estat possible, intentant que el nostre llenguatge no verbal no pogués interferir en el desenvolupament de les entrevistes en cap sentit.

• **Estructura i continguts de l'entrevista**

L'entrevista en profunditat, per a Tójar Hurtado (2006), és oberta, flexible, dinàmica i persistent. Ha de permetre que tant l'entrevistat com l'entrevistador se sentin còmodes, malgrat que hi pugui haver un guió que n'orienti l'itinerari. L'entrevista preparada presenta una estructura amb dues parts diferenciades:

La primera és per demanar tota una sèrie d'informacions relacionades amb el lloc de treball, la formació rebuda, l'experiència professional; aquesta part serveix per donar confiança a l'entrevistat i perquè s'acostumi a la gravació, a banda que ens permetrà interpretar millor les seves opinions.

La segona part és per fer les preguntes més relacionades amb l'objecte d'estudi de la investigació i aquestes preguntes estan relacionades amb:

- La normativa vigent i específica de la primera infància
- El currículum prescrit pel Departament d'ensenyament
- La formació rebuda
- El rol professional que es desenvolupa a la llar d'infants i a les relacions establertes amb l'equip educatiu i amb les famílies
- L'organització del centre i la seva documentació legal i pedagògica
- L'elaboració d'unitats didàctiques:
 - Activitats
 - Metodologia
 - Espai, material i temps
 - L'avaluació
- Les innovacions o projectes singulars del centre
- Les famílies

- **Validació de les preguntes de l'entrevista**

La validesa del contingut i l'estructura d'aquest instrument es determina mitjançant el judici emès per una sèrie de professionals experts en el tema que s'està analitzant.

Exposem a continuació el procediment seguit:

1. Disseny del guió d'entrevista a partir dels objectius de la investigació i diferents revisions per part de la directora del treball.
2. Elaboració d'un guió d'entrevista "provisional": es va demanar a experts que en fessin una validació per comprovar-ne, com proposa Antón (2003:129), "la univocitat, la pertinència i la importància".
 - La selecció d'experts ha estat realitzada buscant professionals relacionats amb el món universitari i amb la investigació educativa, i també professionals titulats amb experiència, en diferents àmbits, en el treball amb la petita infància.

Hem comptat amb un total de 6 experts:

- Un catedràtic de l'àrea de didàctica i organització escolar;
- Una doctora en ciències de l'educació de l'àrea de mètodes d'investigació educativa;
- Un doctor en ciències de l'educació de l'àrea de mètodes d'investigació educativa i responsable d'ensenyament de magisteri infantil;
- Una doctora en psicologia i inspectora del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya;
- Una diplomada en magisteri i tècnica superior del cicle superior d'educació infantil, directora d'una llar d'infants rural;
- Una diplomada en magisteri de l'especialitat d'educació infantil, educadora d'una llar d'infants pública.

Els experts havien de valorar:

Aspecte a validar	Criteri	Escala
Les preguntes del guió de l'entrevista	Comprensió	Escala de l'1 al 4
	Pertinència	
	Importància	
<ul style="list-style-type: none">• Comprensió: <i>S'entén, la pregunta? Està ben expressada i/o redactada i no comporta ambigüïtat?</i>• Pertinència: <i>S'adequa la pregunta als objectius de la investigació?</i>• Importància: <i>Valori entre 1 i 4 el grau d'importància que, segons el seu criteri, té la pregunta respecte als objectius de la investigació.</i>• Comentaris: <i>Al final de l'entrevista, sobre les preguntes, indiqui lliurement els comentaris addicionals que consideri oportuns.</i>		

Validació de cada pregunta

Pregunta	Comprensió				Pertinència				Importància			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Comentaris sobre algun apartat o pregunta												

3. Els experts, en general, van valorar positivament el guió de l'entrevista que se'ls havia presentat, tot i que van plantejar correccions, observacions i suggeriments que ens van fer reflexionar i ens en van fer modificar alguns aspectes.

Els canvis proposats afectaven a les preguntes de la següent forma:

- El 70% de les preguntes es va considerar que eren correctes i que no calia fer-hi cap modificació.
- Del 30% que els experts van recomanar de canviar:
 - Més del 90% pertanyia als àmbits de comprensió i pertinència, i poc més d'un 10%, al d'importància.

4. Amb la nova versió elaborada, es va preparar el guió definitiu per realitzar les entrevistes a la mostra escollida.

- **Guió d'entrevista definitiu**

Aleshores es confecciona el guió de l'entrevista definitiu (annex 1), que és el que es va fer servir com a orientació en les 9 entrevistes realitzades, durant l'octubre de 2012, a les 3 llars d'infants de la mostra.

- **Selecció de la mostra i aplicació de les entrevistes**

És complicat, a priori, determinar el nombre de persones que és necessari entrevistar, ja que no busquem una representació estadística, sinó que pretenem comprendre el discurs sobre l'objecte d'estudi. El que ens importa és el contingut i la qualitat de la informació que ens arriba.

Hem buscat llars d'infants que ens aportin informació de diferents contextos, de manera que poguéssim copsar l'opinió dels professionals que treballen en circumstàncies diferenciades.

Així els criteris per triar els centres han estat:

- Ubicació del centre: perifèria (P), urbana (U), rural (R).
- Mida: gran (G), mitjana (M), petita (P).

Quant a l'elecció dels 3 professionals entrevistats de cada centre:

- Perfil: director (D), mestre (M), tècnic superior de Formació Professional (FP).
- Experiència: més de 5 anys (+5) i menys de 5 anys (-5).

Finalment les entrevistes s'han realitzat concretament a:

- Llar d'infants **P.G.**, amb 100 alumnes i 14 professionals de l'educació, situada a la perifèria de Tarragona; és un centre gran.
- Llar d'infants **U.M.**, amb 60 alumnes i 9 professionals de l'educació, situada al centre de Tarragona; és un centre mitjà.
- Llar d'infants **R.P.**, amb 20 alumnes i 3 professionals de l'educació, situada en una població del Tarragonès i considerada rural (menys de 2.500 habitants —Decret 282/2006); és un centre petit, perquè agrupa infants de diferents pobles.

Els professionals entrevistats:

- De la llar d'infants **P.G.**: (1) la directora, (2) una educadora amb la titulació de mestra amb més de 20 anys d'experiència i (3) una educadora amb la titulació del cicle formatiu de grau superior amb 3 anys d'experiència.
- De la llar d'infants **U.M.**: (1) la directora, (2) una educadora amb la titulació de mestra amb 4 anys d'experiència i (3) una educadora amb la titulació del cicle formatiu de grau superior amb 9 anys d'experiència.
- De la llar d'infants **R.P.**: (1) la directora, (2) una educadora amb la titulació de mestra amb més de 7 anys d'experiència i (3) una educadora amb la titulació del cicle formatiu de grau superior amb 2 anys d'experiència.

PERFIL	CENTRES		
	PERIFÈRIA/ GRAN	URBÀ/ MITJÀ	RURAL/ PETIT
	P.G	U.M	R.P
DIRECTOR	+ 5 anys	+ 5 anys	+ 5 anys
MESTRE	+ 5 anys	- 5 anys	+ 5 anys
TÈCNIC SUPERIOR	- 5 anys	+ 5 anys	- 5 anys

L'estudi de camp s'ha desenvolupat durant el primer trimestre del curs 2012-13, en plena vigència de la LOE, la LEC i els decrets que regulen i afecten al primer cicle d'educació infantil: Decret 282/2006, Decret 101/2010, Decret 102/2010 i Resolució per a l'organització del curs 2012-13 per a llars d'infants dependents del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

4.6.2 El grup de discussió

Segons Callejo (2001), el grup de discussió té l'origen en les limitacions a les quals estava subjecta l'enquesta estadística en els estudis de mercat, especialment per les possibilitats d'accés de l'investigador a informacions relacionades amb representacions simbòliques i ideologies, i motivacions del consumidor.

Penalva i Mateo (2006), entenen que consisteix a crear una situació experimental en què els subjectes reproduïen els discursos socialment vigents, a fi de poder-los captar i analitzar. En l'aplicació concreta i pràctica, forma una interacció verbal en un grup (entre 5 i 10 membres), els components del qual se seleccionen d'acord amb uns criteris coherents amb els objectius de la investigació, que intenta captar i interpretar una vivència col·lectiva i observar experimentalment comportaments i produccions d'idees, significats i sentiments.

El grup de discussió reproduïx artificialment un tipus de situació similar, amb la finalitat d'establir les condicions perquè sorgeixi l'espontaneïtat i l'expressivitat. Té similituds amb el grup de treball en el fet que les persones es troben reunides en un lloc per discutir sobre un tema i produir informació per a una investigació: el grup ha d'organitzar-se, regular intervencions, provar arguments, raonar sobre un tema, etc. — Ibáñez (Penalva i Mateo, 2006).

Una altra característica del grup de discussió, indicada per Ortí (1994), és el caràcter pragmàtic; tot i que aprofita les dimensions semàntiques i sintàctiques del llenguatge, del que s'ha manifestat n'extrau les conseqüències pràctiques del que parla i el seu caràcter macrosociològic, ja que no es redueix a la interacció social del grup, el producte de l'anàlisi, sinó que les conclusions apunten a fenòmens col·lectius més extensos.

Nosaltres volem contrastar les informacions dels resultats de les entrevistes, i ho fem a través d'una conversa guiada i dinamitzada per l'investigador, tot i que la gestió del

temps i de la profunditat dels temes correspon al grup mateix. Cada participant ha tingut la llibertat absoluta per participar, debatre, comentar i confirmar o no els blocs de continguts tractats.

El grup de discussió es realitza amb 10 educadores de 2 llars d'infants diferents; aquestes educadores no tenen res a veure amb les educadores de les tres llars triades com a mostra que s'han entrevistat en profunditat.

De les 10 educadores, una és directora /A/ i les altres 9 fan tasques d'educadora /P/, /R/, /S/, /A2/, /M/, /L/, /G/, /M2/ i /M3/.

X	Rol		Formació		Tipologia llar		Experiència	
	Director	Educador	Magisteri	Tècnic superior	PM	UG	+5	-5
/A(d)/	+		+		+		+	
/P/		+		+	+			+
/R/		+		+	+			+
/S/		+	+		+		+	
/A2/		+		+	+		+	
/M/		+	+			+		+
/L/		+	+			+	+	
/G/		+		+		+		+
/M2/		+		+		+		+
/M3/		+		+		+		+

4.6.3 L'entrevista a experts

Per finalitzar la recollida d'informació i fer-la més rica quant a punts de vista i a aportacions, es realitzen unes entrevistes de contrast a tres experts en el primer cicle d'educació infantil que són d'àmbits diferents de la zona estudiada.

L'objectiu d'aquestes entrevistes és obtenir informació des d'una perspectiva més global i àmplia, externa al treball directe a la llar d'infants, a fi de poder contrastar i comparar les informacions obtingudes a partir dels altres instruments.

El procés d'anàlisi de les informacions obtingudes es tracta, en el capítol següent, de manera globalitzada, i s'hi agrupen coincidències i informacions que són significatives per al nostre estudi.

L'estructura de l'entrevista que s'utilitza amb els experts està organitzada en els mateixos blocs de continguts utilitzats per al grup de discussió; per tant, recollim opinions coincidents i contràries per blocs, totes elles molt significatives per al nostre estudi.

4.7 RELACIÓ DELS INSTRUMENTS AMB ELS OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

Les informacions obtingudes a partir dels instruments i dels professionals que han col·laborat en la investigació es relacionen amb els objectius de l'estudi; així presentem uns quadres d'interrelació en els quals es pot observar les aportacions que cada instrument fa a la consecució dels objectius plantejats: d'una banda, els blocs de preguntes de les entrevistes en profunditat i, d'una altra banda, els blocs del grup de discussió i de les entrevistes als experts.

- **Objectius**

OBJECTIU 1	Reflexionar sobre les bases pedagògiques i psicològiques, les teories de l'aprenentatge i com aquestes incideixen en la pràctica educativa
OBJECTIU 2	Analitzar la concreció curricular com a eina de treball a l'aula: el currículum prescrit, el projecte de centre i la programació
OBJECTIU 3	Analitzar el procés que se segueix al primer cicle d'educació infantil, per elaborar les programacions
OBJECTIU 4	Identificar les dificultats dels professionals en el desenvolupament de les seves tasques i, en concret, de la planificació educativa
OBJECTIU 5	Reflexionar i obrir línies mestres per elaborar documentació que faciliti i orienti el procés programador als professionals de la llar d'infants

- **Als educadors**

NÚM. BLOC	ENTREVISTES ALS EDUCADORS	OBJECTIUS				
		1	2	3	4	5
1	DADES INFORMATIVES BÀSIQUES					
2	NORMATIVA	•				
3	CURRÍCULUM PRESCRIT: CAPACITATS, OBJECTIUS I CONTINGUTS	•				
4	FORMACIÓ			•		
5	ROL PROFESSIONAL			•	•	
6	EQUIP EDUCATIU			•		
7	ORGANITZACIÓ DEL CENTRE	•				
8	PROJECTE EDUCATIU		•			
9	PROGRAMACIÓ ANUAL		•		•	•
10	UNITAT DIDÀCTICA		•		•	•
11	ACTIVITATS		•			
12	METODOLOGIA	•	•	•	•	•
13	ESPAIS MATERIALS I TEMPS	•	•	•	•	•
14	AVALUACIÓ	•	•	•		•
15	EXPERIÈNCIES D'INNOVACIÓ	•				
16	RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES				•	

- **Grup de discussió i entrevistes als experts**

NÚM. BLOC	GRUP DE DISCUSSIÓ I DE LES ENTREVISTES ALS EXPERTS	OBJECTIUS				
		1	2	3	4	5
1	EL CURRÍCULUM I LA NORMATIVA	•				
2	LA PROGRAMACIÓ		•	•		
3	LA METODOLOGIA	•				
4	EL TREBALL EN EQUIP				•	
5	LA FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT				•	
6	LES TASQUES PROFESSIONALS				•	
7	EL DOCUMENTS DE CENTRE		•			•
8	L'AVAUACIÓ	•	•	•		•
9	LA RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES				•	

CAPÍTOL 5. ANALISI DE DADES I RESULTATS

5.1. Presentació de dades per instruments

- 5.1.1. Resultats de les entrevistes a educadores
- 5.1.2. El grup de discussió
- 5.1.3. Entrevistes a experts

5.2. Triangulació de dades

5.1. RESULTATS DE LES ENTREVISTES

En aquest capítol es presenten els resultats obtinguts de les informacions recollides en:

- Les entrevistes en profunditat realitzades a nou educadores de tres llars d'infants.
- El grup de discussió, format per deu educadores de diferents llars d'infants no relacionades amb les anteriors.
- Les entrevistes a tres experts que treballen o han treballat en la primera infància des de diferents àmbits externs.

5.1.1. Resultats de les entrevistes a educadors

Bloc 1. Dades informatives

Aquest primer bloc de preguntes recull les dades personals i professionals que han servit per fer les dades identificatives anteriors de les llars d'infants i de les persones entrevistades.

1.1. Dades identificatives de les llars d'infants

Llar d'infants PG: (perifèria – gran)			
Dependència	Ajuntament	Gestió	Ajuntament de la ciutat
Tipologia	Perifèrica	Nombre d'aules	10
Nombre d'educadores	14	Infants matriculats	100
Suports	Serveis municipals Psicopedagogia	Inauguració	1980

Llar d'infants UM: (urbana – mitjana)			
Dependència	Ajuntament	Gestió	Fundació privada
Tipologia	Urbana	Nombre d'aules	6
Nombre d'educadores	9	Infants matriculats	60
Suports	Serveis municipals Psicopedagogia	Inauguració	2010

Llar d'infants RP: (rural – petita)			
Dependència	Ajuntament	Gestió	Hospital concertat
Tipologia	Rural	Nombre d'aules	2
Nombre d'educadors	3	Infants matriculats	20
Suports	-	Inauguració	2006

1.2. Dades identificatives de les educadores entrevistades

LLAR	ROL PROF.	TITULACIÓ	EXPER	CLAU
PG	Directora	Magisteri	+5	PG-D-MI-(+5)
	Educadora	Magisteri	+5	PG-E-MI-(+5)
	Educadora	CF G. Superior	-5	PG-E-FP-(-5)
UM	Directora	Magisteri (*)	+5	UM-D-MI-(+5)
	Educadora	Magisteri	-5	UM-E-MI-(+5)
	Educadora	CF G. Superior	+5	UM-E-FP-(-5)
RP	Directora	Magisteri (**)	+5	RP-D-MI-(+5)
	Educadora	Magisteri	-5	RP-E-MI-(-5)
	Educadora	CF G. superior	+5	RP-E-FP-(+5)

(*) També és llicenciada en Pedagogia.

(**) També té el CF de grau superior.

Vegem-ne dos exemples:

- (A): **PG-D-MI-(+5)**
- (B): **UM-E-FP-(-5)**

	1	2	3	4	
(A)	PG	D	MI	(+5)	La primera columna correspon a la llar d'infants, i se n'indica la ubicació (perifèrica —P—, urbana —U— i rural —R—) i la mida (gran —G—, mitjana —M— i petita —P—). La segona columna correspon al lloc de treball; la tercera, a la titulació, i la quarta, als anys d'experiència.
(B)	UM	E	FP	(-5)	

(A) PG-D-MI-(+5)	Llar d'infants de la perifèria i gran (PG), la directora (D) de la qual té la titulació de (MI) Magisteri Infantil i (+5) més de cinc anys d'experiència.
----------------------------	---

(B) UM-E-FP-(-5)	Llar d'infants urbana i mitjana (UM), l'educadora (E) de la qual té la titulació de (FP) formació professional i (-5) menys de cinc anys d'experiència.
----------------------------	---

Bloc 2. Normativa

2.1. Quina normativa coneix referent a la regulació del primer cycle d'educació infantil?

El grau de coneixement de la normativa que regula el cycle és diferent en cada una de les tres llars.

- A la llar UM, gairebé ningú no coneix cap normativa, com comenta UM-D-MI-(+5): “No conec cap normativa, només el currículum.”
- A la llar PG, és evident el coneixement del Decret 101/2010 del Departament per part de la directora. Les educadores manifesten que coneixen la normativa, tot i que no en recorden els noms.
- A la llar RP, la directora i les educadores coneixen els decrets que regulen el cycle.

A les llars UM i PG hi ha confusió terminològica:

- UM-E-MI-(+5): “Només conec el currículum.”
- PG-E-FP-(-5): “Com a normativa, ara mateix no sabria dir-t'ho; el que sí que tenim de base és el currículum d'educació infantil.”

2.2. Específicament al centre hi ha algun document de normativa interna? Quin ús se li dona?

A les tres llars d'infants existeix un document de normativa interna que regula la convivència dels diferents elements de la comunitat educativa: professionals, famílies i infants.

- A la llar UM, parlen del reglament de règim intern (RRI) com a document de referència, i els serveix per organitzar-se internament. Tal com diu UM-E-MI-(+5), “és un document que hem elaborat nosaltres i ens serveix com a eina d'organització”.
- A PG i RP, les dues directores i la majoria de les educadores (cinc de sis) anomenen el document que tenen (normes d'organització i funcionament), tal com proposa el Departament d'Ensenyament. Només una educadora, RP-E-FP-(+5), diu: “Sí, tenim el reglament de règim intern, el projecte educatiu i la programació anual.”

És un document de consulta i, com comenta PG-D-MI-(+5), “[...] és un document que hem elaborat i aprovat entre tot l'equip educatiu”.

2.3. Quines vies d'informació utilitza regularment?

Les sis educadores utilitzen les companyes de feina i en especial, i si és possible, la directora com a via d'informació, ja que consideren que és la persona més preparada per resoldre els dubtes que puguin tenir. Com afirma RP-E-MI-(-5), “[...] ho pregunto directament a la meva directora”.

En canvi, el que fan les tres directores, quan necessiten informació, és:

- Una d'elles, UM-D-MI-(+5), fa la consulta a les companyes de la llar, o bé a altres directores: “recorro a altres companyes”.
- En canvi, les altres dues directores consulten els webs www.xtec.cat i www.gencat.cat.

2.4. Creu que en l'àmbit normatiu (pel que respecta al primer cicle d'educació infantil) hi ha hagut canvis en els darrers anys?

Les respostes són molt diverses, i en trobem d'afirmatives i de negatives:

- A la llar UM, la directora considera que no, mentre que les dues educadores manifesten que sí que hi ha hagut canvis.
- A la llar PG, la directora i una educadora pensen que no hi ha hagut canvis significatius, mentre que una educadora manifesta que sí.
- A la llar RP, la directora i una educadora consideren que sí, mentre que l'educadora que falta pensa que no.

Les entrevistades que afirmen que hi ha hagut canvis pensen que han estat petits, i les que consideren que no n'hi ha hagut manifesten que en tot cas no són canvis significatius.

Únicament hi ha una resposta molt diferenciada de la resta: RP-D-MI-(+5) indica: “Crec que sí, molts, i a millor. Sobretot ha canviat la manera com es dóna la informació; ara és tot més obert, el centre pot definir més. Crec que és el mateix però dit d'una millor manera.”

2.5. Creu que les instruccions del Departament aporten novetats significatives cada curs escolar i suposen un ajut? De quin tipus?

Les respostes amb referència a si les instruccions aporten novetats significatives són negatives, excepte RP-D-MI-(+5), que indica: “En les

instruccions hi ha indicat el que és novetat; per tant, és fàcil de detectar-ho.”

Respecte de si representen un ajut i de quin tipus:

- Les directores de les llars PG i RP defensen que conèixer la normativa sempre és d'ajuda per resoldre qüestions que es poden donar en el dia a dia.
- D'altra banda, la directora UM-D-MI-(+5) indica que “no m'han arribat les instruccions del Departament; per tant, no crec que siguin significatives”.
- Cap de les sis educadores no coneix els continguts de les instruccions d'inici de curs; per tant, no consideren que sigui cap mena d'ajut.

2.6. Com s'assabenta de les novetats en qüestions de normativa?

Les educadores s'assabenten de les novetats en qüestió de normativa a partir de tres vies:

- Via 1: a través de les directores, en les reunions d'equip.
- Via 2: a través de l'empresa que gestiona la llar d'infants, que els envia informació personalitzada (mitjançant el correu electrònic o alguna revista).
- Via 3: a través d'algun curs de formació permanent recent.

Pel que fa a les directores, l'accés a la informació és a través de diferents canals, ja que, tot i que les tres llars d'infants són municipals, estan gestionades per diferents entitats:

- PG-D-MI-(+5), que dirigeix una llar que gestiona l'ajuntament, indica que la informació arriba per correu.
- RP-D-MI-(+5), que dirigeix una llar que gestiona l'hospital, s'assabenta de la informació a través de gencat.cat, pàgina que obre cada dia.
- UM-D-MI-(+5), que dirigeix una llar que gestiona la fundació privada, afirma que no té accés a la informació i proposa que sigui el Departament qui en faci una presentació a l'inici de cada curs.

2.7. Entra en el web del Departament (Gencat/Xtec) per estar al dia dels canvis normatius?

Cap de les educadores entrevistades reconeix entrar de manera habitual o esporàdica a <https://www.gencat.cat> o <https://www.xtec.cat>.

Respecte a les directores:

- PG-D-MI-(+5) i RP-D-MI-(+5) utilitzen habitualment les dues pàgines de contacte del Departament d'Ensenyament.
- UM-D-MI-(+5) mai no entra en cap de les dues pàgines vinculades al Departament d'Ensenyament.

2.8. Coneix l'existència d'algun web/blog específic, diferent dels del Departament d'Ensenyament, que l'informi dels canvis pel que a la normativa i a altres aspectes organitzatius?

La resposta és negativa: cap de les entrevistades no coneix cap espai en el web en què pugui trobar entrades referents a aspectes normatius del primer cicle d'Educació Infantil.

Algunes (dues de sis) reconeixen entrar en diferents webs i blogs, però no en recorden els noms. Únicament RP-E-FP-(+5) afirma conèixer el web de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (<http://www.rosasensat.org>): "Sí, la de l'escola Rosa Sensat, perquè també m'envien informació arran de fer un curs allà."

2.9. Què es podria fer per millorar la difusió de la informació?

En general les sis educadores i les tres directores tenen clar que l'administració educativa hauria de prendre alguna mesura per millorar i facilitar la difusió de la informació.

- A la llar d'infants UM, senten que hi ha un cert abandonament per part de l'Administració, i UM-D-MI-(+5) proposa: "Per millorar la difusió de la informació el Departament hauria de convocar reunions per informar els centres, tal com fan amb els altres centres." Una educadora de la mateixa llar, UM-E-MI-(+5), indica que "s'hauria de crear un apartat específic per a la difusió d'informació centrada en el primer cicle".

- A la llar PG, també estan d'acord en la necessitat de buscar fórmules per facilitar l'accés dels centres a les informacions del Departament. PG-D-MI-(+5) indica: "El Departament ens hauria de reunir, a totes les llars [...], hauria de tenir interès per ajudar-nos a estar més informades."
- A la llar RP, proposen la creació d'algun web de fàcil accés, o bé fer sessions de formació i actualització d'aquest tema.

2.10. En general, pensa que els aspectes normatius (externs o interns) l'ajuden a fer millor la seva feina? En quin sentit?

Les tres directores manifesten l'acord total en el fet que conèixer la normativa els va bé per fer millor la seva feina.

Les educadores indiquen que els aspectes normatius són qüestions més properes a les direccions dels centres, i que a elles no les afecta.

Per les directores, els aspectes normatius "et donen un aval", com indica UM-D-MI-(+5). "Ajuda a conèixer les directrius i els objectius del Departament d'Ensenyament", com manifesta PG-D-MI-(+5). I per acabar, com afirma RP-D-MI-(+5), "conèixer bé la normativa t'ajuda a fer millor la pròpia tasca".

Bloc 3. Currículum prescrit: capacitats, objectius i continguts

3.1. Pensa que la incorporació de les capacitats en el currículum ha aportat novetats en la pràctica diària? De quin tipus?

A les llars d'infants PG i UM manifesten un "no" amb rotunditat. Tant les directores com les educadores pensen que les aportacions que fa el nou currículum no són significatives.

- La llar d'infants UM n'és el cas més clar. Tant la directora com les educadores afirmen que no ha canviat pràcticament res en el dia a dia. Fins i tot UM-E-FP-(-5) indica: "la manera de treballar per mi no ha canviat per la incorporació de les capacitats. El currículum és un paper, un document extern, crec que no és gaire pràctic, pot donar idees però no és un referent gaire important."
- A la llar PG, PG-E-MI-(+5) dona un altre matís a la seva negativa, ja que, com manifesta, "les capacitats com la ratificació d'allò que ja

fa molts anys que es treballa i, per tant, en el terreny real no és innovador”.

3.2. A la llar han fet algun treball d'aprofundiment sobre les capacitats d'etapa del currículum?

A les tres llars d'infants tenen clar que el currículum és prescriptiu i que a poc a poc s'han de posar a treballar-lo i adaptar-lo a la seva realitat.

Es troben en tres moments diferents:

- A la llar UM, no han iniciat el treball, ja que és un centre creat fa poc i tenen altres prioritats organitzatives.
- A la llar PG, estan iniciant el treball de manera gradual. En les reunions d'equip revisen les programacions i ara ho fan amb el nou currículum com a referent.
- A la llar RP, des del curs passat estan programant amb les capacitats com a referent, i els informes d'avaluació els fan amb els objectius de cicle adaptats a l'àmbit de la maduració.

Tant les directores com les educadores reconeixen les dificultats per realitzar aquesta reflexió sense suport d'algú que les pugui orientar (assessorament).

3.3. Individualment ha fet algun treball d'aprofundiment sobre les capacitats d'etapa del currículum?

Hi ha unanimitat: les tres directores i les educadores manifesten que estan iniciant aquest treball de manera individual, ja que, encara que es tracti en les reunions d'equip, requereix reflexió personal.

Les directores, en aquest sentit, estan més avançades que les seves companyes, i almenys les de les llars PG i RP ja ho tenen bastant assumit. PG-D-MI-(+5) manifesta que se sent responsable d'aquest fet quan diu: “En el meu cas he anat treballant de forma individual per poder traspasar la informació. I, pel que fa al centre, en comissions de treball hem parlat molt d'aquest tema pels canvis que hi volem fer.”

A la llar UM, estan iniciant el treball de manera gradual.

3.4. Individualment o al centre han fet algun treball d'aprofundiment sobre els objectius de cicle? De quin tipus?

Han iniciat el treball amb els objectius de cicle, perquè estan molt relacionats amb les capacitats, i consideren que els objectius necessiten tot allò que diuen les capacitats.

- A la llar UM estan pendents d'iniciar el treball. Ho tenen al cap, sobretot la directora, que sap que és una tasca pendent.
- A la llar PG han agafat els objectius de cicle com a pas previ a l'adaptació dels objectius de les programacions.
- A la llar RP estan molt més avançats i des del curs anterior interioritzen aquests objectius i en treuen d'aprenentatge que els serveixin per observar i avaluar els infants.

3.5. Els objectius de cicle serveixen de referent per a tots els nivells del centre?

Les educadores que han iniciat el treball amb els objectius declaren que cal adaptar els objectius de cicle a cada nivell, la qual cosa és feina de cada centre i de cada equip de nivell.

- A la llar UM, manifesten que no ho saben. Encara no han treballat suficientment els objectius de cicle per opinar sobre el tema, tot i que tenen la sensació que els hauran d'adaptar. UM-D-MI-(+5) afirma: "Com que no hi ha encara un treball d'aprofundiment sobre els objectius, no puc dir que aquests serveixin de referent per a tots els nivells".
- A les llars d'infants PG i sobretot RP, que ja han iniciat el treball, afirmen que serveixen com a referent, però que cal treballar per concretar-los en cada un dels nivells que tenen a la llar. Com diu PG-E-FP-(-5), "no crec que puguin servir per a tots, això seria generalitzar massa".

3.6. Com valora la distribució dels continguts del currículum en tres àrees d'aprenentatge i experimentació? Aspectes positius i negatius.

Les nou entrevistades valoren de manera correcta la distribució dels 29 continguts del currículum en tres àrees. De fet, en aquest sentit no hi ha hagut canvis significatius, ja que aquestes àrees ja existien anteriorment.

