

currículum i orientacions educació infantil

segon cicle



**currículum
i orientacions
educació
infantil
segon cicle**



URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0.

No es permet l'ús comercial de l'obra original ni la generació d'obres derivades.

La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Aquest document ha estat elaborat per un grup de treball format per professionals vinculats a l'educació infantil; cadascun des del seu àmbit ha deixat palesa la seva expertesa: la Roser Vilà i la Teresa Bardera de l'ICE Josep Pallach de la Universitat de Girona, la Núria Martín i la Manuela Rubio de l'Àrea d'Educació Infantil de la Inspecció d'Educació, la Margarida Falgàs de la Universitat de Girona, la Montserrat Torra del CESIRE, la Montserrat Pedreira de la Facultat de Ciències Socials de Manresa (UVic-UCC), en Carles Parellada de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona; l'Àngels Geis i la Reina Capdevila de la Universitat Blanquerna-URL; la M. Rosa Terradellas de la Universitat de Girona; en Josep Maria Cornadó de la Universitat Rovira i Virgili, i els mestres Carme Cols i Pitu Fernández.

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edició: **Servei de Comunicació i Publicacions**

Elaboració: **Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària**

1a edició: **juny de 2016**

“Nosaltres, els adults, ens hem de fer i ens han de preocupar dues preguntes. La primera, que tots ens hem fet alguna vegada, és la pregunta de quin món deixarem als nostres infants. Sabem que tenim molt a fer perquè aquest món sigui habitable. La segona pregunta indiscutiblement important i essencial és quins infants deixem al món. Deixarem al món uns infants capaços de pensar i de reflexionar? O deixarem uns infants manipulats per una societat de consum que en farà el que voldrà?”

Philippe Meirieu

Transcripció de la conferència de Philippe Meirieu a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat 2011 sobre els drets de l'infant.

Índex

Presentació	6
Introducció	7
L'escola com a espai de benestar i d'aprenentatge	9
Quan s'aprèn? <i>Tot el temps és educatiu</i>	10
L'escola acollidora	10
Tenir cura de la quotidianitat	13
El potencial educatiu del joc	14
Què s'hi aprèn? <i>A obrir finestres al món</i>	16
A comunicar-nos	18
A tenir curiositat, a descobrir, a experimentar	30
A entendre el món que ens envolta	35
A progressar en el moviment i el domini del cos	38
A anar creixent en autonomia i autoestima	40
A créixer en els afectes i en les relacions	44
A ser creatius	45
Com s'aprèn? <i>Un aprenentatge valuós</i>	47
Aprenem fent, pensant i comunicant	48
Quan plantegem tasques amb sentit	49
Donant valor a les preguntes	50
Afavorint l'autoregulació	54
On s'aprèn? <i>Els escenaris d'aprenentatge</i>	55
L'organització del temps, de l'espai i dels materials	56
Els espais exteriors com a contextos d'aprenentatge i desenvolupament	63
Les sortides: l'entorn educa?	66
El menjador: lloc i moment de comunicació	67
Qui aprèn? <i>Un dret per a tothom</i>	71
Abordar l'aprenentatge en el marc de l'escola inclusiva	72
Ser inclusiu, una actitud	73
Quan les necessitats són més específiques: el pla individualitzat	74
L'avaluació i les evidències de l'aprenentatge	75
L'avaluació	75
Per a què avaluar	75
Característiques de l'avaluació	76
Què avaluar	78
Els processos dels infants	78
La pròpia pràctica	78
Com avaluar	79
El cicle avaluatiu	80
Les evidències de l'aprenentatge	85
Documents formals de l'avaluació	87
Els informes	88

L'equip i el projecte	91
Fer escola	91
Un projecte per a cada centre	92
Competències personals i professionals dels docents	95
Deixar constància de les intencions educatives	97
Aspectes a reflexionar a l'inici del procés de programar	99
Aspectes per orientar la reflexió durant i després de la programació de la situació d'aprenentatge	100
La família i l'escola	102
El context actual de la relació entre la família i l'escola	102
Compromisos compartits	103
Estratègies per afavorir les relacions amb les famílies	104
Actituds a considerar	105
A tall de resum	107
Bibliografia i bibliografia web	108
Glossari	114
Annexos	116

Presentació

Les orientacions per al desplegament del currículum del segon cicle d'educació infantil tenen per objectiu compartir reflexions, donar exemples i pautes sobre fer de mestre al parvulari i, alhora, mostrar la millor manera d'oferir oportunitats per al desenvolupament i l'aprenentatge que necessiten els nostres infants.

La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, desenvolupa l'organització de l'ensenyament i el desplegament curricular en totes les etapes i modalitats educatives, i també inclou la de l'educació infantil. Catalunya va ser una de les primeres comunitats autònomes que va universalitzar l'accés a l'educació, a partir dels tres anys d'edat; fins i tot si es compara amb altres països europeus, una bona part d'aquests no ofereixen una educació generalitzada per a aquestes edats. Avui, amb aquest document, fem un pas més en la qualitat i el rigor que defineixen les nostres escoles.

El segon cicle de l'educació infantil té com a objectiu el desenvolupament global de les capacitats dels infants durant els primers anys de vida, ha de prevenir i compensar els efectes discriminadors de les desigualtats d'origen social, econòmic o cultural. Ha de desvetllar en l'infant el seu interès per aprendre, l'hàbit de qüestionar-se i fer-se preguntes sobre el món que l'envolta; l'habilitat de cercar i trobar respostes als reptes que se li plantegen, ha d'incidir en la seva capacitat per relacionar-se, comunicar-se i aprendre de forma conjunta.

També parlem de les emocions que sorgeixen durant el procés d'aprenentatge; l'emoció i la cognició funcionen constantment dins el cervell, la motivació positiva envers una tasca influeix significativament en l'aprenentatge dels infants i és molt important que els mestres coneguem què és el que els infants són capaços d'aconseguir i seguir el seu progrés de prop tenint en compte les diferències individuals de cadascú.

El contingut d'aquest document es nodreix de la feina que fan els docents a les aules i a les escoles de Catalunya, i s'ha creat amb els coneixements que van de la teoria, passant per la pràctica d'aula i la reflexió. Cada mestre i els equips educatius han de pensar i repensar conjuntament el sentit de les seves actuacions, la coherència de les propostes que ofereixen als infants i l'adequació de les metodologies emprades.

El treball dut a terme per tots aquests professionals ha de contribuir a continuar avançant en la millora de la qualitat del sistema educatiu del nostre país, en l'actualització professional de tots els mestres i, en definitiva, en la millora de l'èxit educatiu dels nostres alumnes.

Direcció General d'Educació Infantil i Primària

Introducció

Les presents orientacions donen resposta a la normativa vigent en educació infantil: Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, i Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, així com a les orientacions sobre l'educació infantil que prosperen en l'àmbit europeu i als darrers coneixements derivats de la recerca educativa i neurocientífica.

Quines són les fites de l'educació infantil? Què necessiten els infants per aprendre i desenvolupar-se? Com podem treballar perquè s'assoleixin les expectatives d'aprenentatge i la resposta als interessos i necessitats de tots els infants? L'objectiu d'aquest document, que parla de com fer de mestre a l'educació infantil, és donar resposta a aquestes entre altres preguntes i reflexions.

La tasca de mestre en aquesta etapa educativa requereix especialment reflexió sobre la pràctica per oferir a cada infant les millors oportunitats de desenvolupament integral. Cada mestre i els equips educatius han de pensar i repensar conjuntament el sentit de les seves actuacions, la coherència de les propostes que ofereixen als infants i l'adequació de les metodologies emprades.

Educar va molt més enllà de fer possible que els infants aprenguin o adquireixin coneixements. Implica proposar reptes cognitius, crear un ambient ric i facilitador de relacions humanes, donar oportunitats per reforçar la pròpia confiança i l'autoestima, assegurar el camí cap a l'autèntica autonomia i ajudar que els infants es puguin anar fent una idea adequada del món en què viuen i viuran.

Els mestres han de ser conscients de tot allò que fan a l'escola. Aquest document pretén facilitar la reflexió dels equips educatius sobre la seva pràctica i ofereix unes orientacions per repensar les propostes que es presenten als infants, emprant models organitzatius propis, reflexionant de manera compartida amb altres mirades i altres veus.

És necessari que els equips reflexionin a partir de la seva pràctica, que puguin integrar els coneixements, les sensibilitats i bones maneres de fer de cadascun dels seus membres i repensar, com a equip, quins aprenentatges són realment valuosos per als infants, com aprenen, juguen, investiguen, atorguen significat a allò que fan, com ho relacionen, descobreixen, comparteixen i es desenvolupen.

La reflexió en el si dels equips educatius permetrà atorgar a aquest cicle la singularitat i l'entitat que li és pròpia.

“La infància no és merament una fase preparatòria per al futur, sinó una etapa de la vida amb uns valors i una cultura propis, conformada igualment per infants i adults.”

Helena Buri i Areta Wasilewska-Gregorowicz
Infància a Europa núm. 28

Ja fa temps que molts països de la Unió Europea orienten les seves polítiques educatives a millorar la qualitat de l'atenció a la primera infància; entenen que invertir en l'etapa d'educació infantil és una garantia que actua com a factor afavoridor de l'èxit escolar i en prevenció de l'abandó escolar prematur.

Una societat que vol invertir en el seu futur ha de considerar cada cop més l'educació infantil com la primera etapa, i una de les més importants del sistema educatiu, i definir-ne clarament els seus principis i objectius.

El Consell de la Unió Europea¹ dóna orientacions sobre com ha de ser l'educació dels infants més petits, i aborda qüestions tan importants com:

- L'educació infantil amb alt nivell de **qualitat** ofereix una àmplia gamma de beneficis a curt i a llarg termini tant per als infants com per a la societat en general... que complementen el paper central de la família i estableixen les bases essencials per a l'adquisició del llenguatge, l'èxit de l'aprenentatge al llarg de la vida, la integració social i el desenvolupament personal.
- La promoció de programes i plans d'estudi on es fomenti l'adquisició de capacitats cognitives i no cognitives tot tenint en compte la **importància del joc**, fonamental a les primeres edats.
- El suport a les famílies en el seu paper d'educadors principals dels seus fills durant els primers anys tot proposant als centres d'educació infantil que treballin amb **estreta sintonia** amb pares, famílies i grups socials per aconseguir una millor sensibilització sobre les possibilitats que ofereix l'educació infantil.

Per tant, les persones implicades en aquesta etapa educativa tenen al seu davant una gran responsabilitat, compartida amb les famílies, i un repte fascinant: oferir totes les possibilitats que garanteixin el desenvolupament integral dels infants.

¹. *Diario Oficial de la Unión Europea*. "Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana" (15-6-2011).

L'escola com a espai de benestar i d'aprenentatge

Benestar i aprenentatge són dos termes íntimament lligats. L'infant té una necessitat natural d'entendre el món que l'envolta i aquest aprenentatge es produirà si està immers en un ambient segur, on se senti atès, apreciat, acceptat i on trobi el seu lloc.

La curiositat és el motor de l'aprenentatge especialment si va acompanyada de la confiança i del saber fer del mestre. La base de la confiança està en una bona acollida, en el sentit d'acceptació total de cadascú tal com és, sense excepcions.

Altres consideracions, com el coneixement de l'espai, el temps i les normes de convivència que formen part de la quotidianitat de l'escola, també són imprescindibles per abordar l'aprenentatge amb confiança.

D'altra banda, l'aprenentatge, a l'escola, es dona en qualsevol espai i en qualsevol moment: a través del joc, de les relacions, de les preguntes, dels descobriments i també, és clar, de les propostes del mestre.

L'espai ben organitzat (interior i exterior) de l'escola ha de possibilitar el procés de recerca dels infants. Uns espais agradables, familiars i estèticament pensats esdevindran un factor clau en el procés educatiu.

És important avançar a l'hora de cercar formes de recollir i de proposar situacions d'aprenentatge no basades en la simple transmissió on l'infant té una actitud passiva i mancada de protagonisme sinó que necessitin la participació activa dels infants en l'elaboració, la construcció i la creació del seu pensament, acompanyant, proposant reptes, fent preguntes interessants, mostrant camins...

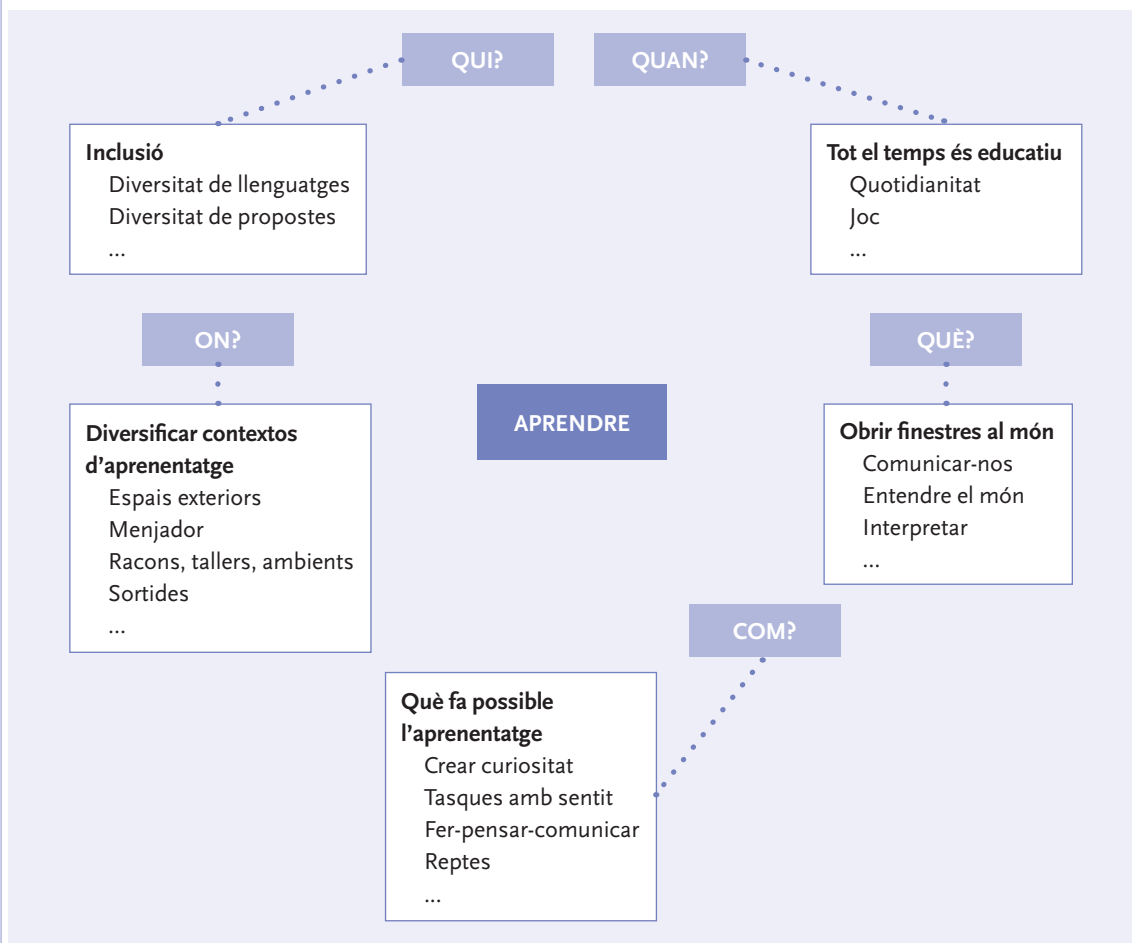
Caldrà tenir present que aquestes propostes que fem per als infants han de ser prou variades i diferents com per atraure l'interès i proporcionar experiències valuoses a tots els infants, i que aquestes les puguin transformar en aprenentatges útils i significatius.