A la llar d'infants UM prioritzen els continguts de l'àrea de descoberta d'un mateix. La directora, UM-D-MI-(+5), afirma: "Nosaltres, al centre, el que fem és programar i treballar les àrees de descoberta de l'entorn i de comunicació i llenguatges com dos àmbits diferenciats. Pel que fa a la descoberta d'un mateix, la treballem de forma quotidiana, sense que esdevingui quelcom específic."

A les llars PG i RP, treballen els continguts sense diferenciar-ne l'àrea a què fan referència. Manifesten que valoren específicament aquells continguts relacionats directament amb els àmbits personals i emocionals: autoestima, empatia, regulació emocional, treball d'algunes emocions, etc.

3.7. Per al primer cicle, el currículum proposa 29 continguts. Creu que donen resposta a les necessitats que se li plantegen?

El currículum orienta continguts relacionats directament, sobretot en les activitats amb els infants d'un i de dos anys, però cal plantejar-se els continguts a treballar en les activitats que es fan amb els nadons. PG-E-MI-(+5) afirma: "Hi ha necessitats no contemplades, com les relacionades amb l'àmbit personal i emocional."

3.8. El nou currículum (capacitats i objectius) fa que es plantegi la manera de treballar a l'aula?

De manera unànime les respostes de les directores i les educadores ens indiquen que la forma de treballar a l'aula no depèn del currículum.

La seva funció és orientar, ser una guia i millorar la forma de treballar, però els plantejaments metodològics estan directament relacionats amb la forma d'entendre l'educació dels infants.

Els fonaments teòrics que inspiren l'estil educatiu de cada llar no estan condicionats per a les capacitats o els objectius, o per al currículum. La forma de treballar ve determinada per factors com el concepte d'infant, les bases psicopedagògiques, les teories educatives, les formes de treballar de les professionals de la llar, etc.

- UM-E-FP-(-5) indica: "No, no em fa plantejar la manera de treballar a l'aula; encara a l'hora de programar pot donar alguna idea, però considero que està massa allunyat de la quotidianitat a l'aula i, per tant, és molt improbable que em faci replantejar la

meva tasca com a educadora.”

- PG-E-FP-(-5): afirma: “El currículum t’orienta sobre el que has d’anar treballant amb els infants.”
- Per RP-E-FP-(+5), “depèn de com el treballi l’escola, en principi hauria de millorar-ne la pràctica, ja que està dissenyat per a això”.

Bloc 4. Formació

4.1. Com valora, en general, la formació inicial rebuda al llarg dels seus estudis?

La formació inicial, independentment de si han estudiat Magisteri o formació professional, ha estat molt teòrica. UM-E-MI-(+5) indica: “La formació inicial ha estat massa teòrica.” Per PG-E-FP-(-5), “una cosa és el que t’ensenyen a l’institut i una altra el que necessites a la llar d’infants”.

El període de pràctiques és massa curt. En el cas de les estudiants de Magisteri, l’oferta de llars d’infants com a centre de pràctiques és pràcticament inexistent. Les estudiants de formació professional consideren que se’ls demana un paper excessivament observador i poc participatiu.

Segons RP-E-FP-(+5), “no t’ensenyen a posar-te davant d’un nen o marcar un límit; les pràctiques són molt ideològiques, és a dir, tu observes però no actues. Potser vaig trobar-hi a faltar tenir més protagonisme amb els infants, més contacte directe en el rol d’educadora”.

Les que han estudiat Magisteri coincideixen en la idea que se les forma per treballar únicament en el segon cicle, que no es té en compte que una sortida laboral pot ser la llar d’infants. PG-D-MI-(+5) indica: “En concret la meva formació va ser massa específica i centrada en el segon cicle, el primer no el vaig conèixer per a res. Llavors, quan vaig arribar per primer cop a una llar, les meves expectatives i les meves idees sobre l’educació infantil van haver de canviar radicalment.”

Pel que respecta a les directores, hi ha coincidència que no han fet cap matèria, dins la formació inicial, que les orienti en temes de gestió de centre, aspectes didàctics i organitzatius i altres competències específiques que necessita la direcció.

4.2. Creu que en la seva formació inicial va rebre suficient formació referent a l'elaboració d'unitats didàctiques?

No hi ha diferències entre les persones amb formació en Magisteri i les de formació professional: totes afirmen que no saben elaborar una unitat didàctica.

En aquest sentit, RP-E-MI-(-5) indica: "El que t'ensenyen és massa formal, després arribes al centre i no es programa com t'han ensenyat mentre estudiaves."

En les sis educadores hi ha una idea que es repeteix: han canviat les normatives, els models, les tradicions..., i actualment, gairebé no saben quins són els referents que han de fer servir. Estan a l'expectativa del que es digui des de la direcció de la llar d'infants.

Les directores manifesten ser més competents quant a l'elaboració d'unitats didàctiques, i malgrat que no en tenen una seguretat plena i absoluta, són les que lideren i orienten les educadores quan programen.

4.3. Ha rebut algun curs de formació continuada relacionat amb la programació? En cas afirmatiu, de quin tipus? Qui l'organitzava?

Únicament dos professionals que treballen al centre PG han assistit a algun curs o seminari de programació, i això va ser a l'inici de la reforma educativa de la LOGSE (1990):

- PG-D-MI-(+5): "Sí, vam fer alguns cursos relacionats amb la programació, sobretot a l'inici, perquè la veritat és que llavors teníem moltes ganes d'aprendre sobre aquest tema."
- PG-E-MI-(+5): "[...] Hem fet seminaris al centre, també vam fer un altre curs sobre constructivisme en aquest sentit, i de forma personal per la UOC també he fet alguna curs de programació."

Quant a la formació permanent, UM-D-MI-(+5) indica: "L'oferta específica de formació organitzada pel centre de recursos, per a 0-3, més aviat és escassa."

4.4. Quina és la formació més necessària, de manera general, en aquest moment, pels educadors que treballen en aquest cicle?

No hi ha consens. Cada professional en destaca un aspecte concret en funció

de les seves capacitats, mancances, interessos, etc.:

- Habilitats comunicatives,
- Relacions amb famílies,
- El procés d'adaptació dels infants,
- Educació emocional,
- Psicomotricitat.

Les directores de les llars PG i UM reclamen formació d'aspectes relacionats amb la gestió del centre en tots els àmbits: organitzatiu, relacions humanes, habilitats comunicatives, administració, etc.

4.5. Actualment, quina és la formació més necessària per als educadors d'aquesta llar d'infants?

Hi ha algunes coincidències, però també diferències:

- A la llar UM, es requereix formació en (1) habilitats comunicatives i (2) programacions.
- A la llar PG, es demana (1) habilitats comunicatives, (2) kinesiologia i (3) com cal treballar els hàbits en els infants.
- A la llar RP, voldrien tenir formació sobre (1) programacions i (2) relacions amb les famílies.

Per tant, globalment, els temes més demanats són les habilitats comunicatives i les programacions.

Bloc 5. Rol professional

5.1. Quines tasques educatives realitza al centre (infants, famílies, companys, institució...)?

No hi ha diferències entre les tasques educatives que es realitzen a les tres llars; hi ha coincidència plena de les tasques de la directora i de les de l'educadora.

Les tres directores porten la gestió del centre i fan suport a l'aula. D'aquesta manera dediquen:

- Una part del seu temps a les tasques pròpies de la direcció: gestió, administració i organització de la llar d'infants.

- Una altra a fer suport a una aula o més i a fer d'educadora de suport.

Com indica RP-D-MI-(+5), “dedico el temps a la gestió del centre, de l'equip educatiu; a la relació amb les famílies; a l'acompanyament de les educadores i els infants, i al contacte directe amb els infants”.

Els educadors realitzen:

- Treball directe amb els infants a l'aula (higiene, alimentació, hàbits, activitats, etc.).
- Entrevistes familiars, les reunions de pares i mares, contactes quotidians, etc.
- Treball en equip (de nivell i de tota la llar): programacions, elaboració de materials, revisió d'activitats i projectes d'escola.

5.2. Per treballar en aquest cicle cal disposar d'algunes competències específiques en el terreny personal o professional?

La resposta és unànime: estan tots d'acord que no tothom serveix per treballar amb infants tan petits i que cal tenir unes condicions específiques, unes competències i una personalitat.

- Per RP-D-MI-(+5), “és una etapa educativa en la qual el caràcter, la personalitat i la forma de fer dels professionals són fonamentals, ja que els infants són molt sensibles”.
- UM-E-MI-(+5) indica: “no crec que tothom hi pugui accedir; és clar que per treballar en aquesta professió s'ha de tenir un caràcter especial”.

5.3. En cas afirmatiu, quines són les competències personals més importants que necessiten els professionals que han de treballar amb infants menors de tres anys?

Una primera idea a destacar és que tots els professionals entrevistats coincideixen en el fet que les competències personals desitjables en un educador d'aquest cicle no són les mateixes que en altres etapes del sistema educatiu: el centre de l'acció educativa és l'infant i, per tant, la interacció amb ell és fonamental.

És necessari que sigui una persona afectuosa, respectuosa, pacient, segura, entusiasta, amb bona autoestima i alegre.

- A la llar UM, UM-D-MI-(+5) indica: “Personalment, considero que la més important és la que fa referència a l’afectivitat; una educadora ha de ser afectuosa.”
- A la llar PG, PG-D-MI-(+5) defensa: “Penso que en certa manera has de ser dolça amb la canalla per poder-la acollir bé.”
- A la llar RP, RP-D-MI-(+5) destaca “el respecte, el coneixement de com són els infants, sobretot la més manera de fer, el com que no pas el què”, i RP-E-MI-(-5), “sobretot empatia cap als nens [...]”.

Totes manifesten que dedicar-se a treballar amb infants tan petits és un tema absolutament vocacional, i és que la majoria sempre ha volgut dedicar-se a l’educació de la primera infància.

5.4. En cas afirmatiu, quines són les competències professionals més importants que necessiten els professionals que han de treballar amb infants menors de tres anys?

Pel que fa a l’àmbit professional, els entrevistats no consideren que es necessitin unes competències diferenciades de les de les altres etapes educatives, però més del 50% dels entrevistats destaquen i coincideixen que s’ha de ser ordenat, responsable i observador.

UM-E-FP-(-5) considera: “[...] És fonamental ser organitzada en la feina, i molt responsable, ja que les famílies confien en tu. També cal conèixer les possibilitats de tots els infants.” Per RP-E-MI-(-5), “cal ser bona observadora i estar molt ben organitzada”.

Per totes tres directores, una competència professional imprescindible és la capacitat de treballar en equip, de consensuar els acords i respectar-los. Com indica UM-D-MI-(+5), “és bàsic treballar en equip perquè tots els professionals aprenem coses dels altres, i quan l’ambient de l’equip és bo, es nota a la llar”.

A diferència de les competències personals, que tots els professionals defensen que és un aspecte relacionat amb la personalitat i el caràcter, les característiques professionals, segons que afirmen els mateixos, estan molt relacionades amb l’experiència, ja que les han après a mesura que treballaven.

Bloc 6. Equip educatiu

6.1. Amb quina periodicitat es realitzen en aquest centre les reunions d'equip?

En aquest apartat les respostes són molt diferents segons cada centre:

LLAR	FREQÜÈNCIA	DURADA	OBSERVACIONS
PG	Diversa	2 hores	Treballa tot l'equip i per comissions
UM	Setmanal	3 hores	Tot l'equip educatiu
RP	Quinzenal	2 hores	Tot l'equip educatiu

- A la llar PG, es fan dues o tres reunions a l'inici de curs, al mes de setembre, i després se'n fa una per trimestre i una a final de curs, al mes de juny. A banda, el primer i segon dimecres de mes es duu a terme una reunió de comissions.
- A la llar d'infants UM, es realitza una reunió d'equip setmanal, cada dilluns, de cinc a vuit de la tarda.
- A la llar d'infants RP, es duu a terme una reunió cada quinze dies, o amb més freqüència si és necessari.

6.2. Quines funcions s'atribueixen al centre en aquestes reunions?

A les tres llars d'infants hi ha una idea coincident: en les reunions d'equip educatiu es tracta o es pot tractar tot el que passa a la llar.

Tal com diu UM-E-FP-(-5), "en les reunions d'equip educatiu és quan totes compartim la nostra visió sobre la tasca que estem fent al centre, mirem per arribar a objectius comuns".

Són reunions amb un ordre del dia planificat per la direcció, però totalment obertes a tractar qualsevol tema, tot i que en l'àmbit particular hi ha unes petites diferències:

- A la llar PG, es destaca el treball que es fa sobre la planificació o revisió de les activitats amb els infants i sobre temes organitzatius (materials, espais, acords de grup, etc.). Tal com indica PG-D-MI-(+5), "en les reunions treballem temes de programació, d'organització, etc., i coses puntuals que van sorgint o que es volen canviar".
- A la llar d'infants UM, són unes reunions en què tothom participa parlant de tot el que succeeix al centre, informant de les activitats i la vida a l'aula, buscant bàsicament compartir idees. La principal funció de l'equip educatiu és la de revisió del que s'ha realitzat

durant la setmana. Per UM-E-MI-(+5), “aquestes reunions tenen un caire assembleari, de posada en comú i coordinació general”.

- A la llar RP, la directora acota molt les funcions en dos àmbits: l’acompanyament de les educadores (coherència d’equip) i la planificació d’activitats a realitzar.

6.3. Tothom acostuma a assistir a les reunions d’equip educatiu?

L’assistència a les reunions d’equip educatiu és obligatòria i no hi falta mai ningú. És un dels aspectes més importants de la llar. És més, les reunions estan planificades des de l’inici de curs.

Destaquem les aportacions de les tres directores:

- UM-D-MI-(+5): “Sí, hi assisteix tothom que forma part de l’equip. I a més d’assistir-hi, també s’acostuma a participar-hi.”
- PG-D-MI-(+5): “Sí, de fet les programem amb suficient antelació perquè tothom hi pugui assistir, ja que les reunions es fan fora de la jornada laboral.”
- RP-D-MI-(+5): “Sí, hi ve tothom.”

6.4. En general, quina valoració fa de les reunions d’equip educatiu?

La valoració és unànime per part de les nou persones entrevistades: són molt positives i necessàries, com indica PG-E-MI-(+5): “[...] La meua valoració és positiva, perquè és el moment en què hi som totes les educadores, en què totes podem parlar i dir quin és el camí que volem agafar en conjunt.” RP-E-FP-(+5) afirma: “M’agradaria que fossin més freqüents, amb la quantitat de dubtes que tinc.”

6.5. L’equip educatiu elabora/revisa les programacions anuals? Quin procés se segueix per realitzar aquesta tasca?

La resposta és afirmativa. A les tres llars d’infants un dels objectius de les reunions d’equip és la revisió i elaboració de les programacions anuals, però hi ha matisos diferents:

- A la llar PG, les programacions són revisades i elaborades al juny per part de tot l’equip, encara que en deixen detalls perquè els

pugui decidir l'equip de nivell (que és el que es reuneix una tarda a la setmana durant la resta del curs).

- A la llar UM, dediquen la primera reunió d'equip del mes a revisar el que estan fent: miren el que tenen en la programació anual, i decideixen si hi incorporen canvis o no.
- A la llar d'infants RP, tenen la programació anual elaborada de fa poc, i és la directora qui en revisa el seguiment. En les reunions quinzenals es comenta per tal que les tres professionals tinguin clar el que fan.

Respecte al procés que se segueix, hi ha coincidència a les tres llars: llegeixen el que hi ha escrit i valoren si volen proposar-hi canvis.

6.6. L'equip educatiu pren decisions amb relació a les unitats didàctiques? Té autonomia? Es fa un seguiment dels acords presos?

A les tres llars d'infants es comenten temes relacionats amb les unitats didàctiques en les reunions d'equip educatiu.

El nivell de presa de decisions depèn de la mida de la llar d'infants:

- Les llars d'infants més grans (PG i UM) deixen les últimes decisions per als equips de nivell o per a la tutora de grup. UM-E-MI-(+5) comenta: "l'equip educatiu comenta coses sobre les unitats didàctiques, però qui pren les últimes decisions és la tutora".
- La llar d'infants petita (RP), amb tres membres, ho decideix tot de manera global. RP-E-FP-(+5) afirma: "Prenem decisions sobre les unitats didàctiques, però ho parlem entre les tres, i així ho decidim tot."

Les reunions d'equip educatiu, excepte en el cas de la llar RP, serveixen per prendre acords generals i comuns per a tota l'escola.

Després és cada educadora qui, sola o amb la companya de nivell, acaba de concretar les activitats de manera més detallada.

Cap llar no fa un seguiment explícit dels acords presos, excepte en les reunions d'equip, que és quan es valoren les activitats realitzades.

Bloc 7. Organització del centre

7.1. Com s'han elaborat les unitats didàctiques existents a la llar d'infants?

Cada una de les tres llars d'infants té una tradició diferent pel que fa a l'elaboració de les unitats didàctiques:

- A la llar PG, que fa més de trenta anys que funciona, van elaborar les programacions fa uns cinc o sis cursos. Les van elaborar en equips de nivell i després van fer una posada en comú, totes les educadores, en la reunió d'equip general. Des d'aleshores, cada curs hi incorporen allò que consideren més apropiat.
- La llar d'infants UM és el segon curs que funciona. Per això, les unitats didàctiques, les estan elaborant actualment, i ho fan a partir de la programació anual, que té com a eix fonamental les festes tradicionals. Fan grups d'educadores de nivell, i elaboren les unitats didàctiques. De moment en tenen molt poques d'elaborades i ho fan amb molta lentitud, ja que tenen altres prioritats.
- Pel que fa a la Llar RP, amb uns anys de funcionament i un equip bastant estable, les tenien perquè l'anterior empresa que gestionava la llar (de titularitat privada) els les havia facilitat. Actualment les estan revisant, i sobretot les adapten a les orientacions del nou currículum. Ho fan entre les tres, en funció del temps que hi poden dedicar.

A les tres llars tenen clar que és una tasca fonamental, però les necessitats del dia i a dia no els deixa temps per programar. Com diu PG-E-FP-(-5), "[...] ho anem fent quan podem, encara que tenim clar que és una tasca important". UM-D-MI-(+5) afirma: "Ens agradaria tenir més temps per a les programacions."

7.2. Quina utilitat fonamental representa, per a la tasca diària amb els infants, la revisió i elaboració de les programacions?

La revisió i elaboració de les programacions s'interpreta de manera diferent segons la llar:

- A la llar d'infants UM, quan es plantegen la revisió de les programacions, ho interpreten relacionat amb la revisió d'objectius i continguts i, per tant, no ho valoren com una millora en la pràctica diària. UM-E-FP-(-5) indica: "No ens capfiquem en

temes d'objectius, continguts o avaluacions, enrevessats o massa tècnics. La nostra programació és molt bàsica i concreta en aquest sentit; ens centrem més en el que faran els nens.”

- A les llars PG i RP interpreten la revisió de les programacions com una reflexió sobre la pràctica de les activitats i del dia a dia; per tant, parlar sobre el que fan els serveix per millorar. PG-E-MI-(+5) diu: “Sí, penso que és útil la revisió; nosaltres sempre reformem i avaluem el que anem fent. Si, quan fa tants anys que treballes, no canvies i penses coses noves, vas malament.” RP-D-MI-(+5) opina: “Crec que és bastant útil com a base des de la qual partir en el treball diari.”

7.3. Es troba amb dificultats o dubtes a l'hora de fer-ho?

El fet de programar i les tasques relacionades amb aquest procés són molt complexes. Cada professional ho interpreta de manera diferent, i en funció de la llar on s'està, ho valora de manera distinta.

- A la llar d'infants UM, ni la directora ni cap de les dues educadores no manifesten tenir dubtes o dificultats a l'hora de programar. UM-D-MI-(+5) diu: “No crec que hi hagi dificultats a l'hora de programar; la limitació es trobaria més en la forma d'organitzar les activitats, i sobretot en el que fa referència al temps per preparar-les i dur-les a terme.”
- A la llar d'infants PG, la directora no té dubtes, però les dues educadores manifesten tenir-ne. PG-D-MI-(+5) afirma: “Jo no en tinc, però hi ha personal al centre que sí que es pot trobar amb dubtes o dificultats.” D'altra banda, PG-E-FP-(-5) manifesta: “La veritat és que sempre tinc algun dubte [...]”
- A la llar d'infants RP, la directora, RP-D-MI-(+5), no troba dificultats per programar: “No, la veritat és que no tinc dubtes.” En canvi, l'educadora RP-E-MI-(-5) manifesta que té dificultats: “Sí, jo crec que tinc mancances.”

7.4. Com intenta superar aquests problemes?

A la llar d'infants UM, no manifesten tenir problemes a l'hora de programar i, per tant, no responen a aquesta pregunta.

A les altres dues llars les persones que reconeixen tenir dificultats per

programar donen dues respostes diferents:

- Busquen el suport i l'ajut dels companys.
- Ho plantegen en la reunió d'equip.

A la llar d'infants PG, opten per la primera opció, mentre que a la llar RP, prefereixen la segona.

7.5. Disposa d'algun document que li serveixi de referent teoricopràctic per facilitar aquesta tasca? Quin?

La majoria dels entrevistats (vuit-nou) no coneix cap document. PG-D-MI-(+5) afirma: "No tenim cap document ni en coneixem l'existència." PG-E-MI-(+5) diu: "La veritat és que no conec cap document."

L'únic que manifesta alguna cosa diferent és RP-D-MI-(+5), que afirma: "Algun llibre o document sí que hi ha ... però ara mateix no en recordo el nom, i també hi ha alguna plana web o blog ..."

7.6. En el terreny organitzatiu, al seu centre es podria prendre alguna mesura per facilitar l'elaboració/revisió de les programacions? Quina?

A la llar d'infants UM, pensen que les mesures per facilitar el treball sobre les programacions exigeixen reduir les hores d'atenció als infants, i tenir més temps per al treball personal. A les altres dues llars manifesten que les mesures ja les prenen, perquè les revisen en les reunions d'equip.

7.7. Existeix alguna xarxa de col·laboració amb altres llars per compartir, d'aquesta manera, informacions i recursos? Creu que podria ser interessant? En quin sentit?

No tenen coneixement de l'existència de cap xarxa de col·laboració entre les llars d'infants, tret de la que formen els centres gestionats per la mateixa empresa, és a dir, per exemple, les de l'ajuntament, les de la fundació, les de l'hospital, etc. Les llars gestionades per la mateixa empresa fan reunions de coordinació o comparteixen formació permanent.

Els agradaria compartir alguna xarxa col·laborativa, i tenir un banc de

recursos materials, didàctics o organitzatius.

Algunes educadores, com UM-E-FP-(-5), proposen un banc en la xarxa amb recursos de tota mena. Totes estan d'acord que en l'àmbit de centre comparteixen tot el que poden, però els agradaria fer-ho amb educadores d'altres centres.

Bloc 8. Projecte educatiu

8.1. La llar d'infants té elaborat el seu projecte educatiu? Quina és la data de la darrera revisió?

Les tres llars tenen elaborat el seu projecte educatiu.

Totes el van revisar fa menys d'un any (durant el curs 2011-2012) i va ser aprovat pel consell escolar.

8.2. Quin ús se li dona, al PE? Què aporta en l'orientació de l'acció educativa?

Les respostes són molt diferents en funció del rol que ocupen.

Per les tres directores, el PEC és el document de referència i el més important de la llar d'infants.

- UM-D-MI-(+5) indica: "És un document molt rellevant, i en parteixen els altres que tenim [...]."
- PG-D-MI-(+5) diu: "en faig bastant d'ús, a tothom nou que ve de nou l'hi faig arribar, i el personal que ja està a l'escola el coneix perquè ens l'hem mirat amb deteniment".
- RP-D-MI-(+5) afirma: "És un document fonamental per als qui treballem a la llar, tot i que és massa dens per a les famílies, però per això, a més, tenim un díptic més resumit i accessible."

D'altra banda els educadors, excepte els de la llar RP, afirmen que és un document al qual no donen cap utilitat.

- UM-E-FP-(-5) diu: "No li dono cap ús." PG-E-MI-(+5) indica: "La veritat és que ni orienta ni ajuda en el dia a dia."
- Els dos educadors de la llar RP defensen que és la base del treball educatiu que fan a la llar.

8.3. En la carta de compromís educatiu, quins aspectes més significatius s'hi inclouen en l'apartat dels compromisos del centre?

Els tres centres estan d'acord en els quatre aspectes més significatius:

- Atendre els seus fills i filles.
- Garantir entrevistes i reunions amb els pares.
- Informar les famílies de l'evolució dels infants.
- Vetllar per la realització d'una bona tasca educativa.

8.4. I a la família, quins compromisos bàsics se'ls demana en la carta?

A les tres llars hi ha coincidència en el fet que a les famílies se'ls demana:

- Participar en la vida de la llar.
- Assistir a les reunions convocades.
- Aportar les informacions que siguin significatives per a l'escola.
- Mantenir bona comunicació amb les educadores.

8.5. S'explica el contingut de la carta quan una família demana informació sobre el centre per a una possible matriculació?

Les tres directores expliquen els continguts del projecte educatiu i també de la carta de compromís a les famílies que demanen informació sobre la llar d'infants al llarg de tot el curs.

En aquest sentit hi ha coincidència que sempre s'havia informat, però des que la carta està en vigor, la utilitzen com a instrument per signar i formalitzar els compromisos. UM-D-MI-(+5) diu: "quan una família s'apropa a l'escola a demanar informació, sempre els expliquem el projecte educatiu, la forma de treballar, les sortides, ...".

Les educadores coneixen l'existència de la carta, els compromisos per part de l'escola i els compromisos per part de la família, ja que ho han treballat en reunió d'equip, tot i que la divulgació del document i la signatura correspon a la directora. PG-E-MI-(+5) indica: "En una reunió d'equip vam decidir els compromisos de les dues bandes, tot i que després, si és necessari, la carta es pot personalitzar, en funció de les necessitats."

Bloc 9. Programació anual (o de curs)

9.1. Com es realitza la programació anual de cada nivell educatiu?

La programació anual es preveu com una planificació temporal dels grans blocs de continguts que es treballaran al llarg del curs per a cada nivell, l'elaboració de la qual correspon a l'equip educatiu.

Els tres centres la consideren un instrument important per guiar la pràctica pedagògica:

- A la llar d'infants UM, es destaquen els temes que treballen cada mes en la primera reunió d'equip i es realitza una seqüenciació tenint en compte les festes tradicionals.
- A la llar PG, la programació es duu a terme en comissions i s'aprova en les reunions d'equip educatiu (plenari) de l'inici de curs.
- A la llar RP, elaboren una taula amb els grans blocs, com els hàbits i les rutines, els sentits, la psicomotricitat o d'altres, que es donen en un moment determinat, segons l'estació de l'any.

9.2. Pensa que és un document necessari? Quina utilitat se li dona?

Tots nou professionals consideren que sí, que és un document necessari com a guia d'allò que s'anirà fent, com a orientació del que es farà durant el curs acadèmic.

- Per UM-D-MI-(+5), "la programació anual serveix de referent i després, en el dia a dia, amb *aquesta* i el que sap, l'educadora ja en té prou per flexibilitzar i adaptar".

La utilitat que se li dona és ser el referent i guia per organitzar les activitats de tota l'escola en general i de cada nivell en particular. És el punt de partida per planificar unitats didàctiques, activitats de cada nivell, activitats globals de la llar d'infants, etc.

9.3. Creu que hi ha coherència entre allò explicat en la programació anual i allò que es fa després a l'aula?

La resposta és afirmativa, ja que, si no, no tindria cap sentit elaborar-les. La funció principal de la programació és donar coherència a l'acció educativa, i

veure que es treballa tot el que cal i no es deixa res per fer.

És un document molt visual i pràctic, que amb un cop d'ull permet comprovar tot el que cal fer. És important que tingui coherència amb el que es fa en els altres nivells de l'escola.

- RP-D-MI-(+5) afirma: “Sí, clar que hi ha coherència. La programació anual marca les grans línies del que han de treballar en cada nivell de la llar. Amb un cop d'ull, veus seqüenciat i ordenats els eixos vertebradors de l'activitat de la llar durant un curs acadèmic.”

9.4. La programació anual es revisa al final de cada curs, i s'actualitza perquè sigui coherent amb el que es fa en les respectives unitats didàctiques?

La programació anual es revisa cada final de curs, mentre s'elabora la memòria anual, però també es pot revisar en qualsevol moment del curs. En totes les reunions d'equip que es fan al llarg del curs escolar, es programa, es planifica, es parla sobre les activitats que s'han fet i sobre les que s'han de fer, i aleshores es valora la programació anual.

- RP-D-MI-(+5) comenta: “Sí que es revisa; no és una cosa tancada, és oberta. Per exemple, l'adaptació, no hi ha un dia que s'acabi, i menys aquí, que els infants van entrant i sortint. No hi ha un procés tancat de res.”
- UM-E-FP-(-5) afirma: “Es revisa tot el que anem fent al llarg del curs en les reunions d'equip educatiu, però no únicament al final del curs, a partir d'una programació anual.”

Bloc 10. Unitat didàctica

10.1. La programació (unitat didàctica) que segueix a l'aula, com s'ha elaborat? Quin procés s'ha seguit? Què s'ha fet primer? Quins referents se segueixen?

Si la responsabilitat de la programació anual és de tot l'equip educatiu, en el cas de les unitats didàctiques és de l'equip de nivell o de cada educador, excepte a la llar RP.

- A les llars PG i UM hi ha uns equips de nivell, que tenen la funció principal de coordinar-se per programar les unitats didàctiques

amb detall. UM-D-MI-(+5) indica: “La programació de les aules s’elabora entre dos tutors i l’educadora de suport que comparteixen.” Segons PG-E-MI-(+5), es duu a terme, “primer, a partir del treball en petites comissions de nivell, i després, a partir de la posada en comú en les reunions d’equip educatiu”.

- A la llar RP, com que només són tres professionals, ho decideixen entre totes, a partir dels grans blocs de treball de la programació anual. RP-E-MI-(-5) comenta: “[...] Parlem entre les tres sobre què pretenem, com ho podem assolir. La veritat és que intentem construir el nostre model educatiu.”

En el procés seguit es parteix de les programacions anuals i del que s’ha decidit en la reunió d’equip, i s’adapten les activitats al grup d’infants.

10.2. Quina utilitat li dona a la unitat didàctica?

Les nou persones entrevistades, tot i que amb petits matisos, coincideixen en una idea molt clara: és una guia, una orientació per a l’educadora, però cal utilitzar-la amb flexibilitat.

Consideren que una programació no ha de coartar la llibertat de decidir en un darrer moment l’adaptació o el canvi de les activitats; són infants molt petits i en el moment de portar a terme la programació cal valorar el que està previst fer.

- PG-E-FP-(-5) comenta: “Per mi la unitat didàctica és una orientació, un fil que et guia [...]”
- UM-E-MI-(+5) indica: “És una guia per a l’educadora, per saber què ha de fer, què necessita. És com un camí que t’ajuda a saber per on anar, però que no marques de manera tancada.”
- Per RP-E-FP-(+5), “et serveix com a pauta, ja que t’ajuda a tenir més clares les coses, però dins d’un límit. Jo crec en una programació que orienti”.

10.3. Creu que és coherent amb les necessitats dels nens i nenes de la llar d’infants?

El que destaquen les directores i les sis educadores és que la flexibilitat de les programacions és una característica fonamental. El punt de referència és l’infant; tenen clars els blocs de la programació anual, i aleshores busquen la

coherència en l'adaptació de les unitats al grup i a cada individu.

- UM-D-MI-(+5) indica: "I tant que sí, ja que sempre es té en compte aquest caire flexible de la unitat didàctica que permet a les educadores adaptar-la al que es troben durant el dia a dia."
- PG-D-MI-(+5) afirma: "Sí, crec que és coherent perquè és flexible i s'adapta a les situacions que van sorgint i al ritme que van marcant els infants."
- RP-D-MI-(+5) considera: "Sí, nosaltres adaptem el que programem al que necessiten els infants, per això li donem tanta importància a la flexibilització."

10.4. Com hi influeix el currículum prescrit? És orientador? En dificulta l'elaboració?

A les llars d'infants UM i PG tenen una opinió diferent, però directora i educadores de la mateixa llar coincideixen:

- A la llar UM afirmen que no els influeix gaire, perquè no és gaire orientador, no és una eina útil per culpa de la redacció, massa tècnica i institucional. A més, es troba allunyat de la pràctica real.
- A la llar PG, creuen que sí que hi influeix, que és orientador, ja que ajuda a simplificar les programacions i indica uns mínims dels quals partir. Pensen que és una guia per iniciar el treball de programar. PG-E-FP-(-5) afirma: "simplifica allò que fas i també és orientador".

A la llar RP, la directora i les educadores no coincideixen:

- RP-D-MI-(+5) afirma: "ara estem encara adaptant i revisant les programacions, però penso que ens ajudarà a elaborar-les".
- RP-E-MI-(-5) diu: "No ho tinc clar, és bastant general." RP-E-FP-(+5) indica: "[...] Una cosa és el que posa en el paper i una altra el que es fa a l'aula."

10.5. Pensa que per als tres nivells educatius (nadons, un any i dos anys) cal el mateix model de programació?

Els nou professionals entrevistats afirmen que el treball educatiu que es fa en els tres nivells és molt diferent, sobretot en el primer. A l'aula dels infants més petits (fins a dotze mesos) es realitzen unes activitats molt relacionades

amb les necessitats bàsiques; en canvi, a mesura que es fan més grans, l'autonomia que van adquirint els permet treballar d'una altra manera. Hi ha coincidència a les tres llars; l'opinió de les tres directores recull les opinions de les educadores:

- UM-D-MI-(+5): “No, crec que cada nivell educatiu requereix el seu model adaptat. És diferent treballar amb el grup dels més petits [...]”
- PG-D-MI-(+5): “Penso que ha de ser diferent perquè les necessitats són molt diferents. L'actitud de l'educadora dels més petits ha de ser més acollidora, ja que la seva feina és més assistencial [...]”
- RP-D-MI-(+5): “Crec que el tipus de treball que es fa a l'aula és molt diferent a l'aula dels petits, els mitjans i els grans, per les diferents necessitats que tenen [...]”

10.6. Fins a quin punt la programació d'unitats didàctiques incideix en la millora de la pràctica educativa?

La idea bàsica en què coincideixen les educadores i les directores de les tres llars d'infants és que programar, planificar, pensar i decidir el que es fa amb els infants és una manera de reflexionar sobre la pràctica de l'educador i, per tant, t'ajuda a millorar.

- RP-D-MI-(+5): “Si això ho fas amb una companya, o amb l'equip educatiu, les aportacions encara són més riques, i t'ajuden a plantejar-te el que fas, i com ho fas”.
- PG-D-MI-(+5): “La tasca de programar es pot fer de moltes maneres, però pensar sobre el que fas sempre t'ajuda a plantejar-te coses, i si ho fas acompanyada, és més senzill.”
- Com afirma UM-D-MI-(+5), “[...] és un recurs, un instrument per a la reflexió sobre la pràctica educativa”.
- RP-E-FP-(+5): “[...] revisar les programacions et pot ajudar a visualitzar millor la teva feina, i així millorar.”

Bloc 11. Activitats

11.1. Quins criteris es tenen en compte per dissenyar les activitats?

A les tres llars, afirmen que l'eix fonamental i prioritari que guia el disseny de les activitats és l'infant, que és el centre del treball educatiu, però cada una

ho matisa:

- A la llar UM els criteris són: (1) l'infant, (2) les característiques del grup d'infants i (3) la significativitat de les activitats.
- A la llar PG els criteris són: (1) l'infant, (2) la significativitat de les activitats i (3) la metodologia que se segueix.
- A la llar RP són: (1) l'infant, (2) la metodologia que se segueix i (3) les característiques del grup.

11.2. Com es desenvolupen les activitats? Quina seqüència didàctica segueix?

A les tres llars d'infants les activitats estan dissenyades en la unitat didàctica, però a l'hora de posar-les en pràctica:

- A la llar d'infants UM, tenen, com a eix transversal en el desenvolupament de les activitats, l'àrea 1: el coneixement d'un mateix, i a partir dels interessos i necessitats dels infants preparen els materials i els espais que necessiten per desenvolupar les activitats.
- A les llars d'infants PG i RP, es preparen els espais i materials segons l'edat dels infants, agafant com a criteri principal la diversitat de propostes. S'observen les diferents respostes dels infants, però en un ambient de respecte i llibertat. RP-D-MI-(+5) diu: "Sempre que podem, ens agrada diversificar perquè així els infants sempre trien ..."

Habitualment a les tres llars comencen les seqüències didàctiques amb activitats de motivació, i utilitzen la curiositat innata en els infants, la sorpresa i el misteri.

A la llar PG tenen com a objectiu que els infants participin tant com sigui possible en el procés de desenvolupament i selecció de les activitats a fer, motiu pel qual tenen propostes diverses.

Bloc 12. Metodologia

12.1. Coneix l'existència d'algun document oficial que doni orientacions metodològiques (i no sigui normativa) als professionals d'aquesta etapa?

No coneixen cap document que els doni orientacions metodològiques per treballar a 0-3. No saben si existeix o no, però afirmen que si existeix no el

coneixen.

- UM-E-MI-(+5): “No utilitzo cap document, ni oficial ni no oficial, que m’orienti en aquest sentit. Jo crec que no n’existeix cap [...]”
- PG-E-MI-(+5): “Ara mateix no et sabria dir cap document oficial [...]”
- RP-E-MI-(-5): “No, no en conec cap.”

12.2. La metodologia emprada al centre és compatible amb la seva forma d’entendre l’educació?

Totes les entrevistades estan d’acord que la metodologia emprada al centre on treballen és compatible amb la seva forma d’entendre l’educació i amb els objectius d’aquest cicle.

En el cas de les directores, la resposta és més contundent:

- UM-D-MI-(+5): “Sí, completament.”
- PG-D-MI-(+5): “Sí que ho és.”
- RP-D-MI-(+5): “Sí, és compatible.”

12.3. Com definiria la seva forma de treballar? Quina metodologia de treball li agrada especialment? Hi ha alguna metodologia que mai no utilitzaria?

Respecte a la primera i segona preguntes, cada educadora contesta de manera personal, però totes coincideixen a considerar l’infant com el centre del seu treball. RP-D-MI-(+5) afirma: “La metodologia té com a objectiu, com a referent, com a base, com a protagonista, l’infant.”

Vegem altres exemples representatius de respostes:

- A la llar UM:
 - UM-D-MI-(+5): “Volem que l’infant sigui el protagonista, nosaltres l’acompanyem [...]”
 - UM-E-MI-(+5): “Una mica de tot, però sempre donant preferència a l’infant.”
- A la llar PG:
 - PG-D-MI-(+5): “Globalització a partir del joc, les sorpreses, buscant que tot sigui el més proper a la realitat [...]”
 - PG-E-FP-(-5): “segons el que vol el nen improviso, busco el que em serveix a cada moment, no m’agrada tenir idees

prefixades”.

- A la llar RP:
 - RP-D-MI-(+5): “[...] acompanyament, respecte, tranquil·litat, observant el seu ritme [...]”.
 - RP-E-MI-(-5): “treball des de l’afecte, que se sentin a gust [...] estimats”.

Respecte a la darrera pregunta (Quina metodologia mai no utilitzaria?), les respostes són unànimes: les tres directores i les sis educadores afirmen que no hi ha cap metodologia que es pugui rebutjar totalment. Totes tenen coses aprofitables, i de fet, en cap de les tres llars no segueixen metodologies de forma estricta; al contrari, barregen diferents formes de treballar.

RP-E-FP-(+5) afirma: “estic en constant evolució en l’àmbit professional, i m’agrada no estar estancada”.

12.4. Quins autors han influït en la seva manera d’entendre l’educació dels més petits?

Hi ha l’opinió generalitzada de no seguir, almenys de manera específica, cap autor en concret, i sí, en canvi, agafar de cadascun allò que més interessa. Tothom reconeix que barreja les teories que més li agraden, i les combinar, ja que totes tenen coses bones, i estan molt obertes i en evolució constant.

Per llars, les influències són:

- PG: (1) els constructivisme —Piaget— i (2) Reggio Emilia.
- UM: (1) Reggio Emilia, (2) els constructivistes i (3) Emmi Pikler.
- RP: (1) Emmi Pikler, (2) Domènech —educació lenta—, (3) Reggio Emilia, (4) Montessori i (5) Piaget.

Manifesten que adapten cada autor a la seva forma d’entendre l’educació i que, malgrat que no ho coneixen gaire encara, avui en dia estan interessades a aprendre a treballar per projectes.

12.5. S’utilitza la mateixa metodologia per treballar en cada nivell educatiu? Hi està d’acord?

A les tres llars d’infants pensen igual: les grans línies metodològiques, les influències teòriques globals, poden ser les mateixes per a tota la llar d’infants, independentment del nivell en què es treballi.

Però també estan d'acord que qualsevol metodologia, en el moment de posar-la en pràctica, es concreta en petits detalls i són aquests els que fan que alguna metodologia es pugui ajustar més bé o més malament en funció del nivell evolutiu dels infants.

Per RP-D-MI-(+5), "és més fàcil treballar la metodologia de Reggio amb els de dos anys que no pas amb els més petits; en canvi, la forma d'entendre l'educació i el treball de Pikler és sobretot per als nadons, tot i que es pot adaptar als més grans".

Bloc 13. Espais, materials i temps

13.1. Els espais del centre determinen el disseny de les unitats didàctiques? En quin sentit?

Més de la meitat (cinc de nou) defensen que sí que els determinen, i quatre opinen que no els determina. A les tres llars hi ha opinions diferents:

- A la llar UM, UM-D-MI-(+5) i UM-E-MI-(+5) manifesten que no els determina, mentre que UM-E-FP-(-5) defensa el contrari: "Sí, crec que els espais determinen les activitats que proposem als infants."
- A la llar PG, PG-D-MI-(+5) i PG-E-MI-(+5) valoren la importància dels espais en les activitats, mentre que PG-E-FP-(-5) afirma que "els espais no determinen les activitats, ja que aquestes són independents".
- A la llar RP, RP-D-MI-(+5) i RP-E-FP-(+5) indiquen que sí, i RP-E-MI-(-5) s'hi manifesta negativament: "No, no n'estic segura del tot i que m'inclino pel no."

Les respostes afirmatives consideren que els espais, si són adequats i estan ben organitzats, potencien i milloren el valor educatiu de l'activitat que estan realitzant els infants.

13.2. Els materials del centre determinen el disseny de les unitats didàctiques? En quin sentit?

En aquest sentit hi ha unanimitat: els materials condicionen l'activitat. Inclús més de la meitat considera que, quan planifiques l'activitat a realitzar, ja ho

fas pensant en un material concret i no en un altre.

- PG-E-MI-(+5): “Nosaltres ja busquem els materials d’acord amb el que volem treballar en les activitats.”
- RP-E-MI-(-5) defensa: “Els materials ajuden moltíssim a assolir els objectius de les activitats.”

13.3. Els materials són específics per a cada nivell?

Quasi hi ha unanimitat: cada nivell requereix uns materials diferents, i cada material s’adapta millor a un nivell que no pas a un altre.

- UM-D-MI-(+5) diu: “Sí, ho han de ser, i a més es poden identificar clarament.”
- PG-E-MI-(+5) defensa: “Nosaltres distribuïm i organitzem tots els materials per nivell.”
- RP-E-FP-(+5) afirma: “Són específics de cada edat.”

La persona que no hi està del tot d’acord, RP-D-MI-(+5), matisa: “Hi ha de tot, alguns que són específics de cada nivell i d’altres que es podrien utilitzar en els tres nivells.”

13.4. En l’organització de les activitats es tenen en compte els diferents ritmes de temps de cada infant?

De forma unànime, totes les professionals tenen clar que en aquestes edats les diferències evolutives són molt importants i cal tenir-les en compte en el disseny i desenvolupament de les activitats.

Tenen assumit que cada infant té el seu ritme i, per tant, la participació en l’activitat depèn de diferents factors.

UM-E-FP-(-5) argumenta: “de manera intuïtiva quan planifiques les activitats ja saps que cada infant necessitarà un temps diferent, és el més habitual”.

Bloc 14. Avaluació

14.1. Quin sistema o sistemes d’avaluació utilitza amb els infants?

Excepte per una educadora, totes les altres estan d’acord a afirmar que

l'avaluació és molt important en el 0-3, però no per catalogar, classificar o sancionar, sinó com a mitjà de coneixement de l'infant. Per això utilitzen l'observació com a instrument per conèixer l'infant.

- Per UM-D-MI-(+5) i UM-E-MI-(+5), “l'avaluació és molt important, però caldria tenir més temps per poder observar amb més tranquil·litat.”
- PG-D-MI-(+5) indica: “A l'escola totes tenim molt clar la importància de l'observació.” Per PG-E-MI-(+5) i PG-E-FP-(-5), “és un recurs molt potent, i per nosaltres, molt ric, ja que ens dona molta informació”.
- RP-D-MI-(+5) diu: “L'avaluació és important per conèixer millor l'infant, no per catalogar-lo”. RP-E-FP-(+5) opina que “l'observació i sobretot enregistrar el que has observat et porta molta feina, tot i que t'ajuda molt”. Finalment, RP-E-MI-(-5) indica: “Utilitzo l'observació, la llibreta i unes pautes.”

L'educadora que no hi està d'acord és UM-E-FP-(-5), que manifesta de manera oberta: “L'avaluació a 0-3 no té gaire sentit, ja que no és tan important el resultat com el camí que segueix cada infant.”

14.2. Quins instruments d'avaluació són els més utilitzats al centre?

Les pautes d'observació pròpies —elaborades a la llar (*) per les educadores— són l'instrument més utilitzat i comú a les tres llars, tot i que alguna utilitza altres instruments complementaris:

LLAR	Instruments d'avaluació més utilitzats
PG	Pautes d'observació
UM	Pautes d'observació i entrevistes familiars
RP	Pautes d'observació, fotografies i vídeo

(*) A les tres llars agafen algun model existent i l'adapten a les característiques de la llar, o barregen els ítems de diferents protocols.

14.3. Com i quan els utilitzen?

Hi ha unanimitat total en una idea: una cosa és observar, i una altra de diferent, enregistrar l'observació.

L'observació com a sistema d'avaluació és una constant a les tres llars; en canvi, totes les educadores manifesten dificultats per passar el que han observat al paper, a la llibreta o a les pautes.

Quan poden, enregistren les observacions, tot i que quan la situació ho permet demanen la intervenció d'una altra persona de suport a l'aula, per poder observar i enregistrar, ja que el nivell d'atenció que requereixen els infants de zero a tres anys no els deixa compaginar la tasca.

- PG-E-MI-(+5): "Sempre que la situació ho permet, ens organitzem per ser dues educadores a l'aula, i aleshores la tutora aprofita per observar i enregistrar."
- RP-E-MI-(-5): "Observar és relativament fàcil, el que em costa més és trobar el moment per apuntar-ho en les pautes i sovint ho faig a casa; i com jo, moltes altres companyes."

14.4. Es documenten els processos que segueixen els infants? De quina manera?

Les tres directores estan d'acord en la importància de la documentació per a la millora de la pràctica educativa i com a instrument de reflexió en les reunions d'equip. A més, en les trobades amb els pares i mares els és molt útil per fer evident el treball que es fa amb els infants.

- A la llar UM: utilitzen les fotografies i esporàdicament el vídeo.
- A la llar PG: utilitzen les fotografies.
- A la llar RP: utilitzen preferentment el vídeo i les fotografies, i els panells.

Cap de les tres llars no té blog, tot i que manifesten que és un dels objectius que tenen previst de portar a terme, però pensen que els prendrà molt de temps de treball.

Totes les professionals senten "atracció" pels blogs, ja que defensen que és una manera de documentar i fer explícites algunes de les activitats que es fan amb els infants, a les quals ningú de fora de la llar no pot accedir. Comenten que pot servir per donar a conèixer la tasca educativa que es fa.

14.5. Amb l'equip educatiu es valora la feina realitzada? En cas afirmatiu, en les reunions ordinàries d'equip educatiu? En altres reunions específiques?

En les reunions d'equip educatiu, reflexionen sobre les activitats realitzades amb el suport de fotografies o vídeo, en funció de l'instrument que utilitzin. És una pràctica habitual comentar les activitats.

Les educadores entrevistades tenen clara la importància de la reflexió després de l'execució de l'activitat amb els infants. També destaquen que la documentació és un element que ajuda a aquesta reflexió. RP-D-MI-(+5) manifesta: "Sí, fem sessions per veure alguna activitat documentada en vídeo i així reflexionar sobre la pràctica."

Bloc 15. Experiències d'innovació

15.1. Participen en algun projecte d'innovació o en realitzen cap? En quin?

Les tres llars d'infants són innovadores i participen en diferents projectes:

LLAR	Experiències d'innovació
PG	Kinesiologia Filosofia 3/18
UM	Agrupaments flexibles Projecte de música amb altres llars municipals Millora dels espais exteriors: del pati al jardí
RP	Agrupaments flexibles Hort ecològic i el treball que s'hi duu a terme

Les directores defensen que si tinguessin més temps i diners participarien en altres projectes, ja que hi ha bona predisposició per part dels respectius equips educatius. Com diu PG-D-MI-(+5), "ens agradaria formar-nos en moltes coses, tenim moltes ganes d'aprendre i millorar".

15.2. Creu que es podria innovar en la programació? Com?

A les tres llars pensen que, més que innovar en la programació com a concepte, el que necessiten és simplificar els models formals que han d'emprar.

- La programació anual ja està bé com està, perquè és molt senzilla i alhora compleix la funció per a la qual està pensada: tenir una

visió panoràmica del que s'ha de treballar al llarg del curs.

- Respecte de la programació d'unitats didàctiques sí que cal fer-hi canvis, i pensen que en aquest cicle no es poden utilitzar els models tradicionals, amb un munt d'elements. S'insisteix en la complexitat d'elaborar una unitat didàctica, en el temps que requereix i en el poc temps que tenen per fer aquesta tasca.

Totes les professionals defensen que els models de programació per a aquest cicle han de ser més senzills i pràctics; per això cal tenir en compte les peculiaritats: edats dels infants, les activitats que es realitzen de manera rutinària, les activitats específiques, etc. Com indica RP-E-MI-(-5): "Sí, cal plantejar la programació de forma més senzilla i directa." En la mateixa línia, UM-E-MI-(+5) diu: "No pot ser tan complicat programar."

15.3. En cas afirmatiu, sobre quin element de la programació cal realitzar alguna innovació? Ho veu possible?

Aquesta pregunta ha estat molt difícil de respondre per les educadores i per les directores. No han comentat cap aspecte dels elements que componen la unitat didàctica com a susceptible de canvi o innovació.

Entenem que són els aspectes més genèrics, com les referències a les capacitats o objectius de cicle, com afirma RP-D-MI-(+5): "La programació hauria de ser més àgil i curta, i això ho facilitaria tenir una bona base sobre els components de la unitat [...]."

Bloc 16. Relació amb les famílies

16.1. En les reunions de pares i mares comenten alguns temes relacionats amb les programacions didàctiques? Quins són aquests temes?

En les trobades amb pares i mares es dona informació molt general i molt global del que l'infant treballarà i la forma segons la qual es farà.

A les tres llars s'explica el projecte educatiu i la manera a partir de la qual es treballa a la llar, però no concreten el que fan els infants.

Segons PG-D-MI-(+5), "s'informa els pares del que faran els infants al llarg de curs i de com ho faran, però de forma molt diferent de com s'especifica en la programació".

16.2. En les entrevistes individuals informen les famílies sobre aspectes relacionats amb les programacions didàctiques? En quin sentit?

Cap de les educadores no utilitza habitualment les entrevistes amb la família per comentar aspectes relacionats amb les unitats didàctiques, a excepció de les festes o sortides que es realitzen, que en algun moment es poden comentar.

Del treball del dia a dia no se'n comenta res, llevat que ho preguntin les famílies, cosa que passa molt esporàdicament.

16.3. Pensa que cal informar les famílies sobre aspectes relacionats amb les programacions o, contràriament, es tracta d'un document únicament d'ús entre professionals?

A les tres llars d'infants estan d'acord que no cal informar (de forma obligatòria), però tampoc no veuen malament que es faci, ja que, com comenta alguna educadora, podria ajudar que els pares coneguessin millor el que es fa a la llar. PG-E-MI-(+5) diu: "Els pares ens valorarien més..."

Les tres directores comenten:

- UM-D-MI-(+5): "Els pares han de tenir accés al que es fa amb els seus fills a l'escola."
- PG-D-MI-(+5): "Les famílies han d'estar assabentades del que fem."
- RP-D-MI-(+5): "d'entrada no ho veig malament, però sense explicacions complementàries no tindria sentit, ja que és un document professional".

16.4. En cas afirmatiu, les famílies fan aportacions respecte als objectius, continguts o activitats de les programacions didàctiques? Es tenen en compte?

No és habitual trobar-se amb aportacions d'aquest tipus. Una altra cosa és que, de manera informal, algun cop els pares facin comentaris, però no és el mateix que parlar-ho amb tranquil·litat en una entrevista o reunió.

- A la llar UM, no s'han trobat en aquesta situació; però, en canvi, alguns pares i mares s'ofereixen a fer activitats per a la llar: explicar contes, tallers de plàstica, activitats musicals, etc.

- A la llar PG es troben alguna proposta de famílies relacionades amb algun camp professional molt concret que s'ofereixen a col·laborar-hi: jardiner, paleta, fuster, etc.
- A la llar RP les educadores no tenen constància de cap proposta, però la directora explica que “no cal ser un expert per fer aportacions en programació; per exemple, fa un temps una mare em va comentar un aspecte de la festa de Sant Jordi que realment vam tenir en compte i que vam canviar el curs següent”.

5.1.2. El grup de discussió

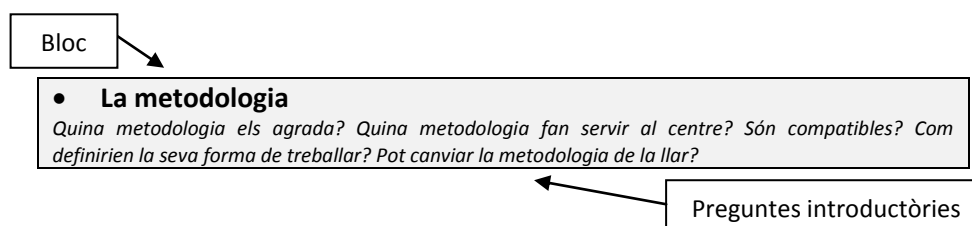
El grup de discussió es realitza amb educadores de dues llars d'infants diferents i no vinculades a les que s'han realitzat les entrevistes. Hi són convidades catorze educadores i dues directores, tot i que hi assisteixen nou educadores i una directora.

- La directora /A(d)/ és mestra de formació i té més de vint anys d'experiència de treball en diferents llars d'infants.
- Entre les nou educadores (/P/, /R/, /S/, /A2/, /M/, /L/, /G/, /M2/ i /M3/) hi ha mestres d'infantil i tècniques superiors de formació professional, amb anys d'experiència diferents. Per tant, és un grup que té en compte la diversitat professional existent a les llars d'infants.

Inici de la sessió

S'inicia la sessió explicant els objectius de la investigació en general i del grup de discussió en particular. Se les informa que poden participar-hi amb total llibertat, en l'ordre que vulguin; que no hi ha normes que controlin el debat, i que ens interessa recollir la màxima informació possible que ens puguin i vulguin proporcionar.

Per facilitar l'aportació de dades s'explica que s'aniran introduint blocs de continguts, que són els mateixos grans apartats de les preguntes de l'entrevista, ordenats seguint criteris d'interès per al nostre estudi. Cada bloc s'inicia amb unes preguntes obertes per facilitar-ne la participació, tot i que poden parlar del que vulguin, com per exemple:



Els blocs són els següents:

- El currículum i la normativa
- La programació
- La metodologia
- El treball en equip
- La formació inicial i permanent
- Les tasques professionals
- Els documents de centre
- L'avaluació
- La relació amb les famílies

○ El currículum i la normativa

Què és el currículum? Coneixen la normativa? La utilitzen? El currículum i la normativa estan relacionats? Ha canviat molt el currículum darrerament? I la normativa?

Inicia les intervencions /P/: “És una guia que ha elaborat Ensenyament, del desenvolupament de l’infant [...] quan té certa edat ha de fer determinades coses, o ha d’assolir uns comportaments o capacitats.”

- /S/: “Sí que tenim el currículum a mà, el llibre groc.” Més de la meitat del grup (6) relaciona l’actual currículum amb el llibre groc (*El “llibre groc” és el nom amb què es coneix familiarment el currículum d’educació infantil anterior a l’actual, editat pel Departament d’Ensenyament a partir del Decret 75/1992, de 9 de març, i del 94/1992, de 28 d’abril.*)
- /A(d)/ hi intervé referint-se a les educadores de la seva llar: “Clar que teniu el currículum, ja que us l’he passat moltes vegades per correu i en paper.”

A les educadores també els sona que hi ha un decret que regula el primer cicle d’Educació Infantil, però no en saben el nom. /A(d)/ concreta: “Les educadores coneixen aquest document perquè quan fem programació utilitzem unes graelles actualitzades amb els continguts del currículum.”

/G/ afirma que pel treball del dia a dia no necessiten una guia curricular: “Per a la feina a l’aula no necessitem tenir el currículum.” /A2/ relaciona aquest fet amb les activitats quotidianes: “En aquest sentit crec que hi influeixen les activitats que fem, la majoria basades en hàbits i rutines, activitats que no necessiten gaire programació perquè són sempre molt similars.”

El més important del currículum, segons /L/, és que el plantejament de la tasca educativa hi sigui o no: “El problema és com plantejges les activitats; per exemple, rentar les mans és una activitat fonamental, ja que si ho treballes bé, potencies l’autonomia de l’infant, la participació i cooperació, etc.”

/A(d)/: “Aquests temes són més qüestió de la direcció que no pas de les educadores, que, habitualment, no tenen prou temps per dedicar-lo a aquests aspectes.”

Algunes educadores, com /M2/, /P/, /R/ i /S/, manifesten obertament que aquests temes normatius i curriculars no els preocupen excessivament, ja que és la directora qui se n'encarrega i les informa en les reunions d'equip del que és més important.

○ La programació

Tenen programacions a la seva llar? Habitualment programen? Quin procés segueixen? Coneixen diferents tipus de programacions? Tenen dubtes? Quins models fan servir? Els van bé?

/R/ explica la manera de programar que s'utilitza al seu centre: "Aquest any hem canviat l'estil de programació, i la fem cada setmana. A l'hora de planificar les activitats ho fem per nivells, a través d'una pluja d'idees en què totes les companyes aportem alguna i diem la nostra. La base general, l'estructura de les programacions, sí que la podem aprofitar d'un any a l'altre, però quasi totes les activitats les renovem cada curs."

Insisteixen que la flexibilitat i l'adaptació en aquesta etapa són fonamentals:

/L/: "Quan adapto ho faig en funció de les necessitats del grup, de la forma segons la qual ells aquell dia responen; no s'ha de fer tot tancat, s'ha de ser flexible. Una cosa és el que has programat i una altra el que et trobes cada dia."

/M3/: "És indispensable tenir una actitud observadora en funció de la receptivitat de l'infant, i llavors adaptar l'activitat segons l'infant."

Pel que fa als dubtes que es troben davant les programacions, els resolen parlant entre elles; de fet, no coneixen cap document o web que les ajudi.

Es fa evident l'actitud col·laboradora en les educadores: tenen molt clar que quan tenen alguna dificultat en la programació serà una companya la qui les ajudarà a resoldre el tema.

Respecte dels models, /L/ afirma que no coneixen què cal fer servir, ja que el Departament el canvia sovint i ja no saben quin és el vigent: "He vist un munt de programacions fetes de manera diferent. Cada un fa el que més li agrada o millor li va."