L'escola que vol créixer en qualitat i afavorir el desenvolupament i l'aprenentatge dels infants ha de debatre, en equip, qüestions —com les que resumeix el gràfic de la pàgina següent— que ens portin a aconseguir un ambient de reflexió i millora de la mateixa pràctica docent. Cada aspecte que debatem i ens qüestionem no implica la seva perdurabilitat més enllà del temps en què és útil i que doni resposta adequada a les necessitats i als interessos dels infants.

Hem d'avançar en la creació de propostes en què es faci necessària la participació activa de l'infant

La reflexió i el consens de l'equip de mestres afavoreixen la millora i la innovació educativa

El gràfic mostra com es relacionen els elements implicats en el procés d'aprenentatge:



QUAN S'APRÈN?

Tot el temps és educatiu

L'escola acollidora

L'escola té com a objectiu l'educació integral dels infants que té al seu càrrec, però és un objectiu compartit, perquè el primer i màxim agent educador és la família. Per aquest motiu és fonamental que el mestre busqui la coordinació i la complicitat de la família i que la família tingui plena confiança en l'escola.

El temps que dediquem a acollir un infant i llur família, sense judicis ni valoracions prèvies, és, en termes d'educació, un temps molt ben invertit perquè és el que permet establir un marc de confiança mútua que fa possibles dinàmiques i relacions positives que permeten treballar junts amb la voluntat de formar persones.

L'acollida ha de ser una actitud més que un protocol d'actuació. L'acollida, si és sincera, provoca complicitat i una confiança sòlida. L'acollida suposa establir uns comportaments càlids i propers

per part de tots els membres de la comunitat educativa (amb més o menys intensitat i dedicació, segons quina sigui la seva responsabilitat) sensibilitzats de la fortalesa d'aquest moment.

“Les persones que comparteixen i expressen els seus sentiments s'adapten millor als canvis.”

Luis Rojas Marcos (2013)

No s'insistirà mai prou en la importància fonamental que té l'entrada a l'escola, com s'estableixen les relacions i com experimenta el nen o la nena la trobada amb les persones que formaran part de la seva vida durant un període llarg.

Val la pena d'aturar-nos i repensar aquest moment d'acollida. Ens cal tenir molt present que el nostre objectiu és vetllar pel benestar de l'infant, que se senti bé i vulgui formar part del grup. Per aconseguir-ho l'infant ha de rebre una acollida i unes atencions de qualitat, s'ha de sentir reconegut i segur perquè pugui interessar-se pel que l'envolta i obrir-se al món.

L'entrada dels infants i les famílies a l'escola és motiu de reflexió contínua. Això ens porta a ser més curiosos, fins i tot amb les paraules que usem per definir aquest moment. Per això alguns centres comencen a anar més enllà i ja no només parlem d'adaptació, paraula que comença a estar debatuda, sinó també d'acollida i familiarització. Se suposa que la familiarització és un concepte més respectuós amb l'infant, que no comporta la “resignació” a la situació que sí que pot implicar, en canvi, l'adaptació.

Les reaccions dels infants poden ser molt diverses: alegria desbordant, agitació, activitat desenfrenada davant una situació nova... però també poden aparèixer manifestacions de plor intens, actituds de rebuig o aferrament a les seves coses (manta, nino, jersei...). També podem trobar infants que passats uns dies d'aparent tranquil·litat reaccionin amb plor i rebutgin l'escola quan prenen consciència de la nova situació.

També les famílies arriben a l'escola amb experiències diferents, hi ha famílies que ja han tingut experiències escolars anteriors, bé perquè els infants han assistit a la llar d'infants o perquè a la família ja hi ha germans més grans. Però hi ha famílies que no han tingut abans aquesta experiència escolar i que necessiten una atenció especial i aquesta bona acollida del mestre que els permeti deixar el seu fill o filla amb una persona de confiança després de compartir un espai i un temps d'activitat conjunta.

Des de l'escola intentem que el procés de familiarització o d'acollida sigui viscut de forma positiva tant per part de les famílies com dels infants. Per aquest motiu, cada vegada hi ha més escoles que abans de començar el curs escolar o en el període de preinscripció o de matrícula, obren les seves portes per tal que les famílies vinguin amb els seus fills a visitar-la i passar-hi una estona. Aquestes jornades permeten compartir experiències comunes amb altres famílies que també viuran aquesta situació i anar-se familiaritzant amb els espais i els recorreguts que esdevindran quotidians en la vida dels infants. És en aquest marc, on sovint de forma informal es donen pautes i recomanacions per planificar i preveure aspectes pràctics que suposa l'entrada a l'escola (per exemple: guardar-se uns dies de vacances, anticipar un trajecte escolar amable que afavoreixi una entrada tranquil·la, etc.).

Sabem que l'èxit del procés d'adaptació de l'infant a l'escola depèn, en bona mesura, de l'actitud dels pares. De fet, aquest procés de separació el pateixen tant els infants com els pares. Per aquest motiu

és important establir canals de comunicació eficaços amb les famílies per explicar en què consisteix, amb què es trobaran, quins recursos poden emprar per anar preparant l'entrada a l'escola. Són molt útils les reunions i/o trobades amb les famílies per intercanviar i comunicar impressions que puguin destensar al màxim els primers dies d'escola. Les famílies han de poder viure amb seguretat i confiança aquest canvi i han de poder comptar amb la complicitat i el suport de tots els membres de l'escola.

El procés de familiarització o adaptació a l'escola és l'inici d'un llarg període d'escolarització i per això busquem que sigui un procés d'acollida viscut amb respecte i confiança. Cada vegada més centres s'organitzen per preveure la possibilitat que les famílies puguin estar amb els seus fills a l'escola, mentre dura l'adaptació o familiarització, sense pressa, donant el temps que calgui... perquè això permet consolidar més fàcilment llaços amb els mestres i permet més possibilitats d'acostament per fonamentar un tracte basat en la confiança i el respecte mutu.

Parlar conjuntament de l'adaptació amb les famílies, abans de l'entrada a l'escola sempre que sigui possible, ens permet deslliurar-nos d'estereotips i reconèixer amb normalitat que cada infant s'adapta a l'escola d'una manera diferent i que la durada del procés pot variar molt, perquè cada infant afronta els canvis i el coneixement dels altres d'una manera diferent. Aquest procés d'acollida, doncs, ha de ser flexible i adaptable als infants i al context social i familiar.

L'apunt normatiu

L'ordre anual sobre calendari escolar especifica que amb l'autorització prèvia del director o de la directora dels serveis territorials, els centres podran programar, per a l'alumnat que inicia el segon cicle d'educació infantil, un inici de les classes gradual en un interval de dies.

Els primers dies lectius del calendari escolar és quan comença el període de familiarització d'una durada variable segons com ho visqui cada infant. Per aquest motiu se sol demanar a les famílies que tinguin presents uns horaris pactats prèviament amb el centre que s'aniran ampliant progressivament fins a fer tota la jornada escolar sencera. No tots els centres fan servir el mateix mètode i en la mesura que sigui possible, caldria respectar al màxim les necessitats d'infants i famílies per tal d'aconseguir que els infants es vinculin amb el grup i amb l'adult de referència.

Algunes escoles proposen que els infants vagin acompanyats dels pares i estiguin a l'escola una estona reduïda de temps. D'altres centres afavoreixen la presència dels pares fins que les famílies i el mestre consideren que l'infant es mou amb seguretat i se sent vinculat al grup. D'altres, preveuen una organització singular del personal educatiu (durant uns dies) per tal de donar suport a les persones de referència de P-3 i procurar un escenari d'acollida més proper. Sigui quina sigui la pràctica emprada, el que majoritàriament es té en compte és que els infants no comencin el mateix dia, sinó esglaonadament i ampliant a poc a poc el seu horari (per donar el temps necessari per fer front als canvis).

L'actitud acollidora de l'escola ha d'anar més enllà dels primers dies: l'escola ha de ser acollidora sempre

Però l'acollida és una actitud que ha d'anar més enllà dels primers dies d'escola. L'escola ha de ser acollidora en qualsevol moment, ha de ser el lloc on tothom se senti acollit i acceptat tal com és, nens, mestres i famílies, amb les seves diferències i particularitats, enteses com un fet enriquidor. Cada dia l'escola haurà de tenir present la importància d'aquest fet quotidià i incloure'l en la seva organització: com és l'arri-

bada de l'infant a l'escola? (a peu, amb transport públic, amb cotxe, amb bicicleta...), amb qui arriba? (amb el germà, tot sol, amb un familiar...), on es fa l'acollida? (al pati, al passadís, a l'entrada... o a dins de la mateixa aula de referència?), és un temps prou reconegut? (hi ha un marge de temps prou ampli per atendre bé les famílies?), permet que l'infant es pugui acomiadar tranquil·lament dels seus familiars?, permet una entrada amiga i relaxada?, permet donar prou autonomia a les decisions de l'infant?, qui la protagonitza? (el centre, el mestre, la família o l'infant?), quin és l'ambient que es procura? (amb silenci, amb música, amb sorolls...), etc. Totes aquestes reflexions esdevenen elements clau per aconseguir que pares i mares desenvolupin un acompanyament eficaç en benefici dels seus fills.

És convenient que els infants i llurs famílies trobin signes d'identitat quan arribin a l'escola, és a dir, senyals que demostrin que ja se'ls esperava i que les intencions són d'establir vincles positius. Si partim de la idea que l'escola és també de les famílies, els fonaments de la participació els trobem ja des de bon inici. La participació responsable és inherent al concepte de comunitat educativa. Per aquest motiu, si el projecte d'escola té ben explicitades aquestes intencions i es crea l'entorn adequat, les famílies són les primeres a assumir la responsabilitat d'ajudar el seu fill en el procés educatiu (en diferents moments i formats). Caldria tenir present que l'objectiu és que les famílies col·laborin per un ensenyament de qualitat. Com sabem, una participació activa i constructiva és sempre un indicador de qualitat educativa.

Tenir cura de la quotidianitat

Tot el temps dels infants a l'escola és educatiu. El temps i la seva organització tenen una gran importància educativa: organitzar bons espais i planificar adequadament el temps pot afavorir o dificultar l'activitat i el joc dels infants.

“La vida quotidiana, amb els seus objectes, amb les persones, amb les activitats rutinàries —menjar, dormir, la higiene personal, la trobada amb els companys, les activitats compartides, el contacte personal amb l'adult, el joc, l'exploració i manipulació dels objectes, jocs i situacions—, tan rutinàries però, alhora, tan plenes de novetat i il·lusió, de vida afectiva. És aquesta vida la que fa que l'escola infantil esdevingui un element clau. [...] La vida quotidiana es constitueix en marc i objecte de l'aprenentatge, en el medi en què es construeix la pròpia identitat.”

N. Alzola i J. Otaño (1994)

L'escola ha de poder transmetre estabilitat, familiaritat i afectivitat. Per això l'organització del temps ha de cercar:

- La seguretat, que s'aconsegueix en bona part a través de la quotidianitat.
- L'estabilitat a partir del treball continuat i regular, també pel que fa al temps.
- La llibertat de poder decidir i fer segons les pròpies necessitats i interessos.

L'organització de les activitats quotidianes, de cada dia, i la seva seqüenciació ordenada són elements educatius molt importants. El temps:

- d'arribades i sortides,
- de joc i activitat i descans,
- d'afecte i de relacions,
- de cura d'un mateix, salut i alimentació...

són els referents de la vida quotidiana, i permeten organitzar l'activitat i la situació en el temps i l'espai. Les diferents propostes metodològiques com les estones de joc, els tallers, les festes o les sortides enriqueixen aquesta successió de ritmes.

És important que el temps dels infants s'organitzi amb flexibilitat i que aquest sigui un temps significatiu per a ells perquè suposa la base de molts aprenentatges. La programació i la planificació han de permetre recollir els interessos espontanis que puguin sorgir dels infants, mantenir una actitud flexible, saber aprofitar l'oportunitat i incorporar una situació no prevista a la qual veiem potencial educatiu.

L'infant necessita temps per poder decidir què ha de fer, si ho fa sol o en grup, com ho fa, per organitzar els coneixements i construir aprenentatges, per desenvolupar estratègies pròpies i per poder actuar segons el seu propi ritme. Cal deixar temps suficient perquè els infants participin, juguin, es relacionin... i planificar el temps tenint en compte les seves singularitats i els diferents ritmes individuals.

El potencial educatiu del joc

El joc és l'activitat per excel·lència de l'infant, és una activitat natural i també un dret universal reconegut per la Declaració dels Drets de l'Infant de l'ONU (1959), necessària per al seu desenvolupament integral (intel·lectual, psicomotor, sensorial, social i emocional).

“L'infant gaudirà plenament de jocs i esbarjos, els quals hauran d'estar orientats a les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran a promoure la satisfacció d'aquest dret.”

**Declaració Universal dels Drets de l'Infant (1959)
Principi 7**

El joc permet aprendre i créixer a través de l'experiència d'una forma natural i lúdica, dóna als infants la possibilitat d'imaginar, descobrir, experimentar, resoldre problemes o situacions amb creativitat, amb la llibertat de poder decidir i provar noves solucions.

A través del joc els infants es relacionen, es coneixen i estableixen vincles entre ells i, en conseqüència, se socialitzen adquirint pautes de conducta que els seran útils, per exemple, en situacions d'aprenentatge grupals o treball en equip. En el joc es fan molt presents les emocions, i els infants aprenen a autoregular-se.

Els nens, jugant, aprenen. Els mestres han de reconèixer en el fet de jugar l'oportunitat d'incidir-hi educativament tot i que l'infant no juga per aprendre, sinó que juga per jugar. En aquest sentit, és important que l'escola propiciï estones per al joc espontani, un joc que permeti als infants decidir i actuar amb total llibertat sense la intervenció o les directrius del mestre.

“Mentre l'adult juga per divertir-se, l'infant juga per jugar.”

F. Tonucci (2009)

El joc és un context ideal per a l'aprenentatge i és l'escola qui ha de facilitar les condicions òptimes perquè es desenvolupi:

- Fer possible l'existència d'agrupacions diverses
- Oferir temps de llibertat, distesos i quotidians (no puntuals, sinó amb continuïtat)
- Organitzar espais pensats i articulats en pols d'atracció (també a l'exterior)
- Oferir situacions o materials a disposició dels infants
- Disposar de la presència discreta però atenta del mestre

Reconèixer el valor educatiu del joc vol dir tenir cura de fer una observació constant dels materials, espais i situacions que el potencien. D'una banda, el nen sent llibertat per explorar, temptejar, descobrir..., de l'altra, el posa en situació de seguir unes normes prèviament acordades.

És especialment rellevant la repetició que caracteritza el joc. Després d'un període d'exploració s'entra en una situació en què l'objectiu és el plaer que proporciona el control i el domini del que ja se sap fer, i aquest fet és cabdal per a l'aprenentatge.

Jugant es desenvolupa la capacitat comunicativa. El joc crea un context de relació on l'infant estableix vincles amb ell mateix i amb els altres, i el llenguatge és una eina important. El llenguatge és el mediador entre pensament, acció i aprenentatge. Per això és cabdal que l'infant expliqui i s'expliqui quan juga. I quan el joc esdevé conjunt, els infants interactuen de manera que parlar i escoltar esdevé natural, com, de vegades, llegir i escriure, per actuar en l'escenari lúdic creat o per aconseguir un objectiu comú.

Quan un infant juga amb la sorra i explica que fa un forat per buscar qui viu a sota terra, s'està formulant preguntes i busca respostes; pot compartir la seva troballa amb un grup d'infants i el joc esdevé conversa i aprenentatge compartit. O per disfressar-se, per exemple, pot buscar models en una revista o dossier preparat, que esdevé lectura per fer l'activitat.

Jugant s'estimula la imaginació i la creativitat. No hi ha límits per a la fantasia. Pensem en una situació espontània que es dona en moltes de les escoles on el nen o grup de nens construeixen, utilitzant materials ben diversos (fustes, animals, caixes, branques, cotxes...), un escenari de joc, creant històries imaginàries que requereixen trobar solucions per resoldre els problemes que van sorgint i els obligaran a anar fent proves, com per exemple, quan construeixen una torre de vigilància el més alta possible on els animals puguin observar tot l'escenari creat.