- /A(d)/: "Intentem fer servir un model similar a l'oficial."
- /R/: "No pot ser tan important el model com la manera de treballar."
- /P/: "Tant és un model com un altre, el que importa és que el que posis dins et serveixi i t'orienti."

○ La metodologia

Quina metodologia li agrada? Quina fan servir al centre? Són compatibles? Com definiria la seva forma de treballar? Pot canviar la metodologia de la llar?

Defensen majoritàriament que no segueixen una única metodologia, que la seva forma de treballar, de plantejar el fet educatiu amb els infants, és la barreja d'un munt de teories, corrents i tendències:

- /S/: "estem obertes a tot el que sigui sempre per millorar el treball amb l'infant i afavorir-ne el desenvolupament de la millor manera possible."
- /P/: "A la meua llar vam començar amb una línia diferent, i a poc a poc hem canviat, fins a arribar a allò que realment sentim, l'autonomia i la llibertat de moviment de l'infant, i l'acompanyament per part de l'adult."

Hi ha acord que la línia metodològica pot canviar amb el temps, i que, com a educadores, tenen i han de tenir una actitud oberta, ja que és difícil trobar una metodologia única i per sempre. Sempre hi ha alguna experiència que s'ha portat a terme en algun lloc que, si els arriba i les atrau, proven, que posen en marxa per veure si els serveix i els agrada.

Sobre l'origen que propicia els canvis metodològics, totes fan referència a la importància de la direcció del centre, ja que habitualment és la persona que lidera l'equip d'educadores:

- /L/: "Els canvis de metodologia s'integren a poc a poc, i acostumen a produir-se perquè una companya en coneix una de nova o l'ha experimentada en algun centre o a través de la formació, i la comparteix."
- /A2/: "si tu no et creus res del que t'explica, del que veus, no et serveix de res. Si per tu no té sentit, el canvi no es pot produir; t'has de plantejar què estàs fent, què és el que fas malament, què pots millorar. En definitiva, has de fer un canvi, una transformació personal, però, perquè aquesta sigui possible, hi has d'estar predisposada."
- /M3/ exposa la seva experiència personal: "Quan vaig arribar al centre, em vaig introduir en la metodologia que seguien. En un inici em va costar fer el canvi, però quan em vaig obrir, em va fer veure altres coses, em va ajudar a sentir-me millor fins i tot amb mi mateixa com a persona, com a educadora, i amb els infants."

Respecte d'autors, els que més segueixen són Loczy, Montessori, Freinet, Malaguzzi i tots els autors que pertanyen a la concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge: Piaget, Vigotski, Ausubel, Bruner, etc.

○ El treball en equip

Es treballa en equip a la llar? En què els ajuda? Quines són les responsabilitats de l'equip educatiu? Hi ha dificultats en el treball en equip? Les reunions van bé?

Tothom està d'acord que és fonamental el treball en equip. /A(d)/ comença dient que és costum que a les llars es treballi en equip: "No ens imaginem aquesta feina sense treballar en equip, compartir, reflexionar, decidir, consensuar ... Malgrat que no és fàcil, ens esforcem a aconseguir-ho."

Un dels motius que provoca aquesta necessitat de col·laboració és la sensació compartida unànimement que no tenen suport extern.

- /A2/ ho confirma: "Els representants de l'Administració (inspecció, EAP, etc.), en les altres etapes, hi són més presents."
- /L/: "[...] en el primer cicle d'educació infantil, el contacte no és tan habitual; suposo que es confia en la nostra tasca, ja que, per exemple, l'inspector que tenim ara no té gaire idea de què és una llar d'infants."
- /P/: "Aquesta relació també depèn de cada inspector; la inspectora que teníem amb anterioritat sí que tenia un contacte més continu amb el centre."

Treballar en equip, però, no és fàcil:

- /M3/: "Treballar en equip és molt difícil, sobretot respectar els acords. A la meua llar no ens costa gaire perquè ho fem tot juntes, ens donem suport les unes a les altres."
- /M2/: "No és fàcil perquè en les reunions es parla de tot, de problemes concrets i generals en relació amb els infants i les famílies. També valorem les activitats que programem, les que programem per fer, i quan les hem fet, n'avaluem el resultat."
- /S/: "Arribar a consensos és molt difícil, però ens hi esforcem."

En general, la majoria (set persones) considera que encara els faltaria més temps pel treball en equip. /S/ indica: "A vegades ens faltarien més hores de coordinació, de veure vídeos conjuntament ..." /R/: "Els dubtes que tenim els resollem en aquestes reunions." /L/: "Tenim confiança i parlem amb claredat, ens diem les coses amb sinceritat i professionalitat."

Per acabar, /L/ comenta: "Treballem totes les hores del dia, fins i tot hi ha personal que podria anar-se'n a casa a dinar i no ho fa. Imagina't el nombre d'hores que hi invertim."

○ La formació inicial i permanent

Com valora la seva formació inicial? Creu que s'ha preparat per a la feina? Hi ha diferències entre les qui han fet formació professional i les qui han fet Magisteri? Fa cursos de formació permanent?

Totes les presents afirmen que quan van acabar els estudis (formació professional o Magisteri) no estaven preparades per portar una classe de zero a tres anys.

- /A2/: “El primer dia no sabia fer res, i tenia molta por.”
- /R/: “No sabia per on començar...”
- /P/: “Mai no havia canviat els bolquers a un infant.”
- /S/: “Sort que havia fet els biberons del meu germà, que si no, no hauria pogut fer la meva feina.”

/A(d)/ afegeix que, quan arriba una educadora nova a la seva llar, se li fa un treball d'acollida i acompanyament molt important, i que fins que no té autonomia se l'orienta: “Cada educadora nova té una veterana de referència, que li fa tasques de tutoria, i així va agafant autonomia.” /G/ diu: “Jo fa un any que treballo i sort que podia consultar-ho tot a la meva companya de nivell.”

Tant les professionals que han cursat el cicle formatiu de grau superior o el grau de Magisteri Infantil consideren la seva formació inicial molt incompleta.

- /M3/, /S/, /P/, /A2/ i /R/, que són tècniques superiors de formació professional, manifesten que els falta formació més pràctica.
- /A(d)/, /G/, /M/ i /G/, que són mestres d'infantil, afirmen que, mentre estudiaven, la seva formació estava bàsicament encarada al segon cicle, i que quan van arribar a la llar no sabien fer res.

De manera unànime, totes les educadores presents i també /A(d)/ manifesten que, malgrat les mancances en la formació inicial, arriben amb més competències per treballar a la llar d'infants les qui han realitzat estudis de formació professional que no pas les qui han estudiat Magisteri.

Pel que fa a la formació permanent, totes manifesten que els agradaria fer més formació, i que s'apunten a tots els cursos que poden.

- /M2/ en destaca la importància: “Has d'aprendre i reciclar-te contínuament. Tu parteixes d'una base, però quan arribes a la feina i hi estàs directament és quan realment la teva formació pren un sentit.”
- /R/: “Aquest curs només hi havia un curs específic de 0-3 a tota la província i hi havia vint places.”
- /L/: “És difícil matricular-te als cursos.”

De manera general, es comenta la poca oferta formativa que hi ha habitualment, i

en especial els darrers anys, tot i que, com comenta /S/, “actualment aquesta mancança afecta tot el sistema educatiu, no només les llars”.

○ **Les tasques professionals.**

Es necessiten unes competències específiques per treballar en aquest cicle? Quines tasques realitzen els educadors? Quines tasques realitza la direcció?

Totes les educadores consideren que per treballar en una llar d'infants cal tenir unes característiques personals i professionals molt concretes que no tothom té, entre les quals destaquen: afectivitat, creativitat, paciència, responsabilitat, alegria, organització, capacitat observadora, empatia, etc.

Les persones que hi intervenen manifesten:

- /R/ i /L/: “Una educadora ha de ser afectuosa, tendra [...] dolça.”
- /S/: “La creativitat és un altre factor essencial per treballar a educació infantil.”
- /G/: “la paciència és essencial en la tasca educativa”.
- /M2/: “Ha de tenir idees, ser creativa i flexible.”
- /M/ i /G/: “Cal ser molt responsable, ja que els pares et deixen el que més valoren.”
- /R/: “l'alegria és un factor determinant; cal transmetre alegria als infants”.
- /M3/: “organitzada, i bona observadora.”
- /P/: “Cal tenir empatia cap als infants i les seves famílies.”
- /A(d)/: “La vocació pel treball amb els infants.”

/A(d)/ segueix: “Com diu Tonucci, els sous de les educadores són els més baixos, però també són les professionals que hi inverteixen més hores, i realment aquestes hores les inverteixen perquè hi ha un fet vocacional darrere.”

Posteriorment passen a diferenciar les funcions i rols professionals de les educadores i de la directora de la llar.

Pel que fa al rol d'educadora, hi ha una visió general que la seva major responsabilitat és l'infant.

- /M2/ i /R/: “L'acompanyament a l'infant.”
- /S/: “estar pendent i donar resposta a les necessitats bàsiques dels nens i les nenes i les seves famílies.”
- /M2/: “és estar allà, observant i sabent què et demana, què vol; en definitiva, *acompanyar* és la millor paraula per definir la nostra tasca.”

Posteriorment, /A(d)/ hi intervé i defensa que l'educació infantil és una etapa bàsica en el desenvolupament personal de l'infant, i que en aquest sentit tant les

educadores com la directora han de procurar el millor ambient per afavorir aquest fet.

- /L/: “Tenim molt clar que són els moments en què es forma la persona, i per nosaltres és molt important procurar un ambient que propiciï aquestes bases que s’estan formant.”
- /A2/: “Acompanyar l’infant també és acompanyar les famílies, sobretot en un context com aquell en què es troba el nostre centre. En aquests casos és més necessari que mai.”

Respecte al rol i tasques de la direcció de la llar, s’evidencia una autoritat pedagògica i organitzativa significativa, que alhora alterna funcions de suport a les famílies i a les educadores.

- /A(d)/ manifesta: “Són una mica de tot; de fet, segons el tarannà de la persona, s’orienten més cap a un costat o cap a un altre. Jo considero primordial que l’equip educatiu estigui content; per tant, en la meua feina he d’observar molt, veure què passa, sempre dintre d’unes pautes que he de mantenir, i adaptar la meua tasca segons el moment i la situació.”
- /M/: “La directora representa la llar, i compagina les tasques de gestió amb les de suport a l’aula.”
- /R/: “La funció més important de la directora és liderar l’equip educatiu i fer de suport a les famílies i les companyes. Ens ajuda en tot.”
- /L/: “Penso que en les altres etapes educatives la figura és més institucional i està més diferenciada de l’aula; aquí, aquesta figura és molt més propera a l’educadora i a l’aula.”

Totes les directores que coneixen han estat educadores, i compaginen les dues tasques, per la qual cosa acostumen a ser molt comprensives i empàtiques. Per /S/, “és una relació molt simètrica, la que tenim amb la directora”.

○ Els documents de centre

Tenen elaborat el projecte educatiu? Quins altres documents coneixen? Quina utilitat els donen?

Totes dues llars tenen elaborat el PEC. Totes dues, també, n’han fet una darrera revisió fa menys d’un any. Respecte de la funcionalitat, hi ha dues opinions molt diferenciades, la de la directora i la de la majoria de les educadores:

- /A(d)/: “És el document de referència del centre, el més important, i ha de ser coherent amb el que es fa a l’escola; per tant, el consulto amb relativa freqüència. És el document que més valoro.”
- Les educadores /P/, /R/, /S/ i /A2/ opinen que “és un document que l’hem de tenir per si ve la inspectora, però a nosaltres no ens serveix”. Per /M3/,

/L/ i /G/, “és un document que el tenim al cap, no necessitem mirar-lo; és més per a les famílies”.

Respecte d’altres documents:

- Programació general anual i memòria anual: únicament /A(d)/ i les que són membres del consell escolar (/P/, /M2/ i /L/) coneixen la programació general anual i la memòria anual, ja que s’aprova en el consell escolar. Les altres educadores no saben amb seguretat què són; els sonen, però no del cert.
- Normes d’organització i funcionament: només /A(d)/ coneix les N i sap la funció que tenen. Pensa que és un document molt complex per a una llar d’infants i encara ha d’elaborar-lo. Afirma: “Volem fer una reunió algunes directores pel nostre compte per tal de buscar criteris comuns i pautes per redactar-lo.” En canvi, si parlem del reglament de règim intern (nom antic), sí que els sona. /S/ diu: “Com que sempre canvien els noms, arriba un moment que ja no sabem de què parlem.”
- Carta de compromís educatiu: totes les educadores la coneixen, tot i que és la direcció qui l’acostuma a signar amb les famílies. /A(d)/ comenta que no és de gaire utilitat en una llar d’infants: “És un document que no entenc, per mi no té sentit en aquesta etapa; tot el que els explico en el moment de signar la carta ja ho explicava anteriorment sense ella.”

○ L’avaluació.

Què pensen de l’avaluació a 0-3? Utilitzen instruments per avaluar? Què pensen de la documentació? Per a què serveix?

Hi ha unanimitat: l’avaluació és molt important a 0-3. Algunes educadores matisen aquesta idea i la comenten millor:

- /P/: “Quan parlem d’avaluació ens referim a un procés general que va més enllà de l’avaluació dels infants.”
- /S/: “Avaluant aprenem, millorem i podrem fer les coses millor.”
- /G/: “Avaluar serveix per a moltes coses, no només per valorar els infants.”

Una altra idea que es fa palesa és que l’instrument d’avaluació més utilitzat és l’observació, tot i que reconeixen que els costa enregistrar les observacions, que no tenen temps, que haurien de millorar aquest hàbit.

/A(d)/: “A la nostra llar, sempre que podem i hi ha dues educadores a l’aula, una s’encarrega més d’observar i enregistrar.”

Habitualment documenten les activitats: fan fotografies, escriuen a la pissarra de la

classe, esporàdicament —sobretot en les festes— utilitzen el vídeo, etc. Consideren que documentar els serveix per a dues coses:

- Que les famílies puguin veure el que fan els seus fills.
- Que en les reunions d'equip o individualment, les educadores puguin reflexionar més i més escrupolosament sobre les activitats realitzades.

Cap de les dues llars no té blog, tot i que reconeixen que és “una assignatura pendent”. Ara bé, hi veuen un gran inconvenient: tenen por que es necessiti molt de temps per tenir-lo actualitzat. /P/ diu: “Hi ha una llar del Maresme, la Vallalta, que té un blog maquíssim; els trucaré un dia per preguntar-los a veure com s'ho muntten.”

○ **La relació amb les famílies**

Quin és el paper de les famílies a la llar? Hi ha diferents nivells de relació? Acostumen a tenir dificultats amb les famílies? Els informes? Les entrevistes i les reunions?

Són conscients, i així ho expressen totes, que la relació amb les famílies és un dels aspectes fonamentals que influeix en el desenvolupament de l'infant.

- /M3/: “L'educació dels més petits és una responsabilitat compartida entre família i escola.”
- /A2/: “Nosaltres hi col·laborem, però n'és la família la màxima responsable; per tant, ens hem de coordinar per fer bé la nostra feina.”
- /R/: “Els pares confien molt en nosaltres i nosaltres hem de confiar en ells.”
- /S/: “Cada dia els dediquem una estona, o a l'arribada o quan el vénen a buscar, però sempre trobem una estoneta per comentar-los coses.”
- /M3/: “Sense els pares no podem fer res.”

/A(d)/ diu: “La relació amb les famílies és normalment fluida; no creiem que hi hagi dificultats. Les famílies solen respondre molt bé; de fet, a banda de les reunions o les entrevistes individuals que s'han de fer, els pares també et demanen de fer més entrevistes durant el curs.”

En les entrevistes i en les reunions o trobades, acostumen a assistir-hi tots els pares i mares, i en les festes que es fan a l'escola (Nadal, Castanyada, Sant Jordi, etc.), també. Sempre que poden hi participen i hi col·laboren molt.

/M3/ opina que si progressivament es fa participar la família en esdeveniments de la vida del centre, i inclús de l'aula, la resposta estarà garantida: “Només has de veure la cara que se'ls posa quan els passem la documentació, les fotografies i els vídeos dels seus infants cada trimestre. Amb això ja comprens la necessitat que la

mateixa família té de participar en nosaltres.”

No totes les famílies tenen el mateix nivell de relació amb la llar, tot i que des del centre es tracta tothom igual. Hi ha pares i mares que són molt col·laboradors, i d'altres que notes que només hi porten el seu fill perquè els el guardis.

- /L/: “Alguns sempre van amb pressa i només volen que els el cuidem.”
- /G/: “Hi pares molt col·laboradors i d'altres que notes que només volen que els vigilem els seus fills.”
- /S/: “Els de la classe que tenia el curs passat estaven molt implicats; en canvi, els d'aquest curs, no tant.”

5.1.3. Entrevistes a experts

Un cop fetes les entrevistes i el grup de discussió, es realitzen unes altres entrevistes a experts en el cicle d'educació infantil però que no treballen en una llar (com a educadors), per tal de tenir les opinions i aportacions de professionals externs.

L'objectiu d'aquestes entrevistes és contrastar, comparar i, si escau, verificar les informacions que s'han obtingut a partir de la informació recollida a través dels altres instruments.

Els tres experts que hi participen són:

- **(ML):** pedagoga i logopeda. Formadora del primer cicle d'Educació Infantil de l'Institut de Ciències de l'Educació de diferents universitats, del Departament d'Ensenyament i d'institucions i entitats privades que agrupen centres d'educació infantil, amb experiència en la direcció i gestió de llars d'infants.
- **(FS):** psicòloga i mestra. Inspectora d'educació de l'àrea d'educació infantil, responsable de llars d'infants, amb experiència com a mestra en el treball en l'etapa infantil.
- **(PT):** psicopedagoga, professora universitària (Departament de Pedagogia) i mestra. Tècnica de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Departament d'Ensenyament. Actualment desenvolupa funcions de coordinació del primer cicle d'Educació Infantil i de les llars d'infants en la Inspecció d'Educació.

En les sessions realitzades amb els tres experts es comenten els mateixos blocs temàtics tractats en el grup de discussió. Es van introduir els temes amb l'objectiu que l'expert pugui fer amb total llibertat i sense pautes les aportacions que consideri oportunes i significatives per a la investigació.

○ El currículum i la normativa

Saben què és el currículum a les llars? Coneixen la normativa? La utilitzen? A les llars estan familiaritzats a treballar amb aquesta documentació?

Respecte a la normativa bàsica (el Decret 282/2006, que regula els requisits dels centres i dels professionals, i el Decret 101/2010, que ordena els ensenyaments de primer cicle d'Educació Infantil):

- Les educadores que treballen en el primer cicle d'Educació Infantil, en general, coneixen molt poc o gens la normativa que regula el cicle.
- Les directores coneixen poc la normativa que regula les llars d'infants. Les que en coneixen alguna, estan al corrent del Decret 282/2006, que regula els requisits dels centres; en canvi, desconeixen el Decret 101/2010.

Respecte a les instruccions d'inici de curs, educadores i directores les desconeixen i no tenen el costum de llegir-les.

Sobre el paper de l'administració educativa:

- Per ML, "l'administració hauria de dedicar més atenció a les llars, però són centres d'ensenyament no obligatori, i a Ensenyament es prioritzen les actuacions en l'ensenyament bàsic".
- FS afirma: "No hem d'oblidar que és responsabilitat dels titulars de les llars, siguin públiques o privades, tenir tot el personal (directors i educadors, auxiliars i personal no educatiu) informat dels canvis en aspectes normatius."
- Per PT, "el Departament cada cop dedica més esforços a les llars", i confirma que "una prova n'és el qüestionari d'estadística de la inspecció (QEI), que intenta recollir dades per conèixer millor el cicle. Aquest fet podria ser l'inici d'un canvi estratègic quant a la dedicació per part de l'administració educativa".

A les llars d'infants, tradicionalment, directora i educadores s'estan moltes hores a l'aula, i no tenen l'hàbit d'interessar-se pels aspectes normatius i curriculars.

○ La programació

Tenen programacions a les llars? Habitualment programen? Quin procés segueixen? Coneixen diferents tipus de programacions? Tenen dubtes? Quins models fan servir?

A les llars d'infants tenen les programacions fetes, i si algú les demana poden ensenyar-ne la documentació. Les tres expertes coincideixen que les programacions anuals o de curs les tenen ben estructurades, i que les dificultats se

centren en la programació d'unitats didàctiques.

Sobre com són aquestes programacions (d'unitats didàctiques), quin ús se'ls dona, com s'han realitzat i quin procés se segueix per fer-les, hi ha dues idees diferents:

- D'una banda, FS i PT afirmen: “Una cosa és programar i una altra és seqüenciar. En general, a les llars es realitzen seqüències didàctiques, la qual cosa els fa perdre de vista els objectius que es persegueixen, i d'alguna manera donen excessiva importància a les activitats.” Segueixen: “Manca reflexionar en l'àmbit pedagògic per comprendre les capacitats, objectius i continguts de l'etapa.”
- D'altra banda, ML indica: “El major problema de la programació en el primer cicle és la poca coherència entre el seu disseny i la seva utilitat a l'aula. Els aspectes formals són excessivament complexos, i en aquest cicle no necessàriament cal fer servir els mateixos instruments i models que en els altres. A les llars necessiten la programació anual; en canvi, la programació de les unitat didàctiques és un document que no és tan necessari, ja que les educadores tenen molt clar el que han de fer cada dia, i en les reunions d'equip es comenta, recorda i revisa.”

Sobre la utilitat de les unitats didàctiques, l'elaboració i el procés, les expertes tenen idees contraposades.

Per contra, les tres coincideixen que l'organització horària de les llars no els permet dedicar el temps que cal a programar; en aquest sentit caldria buscar alguna fórmula que els permetés reunir-se i reflexionar al voltant del procés programador, i després omplir els papers.

○ La metodologia

Quina metodologia els agrada? Quina metodologia fan servir al centre? Són compatibles? Com definiria la forma de treballar? Pot canviar la metodologia de la llar?

Els tres experts es decanten per dues idees diferents, ja que tenen dues visions distintes del concepte de professional del primer cicle d'educació infantil:

- D'una banda, FS i PT indiquen que les educadores han de millorar la formació metodològica. Cal donar un caire més professional a l'acció educativa que es realitza a les llars, i es dona excessiva importància al treball d'hàbits i rutines. Haurien de fer més reflexió sobre la pràctica educativa.
 - Per FS, “necessiten millorar la formació en metodologia”.

- Per PT, “cal donar un estil més educatiu al cicle, valorar més les activitats que es fan i, sobretot, reflexionar sobre per què es fan les coses i cap on es vol anar”.

- De l'altra, ML defensa que ja es treballa de manera professional, però que les dificultats rauen en la manca de referents teòrics acceptats per tothom.

Hi ha unanimitat en el fet que els autors i les teories més seguits són:

- Els constructivistes (Piaget, Vigotski, Ausubel, etc.).
- Els de l'escola nova (Montessori, Decroly, Freinet).
- I els més actuals: Pikler i Malaguzzi.

També hi ha total acord en el fet que és difícil trobar una llar que segueixi una metodologia de forma pura, ja que la majoria de llars i d'educadors barregen metodologies i teories de l'aprenentatge que poden ser compatibles o no, en funció de la forma de treballar.

○ **El treball en equip.**

Es treballa en equip a la llar? En què els ajuda? Quines són les responsabilitats de l'equip educatiu? Hi ha dificultats en el treball en equip?

Els tres experts coincideixen de manera absoluta que el treball en equip és un eix fonamental i una característica de les llars d'infants.

Els centres estan organitzats al voltant del treball en equip. En funció de si la llar és més gran o més petita, treballa tot el grup o en petits grups. Tot el que és important suposa la reunió d'equip educatiu, en què es tracta tot el que els preocupa, sense cap límit.

- FS: “Quan una educadora té alguna cosa que la preocupa, ho acostuma a plantejar en la reunió d'equip.”
- PT: “Les professionals tenen una capacitat de consens important i acostumen a respectar els acords als quals han arribat.”
- ML: “El treball en equip és una característica del treball en aquest cicle, i les professionals del centre comparteixen un mateix concepte d'educació, d'infant i de rol i paper de l'educadora.”

En aquest sentit, cal fer un pas més i potenciar el contacte de les llars amb d'altres, i de les educadores amb les de les altres llars, per tal d'obrir-se a l'exterior, ja que un dels perills d'aquest treball tan intens és tancar-se en les pròpies idees i perdre la visió que se'n té quan es comparteix amb professionals d'altres llars.

○ La formació inicial i permanent

Com valoren la seva formació inicial? Creu que les ha preparat per la feina? Hi ha diferències entre les qui han fet formació professional i les qui han fet Magisteri? Fan cursos de formació permanent?

Els tres experts comparteixen que la formació inicial rebuda per les professionals del primer cicle d'educació infantil és deficient, ja que és molt poc pràctica, i quan arriben a la llar, tenen poques competències assolides.

És diferent la rebuda en el cicle superior de formació professional que la rebuda en el grau de Magisteri Infantil.

- En el cicle formatiu de grau superior, la formació s'allunya una mica de la pràctica actual. En definitiva, ha evolucionat poc en els darrers vint anys. Per a ML, "les educadores que vénen del grau superior saben coses tan bàsiques com preparar un biberó, però fan moltes coses com les feia la generació anterior".
- A Magisteri, la formació adreçada al primer cicle és mínima, i se centra quasi exclusivament cap al segon cicle d'educació infantil. Per PT, "hi ha pocs professors universitaris de Magisteri amb formació de 0-3; la majoria en té de 3-6, i això es nota".

Hi ha consens que les tècniques superiors de formació professional arriben a la llar més ben preparades que les procedents de Magisteri, ja que unes han rebut una formació molt específica de 0-3 i les altres, en canvi, com que poden treballar durant tota l'etapa, tenen una formació més genèrica i, en tot cas, més concreta del segon cicle d'educació infantil.

Sobre la formació permanent pensen que actualment és escassa, que hi ha una oferta pobra i que tradicionalment han estat el cicle més abandonat. D'altra banda, consideren que tenen moltes ganes de formació, i que quan s'organitzen conferències, xerrades i altres activitats obertes, hi assisteixen en un percentatge molt alt.

Per FS, "la formació permanent no únicament ha d'anar a càrrec del Departament d'Ensenyament. També podria anar a càrrec del titular de la llar o de l'entitat que la gestiona. Avui en dia hi ha moltes llars d'infants municipals, gestionades per entitats semipúbliques (fundacions, hospitals, institucions, etc.), que són les que tenen la màxima responsabilitat en la formació de les treballadores".

Les necessitats de formació que més necessiten és la relacionada amb metodologia, tècniques de programació i aspectes relacionats amb l'educació emocional.

○ **Les tasques professionals**

Es necessiten unes competències específiques per treballar en aquest cicle? Quines tasques realitzen els educadors? Quines tasques realitza la direcció?

La feina a la llar d'infants té un caire clarament vocacional, i no tothom serveix per treballar amb els més petits, ja que es considera una de les tasques amb més responsabilitat dins el món educatiu.

L'educador infantil ha de tenir unes característiques específiques:

- En el terreny personal: afectivitat, paciència, respecte, serenitat, creativitat, empatia, alegria, etc.
- En el terreny professional: responsabilitat, ordre, capacitat de treball en equip, observació, flexibilitat, bons coneixements de psicologia evolutiva, capacitat de relació i tracte amb les famílies, etc.

Respecte als rols professionals, hi ha acord en les expertes:

- La directora:
 - És el referent i líder del centre i un suport fonamental per a la tasca de les educadores.
 - És la receptora de la varietat de demandes professionals i personals de les persones relacionades amb la llar d'infants.
 - És la persona encarregada de connectar amb el Departament d'Ensenyament en qüestions normatives, administratives, burocràtiques i organitzatives; en definitiva, té la responsabilitat de representar la institució a l'exterior.
 - Davant les famílies representa l'autoritat, i en molts casos és la primera persona de contacte.
- L'educadora:
 - Se centra bàsicament en l'atenció pedagògica i la cura de l'infant, a acollir les seves demandes i respondre a les seves necessitats.
 - És la responsable del contacte i la relació diària amb la família.
 - Es coordina amb la resta de l'equip.

○ **Els documents de centre**

Tenen elaborat el projecte educatiu? Està revisat de fa poc? Com valoren aquest document? Quins altres documents coneixen? Quines funcions els donen?

Hi ha unanimitat entre els tres experts: el projecte educatiu és el document més important de la llar d'infants, el que fa més temps que existeix i del qual emanen tots els altres documents pedagògics, organitzatius i de gestió.

Les directores de les llars són coneixedores que, des de la publicació del Decret d'autonomia de centres (102/2010), s'ha de revisar, actualitzar i adaptar a la nova normativa.

Sobre l'ús, el procés seguit en l'elaboració hi ha alguna discrepància:

- FS: "L'actualitzen a poc a poc, ja que no disposen de temps suficient per fer aquestes tasques de manera àgil i ràpida."
- PT: "Algunes llars amb la mateixa institució que les gestiona de vegades comparteixen projecte educatiu, encara que tingui un context molt diferent, la qual cosa provoca una certa incoherència."
- ML: "És un document molt important, però excessivament dens i institucional."

Hi ha coincidència absoluta en el fet que per les directores té més utilitat que no pas per les educadores, ja que moltes de les accions que es realitzen des de la gestió del centre tenen l'origen i la justificació en el projecte educatiu.

Respecte dels altres documents de la llar:

- Normes d'organització i funcionament: és un document que coneix i treballa bàsicament la directora, però no les educadores. Encara l'anomenen reglament de règim intern.
- Programació general anual i memòria anual: són dos documents que elabora la directora, tenint en compte les aportacions de l'equip educatiu. El coneixen les educadores, però no en detall.
- Programacions (de curs i unitats didàctiques): són documents que coneixen i tenen a l'abast tots els professionals de la llar d'infants.
- Carta de compromís educatiu: aquest document ha estat molt divulgat, i com que és de compliment obligat i relativament recent (dos anys), el coneixen les directores (el signen amb les famílies) i les educadores, que en saben el contingut i els compromisos entre les dues parts.

○ **L'avaluació**

Què pensen de l'avaluació a 0-3? Utilitzen instruments per avaluar? Què pensen de la documentació? Per a què serveix?