Jugant es potencia el desenvolupament motriu i sensorial. Mitjançant el joc, els infants descobreixen les potencialitats que té el seu cos i les exerciten: es mouen, experimenten sensacions, toquen, s'enfilen, salten, corren... Per exemple, jugar a fer de sargantanes s'adonen que reptar o enfilar-se per les parets en vertical no és gens senzill per als humans. Només cal observar-los en les estones de joc lliure, en els espais exteriors o altres espais de l'escola per adonar-nos de la importància que té el joc en el seu desenvolupament psicomotor.

Jugant els infants desenvolupen el pensament abstracte, es familiaritzen, per exemple, amb l'equivalència tot pesant amb la balança de la botigueta o amb la correspondència en pagar una moneda per cada objecte; jugant amb les cartes reconeixen nombres, els ordenen, comparen quantitats, combinant peces del tangram arriben a crear figures complexes a partir d'altres de simples i, per exemple, amb el joc del tres en ratlla desenvolupen estratègies guanyadores.

A través del joc simbòlic es recreen i es van interioritzant la complexitat de les relacions humanes (l'amistat, els conflictes, la mediació, l'ajuda...). En el joc simbòlic els objectes, les accions i les situacions representen, adquireixen diferents significats que permeten als infants desenvolupar-se a nivell afectiu, motriu, cognitiu, social i comunicatiu. Una capsa de sabates es converteix en ordinador, l'espai en un estudi i l'infant en un adult que es connecta. Resultaria ben difícil aconseguir la mateixa constància i els mateixos resultats fora d'aquest context lúdic.

QUÈ S'HI APRÈN?

A obrir finestres al món

L'escola té la funció d'orientar i vetllar perquè els infants assoleixin uns aprenentatges funcionals i significatius que vénen marcats pels currículums, prou oberts a ambdós cicles d'educació infantil, i que no tenen sentit si no van acompanyats amb el desenvolupament de les capacitats que segueix un camí diferent per a cada infant.

“El que és important és aprendre amb sentit, no perquè toca, no perquè està al llibre, sinó aprendre tot allò que és útil per a la vida, allò que és útil per interpretar el que passa fora de les aules.”

Fernando Hernández (2014)

Tinguem present un parell de consideracions que fan referència als continguts d'aprenentatge en el moment actual:

- Els continguts no són veritats absolutes, són el que sabem en un determinat moment.
- El que aprenem al llarg del procés de qualsevol aprenentatge és tan important com el resultat final. És la clau per continuar aprenent.

L'apunt normatiu

Ambdós cicles d'educació infantil comparteixen tres àrees de coneixement i d'experiència per tal d'afavorir el desenvolupament integral dels infants:

- Àrea de descoberta d'un mateix i dels altres
- Àrea de descoberta de l'entorn
- Àrea de comunicació i llenguatges

Aquesta estructura en àrees pot ajudar a sistematitzar i planificar l'activitat docent, però en cap cas ha de suposar presentar la realitat parcel·lada, sinó que caldrà crear uns espais d'aprenentatge globalitzats, establint relacions entre els continguts de les diferents àrees, a fi que es contribueixi al desenvolupament dels nens, acostant-los a la interpretació del món, donant-hi significat i facilitant-los la participació activa.

Més enllà dels continguts curriculars, que són la forma de plasmar de manera ordenada tots els elements de coneixement amb els quals seria desitjable que els infants tinguessin contacte durant la seva estada a l'educació infantil, cal tenir molt present que els coneixements no s'aprenen segmentats ni aïllats d'allò que ens interessa i té significat a les nostres vides.

Però l'escola no només té l'encàrrec de ser transmissors de coneixement, especialment en educació infantil, l'encàrrec va més enllà i pretén incidir també en la formació de la personalitat i del comportament social de l'infant, és a dir, vetlla pel desenvolupament global de tots els seus potencials. Això ho podem observar en el mandat que apunta la LEC i desenvolupa i concreta el Decret 181/2008, segons el qual l'objectiu de l'educació infantil és el desenvolupament de les capacitats de l'infant.

*Aprenem aquelles coses
que ens interessin
o tenen significat
a la nostra vida*

Les capacitats configuren el potencial de creixement dels infants en els diferents àmbits del seu desenvolupament. Al llarg de l'etapa d'educació infantil avançaran en el coneixement del propi cos i descobriran les seves possibilitats, forjaran una autoestima adequada, experimentaran un gran avenç en la seva autonomia i en el desig d'aprendre, establiran vincles i relacions i ampliaran les descobertes de l'entorn, sempre que tinguin oportunitats que propicien la seva iniciativa.

Deixem que l'infant s'expressi com vol expressar-se, valorant les respostes creatives i úniques que ens ofereix evitant els paràmetres estereotipats que porten tothom a fer i dir el mateix.

Creem un entorn de benestar que permeti viure, expressar, jugar, actuar, crear, relacionar-se, observar... amb els companys, de manera respectuosa i autònoma, coneixent i aplicant les normes socials de relació, proporcionant a tots els infants expectatives d'èxit. Aquest és l'encàrrec que tenim els mestres.

L'apunt normatiu

El referent educatiu de l'educació infantil, l'objectiu principal al qual hem de contribuir, és el desenvolupament de les capacitats dels infants, i acompanyar-les fins al punt que sigui possible en cada infant. En el Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, es consideren aquestes 9 capacitats:

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

A comunicar-nos

La interacció entre l'infant i les altres persones es fa a través dels llenguatges, en les diferents formes de comunicació i representació. Aquesta interacció permetrà a l'infant comprendre, incidir i aprendre en la realitat del seu context.

Els nens experimenten diferents usos i funcions dels llenguatges, en un ambient amb condicions favorables que ho faciliti i on es desenvolupi la comunicació en tots els àmbits i llenguatges tant verbal (oral i escrit) com corporal, artístic, musical, matemàtic i audiovisual.

Per això, serà imprescindible establir una relació afectiva positiva entre l'infant i la persona adulta, i entre els mateixos infants, així com una comunicació intensa, fluïda i agradable entre tots els membres de la comunitat educativa.

Els diferents llenguatges permeten a l'infant manifestar fets i vivències, explorar coneixements, expressar i comunicar idees i sentiments, el que està imaginant o projectant, construir pensament i participar en intercanvis comunicatius diversos. En la mesura que explora i experimenta els recursos i les eines específiques de cada llenguatge se n'apropia i interioritza els processos i codis específics, desenvolupant les seves capacitats expressives i comprensives.

L'apunt normatiu

En l'**àrea de comunicació i llenguatges** els nens experimentaran els diferents usos i funcions dels llenguatges, en un ambient amb condicions favorables que ho faciliti i on es desenvolupi la comunicació tant verbal com no verbal. Per això serà imprescindible establir una relació afectiva positiva entre l'infant i la persona adulta, i entre els mateixos infants, així com una comunicació intensa, fluida i agradable entre tots els membres de la comunitat educativa.

Per mitjà de la llengua oral l'infant podrà relatar fets i vivències, explorar coneixements, expressar i comunicar idees i sentiments, verbalitzar el que està imaginant, regular la pròpia conducta i la dels altres, participar en la solució de conflictes, reconèixer i gaudir de les formes literàries i percebre, doncs, que la llengua és un instrument d'aprenentatge, de representació, de comunicació i de gaudi.

Els llenguatges **plàstic, musical, corporal i matemàtic** han de facilitar als infants els mitjans per desenvolupar les seves possibilitats d'expressió. La persona adulta s'ha de mostrar atenta per escoltar l'infant i observar-lo des del respecte, seguint el desenvolupament de les seves capacitats. Ha d'acompanyar el nen en el procés creatiu, conduint-los del dubte a l'experimentació, a gaudir del gest, del moviment, de la mirada, dels sons, de la veu, tot motivant, estimulants i donant suport; potenciant també la satisfacció de fer els seus propis descobriments.

Annex
Decret 181/2008

Els llenguatges plàstic, musical, audiovisual, verbal, corporal, matemàtic... faciliten als infants els mitjans per desenvolupar les seves possibilitats d'expressió i d'interpretació. El docent escolta l'infant i l'observa des del respecte i interès en les seves manifestacions; acompanya els infants en el procés creatiu, conduint-los del dubte a l'experimentació, a gaudir del gest, del moviment, de la mirada, dels sons, de la veu, tot motivant, estimulants i donant suport; potencia la satisfacció de fer els seus propis descobriments. L'entorn escolar ha de ser ric i estimulants en les manifestacions de tots els llenguatges per fomentar la comprensió, l'apropiació de models, codis i eines amb sentit social, efectiu, crític i estètic.

L'entorn escolar ha de ser ric i estimulants en les manifestacions de tots els llenguatges per fomentar la comprensió, l'apropiació de models, codis i eines amb sentit social, efectiu, crític i estètic

L'escola, espai de comunicació

S'aprèn a parlar parlant i interaccionant amb altres i amb adults competents. Aquesta és la via essencial del procés de desenvolupament de la llengua oral, trobar espais reals perquè l'infant vulgui i pugui expressar-se i que la comprensió i interpretació del missatge oral sigui essencial per dur a terme les activitats del dia a dia. Per això és important que ajudem els infants a posar paraules a allò que està passant, a les coses que fan, veuen, o a allò que pensen o senten, des del respecte per la seva activitat. El llenguatge (interior i compartit) ens ajuda a ordenar el pensament, a donar-li forma i a compartir-lo amb els altres.

Moltes situacions quotidianes i de relació es mediatitzen en llengua oral, verbalitzant, relatant, regulant la pròpia conducta i la dels altres, participant en la resolució de conflictes, en situacions de joc o de la vida pràctica. El dia a dia de l'escola fa que l'ús de la llengua oral esdevingui essencial en la dinàmica del grup.

Convertim l'aula en un espai de comunicació quan la conversa té un pes fonamental. Una conversa no té com a objectiu parlar per parlar, sinó comunicar-nos les coses importants que compartim (Arcà, 2000) i per intentar donar significat conjunt als fenòmens del món.

Parlem de converses que intenten trobar i compartir explicacions sobre els fets del món, converses amb sentit, en cap cas la conversa forçada que es planteja només per assegurar una producció verbal.

A l'educació infantil, ens convé molt més promoure les explicacions dels infants, per intentar entendre'ls i per avançar a partir del contrast entre les idees diferents que vagin sorgint, que no les explicacions dels adults. Topar amb idees d'altres (companyes, experts, documentals, llibres...) és un pas necessari per reflexionar sobre les pròpies i créixer i avançar en el domini de la llengua.

Tan important és vetllar per l'escolta i la comprensió com per l'expressió oral. Les explicacions del mestre no són enteses per tothom qui les escolta d'una mateixa manera. Donar la resposta correcta

És més important que els infants s'expressin per així prendre consciència de quina és la seva comprensió que no pas donar moltes explicacions que no sabem com seran enteses

tranquil·litza i satisfà la persona que la dóna perquè implica compartir aquest coneixement, però en realitat això té poca influència en la manera de pensar de la persona que la rep si no està en condicions òptimes per entendre-la ni en el progrés en la llengua, o si no hi ha una bona gestió de la conversa (Sánchez Cano, 2009), eines útils per captar el significat de les produccions dels infants i per fomentar la producció més precisa. Per exemple, en explicar o llegir el conte d'en Patufet, es mostra una moneda al grup d'infants amb la intenció que la relacionin amb el conte i es troba que la conversa dels infants se centra en les experiències que han tingut amb les monedes: "la meva mare en té moltes", "l'avi me'n va donar una", "el meu tiet en fa col·lecció", "a la botiga en tenen

moltes"... Totes aquestes aportacions s'han de veure com una oportunitat única per gestionar i enriquir la conversa, fent-la més vivencial i participativa, i enteses com una fase necessària que connecta les pròpies vivències dels infants amb la història.

L'acompanyament i modelatge en l'ús de la llengua s'han de donar, en qualsevol cas, des de l'afectivitat, el respecte i la reflexió contextualitzada

Els docents propers actuen com a model lingüístic i cal ser conscients d'aquest modelatge, emprant un llenguatge acurat, absent de barbarismes, d'infantilismes o errors lingüístics. Els infants s'apropien de forma natural del discurs, les expressions, la construcció de frases, les paraules i dels sons; d'aquí la importància d'oferir models adequats i correctes que han d'anar acompanyats, si s'escau, de la correcció subtil i amb respecte vers les produccions dels infants per no deixar fossilitzar aquests errors. L'acompanyament d'aquest modelatge s'ha de donar, en qualsevol cas, des de l'afectivitat, el respecte i la reflexió contextualitzada.

Així, per exemple, en una conversa a l'aula quan surt la idea de fer cartells i un infant diu: "Ho podem fer amb una imprimidora", el mestre replica: "D'acord, fem-ho amb una impressora!". Aquesta estratègia educativa que és possible gràcies al fet que el mestre interpreta allò que l'alumne ha volgut dir amb absoluta normalitat, permet fer visible el model correcte sense la necessitat d'una correcció evident. És una pràctica essencial en el moment que els infants aprenen una nova llengua.

Ens comuniquem en una nova llengua

El respecte per les llengües familiars i d'ús de l'infant fomenta l'actitud per a l'aprenentatge d'una nova llengua. La llengua de l'infant ha de ser valorada i considerada essencial per establir relacions i interconnexions en l'aprenentatge de la nova llengua.

L'infant que aprèn una nova llengua té un paper actiu: prova, revisa, reformula i integra, per això ha de tenir moltes possibilitats d'intervenir per avançar. El mestre li proporciona informació: gest, entonació, suport actiu, situacions compartides, imatges, etc., i li facilita l'expressió i la comprensió. El joc, com a format d'interaccions, és un context especialment ric per a l'adquisició d'una nova llengua. El joc simbòlic, constructiu o lliure és un context apropiat per practicar la nova llengua.

L'intercanvi oral ha de tenir una consideració especial en contextos de diversitat lingüística i cultural. Les situacions comunicatives tenen un valor essencial en l'adquisició d'una nova llengua, per això es té cura en la creació de marcs comunicatius clars, afavorint un intercanvi infant-infant, docent-infant, docent-infants, per facilitar i practicar les estructures comunicatives primeres. La llengua oral ha de servir per fer coses, per això la creació conscient de formats o situacions comunicatives bàsiques ajuden a compartir el significat des de la intenció, el tema o l'afectivitat. En aquests contextos parlar i escoltar forma part de la mateixa activitat. Així, l'acollida individual, el moment de rentar mans o d'esmorzar, etc., tenen un gran valor lingüístic. I, de mica en mica, es va eixamplant el context d'interacció amb situacions de joc i conversa.

L'escola i l'aula, com l'entorn, ambients alfabetitzadors

L'entorn on l'infant es desenvolupa és un ambient alfabetitzat, la llengua escrita en les seves diferents manifestacions i funcions és present en el dia a dia, per això, l'infant té experiències prèvies diverses i variades en llengua escrita, entén el sentit i la funcionalitat de la llengua escrita.

L'apunt normatiu

A la nostra societat, l'entorn immediat de l'infant és ple de lletra impresa. L'infant té curiositat i interès per descobrir per a què serveix i com funciona. Es tracta d'encaminar aquest interès perquè s'iniciï i s'impliqui en el procés de descoberta i comprensió del funcionament del codi escrit. Les situacions de comunicació real en què intervenen la lectura i l'escriptura són les més idònies per a aquest aprenentatge.

L'ús funcional de la lectura i de l'escriptura ha de portar, doncs, amb la intervenció educativa pertinent, a l'inici del coneixement i característiques del text escrit, adquisició a què s'arribarà en el cicle inicial de l'educació primària.

**Annex
Decret 181/2008**

La presència de la llengua escrita a l'escola s'emmarca des de la proximitat i l'ús real, propera a les necessitats comunicatives de l'infant. En aquest sentit l'escola i l'aula reproduïx l'atmosfera alfabetitzadora de l'entorn i empra la llengua escrita en el sentit més útil i comunicatiu.

Les funcions de la llengua escrita, així com el sentit comunicatiu de les produccions, són els continguts generadors en aquesta etapa. L'infant descobreix per a què serveix escriure i llegir i el funcionament del codi manipulant material escrit i experimentant amb l'escriptura i la lectura. Observa el mestre que escriu, dicta al mestre el que ha de recordar per explicar als altres, escolta el mestre o un company de primària que llegeix un poema o escriu en un full el que acaba de descobrir. Així s'introdueix, de manera natural i viscuda, al funcionament del sistema alfabètic.

“Si l'ambient és ric en materials escrits, en interaccions i pràctiques de lectura i escriptura es desenvolupa de manera significativa la capacitat comunicativa en llengua escrita.”

Teberosky (2001)

L'escriptura i la lectura tenen sentit des de la comunicació i la interacció social, per això a l'escola es presenten gèneres propers i reals. Llegir un tríptic de la festa major per saber l'horari de les activitats o escriure un missatge (a la pissarra, per correu electrònic, en un mural o a l'agenda) a les famílies que el vespre visitaran l'escola és apropiat-se d'aquest sentit funcional de la llengua escrita i, alhora, del funcionament específic del codi.

L'adult actua com a dinamitzador de l'escriptura, potenciant l'expressió espontània de cada infant i, des de la producció comunicativa i adaptada a les necessitats del context, amb una intervenció dialògica, acompanyada i reflexiva, afavoreix l'adquisició progressiva de la composició escrita. Actua com a model que escriu (escriu per ell, anota al seu quadern, i li explica com ho fa i per què), que llegeix el que escriu (rellegeix davant els alumnes o un alumne i revisa en veu alta), com a escriptura (escriu el que l'infant li dicta, seguint el procés de composició escrita: planificar, redactar i revisar), com a usuari de la llengua escrita davant l'infant, etc., és a dir, reproduïx les necessitats i pràctiques escrites de l'entorn i les converteix en situacions compartides d'aprenentatge.

L'infant ha de tenir motius i objectius que l'engresquin a utilitzar les lletres i plasmar-les tot utilitzant diferents formats (papers, llibretes, pissarres magnètiques, tecnologia...) i també per llegir la diversitat de materials portadors de missatge. Per això s'han d'aprofitar les situacions significatives per desxifrar i per escriure, individualment, de forma col·laborativa en parella o petits grups, de forma compartida en gran grup, utilitzant la pràctica i la reflexió com a estratègies privilegiades per a l'adquisició de la capacitat comunicativa en llengua escrita. Tan important és que l'infant imiti l'acte d'escriure o llegir, com que retalli i busqui missatges o lletres, com que cerqui formes de lletres o manipuli textos, lletres i experimenti amb el codi alfabètic.

La descripció de les etapes d'apropiació de l'escriptura espontània feta per Ferreiro i Teberosky (1990), les etapes d'adquisició dels processos de lectura (Frith, U., 1985; Wells, G, 1988; Fons, 1999), així com el procés d'interpretació de la lectura amb imatges (Bladé i altres, 1999), ajuden a saber el moment en què es troba cada infant en coneixement del codi i què necessita per avançar, sense que sigui un criteri d'avaluació, només un referent per adequar la intervenció docent.

No és necessari presentar lletres, el codi apareix en funció dels textos i les paraules que tenen significat i són d'interès i utilitat. Propiciar pràctiques contextualitzades i integrades que tinguin sentit per als infants enfront d'activitats aïllades i desplaçar la confiança en els mètodes per la confiança en les capacitats de tots els infants (Fons, 2006) i deixar que descobreixin el codi a partir del joc, la manipulació i l'experimentació, com els altres aprenentatges.

Els jocs lingüístics sovint actuen com a excusa per a la reflexió metalingüística i ajuden en el procés d'interiorització progressiva del codi, que serà necessària per dominar, progressivament, la lectura i l'escriptura. És amb l'ús, la reflexió compartida i l'aprenentatge dialògic que l'infant s'apodera i s'interroga sobre el funcionament dels trets específics del sistema alfabètic. Fer rodolins, buscar paraules amagades, trobar regularitats, buscar lletres al carrer, simetries en lletres o paraules, etc., estimulen la consciència fonològica i gràfica i ajuden a manipular la llengua des del plaer, el joc i la descoberta.

Per afavorir l'aprenentatge de la llengua escrita cal presentar materials reals, que tenen significat i interès per als infants, confiar en les seves capacitats per desxifrar-los i descobrir les lletres, a partir de la intervenció contextualitzada

El coneixement i domini de la llengua també es construeix des de l'observació i l'experimentació. Donar als infants espais i moments per experimentar en la seva escriptura, com ara deixar que doni sentit a la seva producció, afavoreix el coneixement de la llengua escrita, sigui quin sigui el seu nivell d'expressió. Si un gargot és portador de significat, benvingut sigui. Retallar lletres, paraules, per reconstruir o inventar un nou text, també forma part d'aquest procés de descoberta científica.

L'infant busca el significat del text escrit a partir de la relació entre el sentit i la finalitat del missatge, les necessitats personals i el codi alfabètic, a partir d'habilitats cognitives com ara hipòtesis, associacions, anticipacions, relacions, etc., s'endinsa en el seu funcionament. S'enfronta a un repte: què hi deu dir aquí? Quin missatge hi ha amagat?

L'adult és el model lector que llegeix en silenci, que llegeix en veu alta i gaudeix fent-ho. Mostra l'acte de llegir, llegeix per als alumnes, llegeix amb sentit i en el context d'ús, des d'una intervenció dialògica i d'escolta activa. L'infant s'apropia del procés de comprensió lectora perquè es relaciona amb el contingut, interpreta el significat i s'apropia del missatge, encara que no domini el codi (Soler, I., 1997).

Hem de llegir per a l'infant abans que aquest controlï el codi alfabètic. *Llegim per saber... Què vol dir...? I què més passarà? Què en pensem del que ens diu aquí...? Què faries tu si... són qüestions que es plantegen per ajudar l'infant a entendre i interpretar el text llegit pel mestre.*

El procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'ha de mediar. Es tracta d'una qüestió de gran importància que requereix la reflexió i els acords de l'equip de cicle i de l'escola sobre els plantejaments que es faran per acompanyar els infants en aquesta descoberta tan apassionant. L'acompanyament en l'adquisició del llenguatge escrit consisteix a presentar materials comunicatius, reals i interessants, fer preguntes productives, implicar els infants, recollir les seves iniciatives, permetre que experimentin o manipulin textos...

En definitiva, obrir el món als avantatges que comporta el coneixement del codi escrit. Les propostes que oferim als infants han de ser lúdiques, promoure el treball col·laboratiu, variades, sus-

ceptibles de ser realitzades pels infants amb les seves diferents habilitats predominants i que facin possible en tots els infants les experiències d'èxit.

“Massa sovint l'escriptura s'ensenyava com una habilitat motora i no com una activitat cultural complexa (...). Als infants se'ls hauria d'ensenyar el llenguatge escrit, no l'escriptura de lletres.”

L. Vigotski (1977)

Escoltar, sentir, comunicar, explorar, expressar... amb els sons

L'adquisició d'un llenguatge musical es comporta d'una manera ben semblant a la d'una llengua. La música parteix de la seva matèria primera, el so, i és per això que ens disposem a pensar en música en un sentit ben ampli:

- Des de les vivències i el coneixement que rebem a partir del so que ens envolta.
- Des dels vincles que creem amb les persones que interaccionen sonorament amb nosaltres, sigui per mitjà de la paraula, dels jocs sonors amb la veu, de les cançons o de les interpretacions musicals.
- Des dels referents musicals que escoltem i de la manera com vivim les experiències musicals en les nostres vides.

A l'escola hem de vetllar per un ambient sonor agradable, estimulant i saludable

L'entorn sonor afecta directament els infants, i a nosaltres mateixos, és per això que cal que vetllem per aconseguir un ambient sonor agradable, estimulant i saludable (Capdevila, 2011). Preguntes com les següents ens poden ajudar a la reflexió de la pròpia realitat:

- Com sona la nostra escola?
- Tenim un ambient sa des del punt de vista de la contaminació sonora?
- Tenen els nostres infants massa interferència sonora?
- Poden atendre tota la informació sonora que els arriba? Sovint davant de massa informació ens hem de “fer els sords” i així comencem a acostumar-nos a conviure amb un volum de so o soroll molt elevat per al qual la nostra defensa és “deixar d'escoltar” (Schaffer, 1967).
- Quin és l'entorn sonor que oferim als infants? Quin so ambiental hi ha a la nostra aula? Com els parlem? Quin material sonor i quins instruments els proposem per explorar? Quina música els oferim?...

Amb el so ens comuniquem amb els infants ja des d'abans de néixer, tots naixem amb una història sonora que ens vincula estretament a la mare (el so del cor, del flux sanguini i de la mateixa veu), en totes les cultures una de les primeres joguines que s'ofereix a un nadó és un sonall, totes les mares han taral·larejat una melodia per tranquil·litzar el seu fill... L'infant, des de ben petit, té una forta motivació per escoltar, s'orienta amb el so i rep informació de l'entorn a partir dels diferents paisatges sonors que el configuren. Escoltar els sons del món que ens envolta, explorar sonorament els materials que tenim a l'abast, ens obre perspectives per poder-nos expressar, a poc a poc, a partir del so organitzat.

Conèixer i reconèixer sons, comparar-los, relacionar-los, classificar-los, adjectivar-los... anirà oferint als infants la possibilitat de disposar d'una informació valuosa de coneixement del món a més de despertar-los i incitar-los al gust pel so, condició indispensable per gaudir de la música.

Els mestres hem de prendre consciència de com escolten els infants, en què es fixen, què els agrada i què no, quina capacitat d'escolta tenen. Obrir les orelles al món és necessari per comprendre'l.

La curiositat que presenten els infants cap al món sonor és natural i alhora molt refinada, és en la in-serció d'un món massa ple de so que a poc a poc van deixant d'escoltar i apareixen les dificultats de posar atenció en sons més subtils.

Comunicar-nos per mitjà de la paraula, dels rodolins, dels versets, dels poemes o de les cançons ens ofereix la possibilitat de crear uns vincles molt forts entre els agents que hi intervenen.

Aprofitar una paraula, una frase per jugar-hi sonorament, canviant-la d'intenció, de registre tonal, d'intensitat, variant-la, repetint-la... ens porta directament a l'organització sonora per esdevenir una expressió musical, plena d'intenció comunicativa.

Les cançons formen un corpus molt important en l'experiència musical de les persones, caldrà vetllar per assegurar-nos que els nens adquireixen un repertori de cançons ampli i variat, des de les més populars i tradicionals de la nostra cultura fins a cançons d'autor, o d'altres cultures. Les cançons afavoreixen el desenvolupament de la llengua oral i dels trets específics de la llengua.

Els infants reaccionen als sons de diferents maneres que caldrà observar i analitzar, també al reconeixement de fragments de música així com de cançons i peces de música senceres que aniran formant part de la seva cultura musical.

De la mateixa manera els infants es mostren proactius i espontanis a l'hora de jugar amb el so, ells en són productors, descobridors, exploradors i juguen i gaudeixen amb les combinacions sonores. L'experimentació sonora els proporciona eines per despertar la seva part més exploratòria i creativa potenciant tres aspectes que Delalande (1984) enumera:

- Aconseguir el gust pel so: cercant la sensualitat de la sonoritat
- Despertar la dimensió imaginària de la música
- Gaudir de l'organització sonora i musical

Les experiències sonores s'aniran enriquint amb la pràctica, l'escolta de models musicals de qualitat i la motivació de l'adult que escolta i valora les produccions infantils.

Parlarem de música quan els sons són fets des de la intenció (Sounds of Intent, 2015), cercant la comunicació, l'expressió, la reacció, la interacció.

“En els entorns dels infants de les primeres edats, la música no és la cirereta del pastís, és un ingredient necessari per a la barreja multisensorial de les activitats quotidianes que els permet créixer per acomplir el seu potencial.”

Ockelford (2015)

Observar, sentir, comunicar, explorar, expressar... amb l'art

Dibuixar, pintar, modelar, retallar, construir... han de ser activitats plaents, amb què els infants han de poder gaudir i expressar emocions, sensacions, vivències o fantasies. Les manifestacions plàstiques són una forma d'expressió personal i única i, per tant, l'escola les ha de valorar i respectar com a tal.

“Dibuixar, pintar, etc. són experiències i exploracions de la vida, del sentit i del significat. Són expressions d'urgències, desitjos, confirmacions, recerques, hipòtesis, actuacions, constructivitat, invencions. Són una lògica d'intercanvis, solidaritat, comunicació amb un mateix, amb les coses, amb els altres i de judici i intel·ligència en relació amb els fets que esdevenen.”

Loris Malaguzzi (1990)

L'escola ha de crear un ambient que estimuli el desenvolupament de les habilitats creatives. Un ambient cuidat estèticament que, per si, ja sigui una experiència enriquidora i que defugui dels estereotips i de l'excés d'estímul visual.

L'escola ha d'oferir experiències riques i diverses amb una àmplia gamma d'activitats que incloguin tot tipus de manifestacions artístiques, tècniques i habilitats plàstiques i també ha d'establir una connexió amb el món cultural i artístic proper

Les experiències o activitats artístiques viscudes per l'infant amb intensitat i gaudint li deixaran un pòsit que perdurarà al llarg de la seva vida. L'escola ha d'oferir experiències riques i diverses amb una àmplia gamma d'activitats que incloguin tot tipus de manifestacions artístiques, tècniques i habilitats plàstiques i també ha d'establir una connexió amb el món cultural i artístic proper. Les experiències artístiques han d'estar estretament integrades en la quotidianitat de l'escola i amb la resta de llenguatges. Diversos estudis científics demostren que aprendre utilitzant “estratègies artístiques” millora el rendiment de la resta d'àrees i d'assignatures no artístiques i que cal utilitzar les habilitats artístiques en altres àmbits i no només durant una estona a la setmana (Bueno, 2014).

L'escola ha de fomentar el pensament divergent i la llibertat d'expressió i evitar convertir les propostes d'expressió visual i plàstica en simples “manualitats”, en què es demana a l'infant reproduir quelcom segons un model donat —realitzat

per un adult, que sovint és el mestre o un artista— amb la màxima fidelitat possible, seguint una sèrie de consignes i passos que fan impossible que hi pugui deixar una empremta pròpia i sabent que la seva producció serà valorada pel grau de semblança al model.

Què s'aconsegueix amb aquests plantejaments? Que els nens s'acostumin aviat a fer les seves produccions per agradar als altres i no com una forma d'expressió pròpia sense por a ser jutjada. Aquests tipus de situacions o enfocaments responen sovint a una manca de seguretat per part del mestre en aquest àmbit o perquè es creu que ajuden a donar més claredat a allò que proposem als infants o es vol aconseguir: “fer una cosa bonica”. Bonica per a qui? L'expressió plàstica o l'art han de ser bonics?

Seguim amb la conveniència o no de donar models. Hi ha moltes qüestions que cal replantejar-se i molts prejudicis i creences arrossegades. Partim que cada situació, projecte o activitat té les seves característiques pròpies i les decisions que es prenen han de respondre a un per què, coherent i reflexiu. Sabem que la creativitat és fruit de les connexions i la “barreja” de coneixements diversos i que cal inspirar-se en coses ja fetes per generar noves idees i creacions. Això implica que serà bo observar i analitzar no un sol model, sinó una varietat de models, situacions, fets... per trobar noves idees i plantejar creacions pròpies en què es valorarà l'originalitat, la diversitat i la creativitat.