L'avaluació és una part important del procés educatiu i, en aquest sentit, a les llars necessiten reflexionar-hi. Què han d'avaluar? A qui? Com? Quan? En general,

encara hi ha poca tradició d'entendre l'avaluació com una part inherent al procés educatiu.

Les professionals de les llars entenen l'avaluació com el seguiment i la valoració dels progressos dels infants a través de l'observació sistemàtica.

Utilitzen pautes, enregistraments, pissarres, llibretes, etc., per tal d'emmagatzemar-hi la informació recollida. ML afirma: "L'observació permet disposar d'informació sobre cada infant i millorar-ne el procés d'ensenyament i aprenentatge."

Les funcions més importants de l'avaluació són: intervenir, prendre decisions educatives, observar l'evolució i el progrés dels infants, etc. Cal tenir en compte, però, que en aquest cicle les necessitats de cada infant són diferents i, per tant, caldria que cada un tingués una programació individualitzada.

Per FS, "la manera de saber el moment maduratiu de cada infant és a través d'una bona avaluació, d'una observació sistemàtica ben registrada que permeti a l'educadora saber amb certesa el moment en què es troba l'infant".

A les llars d'infants cada cop és més freqüent la documentació de les activitats, que esdevé, així, un instrument vital per a una pràctica reflexiva. Permet fer visibles tant els processos dels infants com el que diuen, el que fan i la seva activitat. Utilitzen murals, fotografies, treballs, enregistraments en vídeo i àlbums.

Cada cop hi ha més llars que volen crear un blog, tot i que es necessita hores de feina per tenir-lo actualitzat. Aquest temps sovint és complicat de trobar per l'organització horària, però valdria la pena plantejar-s'ho sempre que sigui possible.

○ **La relació amb les famílies**

Quin és el paper de les famílies a la llar? Hi ha diferents nivells de relació? Acostumen a tenir dificultats amb les famílies? Els informes? Les entrevistes i les reunions?

Les professionals que treballen a les llars tenen molt clar que és fonamental la relació que tenen amb les famílies. Són conscients que la seva responsabilitat és facilitar diferents canals de comunicació, i així ho fan.

Fomenten la participació de les famílies en activitats concretes dintre de la vida de la llar, i hi tenen contacte diari i reunions i entrevistes.

Les llars són conscients que les famílies són molt receptives en aquest cicle, i se les orienta i se les convida a participar en la vida del centre. Saben que el primer referent educatiu són els pares, que les educadores només hi col·laboren, els

ajuden, els donen suport.

La majoria de les llars realitza trobades de tipologia diferent amb les famílies abans de començar l'escolarització, i les combina amb reunions de grup i entrevistes individuals.

Per ML, les relacions llar d'infants – famílies normalment són fluides. Però no sempre, necessàriament, és així, i destaca dues idees respecte al paper i les actituds de les famílies:

- S'ha de tenir clar que és la família qui entra al centre i no al contrari. “Dintre d'aquesta relació, cal considerar-la com el que és, la protagonista de l'educació de l'infant; per tant, en el moment en què entra a la llar, les professionals han de passar a un segon pla, ja que el pare i la mare són els referents principals de l'infant.”
- La família ha d'entendre que està entrant en un espai educatiu, i que, per tant, hi ha de tenir una actitud determinada, ja que el seu infant no hi juga, hi està fent un procés de desenvolupament alhora que juga; és a dir, hi aprèn jugant. “La clarificació de rols ajuda les famílies a valorar la tasca educativa.”

Les famílies acostumen a assistir sense dificultats a les trobades i reunions a les quals se'ls convoca des de la llar. Hi ha acord que en aquest cicle és on les famílies tenen el grau més alt de participació de tot el sistema escolar.

Respecte dels informes d'avaluació, les tres expertes coincideixen que potser valdria la pena reflexionar sobre el tema: “No poden ser unes notes com quan fan primària”, afirma ML. Cal reflexionar al voltant dels informes i valorar la manera de fer arribar aquesta informació a les famílies.

Segons la normativa, les llars han d'informar les famílies, com a mínim, un cop per escrit al llarg del curs; però les tres expertes estan d'acord que caldria reflexionar sobre els objectius que ha d'assolir aquest informe, quins referents ha de tenir, què necessiten saber les famílies, quins continguts ha de tenir (les relacions escola i família són diàries; per tant, això condiciona els continguts de l'informe), etc.

5.2. TRIANGULACIÓ DE DADES

En els processos d'investigació educativa, tal com assenyala Lasagabaster (2004: 52), “molts investigadors són partidaris de l'ús de la triangulació, és a dir, de l'exploració de diferents tipus de dades, de diferents mètodes i diferents instruments d'investigació”. Aquests processos són aplicables a la investigació qualitativa, com aquesta.

Cohen i Manion (1990) descriuen quatre tipus de triangulació diferents:

- Triangulació de dades
- Triangulació de l'investigador
- Triangulació de teories
- Triangulació de mètodes

Nosaltres optem per la triangulació de l'investigador, ja que recollim les contribucions de diferents observadors sobre el mateix objecte d'estudi.

En la mateixa línia que Jiménez i Tejada (2004: 67), optem per la triangulació com “una manera d'assegurar i millorar els resultats de la investigació, i obtenir visions i informacions des de diferents punts de vista”.

Després de l'anàlisi de la informació recollida mitjançant els diferents instruments utilitzats, a continuació realitzem una anàlisi transversal dels blocs de continguts més significatius per a la investigació.

D'acord amb Ruiz Olabuénaga (1999), la triangulació no obeeix només a una qüestió sanitària (evitar investigacions dolentes), sinó que pot veure's reclamada per l'aparició de:

- Evidència confirmatòria, en el sentit que la investigació finalitzi amb unes dades conegudes prèviament per altres investigadors, amb els quals convindria contrastar les coincidències més importants.
- Evidència contradictòria, en el sentit que la investigació arribi a conclusions en contraposició parcial o total a les d'altres estudis anteriors i que, per tant, necessitin una anàlisi de les fonts i factors que originen la discrepància.
- Evidència circumstancial, segons la qual ni es contradiu ni dona suport als coneixements previs, però obre noves vies d'interpretació que, com a mínim, necessiten ser sospesades i contrastades abans d'acceptar-les definitivament.

La triangulació dels observadors ens ha de conduir a conèixer millor la situació que es viu en el dia a dia a les llars. Defensem la idea que els centres que acullen infants de zero a tres anys tenen unes característiques molt específiques que els diferencien dels altres centres del sistema educatiu, i volem detectar aquestes diferències, per analitzar i millorar, si és possible, el treball pedagògic que s'hi fa.

- Els blocs de continguts que se centren en la triangulació són:

	BLOC	CONTINGUTS TRANSVERSALS
❶	LA PROGRAMACIÓ EN EL PRIMER CICLE	<ul style="list-style-type: none">• La normativa i el currículum• La programació• La metodologia i avaluació
❷	ELS PROFESSIONALS QUE HI TREBALLEN	<ul style="list-style-type: none">• El treball en equip• La formació dels educadors• Les tasques professionals
❸	LA DOCUMENTACIÓ I LES FAMÍLIES	<ul style="list-style-type: none">• Els documents de centre• La relació de la llar amb les famílies

Els continguts transversals són els àmbits seleccionats com a més significatius després de realitzar les entrevistes i els que van servir com a eix vertebrador del grup de discussió i de les entrevistes als experts.

Els tres blocs en els quals els hem agrupat volen centrar encara més els resultats i les idees més importants que han transmès els professionals que han participat en la investigació. D'aquesta manera:

- El bloc 1, **“La programació en el primer cicle”**, recull tota la informació que té a veure amb el coneixement de la normativa i el currículum de primer cicle a les llars d'infants per part de les professionals que hi treballen, del procés que se segueix per fer les programacions, dels models que s'utilitzen, de l'ús que en fan, de les seves opinions i, també, de dos aspectes fonamentals que apareixen en les programacions didàctiques: la metodologia i l'avaluació.
- El bloc 2, **“Els professionals que hi treballen”**, analitza els aspectes més significatius que tenen a veure amb els recursos humans: la formació inicial dels educadors, la preparació a l'hora de fer les tasques pròpies del cicle, la valoració i les possibilitats de formació continuada, les característiques personals i professionals i els diferents rols professionals que es troben en una llar d'infants.
- El bloc 3, **“La documentació i les famílies”**, descriu els documents organitzatius i de gestió del centre, l'ús que se'n fa, el valor que se'ls dona, i també la valoració i les accions que s'hi fan amb les famílies en el procés educatiu que es desenvolupa al 0-3.

A continuació, passem a veure amb més detall els resultats de la informació obtinguda en el procés de triangulació:

1. Bloc: LA PROGRAMACIÓ EN EL PRIMER CICLE

1.1. La normativa i el currículum

A les llars d'infants hi ha poc coneixement del marc legal que regula el primer cicle d'educació infantil; únicament algunes directores estan al corrent dels aspectes normatius més bàsics:

- Les grans lleis (LOE i LEC) que regulen els principis del primer cicle d'educació infantil.
- Els dos decrets (Decret 282/2006 i Decret 101/2010) i les instruccions d'inici de curs (Resolució de 19 de juny de 2012) que concreten els aspectes normatius anteriors.

A les llars, quan necessiten consultar, saber o resoldre qüestions relacionades amb la normativa:

- Les educadores consulten la direcció de la llar, com afirmen:
 - La majoria d'educadores entrevistades. RP-E-MI-(-5) diu: "Ho pregunto directament a la meva directora."
 - Membres del grup de discussió. /M2/, /P/, /R/ i /S/ i /A(d)/ afirmen: "[...] és un àmbit molt relacionat amb la direcció".
- Les directores ho resolen a través dels webs del Departament d'Ensenyament (www.xtec.cat i www.gencat.cat/ense) o, en cas que no hi trobin el que hi busquen, ho consulten a altres directores.

Les educadores entrevistades i les del grup de discussió consideren que el coneixement de la normativa no és una prioritat ni una necessitat per exercir adequadament les seves funcions; és una responsabilitat que, en tot cas, correspon a la direcció de la llar.

Per contra, estan d'acord que el Departament d'Ensenyament decideixi alguna actuació que faciliti l'apropament dels aspectes normatius i curriculars, com per exemple l'organització de sessions formatives (xerrades, cursos, seminaris), o faciliti l'accés a aquests aspectes més normatius, ja que a les educadores, per si soles, els costa molt.

Les expertes afirmen que ni educadores ni (algunes) directores no tenen l'hàbit de consultar la normativa, però fan dues aportacions significatives:

1. Les competències en la formació dels professionals en qüestions relacionades amb la normativa no recau únicament en el Departament d'Ensenyament, ja que la majoria de llars estan gestionades per empreses no públiques. FS afirma: "La responsabilitat quant al coneixement d'aquests aspectes correspon a l'empresa que gestiona la llar, que ha de formar en tots els àmbits els seus professionals."

2. El Departament d'Ensenyament té la voluntat de millorar i augmentar l'atenció en aquest cicle. PT indica que "el Departament a poc a poc s'interessa cada cop més per les llars d'infants, i n'és una prova evident el qüestionari d'estadística de la inspecció (QEI), que intenta recollir dades per conèixer millor el cicle".

Les directores defensen que el coneixement de la normativa els proporciona seguretat en la presa de decisions. UM-D-MI-(+5) diu: "[...] et dóna un aval." Les expertes estan d'acord amb aquesta idea, tot i que consideren que en general, a les llars, es coneixen molt poc els aspectes normatius.

Respecte als canvis i a les novetats del nou currículum (Decret 101/2010), les opinions manifestades estan molt relacionades amb el seu coneixement:

- Les directores consideren que sí que aporta novetats i innovacions, tot i que a la llar cal fer un treball de desplegament i concreció curricular que gairebé tot just comencen a dur-lo a terme.
- Les educadores manifesten que no aporta novetats significatives, que a les llars es treballa independentment del nou currículum.

En general, però, hi ha dubtes per part de les educadores sobre si la incorporació d'aquest nou currículum aportarà novetats a la tasca que es realitza als centres, ja que el que els interessa és l'atenció a l'infant. El coneixement del nou currículum és molt baix i desperta poc interès, perquè sembla que no té una incidència determinant a l'hora de desenvolupar la tasca educativa.

Les expertes consideren que la tasca de desplegament del nou currículum, tenint en compte el projecte educatiu de centre, obligarà a reflexionar i revisar el treball amb els infants, però que en aquest moment encara no s'ha iniciat als centres.

Respecte al nou document, *Currículum i orientacions. Educació infantil: primer cicle*, editat pel Departament d'Ensenyament, les llars tot just el coneixen, i amb prou feines l'han imprès. Aquest document és el desplegament del Decret 101/2010 més unes orientacions referides als diferents àmbits del treball educatiu que es fa a 0-3.

S'observa un considerable distanciament entre els objectius institucionals del Departament d'Ensenyament i els objectius que els professionals de les llars tenen com a prioritats.

1.2. La programació

Tots els professionals que treballen a les llars saben que quan es fa referència a les programacions pensen en dos documents diferents: la programació anual (de curs) i la unitat didàctica (de programació).

- La programació anual és considerada per tothom com un instrument útil i necessari, que ajuda a guiar i organitzar la pràctica educativa. És un esquema temporal del que es durà a terme al llarg del curs en cada nivell i en el centre en general.

Per tant, hi ha tantes programacions com nivells, tot i que estan directament relacionades, ja que hi ha blocs que comparteixen. Les llars les tenen elaborades i les fan servir amb assiduitat. Cada final de curs es revisen i s'avaluen, i a l'inici del següent s'aporten les novetats que s'hi volen incorporar.

- La unitat didàctica és la concreció amb detall de la programació anual per a un grup d'infants. És el document en què es detallen els objectius i les activitats que es volen realitzar. Les llars les tenen elaborades, però les fan servir poc, ja que, segons les educadores, no els serveixen i requereix molt de temps tenir-les actualitzades i ben fetes.

Els experts, per contra, afirmen que a les llars manquen competències per programar. Hi ha una escassa formació en els aspectes formals, en els components de les programacions.

Hi afegeixen que les educadores acostumen a seqüenciar activitats i continguts, però programar és un acte més reflexiu, en el qual es relaciona el que es fa (activitats i continguts) amb el que es vol fer (capacitats i objectius). Segons l'experta PT, les educadores "necessiten formació en aquest sentit, i comprendre la importància d'aquest treball a gran escala", tot i que oferir formació sobre programació no és una pràctica habitual del Departament.

En general, totes les professionals que han participat en l'estudi consideren que és necessari un model per confeccionar unitats didàctiques que tingui la mateixa senzillesa i simplicitat que la del model que s'utilitza per fer les programacions anuals. Pel que manifesten, deduïm que reclamen un instrument de programació més accessible i àgil, adreçat a la pràctica real i que tingui en compte les peculiaritats del cicle.

Les educadores i directores de llar d'infants comparteixen dues idees:

- Els documents que tenen a l'abast per programar unitats didàctiques són excessivament complexos, la qual cosa suposa un doble treball de programació per tenir dos documents:
 - Un, adreçat a la inspecció, que no utilitzen, però en el qual hi ha tot el que se'ls demana, tot i que actualment no està tan actualitzat com requereix el nou currículum.
 - L'altre, que els serveix, malgrat que no compleix els requisits que demana l'administració educativa.

- El reconeixement que els falta formació per elaborar unitats didàctiques formalment (amb els components que exigeix el Departament) i que tenen dubtes que els costa resoldre, ja que no saben com fer-ho. Necessitarien tenir algun referent: document escrit, web, expert a la llar, etc.

Respecte al procés que se segueix a les llars d'infants per programar:

- Les programacions anuals es treballen en les reunions d'equip i s'elaboren conjuntament, ja que requereixen coordinació per a les activitats comunes.
- L'elaboració d'unitats didàctiques és un acte individual o, com a molt, de petit equip de nivell, i requereix el coneixement dels components de la unitat didàctica, així com la presa de decisions en alguns aspectes.

1.3. La metodologia i avaluació

Sobre els aspectes metodològics més seguits i influents als centres, hi ha diferents visions:

- Una experta (formadora) manifesta que costa trobar referents teòrics validats i comuns a totes les llars, i que, malgrat que comparteixen alguns principis, hi ha aspectes metodològics diferents.
- Des de l'administració educativa (inspecció i EAP), consideren que falta formació i aprofundiment sobre continguts metodològics propis del cicle i de la tipologia del servei educatiu que s'ofereix a 0-3.
- A les llars coincideixen que comparteixen uns referents. Les educadores i les directores se senten identificades amb la barreja i llibertat metodològica que se segueix al centre on treballen. Totes les educadores entrevistades i les del grup de discussió consideren que al seu centre no se segueix una metodologia única.

Per aquest motiu és difícil detectar la línia metodològica més influent que es segueix, ja que totes les professionals manifesten tenir una actitud molt oberta i no seguir cap línia metodològica de manera exclouent.

Els agrada experimentar, provar, triar i decidir diferents orientacions sobre "com" fer les activitats amb els infants; en aquest sentit, són professionals molt innovadores. Reconeixen que combinen les teories que més els agraden i defensen que gairebé totes tenen coses interessants.

Les teories de l'aprenentatge i metodologies més seguides són:

- La concepció constructivista (Piaget, Vigotski, Ausubel, Bruner...).

- Les teories del moviment de l'escola nova: Montessori, Decroly, Agazzi i Freinet.
- L'escola reggiana, de Loris Malaguzzi.
- El treball a l'institut Loczy, d'Emmi Pikler.

Cada teoria, escola i autor l'adapten a la seva forma d'entendre l'educació, en funció del centre on treballen i de l'edat i característiques del grup d'infants o de les activitats que volen realitzar.

Pel que fa a referents metodològics institucionals, cap professional no coneix l'existència d'algun document oficial sobre aquest tema, i defensen que, tot i que a la llar s'utilitzin més unes metodologies que d'altres, al final cal adaptar la forma de treballar a les característiques evolutives del grup d'infants.

Les expertes afirmen que els professionals que treballen a les llars han de millorar la formació en aspectes metodològics, i que ha de ser individualment i en equip que han de reflexionar més sobre les possibilitats de revisió i canvi.

Les educadores diferencien entre les activitats que realitzen de manera periòdica i sistemàtica, bàsicament el treball d'hàbits i rutines, i les que estan relacionades amb el centre d'interès que treballen.

En aquest sentit, les expertes no estan d'acord amb aquesta diferenciació, ja que, com defensa PT, "es dona massa importància al treball dels hàbits i rutines i cal donar un estil més educatiu al cicle, valorar més totes les activitats que s'hi fan".

Pel que fa a això, el nou currículum d'educació infantil indica que les activitats relacionades amb la vida quotidiana, de les quals formen part els hàbits i les rutines (rentar mans i cara, higiene nasal, control d'esfínters o canvi de bolquers, alimentació, etc.), han de formar l'eix central de l'ambient educatiu i han de compartir el seu valor educatiu amb el joc i l'experimentació.

Respecte a l'avaluació, les educadores i directores defensen que han evolucionat molt els darrers anys, i tenen una concepció més completa de l'avaluació:

- D'una banda, entenen l'avaluació com el procés de seguiment dels infants de la llar d'infants, la qual es fa evident en els registres d'observació i en les entrevistes i informes a les famílies.
- De l'altra, la veuen com el procés per reflexionar i valorar el treball educatiu i pedagògic que es realitza, que es fa palès en la programació anual i en la planificació d'activitats de les reunions d'equip.

Hi ha unanimitat entre les persones entrevistades que l'instrument que utilitzen per avaluar l'infant és el full d'observació, fet a partir d'unes pautes

en què hi ha explicitades algunes conductes, la finalitat del qual és disposar d'informació sobre cada nen i nena i, així, millorar-ne el procés educatiu.

Sobre la documentació, a les llars consideren que és un instrument que els serveix per reflexionar sobre què, com i quan realitzar les activitats habituals que duen a terme amb els infants. A les llars cada dia documenten el que fan, la qual cosa permet fer visibles els processos que se segueixen en les activitats.

Les expertes consideren que la reflexió que es realitza ha de ser més profunda i ha de comportar conseqüències educatives, que el producte de la reflexió hauria d'implicar petits canvis en les activitats.

Els materials que utilitzen per documentar-ho són notes escrites, àlbums, murals, vídeos, fotografies i algunes produccions dels infants.

Les professionals participants valoren positivament els blogs com a instrument per difondre el que es fa dia a dia a la llar d'infants. Tenen la sensació que les persones externes no es poden fer a la idea del que s'arriba a fer en el dia i a dia; la possibilitat d'explicitar-ho mitjançant un blog pot ser un bon sistema de fer-ho conèixer. D'altra banda, són receloses de posar-ho en pràctica, ja que consideren que necessita molta dedicació, atès que l'actualització dels materials és imprescindible, i l'organització horària de la llar no els permet dedicar el temps que necessitarien per portar-lo com elles voldrien.

2. Bloc: ELS PROFESSIONALS QUE HI TREBALLEN

2.1. La formació dels educadors

Els professionals que treballen a les llars d'infants han accedit al lloc de treball a partir de dos tipus de titulació:

- La diplomatura de Magisteri d'Educació Infantil o titulació equivalent.
- El cicle formatiu de grau superior d'Educació Infantil (formació professional)

Dins la llar d'infants no hi ha diferències laborals degudes a la titulació, ja que, com diu la normativa (Decret 282/2006, que regula els requisits dels centres i dels professionals), "els professionals que imparteixen el primer cicle de l'educació infantil han d'estar en possessió del títol de mestre especialista en educació infantil o del títol de grau equivalent, o del de tècnic superior en educació infantil, o de qualsevol altre títol declarat equivalent, acadèmicament i professional, a algun dels anteriors". Respecte a les funcions al centre, no hi ha

diferències en funció de la titulació, ja que les procedents de qualsevol titulació poden ocupar totes les tasques professionals de la llar.

Les educadores consideren de manera unànime que la formació inicial rebuda és poc satisfactòria, perquè és insuficient per treballar amb les mínimes garanties en una llar. Ara bé, en funció de la seva titulació els motius són lleugerament diferents:

- Els titulats en el grau de Magisteri d'Educació Infantil o diplomats en Magisteri consideren que:
 - Els continguts treballats durant la carrera són massa teòrics.
 - La formació rebuda està adreçada bàsicament cap al segon cicle d'educació infantil i en les matèries no es treballa el 0-3.
 - Hi ha dificultats per realitzar el pràcticum en llars d'infants, atès que l'oferta de centres inclou majoritàriament escoles públiques i concertades.
- Els titulats en formació professional creuen que:
 - Els continguts treballats en el cicle són massa genèrics i teòrics.
 - El paper de l'alumne en el pràcticum és poc participatiu, ja que es limita a observar les accions de les educadores.

Tot i les mancances en la formació inicial, els professionals procedents de formació professional estan més ben considerats a totes les llars d'infants per la seva preparació, ja que es considera que han assolit més coneixements sobre les necessitats dels infants de zero a tres anys.

Els professionals procedents de Magisteri es consideren, a l'inici de la carrera laboral, menys competents, ja que desconeixen moltes de les tasques que han de fer habitualment al centre. Segons l'experta ML, aquest fet pot ser originat perquè “[...] el professorat de la universitat desconeix aquesta etapa, hi ha molt poc professorat amb experiència en el 0-3”.

Pel que fa als que fan funcions pròpies de la direcció i gestió d'una llar d'infants, els professionals que desenvolupen aquesta funció afirmen que la formació específica que tenen és totalment experimental i personal.

Respecte a la formació permanent, hi ha unanimitat que tradicionalment és una oferta escassa, si es compara amb les possibilitats d'altres professionals de l'educació d'altres etapes (primària, secundària, etc.). Hi ha descontentament en les professionals de les llars, ja que consideren que estan disposades a aprendre, hi tenen molt bona predisposició, però, en canvi, l'oferta institucional és pobra.

Les expertes estan d'acord amb la pobresa de l'oferta de formació, tot i que una d'elles, FS, pensa diferent: “La formació permanent no únicament ha d'anar a càrrec del Departament d'Ensenyament, també ha d'anar a càrrec de l'entitat que gestiona la llar d'infants, ja que la majoria estan gestionades per entitats

(fundacions, hospitals, institucions, etc.) privades i són les que tenen la responsabilitat en la contractació i, per tant, en la formació dels treballadors.”

Els objectius respecte a la formació no necessàriament han de ser els mateixos, sinó que dependran dels criteris dels professionals que treballen al centre, l'empresa o entitat que gestiona la llar i el Departament d'Ensenyament. En aquest sentit, caldria una bona auditoria o avaluació per conèixer millor com es fan coses, i quines són les necessitats i prioritats en qüestions formatives.

2.2. El treball en equip

Les educadores tenen clar que és indispensable fer un treball d'equip de qualitat per tal d'oferir un servei coherent que garanteixi el desenvolupament del projecte pedagògic de la llar d'infants.

Les reunions d'equip són habituals a les llars, i hi assisteix tothom. Acostumen a planificar-se des de l'inici de curs per tal que tothom es pugui organitzar. S'estructuren segons un ordre del dia planificat per la direcció, però són obertes a qualsevol tema que s'hi vulgui tractar.

El que sorprèn és que cada llar les seqüencia en el temps de manera molt diferent: hi ha qui es reuneix tres hores cada setmana; qui ho fa dues hores quinzenalment; qui realitza les reunions intensives a l'inici i final de curs, i al llarg d'aquest treballa en equips petits o comissions. Per tant, la diversitat quant a l'organització de la freqüència i durada de les reunions depèn del que diguin els documents de gestió de cada centre, en concret, les normes d'organització i funcionament que aprova el consell escolar a petició de la direcció de la llar.

Les funcions i responsabilitats de l'equip són:

- Organitzar l'espai, el temps i els materials.
- Planificar les activitats que afecten tots els nivells de la llar: festes tradicionals, organització dels jardins, sortides, etc.
- Les relacions amb les famílies.
- L'elaboració i revisió de les programacions.

Per les expertes, la qualitat del treball en equip a les llars és una característica coneguda pels professionals del Departament d'Ensenyament. Segons FS, “tenen una capacitat de consens important i acostumen a respectar els acords [...]. En aquestes reunions d'equip les opinions de tothom són igual d'importantes”.

Tothom que ha participat en l'estudi reconeix que la possibilitat de debatre i comentar tots els aspectes educatius en equip és una manera de formar-se i reflexionar sobre la pràctica pedagògica, la qual cosa facilita que, amb el pas del

temps, totes les educadores comparteixin una mateixa manera d'entendre el fet educatiu.

L'equip d'educadores de la llar és el motor del canvi; comentant, discutint, experimentant entre elles o amb altres professionals o famílies i aportant-ho a la reunió d'equip, reflexionen i en treuen implicacions per a la pràctica educativa.

Segons les expertes, el treball en equip influeix en el clima institucional de la llar d'infants, i es detecta, quan véns de fora, en el bon ambient que hi ha a partir de la xarxa de relacions entre tothom que hi treballa. Una altra cosa és l'eficàcia o eficiència, ja que, segons les mateixes expertes, tenen una assignatura pendent: la reflexió sobre la pràctica. Per tant, d'una banda, es fa palès un ambient de treball agradable, acollidor amb un clima de relacions evident; però, de l'altra, potser aquest bon ambient hauria d'incidir en el fet de treballar més professionalment.

2.3. Les tasques professionals

A totes les llars d'infants es diferencien dos rols: director i educador.

- El primer és considerat com un referent que lidera el centre, és la connexió de la llar amb les institucions de fora. A part de tasques de gestió, el director també esdevé un suport professional i personal per als educadors, i un punt de recepció de la varietat de demandes de les persones relacionades amb la llar d'infants. D'altra banda, també fa tasques de suport a les aules, i manté un contacte amb els infants i amb les tasques que desenvolupen els educadors. Entre els experts, ML considera que "una de les tasques bàsiques en la direcció ha de ser ajudar a evolucionar l'equip educatiu, i això no es pot fer si no s'entra a l'aula".
- Pel que fa al rol d'educador, l'eix central de la seva tasca és l'infant. Se centra en la seva cura i atenció pedagògica, n'acull les demandes i respon a les seves necessitats. D'altra banda, i com a conseqüència d'aquesta primera tasca, manté una relació periòdica amb els familiars dels infants, i els proporciona orientació i suport. També forma part de l'equip educatiu i participa en l'elaboració de les programacions i els processos educatius que es porten a terme a la llar d'infants.
Cada cop més, en els darrers anys, té la responsabilitat de coordinar-se amb serveis externs (EAP, serveis socials, centres d'atenció primerenca, serveis públics d'atenció a la infància i serveis privats) que puguin fer seguiment o atendre els infants, amb el coneixement previ de les famílies i el suport de la direcció.

Com comenta una directora, “la nostra tasca fonamental és formar un bon equip, compartir objectius, unificar criteris i actituds, i afavorir que l’ambient de treball sigui el millor”.

Les expertes consideren que dirigir una llar d’infants és organitzar els temps i els espais de tothom per facilitar a les educadores la tasca de satisfer les necessitats dels infants de la millor manera possible.

A les llars, la prioritat és l’atenció a l’infant, i els recursos humans es prioritzen en aquesta direcció. Sempre que poden, educadores i directores fan suport a les aules, per la qual cosa van molt justes de temps.

No podem acabar aquesta reflexió sense fer palesa una constant que les professionals que treballen a les llars d’infants tenen molt clara: socialment hi ha molt poc reconeixement de la seva tasca, i se senten les menys valorades dels professionals que es dediquen a l’educació.

3. Bloc: LA DOCUMENTACIÓ I LES FAMÍLIES

3.1. Els documents de centre

La llar d’infants disposa i elabora una sèrie de documents amb una valoració molt diversa en funció de l’ús que se’n fa i de la tasca que desenvolupa la persona entrevistada.

Aquests documents són: el projecte educatiu, les normes d’organització i funcionament, la Carta de compromís educatiu i, finalment, la programació general anual i la memòria anual (documents d’organització de cada curs). Les programacions pedagògiques estan comentades en un altre apartat de la discussió de resultats.

Les llars d’infants tenen elaborat el projecte educatiu, i el tenen actualitzat des de fa poc; per tant, han realitzat un treball de revisió, a conseqüència de les orientacions donades pel Departament d’Ensenyament després de la publicació del Decret d’autonomia de centres.

La valoració d’aquest document, però, difereix en funció del rol professional i del lloc de treball:

- Per les directores, és un document fonamental al centre i la seva utilitat és creixent, ja que dóna coherència a l’acció educativa i n’emanen tots els altres documents. El necessiten per desenvolupar la seva tasca.

- Per les educadores, és un document que cal tenir elaborat per si el demanen, però no té importància ni significativitat.
- Per les expertes, perquè els centres puguin disposar de l'autonomia que demanen, han de desplegar un projecte educatiu real, en el qual es faci ús de totes les possibilitats organitzatives i pedagògiques que avui la normativa permet, i amb el qual es pugui assolir l'objectiu educatiu.

El pes de l'elaboració dels projectes educatius de les llars recau en la direcció, que lògicament el comparteix (consulta, demana opinions, escolta, etc.) amb l'equip educatiu abans de ser aprovat en el consell escolar. Ara bé, realment aquest pot ser el motiu de les diferències en la valoració.

En teoria, és el titular de la llar d'infants qui elabora el projecte educatiu, després de consultar la direcció i l'equip educatiu, però a la pràctica, i per raons organitzatives dels centres, ha de ser el director qui porti el pes de l'elaboració de la documentació del centre.

La utilitat del projecte educatiu se centra en la creació d'un marc de referència per a l'acció educativa. Com diu l'experta PT, "és el document més important de la llar d'infants, i tot i que en sentit estricte no s'utilitza en el dia a dia a l'aula, tot el que es fa té el seu sentit en el projecte educatiu".

Amb referència al document de normes i funcionament del centre, les expertes consideren que els únics professionals que el coneixen són els directors. Malgrat tenir una vigència de més de dos anys, no s'ha pogut integrar en la tasca diària de la llar. Concretament, ML comenta: "[...] a les llars costarà molt d'elaborar-lo perquè no són conscients de les seves conseqüències, ja que apleguen el conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament que s'hi adopten per fer possible, en el dia a dia, el treball educatiu i de gestió que permet assolir els objectius proposats en el projecte educatiu del centre i en la seva programació anual".

Correspon al consell escolar, a proposta de la direcció del centre, aprovar les normes d'organització i funcionament i les seves modificacions.

La carta de compromís educatiu és un document utilitzat en tots els centres, ja que l'ús és prescriptiu, tot i que consideren que no té gaire sentit a les llars d'infants per la naturalesa de la relació que tenen amb les famílies. És un document vinculat directament a la direcció, ja que és qui el signa.

A banda, hi ha dos documents l'elaboració dels quals, malgrat que són coneguts per tots els professionals de la llar, segons el Decret 102/2010, d'autonomia de centres, és competència directa de la directora: la programació general anual (activitats que es té previst de realitzar al centre al llarg del curs) i la memòria anual (avaluació de les activitats).

Segons les directores, l'equip educatiu n'és informat i participa en l'elaboració de manera indirecta, però són dos documents molt relacionats amb la gestió i organització de la llar, amb el vistiplau del consell escolar.

3.2. La relació de la llar amb les famílies

La fluïdesa en la relacions que es dona a les llars d'infants entre les famílies i els professionals que hi treballen és una de les característiques fonamentals d'aquest cicle, i gairebé són admeses per tothom la seva eficàcia i eficiència en el procés educatiu dels infants.

Aquesta interacció llar-família es fa palesa en:

- El contactes quotidians,
- Les trobades (reunions de pares i mares amb la llar),
- Les entrevistes,
- D'altres (agenda, telèfon, etc.).

Els professionals de les llars d'infants tenen clar que:

- El primer referent educatiu de l'infant és la família; en aquest sentit, el centre, i en concret les educadores, tenen com a funcions col·laborar-hi, ajudar-la i donar-li suport.
- És necessari el respecte cap al centre; per tant, la família ha d'entendre que estan entrant en un espai educatiu. Aquesta relació ajuda les famílies a valorar la tasca educativa.
- Les famílies són molt receptives a les orientacions de les professionals; en aquest sentit, el seu treball convida a participar en la vida del centre.

Les educadores i directores són conscients de la importància de conductes comunes i coherents per al desenvolupament de l'infant. Així, saben que cal posar les condicions que afavoreixen les relacions família-llar; per això és necessari que les relacions estiguin basades en el respecte, la confiança i la cordialitat.

Cal destacar la importància i valoració que donen les entrevistades, el grup de discussió i les expertes a la participació de les famílies, l'acollida, el respecte, la comprensió, la comunicació i la disponibilitat, ja que els identificaran amb l'escola oberta i pública en el sentit que li volen donar: una escola per a tothom.

Com afirma una educadora del grup de discussió, "la finalitat d'una llar d'infants és educar i atendre les criatures petites, i la relació oberta amb les seves famílies és la millor ajuda que hi podem trobar tots, ells i nosaltres".

A les llars i en el grup de discussió tenen molt clar que el contacte entre l'educador i les famílies és una qüestió primordial, que convé cuidar i fer funcionar, per tal de:

- Conèixer l'infant;
- Establir criteris comuns;
- Oferir models d'intervenció i relació amb els infants;
- Ajudar a conèixer la funció educativa de la llar d'infants.

CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS I NOVES PERSPECTIVES

6.1. Conclusions

6.2. Propostes

6.3. Futures línies d'investigació

Durant tota la investigació una idea s'ha posat de manifest de manera constant: el treball educatiu que es realitza a les llars, tot i no ser gaire conegut, és de molta qualitat i, sense cap mena de dubte, compleix la funció educativa i social encomanada.

L'educació infantil es considera una etapa no obligatòria, ja que es creu que les capacitats que poden desenvolupar els infants a les llars també poden ser desenvolupades en el si de la família (Paniagua i Palacios, 2005).

Les llars d'infants realitzen una doble funció:

- Desenvolupen les capacitats dels infants en un context educatiu.
- Esdevenen un servei als pares i mares que no poden ocupar-se dels seus fills.

Per nosaltres, el primer cicle d'educació infantil és fonamentalment educatiu, tot i que evidentment som conscients que també compleix una funció social del tot necessària, perquè s'assegura en tots els infants, especialment en els més desfavorits, el desenvolupament ple i harmònic de les seves capacitats i la creació d'una sòlida base per adquirir aprenentatges posteriors.

Aquesta investigació analitza, sobretot, l'acció educativa de les llars d'infants: les tasques que fan els educadors amb els infants, amb les famílies, el treball en equip, les relacions dins i fora del centre i els documents que s'utilitzen, però també reflexiona sobre la importància d'aquestes tasques per a l'educació infantil i per al nostre sistema educatiu.

La informació aportada pels professionals que hi han col·laborat sobre la seva pròpia realitat ens ha permès conjuminar diferents perspectives d'un mateix context educatiu, i ha resultat molt valuosa per a aquest estudi perquè ha permès millorar els aspectes qualitius de la informació recollida.

És molt important tenir diferents perspectives del treball professional i educatiu que es du a terme a les llars: dels mateixos educadors, dels directors de centre i d'altres professionals de l'educació que desenvolupen les seves tasques en relació amb aquest cicle.

A continuació es presenten les conclusions més significatives de la recerca en relació amb els objectius que l'han guiada des de l'inici.

6.1. CONCLUSIONS

Les conclusions a què hem arribat a partir dels cinc objectius que ens havíem plantejat en la investigació són:

Objectiu
1

Reflexionar sobre les bases pedagògiques i psicològiques i les teories de l'aprenentatge i sobre com aquestes incideixen en la pràctica educativa

Bases pedagògiques i psicològiques i teories de l'aprenentatge

A les llars d'infants no s'hi segueixen uns referents teòrics únics i excel·lents, sinó que s'hi barregen algunes teories pedagògiques i de l'aprenentatge, que són coincidents en tots els centres. Bàsicament es tracta de:

Aportacions pedagògiques tradicionals	<ul style="list-style-type: none"> • El respecte als interessos i necessitats dels infants (Ferriere, citat per Sanchidrian i Ruiz, 2010) • El paper de l'educador com a facilitador i guia, i el treball de racons (Montessori, citat per Pozo, 2007) • La globalització de les activitats (Decroly, citat per González-Agapito, 2003)
Aportacions pedagògiques actuals	<ul style="list-style-type: none"> • El desenvolupament de totes les potencialitats dels infants (Pikler, 1985) • La prioritització de l'escolta i el respecte a l'infant, per tenir en compte les seves necessitats i interessos (Malaguzzi, 2005)
Bases psicològiques i teories de l'aprenentatge tradicionals	<ul style="list-style-type: none"> • La concepció constructivista de l'aprenentatge (Piaget, Ausubel, Vigotski, Bruner, citats per Coll i altres, 2004)
Bases psicològiques i teories de l'aprenentatge actuals	<ul style="list-style-type: none"> • Aprenentatge per imitació (Bandura, 1982) • Teoria de les intel·ligències múltiples (Gardner, 2001)

Per tant, la línia educativa de la llar es basa en diferents teories, entre les quals destaquen:

- Autors tradicionals: **Ferriere, Montessori, Decroly Piaget, Ausubel, Vigotski i Bruner.**
- Autors més actuals: **Pikler, Malaguzzi, Bandura i Gardner.**

A partir d'aquí, cada centre pren les decisions educatives d'acord amb la seva concepció de l'infant, el projecte educatiu i les creences pedagògiques de l'equip educatiu, primer; posteriorment, d'acord amb cada un dels educadors. La importància i el pes de cada una de les tendències, doncs, es varien lleugerament, fins al punt que és difícil trobar dos centres on es treballi exactament igual.

El que comparteixen tots els educadors com a prioritat i primer objectiu educatiu és "el desenvolupament de l'infant competent" (Pikler, 1985), de qui es potencien totes les capacitats, sense límits externs ni interns: les expectatives sobre cada infant són les màximes possibles. Aquest desenvolupament integral i harmònic de l'infant és una constant que guia l'acció educativa de les llars d'infants del nostre país (Darder, 1999).

D'altra banda, les influències de Malaguzzi es deixen veure en la "pedagogia de la relació" basada en l'escolta, en el paper de l'observació i el respecte a la multiculturalitat, en els espais atractius i còmodes, en els ambients de qualitat i en la voluntat de documentar els processos educatius quotidians.

Pràctica educativa: La metodologia i les activitats

Com hem comentat, en la planificació i programació de les activitats, el protagonista sempre és l'infant (Dewey, citat per Barroso, 1988). A partir d'aquesta premissa, els educadors comparteixen una sèrie d'idees:

- **Importància de les activitats prèvies:**
Les activitats inicials tenen un component motivacional molt important i, per això, cal tenir molta cura en la seva planificació (Ausubel, 1983). En aquestes edats són molt habituals recursos com la sorpresa, el misteri i la curiositat per indagar en els coneixements previs.
- **El paper de l'infant en l'activitat:**
 - Els educadors potencien que l'infant pugui prendre les màximes decisions en el desenvolupament de les activitats, per tal que esdevingui el protagonista actiu del seu aprenentatge (Dewey, citat per Morrison, 2007).
 - L'aprenentatge per descobriment i la construcció de significats a partir d'aquest procés (Bruner, citat per Muñoz, 2011).
- **Diversitat d'activitats quotidianes:**
A les llars s'hi distingeixen dos grans tipus d'activitats:
 - Activitats del tipus "hàbits i rutines" (Rosa i Carolina Agazzi, citades per González-Agapito, 2003).
 - Activitats específiques del projecte o centre d'interès que es treballin.

Aquesta diferenciació d'activitats es relaciona amb la pedagogia relacional, en la qual destaquen la reciprocitat educador-infant i el respecte. Així, a la llar s'hi estableixen unes relacions afectives harmonioses, tant en els moments de les activitats anomenades "rutines" (higiene, alimentació, descans, etc.) com en les altres activitats més relacionades amb el centre d'interès (Pikler, citada per Falk, 1991).

- **La metodologia utilitzada a tots els centres és global**, es basa en la percepció total de la realitat, com indica Rajadell a Sepúlveda i Rajadell (2005), i no es fragmenta, ja que així es col·labora a la formació integral i global.

Aprofiten el valor educatiu de tots els elements inherents (Bassedas, 2010) per potenciar la rellevància de les activitats que es fan. Així:

- S'organitzen el temps, els espais i els materials al voltant de les activitats.
- Es dóna valor educatiu a tot el que succeeix en cada moment.
- S'incorpora l'imprevist amb l'objectiu d'enriquir l'activitat.

L'organització del temps i de l'espai als centres permet als infants sentir-se acollits i segurs emocionalment (Decroly, citat per Pozo, 2007). Els educadors fan propostes i creen situacions en què els infants poden experimentar, pensar, provar, expressar-se i comunicar pel seu compte.

Quan als centres parlen d'"enfocament globalitzador", no es refereixen a cap tipus de metodologia concreta, sinó al fet que les activitats estan orientades perquè els infants aprenguin i experimentin, perquè són capaços d'establir relacions entre els coneixements que ja tenen i els nous materials que se'ls presenten. Així, les activitats que realitzen esdevenen significatives i, per definició, són aprenentatges globalitzats (Coll i altres, 1998).

Des de la perspectiva constructivista, seguida a totes les llars, l'objectiu és que l'infant construeixi els seus aprenentatges de manera interpersonal, en interacció amb els altres, adults i iguals (Vigotski, 1979). Persegueixen que l'infant atribueixi sentit a allò que es fa cada dia, de tal manera que pugui elaborar una representació personal sobre la realitat.

Objectiu
2

Analitzar la concreció curricular com a eina de treball a l'aula: el currículum prescrit, el projecte de centre i la programació

Normativa

La normativa bàsica que regula el primer cicle d'educació infantil és la Llei orgànica d'educació, d'àmbit estatal, i la Llei d'educació de Catalunya, d'àmbit autonòmic, que està desplegada en els decrets que ordenen específicament el primer cicle a Catalunya: el Decret 282/2006 i el Decret 101/2010.

A les llars, el coneixement de la normativa és més aviat escàs, tot i que en realitat varia lleugerament en funció del rol professional que es té. Així, ens trobem que:

- Els directors coneixen la normativa bàsica.
- Els educadors, gairebé de forma general, la coneixen molt poc, i no saben quina normativa regula el cicle. Parlen de manera genèrica de "la normativa", però sense cap concreció.

De la normativa bàsica, el més conegut és el Decret 282/2006 (que regula el primer cicle d'educació infantil i els requisits dels centres i dels professionals), ja que és el document que orienta els aspectes organitzatius: els espais, els materials, la composició dels consells escolars, l'organització interna dels professionals del centre, etc.

Quan un educador vol saber alguna qüestió referent a la normativa, busca l'ajut dels companys de feina, en especial i preferentment del director del centre, ja que és la persona més valorada i familiaritzada amb els aspectes legals.

Segons els directors, conèixer el millor possible la normativa els dóna seguretat i els ajuda en el desenvolupament de les seves tasques habituals, i com indica Boyatzis (2002) és un element important que ajuda a desenvolupar actituds de lideratge en un grup humà.

Als educadors de les llars els produeixen un cert rebuig els aspectes relacionats amb la normativa i amb el currículum (Bassedas, 2010): parlar de normativa, plans d'estudi, programacions, és a dir, de currículum, ho vinculen a etapes educatives posteriors, com ara primària i secundària. A les llars hi ha un distanciament considerable entre els aspectes normatius i prescriptius de l'administració educativa i els professionals que hi treballen.

Es fa poc ús dels webs institucionals del Departament d'Ensenyament (www.xtec.cat i www.gencat.cat). Només els directors reconeixen que ho fan regularment, però els educadors gairebé mai no hi entren.

Les novetats en aspectes normatius no arriben als educadors, i és a la reunió d'equip educatiu on habitualment la direcció informa si hi ha alguna novetat o canvi significatiu que calgui saber.

És necessari buscar fórmules per apropar la normativa a tots els professionals del centre, en especial als educadors. Això es pot fer a través de:

- Millorar l'oferta de formació (seminaris, grups de treball o cursos) i incloure la normativa com a possibilitat de treball.
- Editar materials simplificats que apropin els aspectes normatius i curriculars als professionals de les llars.
- Augmentar la freqüència d'intervenció, al centre, de professionals qualificats del Departament d'Ensenyament (inspecció, serveis educatius: EAP, CRP i ELIC, tècnics, assessors, etc.).

El currículum prescrit

D'acord amb l'article 131.2.b de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, la Generalitat té competència exclusiva en la determinació del primer cicle de l'educació infantil. L'article 56.6 de la Llei d'educació de Catalunya disposa que s'ha de centrar en els continguts relacionats amb el desenvolupament del moviment, el control corporal, les primeres manifestacions de la comunicació i el llenguatge, les pautes elementals de convivència i relació social i la descoberta de l'entorn proper dels infants. Això es desenvolupa a través del Decret 101/2010.

El currículum establert pel Departament d'Ensenyament proporciona informació sobre les capacitats, els objectius i els continguts que els infants han d'adquirir per desenvolupar les capacitats de l'etapa.

Respecte al nou currículum:

- La majoria dels educadors el desconeixen després de més de dos anys de ser publicat. Consideren que aporta poques novetats, tot i que en realitat la majoria no se l'ha llegit.
- Els directors han iniciat el treball de comprensió, i actualment reflexionen sobre el document i, en principi, el valoren positivament.
- Segons els experts entrevistats, és un decret innovador i modern, que facilita l'autonomia organitzativa i curricular de les llars i el desenvolupament integral dels infants, tot i que encara costa molt que s'apliqui als centres.

En alguns centres s'hi ha iniciat de manera gradual el treball d'adaptar el nou currículum (capacitats, objectius i continguts) al projecte educatiu, tal com orienta la normativa vigent. Més aviat és un procés que tot just han començat els directors, per

tal de buscar estratègies que facilitin la tasca de l'equip educatiu, que és, en realitat, el responsable de fer-ho.

Els educadors manifesten que ni tan sols es plantegen aquest treball, ja que en aquest moment tenen altres prioritats, altres tasques més imminents, i tal com està organitzada la seva tasca a la llar, en aquests moments, no poden reflexionar sobre el decret i la corresponent concreció curricular.

El treball sobre el currículum prescrit donarà als centres més coherència a les seves actuacions, ja que obliga a reflexionar sobre:

- Les capacitats que es desenvolupen al centre: prioritzar, equilibrar i complementar els objectius i continguts de cicle.
- La coherència entre el que es fa i el que hi ha al projecte educatiu, i la necessitat de fer revisions o ajustaments.

En definitiva, incorporar el nou currículum a les llars d'infants obliga els professionals a revisar el que fan i el que han de fer, i en tot cas a prendre decisions sobre el treball del dia a dia.

El projecte educatiu i altres documents del centre

El projecte educatiu és el document més important del centre, ja que és el que guia i orienta les decisions que es prenen en l'àmbit organitzatiu i pedagògic (Zabala, 1998).

- Per als directors, té valor i utilitat. És el document que valida tot el que es fa, i justifica i orienta tots els altres documents d'ús habitual.
- Per als educadors, és un document formal, amb poca utilitat real i pràctica, tot i que la majoria reconeix que mai no n'ha fet una lectura reflexiva.

Els educadors donen poc valor al projecte educatiu, perquè el veuen com un document excessivament teòric i abstracte, i no relacionen les decisions que s'hi prenen amb la seva pràctica del dia a dia. Habitualment és un document molt dens, de moltes pàgines i de lectura feixuga.

En aquest sentit, la poca identificació dels educadors amb el projecte educatiu pot ser per aquestes causes:

- El document l'ha elaborat l'empresa que gestiona la llar.
- Se'n desconeix l'autoria (elaborat de fa molts anys o copiat d'una altra llar d'infants; per tant, no s'identifiquen amb el contingut).
- Amb freqüència l'elaboració correspon només a la direcció del centre.

L'elaboració del projecte educatiu de centre és una ocasió excel·lent per reflexionar sobre la pràctica educativa i consensuar els principis i valors que donen identitat a la

llar d'infants (Imbernon, 2007), tot i que requereix temps suficient per fer-lo com cal i a les llars d'infants costa molt trobar-lo.

Tenir un projecte educatiu assumit pels diferents membres de la comunitat educativa és el primer esglaió que permet construir llars d'infants de qualitat (Zabalza, 1996). Per tant, les direccions dels centres i els responsables de l'administració educativa han de facilitar les condicions, ja que l'organització dels centres no contempla el temps que això requereix, ja que les hores relacionades amb l'atenció als infants ocupa gairebé la totalitat de l'horari laboral.

Amb l'actual legislació, en coherència amb els principis, valors i objectius del projecte educatiu, els centres han d'elaborar el document que regula totes les actuacions dels professionals, les famílies i l'alumnat, o sigui, les Normes d'organització i funcionament. Aquest és un document que substitueix l'antic Reglament de règim intern i, segons les persones que han participat en l'estudi, és del tot innecessari a les llars, almenys pel que fa als capítols que regulen la convivència.

La Carta de compromís educatiu, en canvi, és un document conegut per tots els professionals de la llar, ja que el Departament d'Ensenyament va fer una campanya institucional de difusió molt potent.

La Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009), a l'article 20, defineix aquest document, en el marc del projecte educatiu del centre, com a expressió dels objectius que cal assolir, en un entorn de convivència i respecte per al desenvolupament de les activitats educatives.

Es vol potenciar la comunicació, la participació, la implicació i el compromís entre els centres i les famílies, i és la direcció del centre qui agafa el protagonisme i en proposa la signatura conjunta amb les famílies.

La Carta ha de contribuir a millorar la informació i comunicació centre-famílies, a compartir els principis i continguts del projecte educatiu del centre, a afavorir l'acció coherent en el procés educatiu de l'infant i a fomentar la convivència i el bon clima escolar, aspectes que, d'altra banda, ja estaven garantits a les llars d'infants; per tant, no és gens estrany que els professionals la valorin com una formalitat sense cap sentit ni valor.

Els directors de les llars d'infants estan fent un important esforç per posar-se al dia en temes relacionats amb la documentació, la normativa i el currículum, tot i que, per tal de facilitar aquest treball, es troba a faltar una mica més de suport per part de l'administració educativa.

Objectiu**3****Analitzar el procés que es segueix al primer cicle d'educació infantil, per elaborar les programacions****El treball en equip**

Tothom que treballa directament o indirectament amb les llars d'infants, valora molt positivament el treball d'equip que es du a terme.

No hi ha un model generalitzat, quant a la seva organització: hi ha centres que es reuneixen setmanalment, n'hi ha que ho fan quinzenalment; d'una altra banda, algun ho fa de manera plenària, o en petites comissions o en equips de nivells. En definitiva, podem trobar tantes formes organitzatives de treball en equip com centres investigats.

No hi ha cap normativa que reguli el treball en equip de les llars d'infants, malgrat això, als centres es considera una prioritat. Tothom assisteix a les reunions, i tots els professionals saben que la seva presència i participació és important, ja que els temes que s'hi tracten són fonamentals per al desenvolupament correcte de l'activitat educativa.

El treball en equip és el que garanteix la coherència pedagògica, pel que fa a aspectes didàctics, organitzatius, relacionals, etc. A més, com diu Cabrerizo (2009), als centres es vincula la implicació dels docents en una tasca compartida amb el benestar personal i professional.

No hi ha un únic model d'organització, però sí que, en funció de la grandària de la llar, hem trobat estructures clares que faciliten i organitzen el treball cooperatiu. A partir d'aquí, la tasca col·lectiva de reflexió i d'intercanvi d'experiències i coneixements potencia l'elaboració de propostes. Cada centre disposa d'una metodologia de treball funcional que implica que les reunions siguin fluides i organitzades.

Alguns dels factors que reconeixen que els ajuden a aconseguir aquesta dinàmica són (Del Carmen i Zabala 1991):

- Que lideri el director.
- Que el procés que se segueix en les reunions hagi estat pactat entre tots.
- Que es recullin i explicitin els acords i es respectin els compromisos.

Aquestes característiques són algunes de les que Stoll i Fink (1999) assenyalen com a fonamentals per promoure i mantenir l'aprenentatge de tots els educadors, amb el propòsit de millorar les condicions dels infants.

Les competències i actuacions que realitza l'equip educatiu són:

- Reflexionar sobre els projectes a realitzar.
- Decidir les mesures per incorporar infants i les seves famílies.
- Establir criteris per seleccionar materials i espais.

- Planificar activitats conjuntes.

Les reunions periòdiques serveixen per establir criteris, consensuar objectius i actuacions, arribar acords i compartir significats (Perinat, 2007).

Les programacions

Programar és una eina important, perquè permet passar de la idea a l'acció (Escudero, 1982) i facilita concretar els projectes. A les reunions d'equip, s'hi programa, planifica, reflexiona i comenta tot allò que volen dur a terme amb els infants.

Tothom, al centre, veu la necessitat indispensable de programar l'acció educativa. Una altra cosa és l'acceptació o no dels models que proposa i impulsa el Departament d'Ensenyament.

El Departament d'Ensenyament proposa que es facin dues programacions diferents en funció del grau de concreció:

- **La programació de curs o anual:** És un document que als centres els serveix per tenir una visió global del que han de realitzar amb el grup d'alumnes al llarg del curs, i conté les diferents unitats didàctiques. Cada grup d'infants té la seva programació de curs, en què es poden trobar coincidències i diferències amb altres nivells del centre. Serveix per tenir una visió panoràmica del que s'ha de fer i com s'ha de fer (Arànega, 2008). Directors i educadors valoren que és un document senzill i útil, i que els permet veure en un moment els grans blocs que guiaran l'acció educativa al llarg del curs. Segueixen el model proposat pel Departament d'Ensenyament, seqüenciat per mesos.
- **La programació d'unitats didàctiques:** L'elaboració d'aquest document prescriptiu provoca malestar en els educadors. Creuen que el model que proposa el Departament és excessivament complex, i la relació existent entre la dificultat en la seva elaboració i la utilitat i el servei que els dóna està totalment descompensada. A les llars hi ha una idea que es defensa de manera constant, i és que, donades les característiques evolutives dels infants de 0-3, necessiten documents més oberts, flexibles, orientatius i sobretot que no siguin tan complicats d'elaborar.

D'altra banda, als centres reconeixen que utilitzen dos tipus de models d'unitats didàctiques (Bassedas, 2010):

- Les formals: les que ensenyen quan algú els les demana, les quals, malgrat que no estan actualitzades, compleixen els requisits de la legislació anterior.
- Les reals: les que utilitzen, les quals contenen, planificades, les tasques que volen realitzar i tot el que necessiten per portar-ho a terme.

Defensen un model de programació totalment flexible i més obert (Honoré, 2008) que els permeti interactuar i utilitzar el document d'una manera més orientativa i no tan prescriptiva.

Els educadors posen en dubte la viabilitat i utilitat de models com els proposats per l'Administració per a cada un dels nivells que hi ha a la llar. Defensen que el grup dels petits té unes necessitats educatives molt diferents als altres grups i, per tant, les activitats que han de realitzar són molt específiques d'aquest nivell. En aquest sentit, tal com indica Sánchez Martínez (2006), les diferències maduratives condicionen significativament el treball que es fa als centres.

Cal buscar algun document compartit que doni resposta a les necessitats del Departament d'Ensenyament i a les dels professionals que treballen a la llar d'infants. En definitiva, és necessari trobar un model de programació més obert, més flexible i sobretot que acabi amb l'existència de diferents documents en funció de qui els requereix.

Avaluació i documentació

Es considera l'avaluació un element fonamental dins el procés educatiu dels infants. En els darrers anys, han evolucionat molt, pel que fa a la seva concepció, i directors i educadors manifesten haver entrat en la "cultura avaluativa" de manera plena:

- Quan es parla d'avaluació, no únicament s'han d'avaluar els aprenentatges de l'alumnat, sinó que estan d'acord que cal avaluar el procés sencer i tots els protagonistes que hi intervenen.
- Defensen que, en aquest cicle, la finalitat bàsica de l'avaluació és que serveixi per intervenir, per prendre decisions educatives, per observar l'evolució i el progrés dels infants, i per plantejar-se si cal modificar, i fins a quin punt, determinades situacions (Moll i Antón, 2000).

Als centres analitzats s'entén l'avaluació de dues maneres diferents:

- Com un concepte relacionat amb la valoració sobre el procés que se segueix, el rol de l'educador, la pertinència o no de les activitats, que permet reflexionar sobre la pràctica educativa (Cabanellas, 1996).
- Com el procés de seguiment dels infants de la llar d'infants. L'avaluació s'hi fa evident en els registres d'observació i en les entrevistes i informes a les famílies.

L'instrument més generalitzat per avaluar els infants és l'observació, que permet recollir molta informació (Gallego, 2003). Hi ha acord que l'observació és l'instrument idoni, ja que permet fer el seguiment de les conductes individuals i col·lectives davant de les situacions d'ensenyament i aprenentatge i experimentació.

Combinen l'observació sistemàtica i l'asistemàtica, i tenen clar que ha de ser tan objectiva com sigui possible; per tant, l'objectiu és descriure més que interpretar, i sempre que els és possible ho combinen amb l'ajut d'un altre educador o utilitzant tècniques i instruments de documentació, com ara fotografies i vídeo (Perinat, 2007).

A les llars consideren que documentar el que succeeix els serveix per reflexionar sobre quines activitats habituals cal dur a terme amb els infants, com i quan, la qual cosa, d'alguna manera, complementa i facilita l'avaluació definida en la primera accepció comentada anteriorment.

El que passa cada dia a l'escola té un valor importantíssim, i no es pot permetre que desaparegui (Malaguzzi, 2005). Hi passen coses extraordinàries i cal documentar-les per deixar constància que han passat i han succeït.

L'eina protagonista i fonamental de la documentació, actualment, és el vídeo, i a la llar són conscients que de vegades hi ha el perill "d'usar i abusar" de les pel·lícules (Hoyuelos, 2001), i els cal construir en paral·lel una narració audiovisual. Altres instruments emprats per documentar són: les notes escrites, els àlbums, els murals, les fotografies i algunes produccions dels infants.

Tots els professionals participants valoren positivament els blogs, tot i que els fa por la relació entre el poc temps de què disposen i el molt que cal dedicar a actualitzar-los i mantenir-los (Pérez Díaz, 2003).