L'escola ha d'oferir moments perquè els infants puguin pintar, dibuixar, modelar, construir... per plaer, d'una manera lúdica i íntima, sense la necessitat de ser exposat ni jutjat per l'adult (Stern, 2008). El mestre ha de ser coneixedor de les fases que segueix l'evolució del dibuix dels infants respectant les seves produccions, deixant temps perquè cada infant segueixi el seu propi camí amb el seu propi tempo, sense forçar cap a un dibuix figuratiu.

I quin és el paper que ha de tenir el mestre en aquest procés creatiu dels infants? És evident que el seu paper és fonamental i necessari. És qui organitza el temps i prepara l'espai i els materials. És qui dóna temps, un temps que permeti fer sense presses i poder continuar si cal en un altre moment, i un espai ben pensat, agradable i estètic, estimulador i provocador d'experiències, amb materials i eines accessibles i amb la màxima qualitat possible. Espais que preveuen diverses possibilitats en funció de cada centre: dins l'aula, en un propi taller, en un ambient compartit amb nens d'edats o grups diferents... i que permetin flexibilitat i adaptació segons el tipus d'activitat que es dugui a terme, la llibertat de moviment i postural dels infants i faciliti les relacions entre el grup.

Amb aquesta tasca d'organitzar els espais i els materials, tan simple però tan important, en moltes ocasions serà suficient perquè els mateixos infants puguin crear i interaccionar, d'una manera lliure i curiosa, amb els materials. El mestre passa a tenir un paper secundari, observant, documentant i intervenint quan calgui, promovent la qualitat de les relacions dels infants amb els materials (Vea Vecchi, 2013). Un exemple il·lustrador seria el d'un taller on els nens disposen de diferents elements de la natura que han recollit durant una sortida al bosc: fulles, branques, escorces, pinyes... on s'afegeixen altres materials com ara llanes i tires de roba de diferents colors. L'única consigna que se'ls dóna és que poden manipular amb llibertat els elements i crear objectes o estructures combinant-los. El mestre observa que hi ha nens que emboliquen les pinyes amb les llanes, d'altres que, en grup, fan una composició seriada i circular a mode de mandala, uns altres lliguen els pals amb trossos de llana creant estrelles... En propostes com aquestes és quan ens adonem d'on pot arribar la imaginació dels infants i la poca falta que fa una intervenció massa guiada de l'adult.

El mestre, evidentment, també fa propostes, llença reptes, està atent a les inquietuds dels infants i organitza situacions i activitats plàstiques contextualitzades —com en qualsevol altra àrea o llenguatge— i les dota de significat. És a través d'aquestes propostes que es desenvolupen les destreses i habilitats manuals que sovint tant preocupen en educació infantil. Ben lluny del retallar per retallar, del punxar per punxar, d'una manera aïllada i fora de context.

Les formes d'un edifici singular, l'escultura de la plaça del costat de l'escola, l'exposició del museu del poble o del barri, la pintura d'un artista proper i, també, una flor, un insecte, una fotografia, un objecte... qualsevol cosa pot despertar la curiositat i ser el motiu o el punt de partida per iniciar un projecte o desenvolupar una situació d'aprenentatge que pot anar molt més enllà de l'àmbit visual i plàstic i que comportarà un procés on tindran cabuda les experiències viscudes, l'observació, la manipulació, la cerca d'informació i la creació.

Interpretar, crear, imaginar... i gaudir amb la literatura

La literatura, en totes les seves manifestacions, poesia, poesia visual, conte, àlbum il·lustrat, teatre, cinema, còmic, etc., té un paper important en el desenvolupament de la creativitat i en l'adquisició de la llengua oral i escrita. Afavoreix i desperta la capacitat lúdica i creativa i aporta falques riques tant en l'apropiació de la llengua com en el desenvolupament integral de l'infant, en el plaer i el joc artístic. Per això el joc lingüístic i creatiu té una presència significativa a l'escola.

**“Estimo les lletres que formen els mots, i els llavis que els diuen,
i el cor que els entén... perquè als mots hi ha l'ànima de tota la gent.”**

Joana Raspall (1997)

La literatura aborda també el vessant emocional de l'educació. Ajuda a interpretar, imaginar, somiar, identificar-se i reconèixer l'entorn cultural. Una lectura en profunditat per part de l'adult és l'única manera de garantir una lectura comprensiva dels nens.

És important que el mestre fomenti el gust per la lectura amb textos literaris rics i adequats, des del modelatge, l'acompanyament i la lectura dialògica, la lectura en veu alta, la representació teatral, etc. La lectura d'un conte o text literari hauria de ser una pràctica gairebé diària a l'aula d'infantil. I, sobretot, l'adult ha de tenir generositat oral, regalar lectures que incitin i estimulin la curiositat per la literatura.

Les manifestacions literàries ajuden a reconèixer i a percebre que la llengua és un instrument d'aprenentatge, de representació, de comunicació i de gaudi.

La biblioteca, un espai de comunicació

La biblioteca-mediateca és un espai vital a l'escola, entesa com un centre de documentació de l'activitat escolar (Larruela, H. i Solé, S., Grup Bibliomedia, 2007) i de múltiples interaccions comunicatives. L'educació infantil ha de poder gaudir-ne i ha de tenir-hi un lloc i tractament especial, preparat amb cura perquè ajudi els infants a la interpretació i ús del llenguatge gràfic, desenvolupant l'aspecte social, creatiu i artístic. En els contextos més desfavorits, la biblioteca pot tenir una funció compensadora a nivell social i cultural i pot esdevenir projecte d'escola, de la comunitat educativa i del barri o població.

A l'educació infantil la biblioteca també pot ser un ambient més, un espai tranquil, amb llum natural, que fomenti la recerca d'informació. Pot ser un centre de trobada, de recerca, de consulta, de concentració o de recolliment personal. En altres casos pot ser un racó dins els ambients, relacionat amb la temàtica d'aula. La finalitat és la introducció del llenguatge escrit i audiovisual a partir de l'ús, el joc, el sentit estètic i el plaer pel llenguatge i per la curiositat en el coneixement. Vetllar perquè aquests referents gràfics, escrits, virtuals i sonors formin part de la vida quotidiana de la classe. Els materials, degudament presentats, han de ser diversos, que animin a llegir, comprendre i interpretar el món, que els infants trobin referents portadors de significat i de contingut. Poden ser revistes, diaris, llibres, ordinadors en xarxa, però també imatges, so, dades i audiovisuals (Queralt, E., coord. Grup Bibliomedia, 2007). Les activitats giren al voltant de la pràctica del dia a dia, amb servei de préstec, contacontes, dramatitzacions, audicions, exposicions temàtiques, titelles, músiques, pel·lícules i documentals,

edició de fulletons, informatius, cartelleres, projectes de recerca, clubs de lectura etc. I, sobretot, formació d'usuaris i infants crítics i creatius en l'ús i tractament de la informació.

Imaginar, crear, facilitar, comunicar... amb l'ús de la tecnologia digital

Els infants d'avui dia han nascut en una societat on la tecnologia digital forma part de la seva vida. La majoria d'ells, abans de començar l'escola, hauran tingut variades i freqüents experiències dins l'àmbit familiar a través d'ordinadors, telèfons intel·ligents o tauletes digitals.

Una situació que comença a ser habitual és la de veure un nen o nena, de poc més de 2 anys, amb el telèfon mòbil d'un adult a les mans, jugant o inclús fent fotografies. Els infants de 3 o 5 anys veuen aquests aparells de la mateixa manera que qualsevol altre objecte i s'adonen de l'ús freqüent que en fan les persones del seu entorn més proper. Conscients d'aquesta realitat, és necessari acompanyar els infants des de petits en el coneixement amb tecnologia digital, des d'una actitud responsable. El seu ús a educació infantil complementa i dona suport als continguts i contribueix que els infants puguin adquirir nous aprenentatges i noves formes de comunicació.

L'ús de la tecnologia ha de facilitar l'exploració activa en les activitats d'aprenentatge que es desenvolupen en l'educació infantil, amb propostes que estan al servei del desenvolupament de les capacitats dels infants.

El creixent augment i diversificació de dispositius, aparells i aplicacions ens pot fer pensar que tenim a les mans materials molt potents, de gran impacte en el procés de desenvolupament i aprenentatge dels infants. I de fet ho són: les aplicacions i els aparells tecnològics que es van integrant en les aules promouen i contribueixen a noves maneres d'adquirir coneixement, a mirades diferents i àmplies de la interpretació de la realitat, a gaudir de les propostes creatives que ofereixen, a comunicar-se des de múltiples llenguatges (textual, audiovisual...) en espais virtuals, a estimular la curiositat i el descobriment, a engrescar a fer activitats funcionals i més productives, de forma personalitzada i també col·laborativa, partint de les pròpies possibilitats i interessos, avançant així en la capacitat personal de seguir aprenent al llarg de tota la vida.

“El més interessant no és la tecnologia, sinó la manera d'organitzar-nos per fer-ne un bon ús.”

Bernie Dodge (2007)

Així, doncs, es tracta d'incorporar a les escoles aparells tecnològics com ara càmeres de fotografia o vídeo, ordinadors, tauletes, pissarres digitals, enregistadors d'àudio... i utilitzar-los com a recursos que afavoreixen la imaginació infantil, que faciliten la interactivitat i que augmenten l'expressió i la comprensió, és a dir, fer-ne un ús creatiu, funcional i al servei de l'aprenentatge i el desenvolupament de les capacitats dels infants.

Posem l'exemple d'un grup d'infants que es plantegen preguntes com: Per què hi ha teranyines al porxo? Per què els cargols tenen closca? Per què les sargantanes tenen la cua llarga? Com són els ratpenats? En aquestes i moltes altres ocasions similars, serà necessari disposar d'un ordinador o tauleta amb connexió a Internet o una PDI, juntament amb llibres o altres eines i instruments d'investigació. La infor-

mació que buscaven poden trobar-la, per exemple, en un vídeo, que es pot aturar quan dona una informació rellevant i passar la captura a una pàgina de la PDI on els infants podran assenyalar, ampliar, dibuixar, reconstruir amb les eines de treball de la pissarra digital.

D'altra banda, és necessari que el mestre tingui la competència digital suficient per poder integrar els recursos i els dispositius en les seves propostes didàctiques, així com l'habilitat de captar aquelles situacions que es donin a l'escola, moltes vegades en moments quotidians i espontanis, on pot incorporar-se la tecnologia.

Això suposa, com en tants altres aspectes, una actitud oberta, innovadora, compromesa, una necessitat d'estar al dia dels recursos actuals per saber seleccionar els més adequats en cada ocasió. En el cas que es disposi d'una pissarra digital, per exemple, i s'utilitzi de la mateixa manera que una pissarra convencional, això no suposaria cap renovació metodològica malgrat estar utilitzant una tecnologia que sí que és innovadora.

També és responsabilitat de l'equip de mestres tenir criteri pedagògic en la cerca de recursos digitals i valorar-ne la qualitat, coherència, conveniència i profit a l'escola.

Tanmateix, és important tenir en compte de quina tecnologia disposa l'escola (quins aparells hi ha, quina és la connectivitat ...) i en quin context es troba, sabent prèviament quin accés, quin ús i quins costums tenen els infants en el marc familiar. S'ha de mirar el tot, i no només les parts.

La implementació de l'ús de la tecnologia requereix organització, diversitat, complicitat i compromís. És un enriquiment que, a educació infantil, proporciona la construcció de noves propostes didàctiques dins de la metodologia activa d'aula, la reflexió constant i el creixement d'idees innovadores:

- activitats motivadores per adquirir habilitats lingüístiques (amb àudio, amb text, amb vídeo...)
- propostes afavoridores de la creativitat a partir de dibuixos i fotografies fetes pels mateixos infants, i del descobriment amb les eines que proporcionen els programes i les aplicacions
- intercanvi comunicatiu textual i audiovisual amb altres classes i escoles
- coneixement de la realitat de forma àgil i propera (per l'accés a la informació des de formats diferents)
- a partir de reptes, iniciació al pensament computacional (amb programes específics, amb joguines programables exclusives per a edats primerenques...)
- percebre noves dimensions (amb realitat augmentada)
- ...

A tenir curiositat, a descobrir, a experimentar

Naixem curiosos. Sembla que és un senzill mecanisme adaptatiu que ens ha permès avançar com a espècie. Tenir curiositat per entendre el món i, també, ser capaç de preveure què pot passar i pensar com pal·liar les conseqüències de les incerteses de l'entorn, ajuda a allargar la vida i, per tant, a augmentar la probabilitat de reproducció. Diu la neurociència (Damasio, 2005) que un dels principals instints humans és la curiositat i l'exploració, només per darrere de la gana i la set, però per davant fins i tot del joc i el sexe.

L'apunt normatiu

Ja abans d'iniciar el segon cicle de l'educació infantil els infants elaboren, d'una manera informal, intuïcions sobre el món que els envolta. L'escola ha de connectar amb els interessos i les actituds que manifesten aprofitant la seva curiositat i entusiasme per fer créixer aquest coneixement viscut d'una manera cada vegada més estructurada.

L'àrea de **descoberta de l'entorn** ha d'ajudar els infants a elaborar explicacions sobre els objectes i les situacions que els interessin i els preocupin en cada moment i procurar, alhora, que es formin una idea d'ells mateixos com a persones amb capacitat d'aprendre i amb recursos per emprendre reptes.

Així mateix, la matemàtica esdevé una eina per conèixer l'entorn: quantificant, mesurant, localitzant; permet que se superi el simple coneixement físic i avanci fins a predir, comprovar, generalitzar, fer models, que és una manera d'abstreure.

L'aprenentatge depèn en gran mesura de la quantitat i de la qualitat d'ocasions que hagin tingut per dur-lo a la pràctica. Les situacions de vida diària en proporcionen moltes, però cal que l'escola assegurï per a tots els infants experiències prou riques i que els acompanyi en els aprenentatges, impulsant el plantejament d'interrogants, encaminant la resposta a les seves preguntes, oferint materials, recursos i estratègies que ajudin a través dels llenguatges a connectar i fer conscients les experiències viscudes.

**Annex
Decret 181/2008**

Si la curiositat ens ve donada de sèrie, la tasca de l'escola només s'ha de concentrar a mantenir-la, estimular-la o afavorir-la, o en tot cas, a evitar aquelles maneres de fer que tendeixen a ofegar-la.

La font primera de curiositat és tot el món real que ens envolta, el món natural, físic, social i cultural. Tot allò que existeix, en tota la seva complexitat, és susceptible de fascinar els infants. Cal, doncs, obrir portes i finestres i crear una relació fluïda entre l'escola i el món exterior: els infants han de sortir a participar d'aquesta realitat i el món ha d'entrar dins l'aula. Dotar les cuinetes de material natural, fer una col·lecció de roques o llavors, tenir cura d'un hort, sortir al poble o ciutat a fer recorreguts per observar i/o intervenir, visitar i participar de les activitats de la biblioteca del barri, col·laborar amb els avis del poble, visitar un museu, enquestar els veïns, observar el comportament dels animals domèstics o fer estadística sobre l'esmorzar, tot són propostes nascudes del contacte amb la realitat de gran potencial educatiu.

La formulació de preguntes productives als infants permet iniciar itineraris d'aprenentatge basats en la indagació i que cada infant pugui recórrer diferents camins per resoldre-les

Aquesta primera curiositat hauria de cristal·litzar en preguntes:

- Preguntes que ajudin a crear connexions entre coneixements
- Preguntes que promouen la imaginació científica, imaginar el que no veiem a partir d'evidències
- Preguntes que afavoreixen el debat i la discussió però també l'acció

- Preguntes investigables, que permeten prendre iniciatives per intentar respondre-les
- Preguntes que no esperen respostes úniques sinó que admeten múltiples possibilitats
- Preguntes que afavoreixen l'explicitació de les idees pròpies dels nens
- ...

Es tracta de preguntes que podem anomenar productives perquè obren itineraris de coneixement en oposició a les preguntes reproductives, de resposta única, la utilitat de les quals es redueix a la comprovació de si se sap el resultat. Repensar el tipus de preguntes que els mestres fem a l'aula és

*Aprendre vol dir canviar.
Sabem que els infants
aprenen quan van modificant
les seves maneres de pensar*

important (en trobareu una exposició extensa a l'annex 2), ja que són un element fonamental en la mobilització del coneixement.

Les preguntes productives inicien i orienten itineraris d'aprenentatge basats en la indagació, un procés que inclou preguntar qüestions, planificar i conduir investigacions utilitzant apropiadament eines i tècniques per recollir dades,

pensar críticament i de manera lògica sobre relacions entre evidència i explicacions, construint i analitzant explicacions alternatives i comunicant arguments científics (National Academy of Sciences, 1996). En una versió més enfocada a l'etapa d'educació infantil, el podríem veure com un procés en 3 fases:

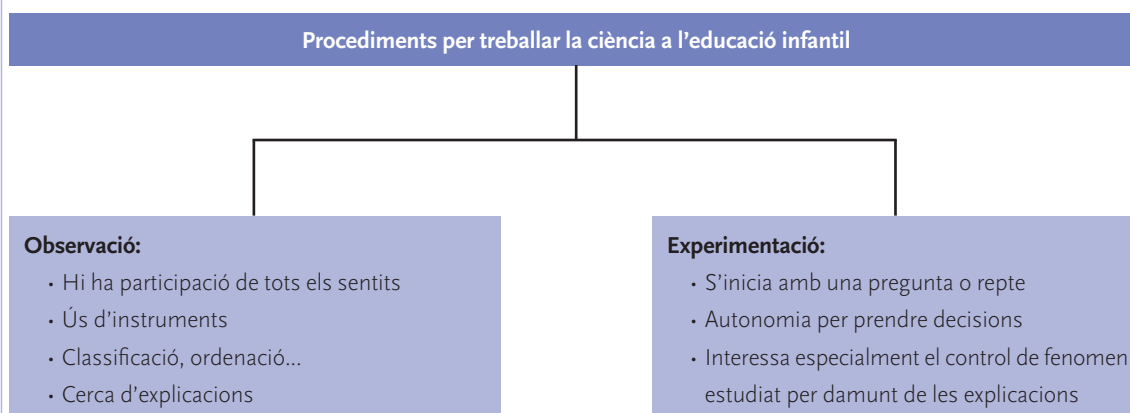
- 1. Experiència:** una fase que s'obvia sovint en els adults confiant que ja tenen l'experiència directa amb els fenòmens que ajudarà al sorgiment de preguntes, però que cal potenciar especialment en els infants. Parlem d'aules com a espais de recerca, riques en material divers, que afavoreixen el contacte sensorial, el joc exploratori, l'ús d'instruments... (Pedreira, 2005).
- 2. Explicitació:** posar paraules a les idees permet fer-se conscient de les pròpies maneres de pensar alhora que donar-los forma per compartir-les amb els altres. El llenguatge ajuda a estructurar les idees i als mestres ens permet acostar-nos a entendre les maneres de pensar dels infants.
- 3. Evolució:** aprendre comporta canvi, per tant, cal l'entrada de noves informacions o idees, ja sigui per contacte amb la realitat, per contrast amb idees d'experts o de companys, per consulta en llibres o internet, etc.

Les dinàmiques escolars, lligades a la reproducció de tasques homogènies plasmades en paper, obvien absolutament el valor de l'experiència amb la realitat, obvien també el valor de fer explícites les idees dels infants i van directes a intentar canviar les maneres de pensar.

El resultat és un canvi superficial i efímer: s'ensenya els infants a emetre la resposta correcta en cada ocasió però no es canvien les teories o maneres de pensar sobre els fenòmens, de manera que aquestes es tornaran a imposar ben aviat.

A infantil caldria posar molt d'èmfasi a facilitar experiència directa amb la realitat dels infants, ajudar-los a parlar sobre aquesta experiència per posar ordre a les idees i contactar amb altres maneres de pensar per fer evolucionar les pròpies idees inicials cap a les maneres de pensar que compartim culturalment. I sense presses, perquè canviar les maneres de pensar no és ni senzill ni ràpid, requereix temps, temps per a l'acció, la reflexió i la comunicació.

En l'àmbit de la ciència, hi ha dos procediments molt específics que han de tenir el seu lloc a l'educació infantil:



Un és l'**observació**, que no és sinònim de mirar ni tampoc de mirar atentament. L'observació requereix la participació de tots els sentits, la posada en funcionament de les habilitats perceptives, associatives i manipulatives; l'ús d'instruments que ens ajudin a captar millor la realitat, fer-se preguntes sobre allò observat i la implicació d'habilitats intel·lectuals d'ordre superior tipus classificar, ordenar o quantificar per comparar.

Per exemple, podem observar una col·lecció de llavors agrupant-les seguint diferents criteris de manera que evidenciem algunes de les seves qualitats, ens podem preguntar si uns ous d'insecte pal (semblants aparentment a algunes llavors, però ben diferents si els veiem amb la lupa binocular) són o no llavors, si de les llavors més petites surten plantes més petites, etc. L'observació comporta coneixement.

Cal ser conscient que l'observació no és un mètode per aprendre directament del que veiem a la realitat, sinó que les persones, i els nens també, interpretem el que veiem en funció de les nostres idees. És el cas d'una nena de 4 anys, que agafa un paper de seda blau i en busca l'ombra i quan veu que surt gris diu "No funciona", perquè esperava que l'ombra fos també de color blau. L'evidència és clara, però la resposta humana és buscar un argument que ens permeti mantenir la nostra "teoria": si és blau claret, farà una ombra blava. Per això hem de ser conscients que veure, mirar o captar amb els sentits, o ser testimoni d'un fet, no és suficient per canviar les maneres de pensar.

L'altre és l'**experimentació**, un procés que s'inicia amb una pregunta, una inquietud, un repte en què s'implica l'infant i que el porta a actuar o intervenir sobre la realitat amb la intenció de trobar resposta o conèixer millor com funciona determinat fenomen. Comporta necessàriament la iniciativa personal i la possibilitat de prendre decisions del que experimenta i no pot ser un procés obligatori, sinó que sempre es proposa, sense obligar. Requereix un nivell de coneixements de la realitat més profund amb una aplicació d'habilitats i destreses més elevades que quan fem una observació.

Des del punt de vista científic, l'experimentació és un procés molt marcat, un mètode molt ben delimitat i justificat, amb molt de control i amb una pauta molt estricta. És evident, però, que l'experimentació fins als 6 anys és un procés molt més caòtic, on es barregen totes les fases alhora, on mentre es pensa s'actua i es parla sense diferenciacions. Cert que els hem d'ajudar a posar ordre a les idees, a ser rigorosos en les mesures, a controlar tot allò que calgui per poder comparar situacions, però sense oblidar que el rigor no pot ser una excusa per acabar amb l'emoció que generen els reptes.

En l'experimentació a infantil, és més important controlar el fenomen que buscar explicacions teòriques sovint d'elevada complexitat. Adonar-se de quan un fet passa i quan no passa, amb quins materials, a quina distància, en quines quantitats o en quines condicions aconseguim allò que ens proposem permet entendre millor el fenomen que no pas les explicacions lligades a paraules d'altres persones. Posar un lot, un contenidor transparent amb aigua i diferents miralls i donar la consigna d'aconseguir un arc de Sant Martí permet que es plantegin en quines condicions l'aconseguim, mentre que la pregunta *per què surt l'arc de Sant Martí* deixaria sense paraules fins i tot a molts adults.

No vol dir que no ens interessin les idees dels infants, ens interessen i molt, però hem de perdre la por que siguin idees diferents a les dels adults i diferents a les de la comunitat científica, i pensar que els infants són persones en formació que han d'anar modificant necessàriament les seves maneres de pensar amb noves experiències i nous coneixements.

“El rigor científic no s’ha de confondre amb el *rigor mortis*.”

Wagensberg (2002)

Experimentar implica posar en joc habilitats per resoldre problemes, per raonar; estimula el pensament crític i creatiu i exigeix també posar en funcionament la capacitat de plantejar-nos qüestions sobre el que copsem i trobar-hi respostes.

Experimentar és diferent de manipular i també és diferent de “fer experiments”, ja que requereix la intenció de respondre una pregunta i la intervenció del pensament

Dins d'un àmbit científic, cal diferenciar l'experimentació de la manipulació i de la idea de “fer experiments”. La simple manipulació no és experimentació. La manipulació és senzillament tocar o més àmpliament apreciar amb els sentits, però l'experimentació requereix la intenció de respondre a una pregunta i la intervenció del pensament. Això vol dir que sovint el mestre pot posar les condicions perquè passi però no podem assegurar que passarà si no és a partir de l'observació o la conversa amb els infants. Està clar que enganxar arròs en un dibuix (per a la qual cosa necessitem manipular material natural) és manipulació però no experimentació,

que rentar ninos requereix la manipulació de l'aigua però no té res a veure amb l'experimentació o que tocar, olorar i tastar fruites requereix la percepció sensorial però no és experimentació.

Fer experiments en el sentit més habitual que ens apareix a la televisió o que trobarem en els llibres d'experiments tampoc no és experimentació, en tant que tot ve donat. “Agafa això, fes el que et dic i mira què passa” és senzillament seguir instruccions d'altri. No hi ha pregunta, no hi ha implicació, no hi ha capacitat de decisió...

La proposta de fer un telèfon fent ús del fil de pescar i els pots de iogurt difícilment aportarà experimentació, mentre que si la idea és buscar com podem construir un telèfon que funcioni tan bé com sigui possible i tenim tubs de diferents mides i llargades, fils de diferents material, gots o embuts de diferents formes i mides, llavors hem canviat la proposta de manera que permet que sorgeixi l'experimentació.

Quan en una aula es replica, a demanda del mestre, la proposta de germinació de la mongeta en pots de iogurt intentant controlar les condicions és ben diferent que donar 5 mongetes a cada infant per endur-se-les a casa amb la consigna que facin allò que els sembli millor per aconseguir una mongetera ben ufana i organitzar una sessió de posada en comú al cap d'un temps: decisió i implicació personal, hipòtesis en acció, diàleg, multicausalitat, relació entre coneixements... (Márquez & Pedreira, 2005).

Plantejar-se si estem ajudant els nostres infants a intervenir en el món per entendre'l des d'una perspectiva cada cop més rigorosa requereix la reflexió seriosa sobre l'experimentació que té lloc a l'aula.

A entendre el món que ens envolta

Tots els aprenentatges estan centrats en el món que ens envolta: el món natural i físic, la societat, els llenguatges, el món literari, les idees, l'art, el món virtual... per això cal que l'escola estigui oberta al món de manera que les relacions món-escola siguin molt fluïdes: hem de sortir fora de l'aula i hem de deixar que la realitat entri a l'escola. Entendre, donar sentit a tot el que ens envolta és el que dona sentit a l'educació.

L'inici del pensament matemàtic

És en aquests contextos on s'estableixen múltiples relacions que van formant xarxa mental i van teixint les estructures del pensament. En comparar, per exemple, es troben semblances i diferències entre objectes i situacions que caldrà aprendre a organitzar. Si la curiositat ha portat a observar animals, ben aviat surten les comparacions i agrupacions en funció de les semblances i les diferències: els que neixen d'un ou i els que ho fan de la panxa de la mare, els que són de granja i els que viuen a la selva, o al bosc; o bé els que caminen, els que volen i els que neden i sovint sorgeixen dubtes que obliguen a prendre decisions, com ara què fem amb els animals que es desplacen arrossegant-se? I amb els que salten pels arbres? O bé quan és possible fer agrupacions diferents amb els mateixos animals segons les característiques que es comparen; per exemple, els peixos i les aus formen part de grups diferents si s'agrupen per la forma de desplaçament i en canvi formen part del mateix grup si la característica és la forma de reproducció...

“Com a mestres, la nostra funció hauria de ser fer de mediadors entre les ‘matemàtiques’ que hi ha al nostre entorn i l’infant. La nostra funció és apropar les matemàtiques a l’infant tot fent-lo participar en situacions reals i quotidianes on s’emprin continguts relacionats amb aquesta àrea. Algú pot dir: però si l’infant encara no domina les eines, com podrà captar la situació i participar-hi? Aquest és, al meu entendre, un dels canvis més suggestius de la nova concepció. No cal esperar que l’infant tingui totes les habilitats desenvolupades; allà on ell no arribi, hi haurà un adult interactuant. No cal que els nens dominin totes les eines amb anterioritat. Al contrari. Cal que l’infant es trobi immers en situacions que li plantegin reptes i que, mitjançant l’actuació conjuntament amb l’adult, li permetran conèixer i apropiar-se —des de la mateixa situació— tant de les eines com de la seva funcionalitat.”

Mequè Edo (1997)

L'important, en tot cas, és que mica en mica vagi essent possible centrar l'atenció en unes determinades característiques i prescindir de les altres, tot avançant cap a un pensament més abstracte.

Classificar, ordenar, comparar, recollir dades...

Si en un altre moment l'atenció es fixa, per exemple, en les semblances i diferències entre els noms dels nens de la classe, les relacions poden portar a classificar o bé a ordenar. Agrupar els noms que coincideixen en la primera lletra és una opció. També és possible que sorgeixi una ordenació en fixar-se que hi ha noms curts i noms més llargs i l'ordenació es pot fer comptant el nombre de lletres o prenent el nom escrit com una llargada contínua, tenint en compte que poden sorgir dubtes perquè no totes les lletres tenen la mateixa amplada.

L'ordenació té característiques diferents a la classificació, en una ordenació de 3 objectes el mitjà és alhora més gran que el petit i més petit que el gran. També és una característica de l'ordenació que un element que en un moment donat és el més gran, o bé el més petit de la sèrie, pot deixar de ser-ho si n'apareix un altre que ho és més.

La comparació també pot portar a quantificar. Hi ha algunes situacions d'experimentació en què quantificar es fa imprescindible. És el cas, per exemple, de l'experimentació amb rampes de fusta per les quals es fan baixar vehicles i es compara la rapidesa amb què ho fan. La diferència en l'alçada de les rampes i el pes dels vehicles són els factors que influeixen en la distància que recorren en arribar al final de la rampa. Quantificar aquesta distància, usant tires de paper que serveixin de testimoni de la distància recorreguda per cadascun dels vehicles o bé comptant quants pams i dits hi caben, és clau per resoldre la situació. La recollida de dades és un altre dels moments en què s'estableixen relacions quantitatives i l'expressió en forma de gràfic fa manejables quantitats quan s'estan construint. La presència o absència de nens en un període de grip, el control dels aniversaris o les votacions per elegir una activitat són dades susceptibles de ser anotades com a unitats i representades i comparades com a longituds formades per aquestes unitats.

La recollida de dades també és una eina bàsica en l'experimentació. Hi ha moments en què cal anotar i representar les vegades que es dona un fet per tal de treure'n conclusions. Seria el cas d'anotar els resultats de sumar els punts de dos daus tirats a l'atzar un nombre determinat de vegades i buscar explicacions a les diferències.

Hem vist, en els casos exposats, situacions que han despertat la curiositat i han generat unes preguntes per respondre. Per resoldre-les ha estat útil comparar, classificar, ordenar o quantificar.

L'exploració de l'espai i de les formes

Per entendre el món que ens envolta també cal desenvolupar un bon coneixement de l'espai i de les formes. Situar-se a l'espai resulta imprescindible per construir el coneixement geomètric així com conèixer unes determinades figures i les seves característiques. En aquest aspecte cal plantejar situacions que vagin més enllà del simple reconeixement i que portin els infants a cercar, a construir, a transformar, a decidir com generar les formes i els espais.

Construir un quadrat i per tant decidir quantes tires de paper es necessiten i de quines mides, trobar una forma de generar una circumferència, fer un circuit i pensar les instruccions per arribar a un lloc determinat, experimentar amb les formes amb el propi cos, fer jocs de simetria amb peces de cons-

trucció, jugar a la cacera dels triangles, resseguir l'ombra que projecten els objectes al terra, identificar formes a l'edifici escolar... serien exemples d'accions experimentades amb els infants que suposen la posada en pràctica de coneixements geomètrics i aporten un coneixement sòlid que s'ha construït en un context funcional.