Defensen que els blogs permeten, amb total flexibilitat horària, posar a l'abast de les famílies moments i situacions que es viuen al centre i que de vegades no poden compartir, sobretot per obligacions de tipus laboral. A més els blogs estan oberts per compartir comentaris o observacions que qui hi entra vol deixar.

Relació amb les famílies

Les llars són conscients de la importància i la responsabilitat que tenen amb les famílies (Horno, 2004). La relació amb elles és fluida i directa, i es caracteritza per la cordialitat i la realització de reunions i entrevistes de manera periòdica i contactes quotidians a les entrades i sortides.

La relació família-centre comença abans que l'infant iniciï l'escolaritat, ja que habitualment abans de l'estiu es fa una sessió d'acollida, on la direcció del centre explica el projecte pedagògic, els aspectes bàsics de funcionament del centre, qui serà l'educador de l'infant i altres aspectes menors d'organització interna.

L'equip educatiu és conscient que ha de tenir cura dels contactes amb els pares i mares i, per això, tot el treball amb les famílies està planificat i acceptat per tots els professionals que hi treballen (Sátiro, 2009).

En aquest sentit, els educadors:

- Tenen cura dels espais on reben els pares.
- Planifiquen els dies de portes obertes.
- Tenen contactes previs amb els pares el primer dia d'escola.
- Tenen cura de les relacions quotidianes.
- Fomenten mecanismes de participació.
- Afavoreixen la presència dels pares al centre.

A la llar es manifesta que en determinats casos hi ha petits conflictes amb les famílies. Saben com n'és, d'important, que hi hagi coherència entre els plantejaments familiars i els escolars; però de vegades hi ha disparitat de criteris, i això és una de les preocupacions més importants que tenen respecte de la relació amb les famílies (Palou, 2005).

Amb la incorporació d'infants amb necessitats educatives específiques al sistema educatiu —i més tenint en compte que els serveis educatius en recomanen l'escolarització des de les edats més primerenques—, cada cop és més habitual els contactes dels professionals de les llars amb els serveis d'atenció a la infància, per tal de col·laborar-hi i coordinar actuacions:

- Centres d'estimulació primerenca.
- Equips d'assessorament psicopedagògics.
- Equips d'infància.
- Centres i professionals privats.

D'aquesta manera els professionals de les llars col·laboren amb les famílies i els serveis específics en l'atenció dels infants.

Objectiu
4

Identificar les dificultats dels professionals en el desenvolupament de les seves tasques i en concret de la planificació educativa

Rols professionals: director i educador

A les llars d'infants hi ha dos rols professionals dins l'àmbit pedagògic: director i educador. És cert que hi intervenen altres professionals (monitors, cuiners, conserges, etc.), però són l'educador i el director els que preferentment realitzen les tasques pedagògiques.

Hi ha educadors que no fan de tutors d'un grup d'infants, sinó que realitzen tasques de suport; però aquesta diferència no ens sembla significativa, ja que l'educador que

durant un curs fa de suport, al següent pot ser tutor, i a l'inrevés: el que un any fa de tutor, l'any següent pot fer de suport.

Les funcions bàsiques de la direcció, d'acord amb Longàs (2006), són:

- La gestió, l'organització i la planificació del centre.
- La direcció, la coordinació i el control del personal i la distribució de les tasques.
- El manteniment de les relacions necessàries amb els familiars dels infants atesos, i amb altres professionals i serveis en relació amb l'educació i el desenvolupament dels infants.
- L'atenció directa als infants.

L'educador és, en primer lloc, el responsable del seguiment d'un grup d'infants que té assignat, i també:

- Atén individualment els infants.
- Forma part de l'equip educatiu.
- Manté una relació periòdica amb les famílies.
- Programa, desenvolupa i avalua els processos educatius i d'atenció als infants.

La relació de l'educador amb la direcció és fluida i simètrica. Els educadors valoren positivament la persona que fa les tasques de direcció de la llar i, com afirmen Arnaiz i Collingue (2010), aquesta responsabilitat acostuma a recaure en bons educadors, amb certes habilitats per liderar els grups.

La persona que ocupa el càrrec de director, gaudeix de bona acceptació, ja que compagina les tasques de gestió del centre amb el manteniment del treball a l'aula i fa d'educador de suport, la qual cosa facilita la relació amb els companys.

Perfil personal i professional

Els canvis socials i culturals que s'han produït en els darrers anys, juntament amb les aportacions de la psicologia i la pedagogia, han anat perfilant un nou model d'infant. Si, com hem comentat anteriorment, entenem l'infant com un ser actiu i capaç de construir el seu propi aprenentatge, la funció de l'educador, en coherència, també ha canviat, i avui la seva funció fonamental és d'acompanyant i guia de l'infant.

Hi ha unanimitat que és una feina totalment vocacional, i que el perfil personal que l'ha de caracteritzar és: ser afectuós, pacient, respectuós, empàtic, segur, entusiasta, alegre i tenir bona autoestima.

Segons les persones participants en la investigació, el perfil professional desitjable de l'educador s'ha de centrar bàsicament a:

- Tenir una bona formació inicial: psicologia i pedagogia, de treball individual i en equip.
- Tenir consciència de ser un punt de referència per als infants.
- Tenir capacitat i actitud d'actualitzar-se constantment en la formació.

Els coneixements de psicologia i pedagogia li aporten elements que li faciliten fer el seguiment de l'evolució dels infants i el seu procés d'aprenentatge, les necessitats emocionals i afectives, personals i socials, de tal manera que afavoreixi un creixement integral (Colén i Jarauta, 2010).

Cap dels directors i educadors participants en la investigació ha manifestat la necessitat de realitzar formació relacionada amb la programació. Els experts, en canvi, sí que valoren la importància de tenir una bona formació curricular, per tal d'assolir els objectius que el sistema encomana a la primera infància, i així fer amb més facilitat les programacions.

Els professionals de la llar saben que són un punt de referència per als infants i les seves famílies, i estan atents a les seves demandes i necessitats. En aquest sentit, a les llars es valora especialment que coneguin els valors propis de la seva cultura i els de l'ambient comunitari en què està immersa la llar d'infants (Parellada, 2008).

Formació inicial i permanent

La formació inicial dels professionals del primer cicle d'educació infantil és poc satisfactòria, ja que hom considera que no tenen assolides les mínimes competències que necessiten per portar a terme les tasques encomanades, independentment de la seva procedència (Sánchez Muliterno, 2009):

- Els que tenen la titulació del grau superior de formació professional consideren que han tingut una formació excessivament teòrica, i el període de pràctiques ha estat poc aprofitat, ja que el paper de l'estudiant és poc participatiu.
- Els que tenen la titulació de magisteri d'infantil coincideixen en l'excés de formació teòrica, però hi afegixen 2 variables més:
 - Les matèries estan bàsicament enfocades al segon cicle, i pràcticament no fan activitats encarades al treball del primer cicle.
 - Hi ha poca oferta de llars d'infants en l'elecció de centres per realitzar el pràcticum.

En tot cas hi ha unanimitat que la formació que reben els professionals que treballen en el cicle ha de millorar, i ha de formar educadors més competents i especialitzats en el cicle 0-3.

Respecte a la formació contínua o permanent, els educadors reconeixen que es voldrien matricular en més cursos, seminaris, jornades, xerrades... però que no tenen una oferta satisfactòria.

A les reunions d'equip hi intenten donar sortida a les diferents situacions que se'ls plantegen, i aquesta reflexió els porta a construir un coneixement des de la pràctica professional en la línia que apunta Schön (1998).

Davant d'aquesta situació, el equips docents, en certa manera, gestionen la seva autoformació comentant, parlant, analitzant i compartint les pràctiques educatives que desenvolupen.

Les necessitats de formació en aquest cicle se centren, segons els professionals que hi treballen, a:

- Aprofundir relacions amb les famílies.
- Millorar les habilitats comunicatives.
- Desplegar estratègies relacionades amb l'educació emocional.

A aquests tres aspectes, nosaltres n'hi volem afegir un altre amb què coincidim amb els experts: **la programació**.

A les llars és del tot necessari millorar-hi el treball sobre els components bàsics de la programació d'unitats didàctiques: objectius d'aprenentatge, continguts i criteris d'avaluació (Gallego 2002); a més s'hi han de buscar fórmules i instruments que facilitin les tasques més complexes (Zabala, 2008), i així la concreció del currículum prescrit és més senzilla, de tal manera que els educadors podran programar amb menys temps i amb més facilitat.

Tot i que hem de ser conscients que les possibilitats de formació permanent tradicionalment han estat escasses i en el moment actual encara més (Colén i altres, 2010), sovint és la pròpia pràctica la que genera la reflexió, ja que l'intercanvi i la cooperació amb altres professionals són el motor de millora i de canvi actual a les llars.

Ens els plans d'estudi actuals, tant del grau de magisteri d'educació infantil com del cicle formatiu de grau superior d'educació infantil, hi veiem algunes competències relacionades amb aquest fet:

COMPETÈNCIES ACTUALS DELS PLANS D'ESTUDI	
Grau de magisteri d'infantil	Cicle formatiu de grau superior
<ul style="list-style-type: none"> ○ Conèixer els objectius, continguts i criteris d'avaluació de l'educació infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Programar la intervenció educativa a la infància a partir de les directrius del programa de la institució i de les característiques individuals i del grup.

○ Reflexionar sobre les pràctiques a l'aula per innovar i millorar la labor docent.	○ Organitzar els recursos per al desenvolupament de l'activitat responent a les necessitats i característiques dels infants
○ Promoure i facilitar els aprenentatges en la primera infància des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions.	○ Desenvolupar les activitats programades, emprant els recursos i estratègies metodològiques apropiades i creant un clima de confiança.
	○ Avaluar el procés d'intervenció i els resultats obtinguts, elaborant i gestionant la documentació associada al procés i transmetent la informació amb la finalitat de millorar la qualitat del servei.
	○ Actuar amb autonomia i iniciativa en el disseny i realització d'activitats, respectant les línies pedagògiques i d'actuació de la institució en què desenvolupa la seva activitat.

En aquesta selecció de competències de la formació inicial dels plans d'estudi que condueixen a aquesta professió, hi podem observar que, en l'actualitat, es contempla treballar aquests aspectes. S'hi observa una formació competencial, de manera que els professionals que es formen a la universitat i a formació professional de grau superior siguin capaços de "saber, saber fer i saber estar" (Delors, 1997), mitjançant uns comportaments que els permetin treballar més bé.

Caldrà esperar que els estudiants del nou grau de magisteri i del nou cicle formatiu LOE arribin a les llars per valorar si s'han assolit els objectius que es pretenen amb aquests nous plans d'estudi.

Objectiu
5

Reflexionar, i obrir línies mestres per elaborar documentació que faciliti i orienti el procés programador als professionals de la llar d'infants

Reflexió sobre els models de programació

El treball de programació a les llars d'infants és controvertit, però els professionals que hi treballen accepten que la planificació dels processos educatius formi part indissoluble de la seva funció educadora (Elliott, 1993).

El que els costa d'acceptar i utilitzar són els models que prescriu el Departament d'Ensenyament per programar unitats didàctiques, ja que el model de la programació anual sí que és plenament assumit.

A les llars, directors i educadors coincideixen que les programacions per a 0-3 haurien de tenir en compte una sèrie de característiques:

- El moment evolutiu dels infants als quals van destinades aquestes programacions: els infants canvien en poc temps i van, en molt poc temps, des de situacions de dependència a d'altres de més autonomia.
- La diversitat dels ritmes i nivells madurats, ja que els nivells mitjans són només una referència que no determina com és el grup: cada infant està influït per les característiques de la seva família, l'edat d'incorporació al centre i les característiques pròpies (Díez, 1996).
- La satisfacció de necessitats bàsiques: especialment en el primer any de vida, la dependència total dels infants fa que unes activitats tinguin un pes diferent a les altres.
- El joc com a activitat fonamental de l'infant, a través del qual els infants es descobreixen a si mateixos i descobreixen tot l'entorn.

Els educadors del primer cicle entenen que la pràctica educativa que porten a terme no pot reduir-se únicament al moment en què es produeixen els processos educatius. La intervenció té un abans i un després que constitueixen peces fonamentals del procés, ja que, sense la planificació i l'avaluació, no hi pot haver pràctica educativa de qualitat.

A les llars reclamen un model diferent, que sigui més obert, senzill, flexible i fàcil, i sobretot que orienti de manera general sense exigències, ja que sovint han de substituir detalls del que tenen planificat.

Orientacions per facilitar la programació

Els educadors demanen instruments que facilitin la programació d'unitats didàctiques, i que els permeti tenir uns referents per programar. Necessiten suport per consensuar instruments que els ajudi en tot el procés de reflexió que requereix la programació.

Relacionar el que es fa cada dia (les activitats) amb els objectius del cicle i amb les capacitats de l'etapa requereix una visió panoràmica del currículum que els confirmi o no la coherència de la tasca que realitzen. La millora contínua de qualsevol intervenció educativa exigeix concretar les intencions i els processos que es volen seguir, i amb això hi estan totalment d'acord els professionals de 0-3.

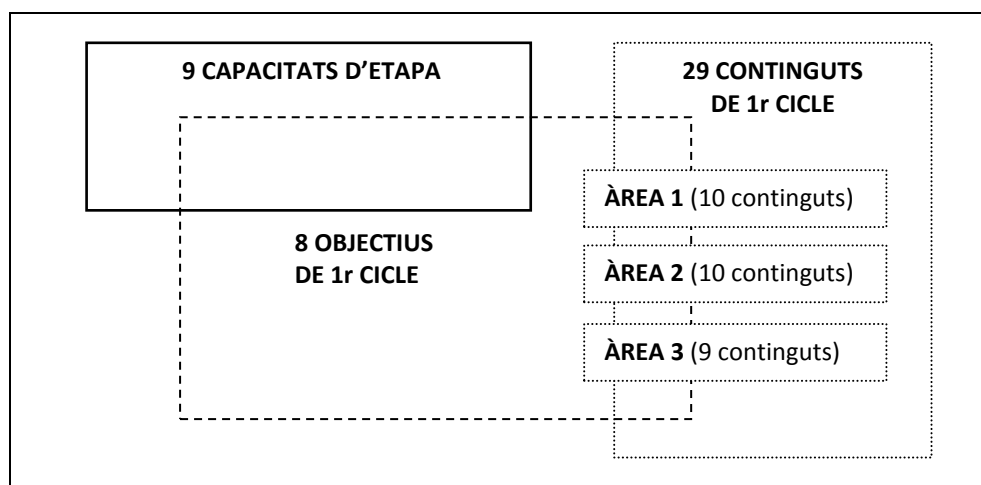
L'estructura del currículum i els seus components: capacitats, objectius i continguts de cicle i àrees han d'ajudar els educadors a sistematitzar i planificar l'activitat docent, i

crear espais d'aprenentatge i experimentació globalitzats. Cal trobar estratègies que facilitin als educadors identificar els objectius i continguts, i, conseqüentment, les activitats que els infants han de dur a terme per assolir les capacitats.

6.2. PROPOSTES

Tal com diu l'objectiu 5: **“Reflexionar i obrir línies mestres per elaborar documentació que faciliti i orienti el procés programador als professionals de la llar d'infants”**, un dels elements que sempre ens ha motivat és col·laborar amb els professionals del primer cicle per facilitar-los el procés reflexiu de programació.

Ens plantegem proposar una metodologia pautada de concreció del currículum útil per a tots els centres i pretenem donar unes orientacions per adaptar les capacitats, els objectius de cicle i els continguts de les tres àrees del currículum al projecte educatiu de la llar d'infants. D'aquesta manera, es podrà disposar d'un marc referencial que permeti als professionals assegurar el treball equilibrat i seqüenciat del currículum i a l'hora donar resposta a les necessitats de l'administració educativa.

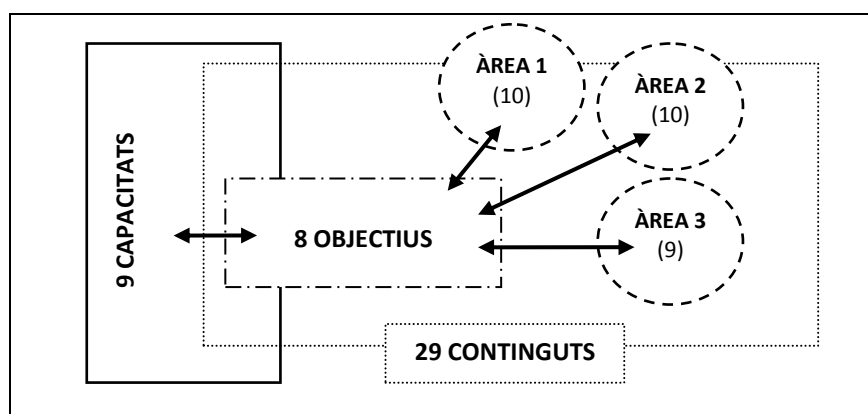


Aquesta metodologia consta d'un treball en diferents fases que poden ser adaptades a les característiques, la tradició i la documentació existent a la llar d'infants:

- **Fase 1:** Relacionar els objectius de primer cicle amb les capacitats de l'etapa.
- **Fase 2:** Relacionar els continguts de cada una de les àrees d'experiència i coneixement amb els objectius de cicle.
- **Fase 3:** Adaptar i concretar els objectius de cicle a les característiques de cada nivell educatiu (4-12 mesos, 13-24

Àrea 3: Comunicació i llenguatges	OBJECTIUS DE CICLE							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Iniciació en la descoberta i l'ús del llenguatge corporal, verbal, musical i plàstic.								
2. Interès per algunes de les tècniques més bàsiques dels diferents llenguatges expressius i formes de representació (pintura, modelatge, dibuix, etc.).								
3. Comprensió de les intencions i dels missatges que li adrecen les persones adultes i altres infants, identificant i emprant els diferents senyals comunicatius i valorant el llenguatge oral com un mitjà de relació amb les altres persones.								
4.								

- En acabar aquesta fase, ja tenim interrelacionades les 9 capacitats amb els 8 objectius, i els 8 objectius amb els 29 continguts, i, en conseqüència, els 29 continguts amb les capacitats.

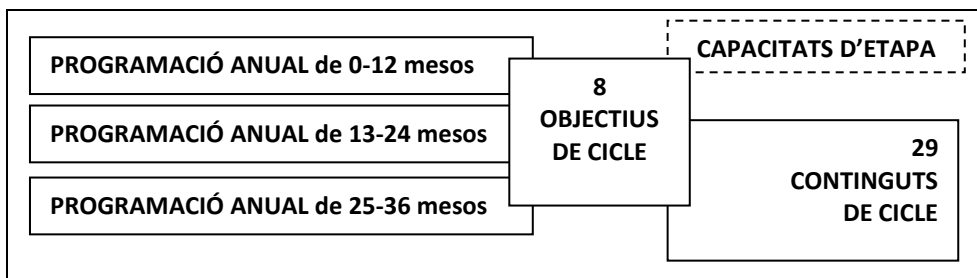


La interrelació d'aquests 4 elements: **capacitats**, **objectius** de cicle i **continguts** de cada una de les **àrees**, serveix bàsicament i fonamentalment per donar coherència a les programacions anuals o de curs de cada nivell educatiu, i per poder comprovar si, d'una manera global, es treballen els elements prescriptius del currículum de manera equilibrada i coherent amb:

- Les orientacions de l'administració educativa (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya).
- El projecte educatiu de la llar d'infants.

La suma de les 3 programacions anuals contempla les 9 capacitats, els 8 objectius i els 29 continguts.

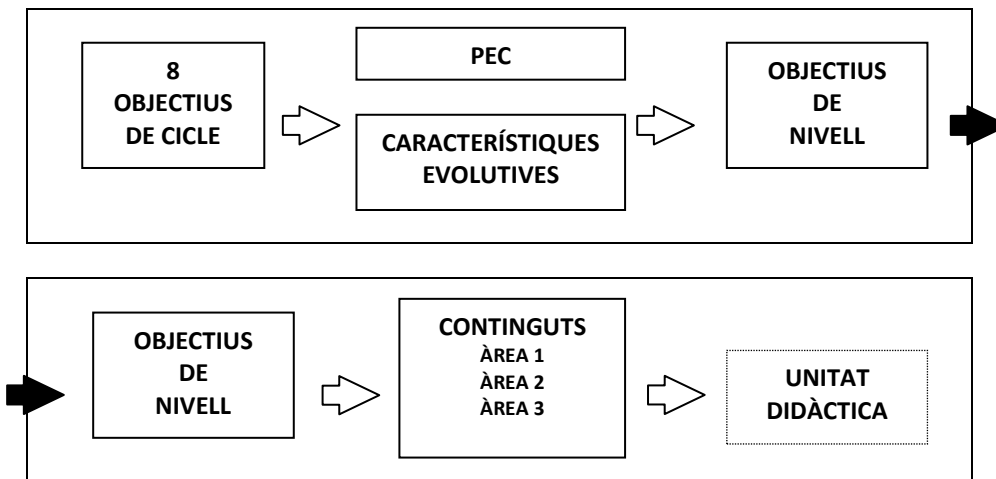
En aquest moment els elements prescriptius del currículum estan distribuïts de manera ordenada al llarg del cicle.



- **Fase 3: Adaptar i concretar els objectius de cicle a les característiques de cada nivell educatiu (4-12 mesos, 13-24 mesos i 25-36 mesos).**

Per elaborar les unitats didàctiques, cal tenir com a referent la programació de curs i adaptar, progressivament, els objectius de cicle a cada nivell evolutiu de la llar o tram d'edat.

Per tant, de cada un dels 8 objectius de cicle en traiem uns objectius més concrets, tenint en compte les característiques evolutives, de cada nivell educatiu. D'aquesta manera, hem adaptat els objectius de cicle a objectius de nivell, que posteriorment, en funció del grup d'infants, caldrà matisar i adaptar.



Els objectius d'aprenentatge o didàctics són una proposta que caldrà concretar encara més en funció del projecte educatiu i del grup d'infants:

NIVELL	TRAM D'EDAT	NOMBRE
NADONS	04-12 mesos	Fins a 8 infants
PÀRVULS 1 (P1)	13-24 mesos	Fins a 13 infants
PÀRVULS 2 (P2)	25-36 mesos	Fins a 20 infants

- **Veiem, doncs, com es podrien concretar els objectius de nivell, amb la nostra proposta.**

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENTATGE O DIDÀCTICS
1. Identificar-se com a persona, assolir el grau de seguretat afectiva i emocional corresponent al seu moment maduratiu, i esforçar-se per manifestar i expressar les pròpies emocions i sentiments.	0-12	1. Gaudir de la pròpia acció. 2. Somriure davant del mirall. 3. Reconèixer el seu nom quan el criden. 4. Manifestar per mitjà del plor les seves necessitats bàsiques.
	13-24	1. Ser actiu en la demanda d'afecte. 2. Trobar recursos per aconseguir el que necessita. 3. Gaudir de les seves descobertes.
	25-36	1. Regular el control d'inhibició. 2. Confiar en les seves capacitats. 3. Reconèixer la por, la tristesa, l'alegria i la ràbia.

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENTATGE O DIDÀCTICS
2. Establir relacions afectives positives, comprenent i apreciand progressivament el seu entorn immediat, i iniciant-se en l'adquisició de comportaments socials que facilitin la integració en el grup.	0-12	1. Manifestar intenció comunicativa amb l'educadora. 2. Intercanviar rialles amb altres infants. 3. Respondre amb plaer als massatges i carícies. 4. Acceptar la presència i la companyia de l'altre.
	13-24	1. Presentar propostes en petit grup. 2. Iniciar-se a compartir l'espai, els objectes i l'atenció de l'educadora. 3. Manifestar la demanda de necessitats afectives. 4. Acceptar la companyia de l'educador i els companys.
	25-36	1. Mostrar interès i respectar les intervencions i creacions dels companys. 2. Esperar amb paciència el torn (de joc, de lavabo...). 3. Col·laborar amb l'educadora. 4. Aprendre a demanar perdó i fer-ho.

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENTATGE O DIDÀCTICS
3. Participar amb iniciativa i constància en les activitats quotidianes d'alimentació, el repòs i la higiene personal, a fi d'iniciar-se en la pròpia autonomia i orientar-se en les seqüències temporals quotidianes i en els espais que li són habituals.	0-12	1. Associar les accions de l'educadora amb les rutines. 2. Relacionar cantarella amb rutina. 3. Conèixer el dormitori com a espai de descans.
	13-24	1. Col·laborar corporalment quan el renten. 2. Reconèixer la seva tovallola. 3. Manifestar que té el bolquer brut. 4. Col·laborar quan l'adult el vesteix. 5. Adonar-se que té els cordons descordats.
	25-36	1. Mocar-se el nas amb ajut. 2. Adquirir el control de la micció i la defecació. 3. Escurar el plat després de dinar. 4. Col·laborar a preparar l'espai de dormir. 5. Treure's i posar-se tot sol peces de roba molt senzilles.

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENTATGE O DIDÀCTICS
4. Comprendre el llenguatge dels adults i dels altres infants, comunicar-se i expressar-se a través del moviment, el gest, el joc i la paraula, amb una progressiva millora del llenguatge oral.	0-12	1. Manifestar que té gana o son mitjançant el plor. 2. Somriure i balbucejar a l'educadora. 3. Respondre al seu nom. 4. Gaudir amb els jocs de falda.
	13-24	1. Repetir paraules que sent. 2. Elaborar frases de dues paraules. 3. Entendre consignes senzilles (dóna'm, vine...). 4. Demanar ajuda oralment quan la necessita. 5. Demanar les coses afegint-hi "si us plau".
	25-36	1. Augmentar el vocabulari. 2. Resoldre els conflictes parlant. 3. Començar a utilitzar pronoms (personals, demostratius i possessius).

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENENTATGE O DIDÀCTICS
5. Dominar progressivament el cos i l'adquisició de noves habilitats motrius, i augmentar l'autonomia en els desplaçaments, en l'ús dels objectes i l'orientació en l'espai quotidià.	0-12	1. Explorar activament l'entorn. 2. Assolir els patrons bàsics de desenvolupament psicomotriu (arrossegament, gateig, sedestació autònoma...).
	13-24	1. Utilitzar la pinça. 2. Caminar amb seguretat. 3. Esforçar-se i gaudir de les conquestes.
	25-36	1. Pujar i baixar escales. 2. Mantenir l'equilibri en diferents superfícies i desnivells amb ajut o sense. 3. Gaudir dels jocs motrius (pilotes grans i petites).

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENENTATGE O DIDÀCTICS
6. Actuar sobre la realitat immediata, descobrir-ne l'organització, a partir de les pròpies vivències, i establir relacions entre objectes segons les seves característiques perceptives.	0-12	1. Manipular els objectes i materials proposats. 2. Mostrar curiositat per explorar amb la boca, mirar, palpar, prémer... els objectes. 3. Descobrir qualitats dels objectes: temperatura, pes.
	13-24	1. Combinar els objectes: apilar, omplir, buidar, agrupar... 2. Explorar amb les mans. 3. Classificar (recollida de material...).
	25-36	1. Actuar sobre els objectes. 2. Observar el resultat de la seva acció sobre els objectes (cauen, entren a dins...).
		3. Seleccionar i agrupar objectes d'acord amb les seves qualitats (color, mida, forma...).

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENENTATGE O DIDÀCTICS
7. Projectar les pròpies vivències a través de l'activitat lúdica, i anar-les representant a través d'un incipient joc simbòlic.	0-12	1. 2. 3.
	13-24	1. 2. 3.
	25-36	1. Reproduir escenes de la vida quotidiana. 2. Assolir un rol simbòlic (pare/mare, mestre/mestra, bomber). 3. Compartir el joc amb altres companys. 4. Reconèixer i denominar els objectes i materials del racó i les seves característiques i qualitats.

(*) Dificultats de joc simbòlic abans dels 24 mesos

OBJECTIUS DE CICLE	TRAM	OBJECTIUS D'APRENENTATGE O DIDÀCTICS
8. Iniciar-se en la descoberta i l'ús del llenguatge corporal, verbal, matemàtic, musical i plàstic.	0-12	1. Gaudir dels jocs de falda. 2. Associar la cançó a la rutina. 3. Explorar diferents materials: iogurt amb colorant, fang...
	13-24	1. Imitar cantarelles i danses. 2. Manipular diferents materials: fang, gelatina, pintura... 3. Mantenir una actitud de recerca i descobriment.
	25-36	1. Reproduir cançons i danses. 2. Expressar-se lliurement amb material plàstic. 3. Conèixer: ple/buit, molt/poc, gros/petit, primer/després.

- **Fase 4: Elaboració d'unitats didàctiques a partir d'aquesta documentació en coherència amb els acords de la programació anual del centre.**

Cada un dels nivells educatius de la llar ara ja té els objectius de referència de les respectives unitats de programació, i així els educadors:

- Tenen una visió global de les capacitats, els objectius i els continguts que permeten elaborar les programacions de curs.

- Adapten els continguts a cada nivell educatiu i poden relacionar cada unitat didàctica amb els continguts i objectius de cicle i amb les capacitats de l'etapa.
- Tenen consciència de treball curricular complert, coherent i equilibrat, i en tot moment poden saber tots els elements que es treballen.
- Poden de manera més senzilla programar unitats didàctiques, ja que es comença a partir dels objectius de curs i això els permet fer canvis i revisions sense perdre de vista el currículum que prescriu el Departament d'Ensenyament.

6.3. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

Resulta complex explicar de manera breu i sintètica tot allò que ens ha aportat aquest treball, perquè en realitat **ha estat molt el que hem après**. Els aprenentatges han estat molt significatius. A l'inici d'aquest estudi, no érem conscients del que arribaria a suposar per a la nostra formació acadèmica, professional i personal, una investigació d'aquesta envergadura. Som conscients que les conclusions a què hem arribat tenen unes limitacions i hem d'actuar amb responsabilitat, i volem donar el valor just a aquesta investigació. Per finalitzar, ens agradaria orientar i deixar constància d'algunes consideracions per a futurs estudis en la mateixa línia o en d'altres que tinguin a veure amb el treball educatiu que es fa a les llars d'infants o al primer cicle de l'etapa infantil.