La funció de les matemàtiques

Un dels principals papers de les matemàtiques és ajudar a organitzar el pensament i a posar de manifest allò que fa semblants situacions aparentment diferents tot construint un llenguatge que va essent cada vegada més abstracte.

“Aprendre matemàtiques és establir relacions i teixir xarxes cada vegada més complexes amb els coneixements que prèviament s’han establert. Per ajudar a construir aquest aprenentatge tenim diverses eines: crear ambients estimulants, cercar situacions adequades i acompanyar els infants a seguir el procés proposat.”

Montserrat Torra (2015)

Un dels elements d'aquest llenguatge és el codi numèric, l'aprenentatge del qual s'inicia en aquesta etapa i sintetitza aprenentatges que hem anat fent en comparar, classificar i ordenar. El nombre representa una característica d'un grup: la quantitat. En aquest cas no ens fixem, doncs, en la mida ni en el color o la forma dels objectes del grup sinó exclusivament en quants n'hi ha; és a dir, en la quantitat d'objectes. Aquesta quantitat pren sentit quan es pot ordenar, si sabem que tenim 4 objectes vol dir que en tenim 1 més que 3 i 1 menys que 5. Per comprendre i fer servir el nombre cal no comptar sempre objectes iguals i de la mateixa mida sinó objectes diversos i comparar els grups per anar construint l'ordenació. La forma de representar la quantitat, d'altra banda, és poc intuïtiva. Un objecte sol es representa amb una xifra (1); dos objectes també la representem amb una única xifra (2). La xifra és diferent però no són dues xifres sinó només una... i mentre que la quantitat va creixent el nombre de xifres no augmenta. Si pensem que en el mateix període els nens aprenen a escriure i saben que si una paraula és curta té poques lletres i si és llarga en té més, veurem que aquí hi ha un altre aspecte a considerar en l'aprenentatge.

“L'avaluació forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge de les matemàtiques. Aquest principi pedagògic bàsic ha de ser coherent amb la resta del procés. Seria un contrasentit plantejar l'ensenyament-aprenentatge a partir de situacions de la vida quotidiana, de materials manipulatius, de jocs, de recursos literaris i tecnològics, i avaluar el coneixement matemàtic de l'infant a partir de les seves produccions en fitxes o quaderns d'activitats. Des d'aquest prisma, han deixat de tenir sentit les cues d'alumnes amb la fitxa a la mà perquè l'ensenyant hi escrigui bé o malament amb bolígraf vermell. Ja fa molt anys, Malaguzzi va oferir una alternativa a aquesta avaluació tradicional: la documentació.”

**Àngel Alsina
Guix d'infantil, núm. 79**

Les matemàtiques: una eina per conèixer l'entorn? Un llenguatge?

Sovint ens preguntem si les matemàtiques són una eina per conèixer l'entorn o un llenguatge. Les situacions de la vida diària i moltes de les que es creen en el dia a dia escolar requereixen coneixement matemàtic per ajudar a comprendre-les o per resoldre-les. És per això que el currículum d'educació infantil inclou continguts matemàtics a l'àrea de Descoberta de l'entorn. D'altra banda, i per donar suport a aquest coneixement, s'ha d'anar construint un llenguatge específic: el llenguatge matemàtic. Les quantitats, les proposicions lògiques, les posicions, les formes, les magnituds mesurables, els gràfics... formen part d'aquest llenguatge que ha de servir per comunicar-nos en els aspectes que fan referència als nombres, la lògica, la geometria, la mesura o l'anàlisi de dades. Per aquesta raó també hi ha continguts matemàtics a l'àrea de Comunicació i Llenguatges.

A progressar en el moviment i el domini del cos

L'infant es relaciona i comunica amb el món a través del seu cos i cada un ho fa d'una manera única, segons quines siguin les seves capacitats i necessitats. L'infant té una necessitat innata d'acció, de moviment, que li permet actuar i interaccionar amb el seu entorn i anar ampliant aprenentatges. Així mateix, el llenguatge corporal és qui acompanya i ajuda a desenvolupar la resta dels llenguatges (plàstic, matemàtic, musical i verbal).

L'apunt normatiu

Els infants s'inicien i avancen en la descoberta d'un mateix a partir de les relacions que estableixen amb els altres. D'aquesta interconnexió entre el jo i l'altre en sorgeix el sentit de promoure el benestar amb un mateix i amb els altres, en el si d'una societat que cada dia esdevé més complexa. La intenció de fomentar els valors i el sentit de la democràcia, de la pluralitat i de la justícia, les competències associades a la relació intrapersonal i la relació interpersonal, encapçalen el desplegament de l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, els continguts de la qual es dirigiran a impulsar uns aspectes, íntimament lligats entre si: l'autoconcepte i l'autoestima, la formació socioemocional, el moviment i l'acció i l'autonomia.

La descoberta d'un mateix, doncs, no es pot entendre sense la descoberta de l'altre: ambdós aspectes es troben en el procés de construir-se integralment. Per això, aquesta àrea ha de promoure les relacions i exploració del jo i dels altres, descobrint i desenvolupant possibilitats emocionals, sensorials, d'acció, d'expressió, d'afectivitat, de relació i de regulació, referides al moviment, a les emocions i als sentiments, i als hàbits.

Caldrà donar al cos la importància que es mereix, i promoure el joc com a activitat natural de l'infant d'aquesta etapa, que li permetrà integrar espontàniament l'acció amb les emocions i el pensament, afavorint el seu desenvolupament personal i social.

**Annex
Decret 181/2008**

Són moltes, i grans, les conquestes psicomotrius que els infants fan dins els anys que dura el segon cicle d'educació infantil. Són anys de prendre consciència del propi esquema corporal, de progressar en el domini de destreses i en l'adquisició de seguretat i autonomia dins l'espai, i d'establir la prefe-

rència lateral. Així, per exemple, podríem referir-nos al desenvolupament del moviment en el gest gràfic: des del gargot fins a la precisió gràfica (dibuix, escriptura, encaixos...), des de la mà fins al domini d'estrís (pinzell, retoladors, teclat o llapis), etc.

Com arriba l'infant a tenir una representació ajustada i complexa de l'esquema corporal i de les relacions del cos amb el medi? Ho aconsegueix a través d'un llarg procés d'assajos i errors, d'ajustament progressiu de l'acció del cos als estímuls del seu medi, i als propòsits de les accions que vol dur a terme. Es tracta d'una construcció progressiva fruit de relacionar l'experiència de veure el propi cos, amb l'experiència de sentir el propi moviment i tot això mediatitzat per l'experiència social.

“Un esquema corporal ben establert suposa conèixer la imatge del propi cos, saber que aquest cos forma part de la pròpia identitat i percebre cada part sense perdre la sensació d'unitat.”

Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (1998)

Un aspecte important que hauríem de tenir present a l'escola és que aquesta ha de poder oferir un espai, materials i entorns adequats perquè els infants puguin moure's lliurement. L'infant actua i, a través del joc, practica i desenvolupa moviments.

Reconèixer la importància del moviment lliure, en un entorn respectuós amb la presència i els ritmes de cadascú, suposa també reconèixer que els infants fan ús de la seva pròpia iniciativa. D'aquesta manera, els adults no “ensenyen” moviments ni “anticipen” moviments de forma artificiosa i precoç, però sí que preveuen el desig intern de cada infant de conèixer i experimentar amb el seu cos com si fos un joc. Aquest respecte pel moviment a través de l'organització dels espais, materials i temps permetrà donar experiències psicomotrius basades en la confiança, l'espontaneïtat, la creativitat i la llibertat, i així es contribueix al desenvolupament integral de l'infant.

Perquè un entorn sigui adequat per a un autèntic desenvolupament del moviment, ha de ser un entorn relaxat. És a dir, no ha d'incloure perills actius ni exigències. Ha de disposar de la presència atenta, respectuosa i no directiva d'adults que observen i escolten els seus moviments.

En l'ambient preparat, ja sigui en un espai interior o exterior, els límits respecten les necessitats dels infants i els ofereixen la possibilitat de decidir o proposar múltiples accions. Així, a tall d'exemple: poden decidir, un grup d'infants, esmorzar tots junts al pati al voltant d'una taula? Poden jugar aquest mateix grup d'infants a cadellats caminant de quatre grapes a dins de l'aula? Tenen espais per amagar-se i retrobar-se? Tal com tenim organitzada l'aula és possible el moviment? Tenen a dins de l'escola algun espai reconegut per enfilarse?

D'aquesta manera, el mestre reconeix les necessitats de moviment i acció de l'infant, i al mateix temps estableix el coneixement d'uns límits molt clars, coneguts i compartits per tots, que permetran que l'infant es mogui amb iniciativa, seguretat i llibertat. En aquest sentit, el mestre o l'adult

El mestre no “ensenya” moviments als infants, perquè els infants es mouen i es desenvolupen regits per la seva pròpia iniciativa. Els infants actuen i mentre ho fan tenen present la presència de l'adult i dels altres

contempla les diferents vivències dels infants que respecten la necessitat d'actuar sense exigències o normes molt estretes, i els infants poden anar provant la manera com ocupar l'espai, relacionar-se i, en definitiva, veure com funciona el món.

Cal assenyalar, també, que segons expliquen científics del desenvolupament, en el joc arriscat i la cerca de reptes, els infants busquen els límits per superar-se a si mateixos de mica en mica. D'aquesta manera aconseguen vèncer els seus petits i grans temors i desenvolupen la confiança en les pròpies capacitats. Aprenen també a moure's amb habilitat, a no fer-se mal, a adquirir una percepció adequada de perill i valorar les situacions de forma adient de manera que van agafant confiança en ells mateixos i en les seves possibilitats (Verena, A., 2013).

Som plenament conscients que moltes activitats que els nens fan a l'escola, com ara els moments de joc o de pati, requereixen una activitat motriu per part de l'infant, però no hem d'oblidar la importància que té el moviment en el desenvolupament integral dels infants i oferir contextos d'aprenentatge que afavoreixin l'activitat motriu i el moviment en diversos moments que els infants són a l'escola. Està bé poder disposar d'una sala específica per a activitats psicomotrius, però també és necessari adequar-ne diferents espais i prendre consciència de la pluralitat de situacions en les quals està fent un treball psicomotriu.

Això significa replantejar-se els temps i els espais, com per exemple: és convenient que els nens passin llargues estones fent activitats asseguts en una cadira? Cal un excés de mobiliari o elements que entorpeixen el moviment pels espais? És necessari tenir una aula plena de taules i cadires? Oferim als infants la possibilitat de superar reptes motrius?...

A anar creixent en autonomia i autoestima

Que els infants siguin independents i desenvolupin certa autonomia en les seves vides, dependrà molt de l'acompanyament que els fem. Els infants necessiten un acompanyament que els ha de permetre posar en pràctica, en diferents situacions, vivències que els facilitin exercitar la conquesta de la pròpia autonomia.

Cal distingir l'autèntica autonomia del que Falk (2009) anomena "falsa autonomia", que es tractaria d'una pràctica pedagògica que es pot donar en determinats centres d'educació infantil, que entenen que l'infant es fa autònom a través del condicionament en comptes d'acompanyar-lo en la seva evolució cap a l'autonomia o bé intentant avançar o forçar el procés autònom (que provoca que l'adult s'anticipi a les accions dels infants, o no els deixi actuar per si mateixos, visibilitzant una falta de confiança en el tipus de reacció o resposta dels infants). Indubtablement això succeeix perquè es confon precocitat amb qualitat educativa. En aquest sentit, subratllem la necessitat de valorar la qualitat de l'autonomia, com a procés i la necessària calidesa amb què s'aconsegueixen les fites vitals.

“Cal defugir la tendència de creure que un infant petit és més autònom en la mesura que arriba i supera habilitats d'ordre físic, com ara menjar sol, cordar-se les sabates, vestir-se sense ajuda, anar al lavabo i rentar-se les mans...”

Beatriz Trueba

Rere la falsa autonomia hi ha pensaments que podríem resumir en una frase del tipus: “com abans millor” i una actitud de pressa per tal que els infants aconseguixin destreses i habilitats com més aviat millor. Aquestes creences esdevenen errades, trampes o “sorolls” (Lobo, 2003) que distorsionen el sentit veritable de l'autonomia de l'infant. Una autonomia que necessàriament va lligada a l'autoconcepte, a la confiança d'un mateix en la manera de resoldre situacions problemàtiques relacionada sovint amb un tipus de pensament divergent, relacional i una actitud del docent que sovint és provocadora i sensible a les competències d'uns infants capaços de sorprendre, d'actuar i de generar coneixement.

Pikler, quan parla del concepte d'*infants competents*, 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 infants aprenen a ser autònoms a través de les petites accions quotidianes que es desenvolupen a casa o a l'escola, fruit de la participació en les coses que els afecten, quan tenen la possibilitat d'anar prenent petites decisions que estan al seu abast i poden organitzar part del seu temps. Els infants desitgen créixer i necessiten demostrar que són capaços en tot moment i demanen també adults que mostrin confiança en les seves possibilitats.

Ni tots els germans d'una mateixa família, ni tots els infants d'una mateixa aula són iguals. Cada infant desenvolupa les seves capacitats de manera diferent. Per aquest motiu, els mestres fugen de demanar el mateix a tot el grup, i no esperen que els resultats siguin els mateixos i tampoc que cada intervenció educativa es faci seguint un mateix ritme. De fet, conèixer l'infant forma part del treball del mestre, de forma individual i en relació amb el grup, per poder col·laborar de forma eficaç en el seu procés educatiu. En aquest sentit, els infants han de tenir l'oportunitat d'experimentar, d'equivocar-se, de provar, de practicar, d'encertar... i això exigeix necessàriament un temps (diferent segons l'edat, la història personal, les capacitats d'aprenentatge... de cada infant) tan permeable com sigui necessari,

característic d'aquesta etapa. Donar temps, saber esperar, respectar els diferents ritmes, tenir expectatives positives... Cadascuna de les accions de l'aula suposa per al mestre tenir molt present que els processos d'adquisició d'una major autonomia de l'infant es tradueixen també en el treball d'aspectes personals com ara l'autoestima i un autoconcepte adequat, a més a més del desenvolupament de totes les capacitats (motrius, socials, afectives, cognitives, socials...) de l'infant.

Les activitats quotidianes a l'educació infantil es basen a donar resposta a les necessitats infantils (salut, alimentació, higiene, descans, protecció, ser estimat, ser respectat, benestar, d'activitat, de creixement, de desenvolupament de l'autonomia i l'autoestima, comunicatives i de relació, d'habilitats socials, de coneixement...).



Aquestes activitats quotidianes són ocasions magnífiques per potenciar l'autonomia de l'infant, ja que aquestes són habituals i significatives (permeten a l'infant crear associacions, anticipar situacions, tenir iniciativa, esforçar-se i responsabilitzar-se), tenint present que aquestes han de plantejar-se de manera atractiva i que suposin un repte d'aprenentatge (si no fàcilment es converteixen en una activitat instructiva).

Els mestres, com a facilitadors de l'autonomia, són també autèntics experts en la gestió. El temps educatiu necessàriament preveu temps de benestar i gaudiment. Resoldre cada desafiament que suposa la conquesta de l'autonomia infantil ens porta a saber esperar i donar temps.

D'altra banda, tots els infants haurien de tenir la possibilitat de sentir la mirada apreciativa dels seus mestres, que els tracten amb afecte i respecte per ser qui són i no només per allò que fan. Aquest sentiment de reconeixement és també un factor important per ajudar-los a avançar en la seva autonomia.