En aquest apartat assenyalem les limitacions que aquesta investigació presenta, fonamentalment a causa de la necessitat d'acabar el treball tant en amplitud com en aprofundiment, així com per qüestions de temps.

- **La generalització de resultats**

Les conclusions resultants d'aquest estudi, són conseqüència d'una mostra excessivament petita: 9 entrevistes a professionals de 3 llars d'infants, un grup de discussió format per 10 educadors de 2 llars d'infants i les opinions contrastades de 3 experts en educació infantil.

- **Els instruments**

Hem utilitzat l'entrevista, el grup de discussió i les entrevistes a experts. Aquests instruments tenen com a beneficis que es recull informació, directament, dels agents implicats. D'altra banda, som conscients que podríem haver dut a terme observacions directes i/o analitzar documentació.

- **Complexitat de l'estudi**

El treball educatiu a la primera infància engloba molts aspectes i ens hem centrat fonamentalment en la programació com a millora de la pràctica professional.

Per tot això, s'ha fet evident la necessitat de continuar investigant en diferents fronts que s'han obert a conseqüència d'aquest treball, ja que s'han fet evidents molts altres aspectes que incideixen en la millora de la pràctica professional en la primera infància.

NOVES PERSPECTIVES

Aquest treball no és ni pretén ser un punt i final. A la llum dels resultats, poden definir-se algunes orientacions que facilitin altres línies d'investigació que donin pas a futurs estudis relacionats amb el tema.

Acabat l'estudi i coneguts els seus resultats i conclusions, es plantegen nous interrogants que poden donar continuïtat a aquest treball. Així, doncs, s'apunten possibles línies d'investigació, complementàries a la temàtica estudiada, que poden desenvolupar-se en el futur.

- Línia d'investigació 1: **AMPLIAR L'ÀMBIT DE TREBALL**

La primera línia d'investigació aniria encaminada a ampliar l'àmbit del treball realitzat, per tal de, ampliant-ne el context d'estudi i els instruments, poder-ne generalitzar els resultats. D'aquesta manera serà més fàcil trobar fórmules que facilitin la integració dels aspectes normatius i curriculars als professionals que treballen a les llars d'infants.

Aquesta línia hauria d'integrar un aprofundiment sobre els instruments i models que s'utilitzen a les llars per programar, tot comparant-los amb els que prescriu el Departament d'Ensenyament. Valdria la pena d'esbrinar els motius que provoquen que el treball educatiu que es realitza a les llars d'infants no quedi reflectit en la documentació de què disposen els centres.

- Línia d'investigació 2: **EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓ INICIAL**

Una altra línia d'investigació es podria encaminar a aprofundir la recerca iniciada i aprofundir sobre els continguts del currículum en la formació inicial dels educadors, tant pel que fa als estudis del cicle formatiu de grau superior de formació professional de l'especialitat d'educació infantil com pel que fa als del grau de magisteri, en l'especialitat d'educació infantil.

Una anàlisi sobre les competències, les matèries, l'organització del període de pràctiques, el seguiment per part del tutor, etc., podrien aportar informació sobre aspectes a millorar.

De ben segur resultarà interessant investigar sobre la qualificació professional dels treballadors de les llars d'infants i comparar-la amb la dels treballadors de la resta de l'etapa infantil. Com ja sabem, a l'Estat espanyol, hi treballen titulats universitaris i titulats de formació professional, de manera indistinta, i això no és un fet generalitzat en el nostre món cultural més proper: hi ha països (com ara Àustria, Bèlgica, França o Itàlia) on els professionals de 0-3 tenen una titulació inferior als del segon cicle, i n'hi ha d'altres (com ara Alemanya, Suècia o Noruega) on a uns i altres se'ls demana la mateixa titulació, independentment del cicle on treballin.

- **Línia d'investigació 3: L'ACCÉS ALS ESTUDIS**

Com accedeixen als estudis, els estudiants de magisteri, i, en concret, com accedeixen al cicle formatiu de grau superior d'educació infantil els estudiants de magisteri d'educació infantil podria ser una línia de treball a estudiar.

Si s'admet que són necessàries unes competències específiques per treballar al primer cicle d'educació infantil, valdria la pena d'investigar si totes aquestes es poden desenvolupar al llarg de la formació inicial, o si són necessàries algunes competències prèvies i, en aquest sentit, imitant el model universitari finlandès, cal preveure una selecció per als estudiants que vulguin cursar estudis d'educació infantil.

- **Línia d'investigació 4: L'APLICACIÓ DEL MODEL**

Per finalitzar, una darrera línia podria ser aplicar el model proposat en aquesta investigació. Es podrien seleccionar unes llars d'infants disposades a:

- Realitzar el procés de concreció del currículum en fases, tal com es proposa en el punt anterior d'aquest capítol.
- Elaborar, posteriorment, unitats didàctiques o de programació.
- Avaluar la satisfacció i l'efectivitat de la tasca realitzada.

La recerca d'aquest model segurament implicarà canvis en l'organització del treball intern que es du a terme a les llars, amb l'objectiu de trobar estones en què els professionals puguin programar, planificar, revisar i avaluar les capacitats que desitgen desenvolupar en els infants.

I PER ACABAR...

A les llars d'infants del nostre país s'hi fa una tasca educativa important i potser no n'acabem de ser conscients i això fa que no les valorem com cal.

Sempre m'ha agradat la petita infància. Treballant per als Serveis Educatius del Departament d'Ensenyament, he passat moltes hores a les aules i als jardins de les llars d'infants i hi he observat els nens i nenes. Això em va fer adonar com n'és, d'important, la feina dels professionals que es dediquen als més petits. Considero que, si tot el sistema educatiu funcionés sota els mateixos paràmetres que en aquest primer esgraió del nostre sistema educatiu, les coses, en general, anirien d'una altra manera.

A la llar d'infants Vallalta (Maresme) han elaborat un document destinat a les famílies. Hi expliquen que són l'escola dels més petits, i crec que no hi ha millor manera d'acabar aquesta investigació que amb les pròpies paraules dels protagonistes.



Llar d'infants
Vallalta

Som l'escola dels més petits.

La llar d'infants és el primer graó del sistema educatiu, **un espai on compartim l'educació dels infants amb la família**. Acollim nens i nenes des de les 16 setmanes fins als 3 anys.

A la nostra escola creiem que per educar hem de tenir en compte el desenvolupament global de l'infant. **Les funcions sensorials, emocionals, corporals, dels pensaments, del llenguatge... apareixen sempre interrelacionades.**

Un dels nostres objectius **com a equip professional és satisfer les necessitats físiques** (salut, alimentació, descans, higiene, protecció...), **afectives, emocionals, personals, intel·lectuals i socials dels infants.**

Al nostre centre els infants:

- Viuen en un ambient on busquem tots els mitjans per tal que siguin feliços.
- Creixen físicament i com a persones en un ambient que els ajuda a ser autònoms.
- Conviuen amb altres nens i altres adults diferents als del seu entorn familiar.
- Són respectats i estimats com a persones úniques i en formació.
- Coneixen el món, guiats per la seva gran curiositat i interès per l'entorn.

En definitiva, s'eduquen.

Ajudar a créixer els nens i nenes és una tasca agraïda i motivadora; acompanyar-los en el seu desenvolupament requereix no només bones intencions, sinó també professionalitat, i d'això a les llars d'infants en saben una mica... Bé, una mica molt.

Josep Maria Cornadó

Tarragona, març de 2013

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AA.DD. (2004): *Proposta de mínims actuals i futurs per a l'escola bressol de Catalunya*. Barcelona. Rosa Sensat.

ALONSO, J. (2008): *Psicología*. Madrid. McGraw Hill.

ÁLVARO, J. i GARRIDO, A. (2007): *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid. McGraw Hill.

AMSTRONG, T. (2006): *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona. Paidós.

ANGULO, J.F. i BLANCO, N. (Coord.) (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Aljibe.

ANTÓN, M. (2003): *Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

ANTÓN, M. i altres. (2007): *Planificar la etapa 0-6*. Barcelona. Graó.

ANTÓN, M. i MOLL, B. (Coord.) (2000): *Educación infantil: Orientaciones y recursos*. Barcelona. Ciss Praxis.

ANTÚNEZ, S. (1987): *El proyecto educativo de centro*. Barcelona. Graó.

ANTÚNEZ, S. i GAIRÍN, J. (1990): *La programació general del centre: el pla anual*. Col·lecció "Eines de gestió". Barcelona. Departament d'Ensenyament.

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L. i IMBERNON, F. (1991): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó

ARÀNEGA, S. (2008): *La programació en el nou currículum: Les competències bàsiques a l'educació primària*. Barcelona. Rosa Sensat.

ARIÈS, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid. Taurus.

ARNAIZ, V. i COLLINGE, M. (2010): "Una bona direcció, condició per al bon servei educatiu". *Guix d'Infantil*. Graó. 55, 13-16.

ARNAL, J.; DEL RINCON, D. i LATORRE, A. (2001): *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona. Labor.

AUSUBEL, D. (1983): *El desarrollo infantil*. Barcelona. Paidós.

BALAGUER, I. i altres. (1980): *Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos*. Barcelona: Rosa Sensat.

BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa Calpe.

BAROCIO, R. (1998): *La rutina diaria de High Scope: Compendio de lecturas*. México. Trilla.

BARRIOS, CH. (1997): *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Tarragona. Tesis doctoral URV.

BARROSO, C. (1988): *Concepto de experiencia en John Dewey como núcleo de reconstrucción en su teoría educativa*. Canarias. Universidad de la Laguna.

BARTOLOMÉ, M. (1997): *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona. UOC.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T. i SOLÉ, I. (2010): *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona. Graó

BASSEDAS, E. i VILA, I. (2007): *La família i escola dos contextos educatius*. Temes d'infància: El valors de les coses de cada dia. Barcelona. Rosa Sensat.

BERICAT, E. (1998): *La Integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona. Ariel.

BERNSTEIN, B. (1985): *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Revista Colombiana de Educación. 13, 66-71.

BISQUERRA, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. CEAC.

- (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

BLANCHET, A. i GHIGLIONE, R. (1989): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Narcea.

BOLÍVAR, A. (1999): *Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales*. Madrid. Síntesis.

- (2001): *“Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda”*. *Organización y Gestión Educativa*. 1, 13-18.

BOWEN, J. (1979): *Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México. Limusa

- BOWEN, J. (1985): *Historia de la educación occidental*. Barcelona. Herder
- BOYATZIS, R.; GOLEMAN, D. i MCKEE, A. (2002): *El líder resonante*. Barcelona. Plaza y Janés.
- BRAZELTON, T.B. i GREENSPAN, S. (2005): *Las necesidades básicas de la infancia: Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona. Graó.
- BRONFRENBERNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- BRUNER, J.S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- (1991): *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.
- BUENDÍA, L. (2001): "Aplicacions de les metodologies científiques a la investigació educativa". Temps d'educació. ICE Universitat Autònoma de Barcelona. 25, 263-277
- CABANELLAS, I. i HOYUELOS, A. (1996): *Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia*. Pamplona. Gobierno de Navarra.
- CABANELLAS, I. i ESLAVA, J.J. (2003): "Avaluar, escoltar, valorar l'aprenentatge infantil". In-fàn-ci-a. Rosa Sensat. 131, 5-11.
- CABRERIZO, J.; RUBIO, M.J. i CASTILLO, S. (2007): *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid. Pearson.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Madrid. Ariel.
- CANO, E. (2005): *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona. Graó.
- CARPINTERO, H. (1987): *Historia de la psicología*. Valencia. Nau llibres.
- CARR, W. i KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información: Economía, sociedad*. Madrid. Fundación tripartita para la formación en el empleo.
- CASTELLS, T. (2005): *Estudio sectorial. Educación infantil*. Madrid. Fundación tripartita para la formación en el empleo.
- CELA, J. (2010): "La mirada lenta". Guix d'infantil. Graó. 366-367, 36-38.

COHEN, L. i MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

COLÉN, MT. i JARAUTA, B. (Coord.) (2010): *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona.

COLL, C. (1986): *Marc curricular per l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

COLL, C. i altres. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona. UOC.

COLL, C.; PALACIOS, J. i MARCHESI, A. (2004): *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología de la educación escolar. Madrid. Alianza editorial.

COLMENAR, C. (1991): "Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX". Historia de la educación. 10, 89-105.

CONTRERAS, J. (1991): *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid. Akal.

COUSINET, R. (1972): *La escuela nueva*. Barcelona. Miracle.

DAHLBERG, G. i MOSS, P. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona, Graó.

DARDER, P. (1999): "El segle de l'educació". L'Avenç. 240, 8-14.

DAVID, M. i APPEL, G (1986): *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Loczy*. Madrid. Narcea.

DE LA HERRÁN, A. i PAREDES, J. (Coord.) (2010): *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid. McGraw Hill.

DE LA ORDEN, A. (1985): *Investigación pedagógica y práctica educativa*. Universidad de Granada.

DE LA ORDEN, A. i MAFOKOZI, J. (1999): "La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y las políticas educativas". Revista de Investigación Educativa. 17, 7-32.

DEL CARMEN, L. (1993): *La planificació de cicle i curs*. Barcelona. Graó.

DEL CARMEN, L.; MAURI, T. i ZABALA, A. (1990): *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona.

DEL CARMEN, L. i ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los proyectos curriculares de centro*. Madrid. CIDE/MEC

DELGADO, B. (2000): *Història de la infància*. Barcelona. Ariel

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París. Ediciones UNESCO.

DE MIGUEL, M. (1990): *La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?* Santiago de Compostela. ICE Universidad de Santiago.

DÍEZ, MC. (1996): *La oreja verde de la escuela*. Valencia. Ediciones La Torre.

- (2002): *El Piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona. Graó.

DÍEZ, E. i TERRÓN, E. (2006): "Romper las barreras entre la familia y la escuela: Experiencia de investigación acción en los centros escolares para promover la relación con las familias". *Cultura y Educación*. 18, 283-294.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1992): *L'Escola nova catalana 1900-1939: objectius, constants i problemàtica*. Vic. Eumo.

EACEA: AGENCIA EJECUTIVA EN EL AMBITO EDUCATIVA (2009): *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Recuperat el 05/02/2013 a: <http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice>

ELGUETA, MF. (2011): "Los paradigmas científicos" a Elgueta, MF. i Palma, E.: *La investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*. Orión. 12, 130-145.

ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

ESCAMILLA, A. (1993): *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza. Editorial Luis Vives.

ESCOLANO, A. (1985): *Historia de la educación*. Madrid. Anaya.

ESCUADERO, JM. (1982): *La planificación de la enseñanza*. Universidad de Santiago de Compostela.

- (Coord.) (1997): *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona.

FALK, J. (1991): *Educar els tres primers anys: l'experiència de Loczy*. Barcelona. Rosa Sensat.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, ME. (2007): "O reto educativo da familia. A contribución de Preescolar na casa" en BENSO, C. i PEREIRA, MC. (coord.): *Familia y escuela, el reto de educar en el siglo XXI*. Concelo de Ourense, 91-108.

FERNÁNDEZ, R. i GARCÍA, J. (Coord.) (2008): *Competencias profesionales para la dirección de los centros educativos*. Albacete. FEAEC Castilla-La Mancha.

FERNÁNDEZ NUÑEZ, L. (2006): *Bases metodològiques per a la recerca educativa*. ICE Universitat de Barcelona.

FERRÁNDEZ, A. i GONZALEZ SOTO, A.P. (1990) *La Programación del aprendizaje*. Zaragoza. Materiales AFFA.

FERRÁNDIZ, C. (2005): *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE

FERRERES, V. i GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2006): *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid. Monografías Escuela Española. Praxis.

FERRIERE, A. (1997): *L'autonomia dels escolars: l'art de formar ciutadans per a la nació i per la humanitat*. Vic. Eumo.

FLORES, M. (2004): *"Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa"*. México. Revista Universitaria. 5, 12-17.

FULLAT, O. (1992): *Filosofía de la Educación*. Barcelona. CEAC

GAIRIN, J. (1995): *El proyecto educativo y el desarrollo del currículo*. Barcelona. Graó.

GALLEGO, JL. (2003): *Enciclopedia de educación infantil*. Málaga. Aljibe.

GARCÍA VARCÁLCEL, A. (2001): *La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional*. Salamanca. Universidad de Salamanca

GARCÍA VEGA, L. (1989): *Historia de la psicología*. Madrid. Eudema.

GARDNER, H. (1987): *Estructuras de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias*. México. Fondo de Cultura Económica.

- (2001): *La inteligencia reformulada*. Barcelona. Paidós.

- (2005): *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona. Paidós.

GENERALITAT DE CATALUNYA. (2009): *Llei d'educació de Catalunya*. Barcelona.

- (2008): *Decret 181/2008*, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle d'educació infantil.

- (2010): *Decret 101/2010*, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle d'educació infantil.

- (2010): *Estadística d'educació*, series anuals 2001-2010 i 2011-12.

- (2012): *"Currículum i orientacions. Educació Infantil: Primer cicle"*.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

- (1989): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca. Anaya.

- (1991): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. i PÉREZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

GIMENO SORIA, F.J. (1999): *Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació*. Barcelona. Tesi doctoral Universitat Autònoma de Barcelona.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (1989): *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola*. Barcelona, Edicions 62.

- (2003): *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona. Octaedro-Rosa Sensat.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1988): *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid. UNED.

GOLDSCHMIED, E. (1997): *"La persona de referencia"*. *In-fàn-ci-a*. Rosa Sensat. 94, 12-17.

GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.

GUBA, E.G. (1983); *"Criterios de credibilidad en la investigación naturalista"* a Gimeno Sacristán, J. i Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

GUBA, E.G. i LINCOLN, Y.S. (1991): *"Investigación naturalista y racionalista"* a Husen, T. i Postlethwaite, T.N.: *Enciclopedia internacional de la educación*. Barcelona. Vicens Vives 6, 3337-3343.

HAMELINE, D. (1993): *"Adolphe Ferriere, 1879-1960"*. París. Revista trimestral de educación comparada. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. 2, 395-423.

HAMEYER, V. (1989): *Teorías del currículo*. *Enciclopedia internacional de la educación*. Madrid. Vicens-Vives.

HONORÉ, C. (2008): *Bajo presión*. Barcelona. RBA.

HORNO, P. (2004): *Eduquem l'afecte. Reflexions per a famílies, professorat, pediatres*. Barcelona. Graó

HOYUELOS, A. (2001): "Loris Malaguzzi, pensamiento y obra pedagógica". Cuadernos de pedagogía. 307, 52-57.

- (2004): "La pareja educativa, un repte cultural?". In-fàn-ci-a. Rosa Sensat. 141, 5-10.

IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona. Graó.

- (2007): *Diez ideas clave en la formación permanente del profesorado*. Barcelona. Graó.

INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ. (2007): *El model educatiu de les escoles bressol municipals*. Ajuntament de Barcelona.

- (2012): *El model educatiu de les escoles bressol municipals*. Ajuntament de Barcelona.

IRANZO, P. (2009): *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona. Erasmus ediciones.

JIMÉNEZ, B. i TEJADA, J. (2004): *Procesos y métodos de investigación*. Madrid. CIFO.

JUBETE, M. (2004): *Espais i temps per al joc*. In-fàn-ci-a. Rosa Sensat. 47, 23-25.

KEMMIS, S. (1988): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

KERLINGER, F.N. (1985): *Investigación del comportamiento*. México. Interamericana.

KHUN, T. (1986): *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.

LASAGABASTER, D. i SIERRA, J.M. (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas*. Barcelona. Horsori.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. i ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Ediciones GR92.

LÁZARO, A.; CASARRUBIOS, R. i MANZANO, N. (1997): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.

- LEAHEY, T.H. (2005): *Historia de la psicología*. Madrid. Pearson
- LEBRERO, M.P. (1997): *Especialización del profesorado de educación infantil (0-6 años)*. Madrid. UNED.
- LIMÓN, G. (2005): *Terapias postmodernas: aportaciones*. México. Pax.
- LONGÁS, J. (2006): "Gestionar la escuela 0-3 principios y técnicas" a Geis, A. i Longás, J. (coord.): *Dirigir la escuela 0-3*. Barcelona. Graó.
- LORENZO, N. (1997): "Lliçons emocionals a la primera infància". In-fàn-ci-a. 99, 9-12.
- (2000): "Purpura, verde, azul... la calidad como un color". XXI: *Revista de Educación*. Universidad de Huelva
- LUZURIAGA, L. (1981): *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- MÁIQUEZ, M.L. i altres. (2001): *Aprender en la vida cotidiana: Un modelo experiencial para padres*. Madrid. Visor.
- MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona. Rosa Sensat.
- (2005): *De viatge amb els drets de les nenes i els nens*. Barcelona. Rosa Sensat.
- MARTÍN, E. i ERRAURIZ, P. (1989): *La escuela infantil, un lugar de encuentro*. Madrid. Síntesis.
- MARTÍN, E i altres. (2011): *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona. Graó.
- MARTÍN, LL. (1996): *L'infant avui, la meva manera de mirar-lo*. Barcelona. Rosa Sensat.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. i SALINAS, D. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza*. Valencia. Mestral.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1989): *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Madrid. Nieva.
- MAURI, T. (2008): *Disseny, desenvolupament i innovació del currículum*. Barcelona. UOC.
- MEDINA, A. i SEVILLANO, M.L. (1991): *El currículum. Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid. UNED.
- MEDINA, A. i SALVADOR MATA, F. (Coord.) (2002): *Didáctica general*. Madrid. Pearson.

MELGAREJO, X. (2006): *“La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses”*. Revista de educación. Número extraordinario, 237-262.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1970): *Ley 14/1970*, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

- (1985) *Ley orgánica de la Regulación del derecho a la Educación (LODE)*, de 3 de julio de 1985.

- (1990): *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre de 1990

- (1991): *Real Decreto 1004/1991*, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias.

- (2006): *Ley Orgánica 2/2006*, (LOE) de 3 de mayo, de educación.

MIR, C. (1993): *Comunicació i progrés a l'escola bressol*. Barcelona ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

MIR, M., BATLLE, M. i HERNÁNDEZ, M. (2009): *“Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia”*. Revista Electrónica de Investigación i Innovación Educativa i Socioeducativa. 1, 45-68.

MONÈS, J. (1977): *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona. La Magrana

MOLERO, A. (1999): *Bases para una historia de la educación infantil en España*. Madrid. Universidad de Alcalá de Henares.

MORRISON, GS. (2007): *Educación Preescolar*. Madrid. Pearson.

MUÑOZ, V. (2011): *Manual de psicología del desarrollo aplicado a la educación*. Madrid: Pirámide.

NOGUEROL, A. (1994): *Técnicas de aprendizaje y estudio: Aprender en la escuela*. Barcelona. Graó.

- (2009): *“Cap a una nova visió de la programació escolar”*. Guix. 358, 27-34.

O.C.D.E. (1991): *School: a matter of choice*. Paris. OECD.

ÓDENA, J. (2011): *L'infant i l'escola bressol*. Barcelona. Rosa Sensat.

ORTÍ, A. (1994): *“La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta semidirecta y la discusión del grupo”* a M. García i altres: El análisis de la realidad social. Madrid. Alianza.

OSORO, J.M. i MENG, O. (2009): *Reggio Emilia: educación Infantil 0-6 años*. Santander. Publican.

PALOU, S. (2005): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona. Graó.

PANIAGUA, G. i PALACIOS, J. (2005): *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid. Alianza

PAPALIA, D. i altres. (2010): *Desarrollo humano*. México. McGraw Hill.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.

PARELLADA, C. (2008): *“Familia y escuela, ¿se invaden, se necesitan?”*. Cuadernos de Pedagogía. 378, 46-50.

PAZ, M.S. i ARMESTO, C.M. (Coord.) (2000): *Prescolar na casa: Educación infantil familiar, una utopía realizable*. Madrid, Caritas Española.

PENALVA, C. i MATEO, M.A. (2006): *Tècniques qualitatives d'investigació*. Departament de sociologia, psicologia, comunicació i didàctica. Universitat d'Alacant.

PÉREZ GÓMEZ, A. i GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *“Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”*. Infancia y Aprendizaje. 42, 37-63.

PÉREZ, R.M. (2003): *Les relacions entre família i escola: Una anàlisi psicosocial*. Lleida. Pagès.

PÉREZ-LÓPEZ, J. i JUAN-VERA, M. (2010): *“El constructivismo en la educación infantil: Ausubel, Bruner i Vigotski”* a SANCHIDRIAN, C. i RUIZ, J.: Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Barcelona. Graó.

PERINAT, A. (2007): *La primera infància*. Barcelona. UOC.

PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.

- (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.

PIAGET, J. (1970): *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires. Proteo.

- (1972): *Adaptación vital y psicología de la inteligencia: selección orgánica y fenocopia*. Madrid. Siglo XXI.

- (1973): *Aprendizaje y memoria*. Buenos Aires. Paidós.

PIKLER, E.; (1985): *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid. Narcea.

PIQUÉ, B.; COMAS, A. i LORENZO, N. (2010): *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona. Graó.

POZO, M.M. (2007): "Desde l'Ermitatge a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los "centros de interés" decrolianos (1907-1936)" Revista de educación. Número extraordinario, 143-166.

RAJADELL, N. (2001): "Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza – aprendizaje" a Sepúlveda i Rajadell: Didáctica general para psicopedagogos. Madrid. UNED.

REDONDO, E. (2001): *Introducción a la historia de la educación*. Madrid. Ariel.

RINALDI, C. (1990): "Programació a l'escola bressol". In-fàn-ci-a. Rosa Sensat. 53, 15-16.

RODRIGO, M.J. i ARNAY, J. (1997): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.

RODRIGO, M.J. i PALACIOS, I. (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza.

RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A. i MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. i GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.

ROMÁN, J.M.; SÁNCHEZ GONZÁLEZ, S. i SECADAS, F. (2000): *Desarrollo de habilidades en niños pequeños*. Madrid. Pirámide.

ROUSSEAU, J. (1712-1778), (1988): *Emilio o de la educación*. Barcelona. Hogar del libro

- (1990): *Contrato social*. Madrid. Espasa Calpe.

RUÉ, J. i MARTÍNEZ, M. (2005): *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior: Sistema europeu de transferència de crèdits (ECTS)*. Universitat Autònoma de Barcelona.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

RUL, J. (1990): *El projecte de gestió del centre educatiu*. Col·lecció "Eines de gestió". Departament d'Ensenyament,

SALAZAR, M. (2006): *"El liderazgo transformacional, ¿modelo para las organizaciones que aprenden?"*. Santiago de Chile. Unirevista. 3, 1-12.

SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, JL.; i BOLÍVAR, A. (directors) (2004): *Diccionario enciclopédico de didáctica* (Volums I-II). Málaga. Aljibe.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, S. (1990): *Desarrollo del comportamiento infantil: 6 a 11 meses*. Barcelona. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, C. (2006): *Una programación en educación infantil*. Revista digital Investigación y educación. 22, 24-38.

SÁNCHEZ MULITERNO, J. (2009): *El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles*. Madrid. MEC.

SANCHIDRIÁN, C. i RUIZ, J. (Coord.) (2010): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona. Graó.

SANDÍN, M.P. (2003): *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid. McGraw Hill.

SANJUAN, R. (1994): *Familias a l'aula. Una experiència de relació família-escola*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991): *¿Cómo evaluar los materiales?* Cuadernos de pedagogía. 194, 7-10.

SANZ, J. (2011): *La metodología cualitativa en l'avaluació de polítiques públiques*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

SARRAMONA, J. (1980): *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. Barcelona. CEAC.

SÁTIRO, A. (2009): *El reto del ¿Cómo?* Barcelona. Octaedro.

SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

SEGRS, J.E. (1967): *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires. Kapeluz

SEPÚLVEDA, F. i RAJADELL, N. (Coord.) (2001): *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid. UNED.

SHAW, I.F. (2003): *La Evaluación cualitativa: introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona. Paidós.

SILVESTRE, N. i SOLÉ, M.R. (1993) *Psicología evolutiva. Infancia y preadolescencia*. Barcelona. CEAC.

SKINNER, B. (1985): *Ciencia y conducta humana*. Barcelona. Martínez Roca.

SMALL, M. (1999): *Nuestros hijos y nosotros*. Barcelona. Vergara.

STENHOUSE, L. (1998): *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid. Morata.

STOLL, L. i FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona. Octaedro.

SZANTO, A. (2006): *Loczy: ¿un nuevo paradigma?* Mendoza. Ediunc.

TABA, H. (1974): *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires. Troquel.

TAYLOR, S.J. i BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

TEIXIDÓ, J. (1996): *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona. Universitat de Girona.

TEJADA, J. (1988): *Modelos de innovación en la evaluación* a GONZALEZ SOTO, A-P.: Estrategias para la innovación didáctica. Madrid. UNED.

- (1997): *El proceso de investigación científica*. Barcelona. Fundació "La Caixa".

TÓJAR, J.C. (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid. La Muralla.

TONUCCI, F. (1986): *A los tres años se investiga*. Barcelona. Hogar del libro.

TORRES, J. i TORNAY, F. (1998): *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid. McGraw Hill.

TREPAT, C. i FREIXENET, D. (1993): *Del currículum als crèdits*. Barcelona. Laertes.

TYLER R. (1949): *Principios Básicos del Currículum*. Buenos Aires. Troquel.

VÄG, O. (1991): *"La investigación en la historia de la educación pre-escolar: algunos asuntos a debatir"*. Madrid. Historia de la educación. 10, 15-20.

VERA, J. (2010): *“La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner”* a Sanchidrian, C. i Ruiz, J. (Coord.): *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona. Graó.

VIGOTSKI, LS. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

WEIKART, D. i altres (2001): *La Rutina diaria del High Scope, compendio de lecturas*. México. Trillas.

WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.

ZABALA, A. (1995): *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona. Graó

- (1994): *“La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de contenidos”*. Aula de Innovación Educativa. 23, 26-30.

- (1998): *Del currículum oficial al currículum en acció: La programació*. Barcelona. Graó

- (2011): *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària*. Barcelona. Graó.

ZABALZA, M.A. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid. Narcea.

- (2000): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid. Narcea