Acordar pautes que promoguin l'autonomia dels infants suposa un compromís de qualitat de la comunitat educativa, amb decisions com ara:

- Assumir el concepte d'infant competent i autònom que protagonitza el procés educatiu. Si creiem en aquest concepte d'infant, veurem que la persona adulta no pot ser el centre de l'activitat del grup. Només creient de veritat que l'infant és el centre de l'activitat i actuant en conseqüència, es podrà garantir el procés personal de cada infant; cal que l'adult faci un acompanyament des de la distància, per respectar-ne el desenvolupament i promoure'n l'autonomia.
- Crear ambients on l'adult no s'anticipi a les accions de l'infant amb la intenció de salvar les dificultats que se li presentin sense parar-se a comprovar la satisfacció que pot produir als infants valer-se per si mateixos.
- Acceptar que els infants poden tenir criteris propis i creativitat pel que fa a les seves necessitats i problemes, i ens poden sorprendre per la seva capacitat crítica i autonomia si els donem l'oportunitat d'exercitar-les.
- Convertir l'aula i l'escola en un espai de suport proper a l'infant per tal de desenvolupar al màxim les seves capacitats i la creació de vincles de benestar i relació (adult-infant i entre infants de diferents edats).

- Tenir cura dels aspectes del docent: verbals (com ara el llenguatge, el to de veu, l'escolta activa, els silencis...) i no-verbals (els gestos, la mirada, la postura calmada, la cara, el somriure, el tacte...) que possibiliten crear una relació pròxima adult-infant on l'infant se senti segur, acollit i acceptat.
- Utilitzar l'escolta activa, la conversa, l'ús de materials que permetin la manipulació, l'exploració i la conversa.
- Mostrar confiança en les iniciatives que sorgeixin dels infants, donar llibertat per organitzar-se, reconèixer l'esforç de cadascú, promoure la iniciativa a l'hora de prendre decisions, l'intercanvi de punts de vista a través dels contes o el diàleg, no sotmetre els infants a comparacions amb altres companys, deixar la possibilitat d'escollir, etc.

“No existeix un ‘aprenentatge de l'autonomia’: no es fa el nen autònom, sinó que se l'acompanya en la seva evolució cap a l'autonomia. Ajudar un infant a exercir i desenvolupar la seva autonomia és una tasca difícil que exigeix molta atenció a l'adult, però també és més apassionant que fer activitats dirigides, ja que és la base real del desenvolupament de la persona.”

Judit Falk (2009)

Així, doncs, avançar en el reconeixement del protagonisme real de l'infant requereix molta autoobservació, reflexió, autocrítica i, a més, sovint suposa un esforç per canviar o deixar de fer certes coses que es tenen molt incorporades, com per exemple, les activitats dirigides com a forma habitual d'organització escolar. Deixant més espai per a propostes on intervingui l'elecció de l'infant, ja que quan l'infant té l'oportunitat de participar en allò que l'afecta i pot prendre decisions sobre la seva activitat, pot anar elaborant respostes personals, posar en joc tot el seu potencial, fer aprenentatges significatius, experimentar l'efecte de les accions i, en definitiva, actuar sobre el món que l'envolta.

D'aquesta manera, per exemple, el mestre fomenta l'autonomia en la iniciació a la lectoescriptura quan permet que l'infant trobi gust en les propostes escrites, que no haurien de ser sempre les mateixes, i que li permet fer descobertes com ara les lletres de les matrícules, dels rètols, dels contes, dels anuncis, dels senyals, dels cartells, dels objectes, dels diaris, etc. En definitiva, que siguin els infants els protagonistes reals de les seves descobertes lectores i, més endavant, dels seus primers escrits.

Pel que fa al desenvolupament de la moral, Piaget afirma que l'objectiu de l'educació ha de ser el desenvolupament de l'autonomia que es dona de forma indissociable en l'àmbit moral i en l'àmbit intel·lectual.

Quan l'infant desenvolupa l'autonomia en l'àmbit moral significa que és capaç de pensar de forma crítica per ell mateix, de prendre decisions pròpies segons pautes d'actuació també pròpies. Els infants poden desenvolupar-la quan tenen l'oportunitat de pensar críticament per si mateixos, poden intercanviar punts de vista, se'ls donen diferents referències i es permet que prenguin petites decisions.

“L'autonomia només apareix en la reciprocitat, quan el respecte mutu és prou fort com per fer que l'infant senti el desig de tractar els altres com a ell li agradaria que el tractessin.”

Jean Piaget

En sentit contrari, l'infant no desenvolupa la pròpia autonomia en l'àmbit moral quan es regeix per la moral i els criteris de les altres persones en el que s'anomena heteronomia moral. En aquest tipus de moral l'infant creix a partir de l'obediència i del fet de no permetre qüestionar el perquè de les coses. També en tècniques basades en el reforç o el càstig.

Aquesta mena de reflexions i canvis de millora són les que retornen al docent per sentir profundament l'avenç professional i personal.



Confirmen, doncs, la importància d'orientar la pràctica docent en el sentit de valorar i reconèixer l'infant com a subjecte que es construeix i es configura a través de la pròpia acció, i una autoconstrucció progressiva en la interacció amb el medi i amb els altres, que el portaran a nivells superiors de pensament.

A créixer en els afectes i en les relacions

Les relacions amb els adults de referència a l'escola són tan importants perquè poden servir per confirmar o per modificar patrons de relació apresos prèviament amb els pares.

L'educació emocional no s'ha de restringir a una proposta puntual o un taller, ha d'impregnar tot el temps escolar

L'educació emocional és un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals, com a element essencial del desenvolupament integral de la persona, per tal de capacitar-la per afrontar millor els reptes que se li plantegen en la vida quotidiana.

L'educació emocional es practica mitjançant metodologies vivencials i participatives que provenen de l'experiència personal del nen, el seu entorn i les seves necessitats. Viure amb els infants el dia a dia i fomentar l'aprenentatge dialògic ens pot ajudar a

posar nom als seus sentiments i emocions, així com a fer-los reconèixer les emocions d'un mateix i les dels altres.

Els estudis científics confirmen cada vegada més la importància del component afectiu en el desenvolupament i l'aprenentatge de les persones, i l'educació emocional és el complement indispensable del desenvolupament cognitiu i una eina fonamental en prevenció de conflictes d'ordre personal i interpersonal.

L'escola, i no només durant l'etapa d'educació infantil, es converteix en un espai fonamental per a la relació i la comunicació, que té com a protagonistes principals l'infant, el seu grup d'iguals i els mestres i educadors (tècnic en educació infantil, tècnic en integració social, auxiliar d'educació especial, monitors de menjador...). Els mestres constitueixen el principal punt de referència afectiu i de seguretat dins el context educatiu, ja que són les persones que acullen l'infant i la seva família. És per aquest motiu que prenen rellevància els factors emocionals en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i és necessària una comprensió més gran de la naturalesa de la interacció infants-mestres. Els mestres i professionals de l'educació s'impliquen directament dins un marc de relacions humanes que comporten un nivell elevat de compromís afectiu. Per aquesta raó, educar en aquestes circumstàncies requereix coherència, afecte, límits clars, capacitat de comunicació, domini de les relacions interpersonals, espais, temps i recursos perquè aquesta comunicació sigui emocionalment de qualitat.

“Les vivències emocionals són el motor de la nostra vida i de les nostres relacions i, en conseqüència, també ho haurien de ser de l'educació. En aquest sentit, educar emocionalment significa impulsar el creixement emocional dels infants, afavorir el seu desenvolupament integral com a persones.”

Sílvia Palou (2004)

A ser creatius

La creativitat és la capacitat de generar noves idees o solucions innovadores. És un element clau per al desenvolupament dels infants que els ajudarà a adquirir competències que els seran útils durant tota la vida. La creativitat contribueix al desenvolupament positiu de la personalitat i el pensament abstracte i a adquirir habilitats necessàries per resoldre situacions i reptes que l'infant s'anirà trobant.

Segons alguns experts, la creativitat és una destresa adquirible, present en totes les persones, que es pot aprendre i ensenyar, tot i que requereix un entrenament que suposa temps i dedicació. Els infants són, per naturalesa, els que semblen tenir més facilitats per desenvolupar-la.

Tradicionalment, aquesta capacitat s'ha relacionat exclusivament amb la vessant artística. Actualment es considera una capacitat molt important i susceptible de desenvolupament en qualsevol àmbit professional i social, també en un àmbit escolar o familiar. Partint d'aquests plantejaments, la creativitat hauria d'estar present en el dia a dia de l'escola i en qualsevol àrea o situació d'aprenentatge.

És necessari adaptar les metodologies perquè s'ajustin als nous processos d'aprenentatge dels infants, que garanteixin l'adaptació a noves situacions en una societat actual, en canvi constant

Què és la creativitat?

De fet, la creativitat no és res més que fer noves connexions entre elements aparentment dispars. Per a la major part d'adults, una ampolla d'aigua és només això, una ampolla d'aigua. No som capaços de veure-hi res més. Els infants, en canvi són molt més creatius que nosaltres, i ells hi poden veure qualsevol cosa; poden establir qualsevol connexió que en aquell moment els passi pel cap, i viure-la com a tal. Què vull dir amb tot això? Que la creativitat no és res estrany que ens resulti aliè, que l'haguem d'aprendre com hem de fer, per exemple, amb les taules de multiplicar. La creativitat és consubstancial a la nostra espècie. Naixem amb ella, i quan som petits és quan més creatius som (la qual cosa no vol dir que la creativitat pràctica, que és la que ens permet fer avenços útils, no necessiti altres ingredients que sí que anem aprenent amb l'edat).

David Bueno

Ara Criatures

La creativitat: del mite a la realitat

<http://criatures.ara.cat/elcerbell/2015/10/20/la-creativitat-del-mite-a-la-realitat/>

Sabem que les característiques de l'entorn tenen una influència i repercussió en el desenvolupament de la creativitat. Això implica que s'ha de vetllar per crear entorns educatius estimuladors i favorables per al seu desenvolupament. També és necessari adaptar les metodologies perquè s'ajustin als nous processos d'aprenentatge dels infants, que garanteixin l'adaptació a noves situacions en una societat actual, en canvi constant. La creativitat, dins un context educatiu, implica actuar amb flexibilitat, valorar l'originalitat i la imaginació, acceptar la diversitat de pensaments i d'accions, potenciar la curiositat i l'autonomia i tenir, en definitiva, una mirada oberta i curiosa al món. Els mestres, des de la pròpia observació i reflexió, han de proposar i oferir eines i materials que possibilitin experiències riques i estimuladores d'aprenentatge. Els mestres han d'aconseguir que els seus alumnes siguin nens segurs, confiats i capaços de trobar solucions creatives.

La creativitat es basa en el pensament divergent (Guilford, 1959), que possibilita i planteja solucions diferents davant d'un repte, situació o problema. És un pensament obert que no censura les idees o propostes i que accepta l'error. Un error entès en positiu, com una oportunitat per aprendre i com un factor més del procés creatiu.

“Els nens s'arrisquen, improvisen, no tenen por a equivocar-se; i no és que equivocar-se sigui igual a creativitat, però sí que està clar que no pots innovar si no estàs disposat a equivocar-te, i els adults penalitzem l'error, l'estigmatitzem a l'escola i a l'educació, i així és com els nens s'allunyen de les seves capacitats creatives.”

Ken Robinson (2006)

Les noves idees tenen una relació molt estreta amb els coneixements i aprenentatges ja adquirits, així com amb les experiències viscudes. És a partir d'aquests que es creen noves associacions i connexions. La forma d'abordar una nova situació dependrà molt de les experiències tingudes i de les pre-

disposicions personals de cadascú, i si es deixa oberta la possibilitat d'afrontar les tasques amb llibertat se segueixen procediments i es donen solucions ben diferents a una mateixa proposta.

Posem un exemple: una pilota ha quedat penjada a dalt d'un arbre del pati de l'escola. És una situació magnífica que fomenta la creativitat dels infants deixant que siguin ells que lliurement proposin solucions per recuperar la pilota: “anem a buscar en Carles que és el més alt”, “la fem baixar amb un cop ben fort d'una altra pilota?”, “necessitem una escala ben llarga”, “esperem que caigui amb el vent”... Idees que s'han d'acceptar, consensuar i potser dur a la pràctica. Aquesta situació, com d'altres que es donen quotidianament a l'escola, té a veure amb les estratègies que fem servir per resoldre un problema matemàtic, que mereix l'escolta activa de totes les respostes donades.

El fet és que quan es donen diverses solucions i formes d'obtenir-les, s'obre un camp de treball interessant. S'eixampla la mirada de tots els que participen en veure altres interpretacions, altres estratègies, sovint diverses i enginyoses. En situacions posteriors tindran un repertori més gran per escollir, i el que és més important, confiaran més en ells mateixos a l'hora de provar una solució no típica.

Permetre que la creativitat entri a l'aula requereix un gran esforç de treball imaginatiu, reflexiu, crític i democràtic abans de fer-la visible. Sense potenciar la iniciativa, la vinculació, la confiança i el treball en equip la creativitat a l'aula no és possible. L'actitud dels mestres és fonamental per educar en la creativitat: el model que ofereix, l'actitud d'obertura que faciliti que els infants puguin expressar-se i el nivell d'intel·ligència emocional. Els mestres tenen el repte de generar expectatives positives respecte a les capacitats de l'alumne, d'ajudar a regular les emocions dels alumnes, de validar les iniciatives creatives i la capacitat de crear vincles positius.

COM S'APRÈN?

Un aprenentatge valuós

Els infants han d'anar adquirint durant la seva estada a l'escola aprenentatges que els ajudaran a entendre el món (físic, social, cultural) i a viure-hi de forma harmònica i feliç.

Es tracta d'aprenentatges valuosos. Considerem que són aquells que han de permetre als infants relacionar-se amb els altres, facilitar una convivència pacífica i harmoniosa, permetre compartir les idees a partir del diàleg i saber resoldre de forma adequada problemes quotidians. Els infants també han de fer seus el conjunt de sabers que la humanitat ha anat formulant i que cada infant ha d'anar entenent i assimilant.

En els darrers anys, s'ha anat modificant la concepció de com es produeix l'aprenentatge. Sabem, per exemple, que:

- Els avenços en el coneixement del cervell i en la forma d'aprendre. L'aprenentatge consisteix a assimilar experiències per tal que passin a formar part de la nostra vida i ens canviïn. Les experiències no es poden explicar ni veure únicament, cal viure-les en primera persona si volem que tinguin un impacte en els infants i es converteixin en aprenentatge.
- És més important aprendre a aprendre, facilitar estratègies per tal que els infants segueixin aprenent al llarg de la vida que no pas acumular coneixement. Cal ser conscients de la necessitat de seguir aprenent al llarg de la vida.

- La velocitat dels avenços en les tecnologies ha fet que uns aprenentatges que abans es consideraven bàsics, ara deixin de ser-ho perquè ja hi ha eines, programes o instruments que s'encarreguen de fer unes tasques repetitives i que necessiten la utilització d'estratègies de baix nivell cognitiu.
- D'altra banda, la ciència cognitiva moderna ens confirma que la qualitat del coneixement i de la comprensió té molta importància; força més que la quantitat de coneixement que s'adquireix.

“Els avenços científics ens permeten saber com aprenem les persones, i posen en evidència que els mètodes transmissors no produeixen aprenentatge significatiu.”

Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?

Centre UNESCO de Catalunya, 2015

Per aquests motius, a l'educació infantil també es reconsideren aspectes metodològics i didàctics que tenen molt a veure amb els conceptes de coneixement i els sistemes d'ensenyament i aprenentatge.

Actualment, la perspectiva dominant és socioconstructivista. Segons aquesta perspectiva, l'aprenentatge es veu molt influït pel context en què se situa i es construeix activament per mitjà de la negociació social amb els altres. Així, doncs, els entorns d'aprenentatge haurien de ser llocs en què:

- Es fomenti l'aprenentatge constructiu i autoregulat.
- L'aprenentatge tingui en compte el context.
- L'aprenentatge sigui sovint col·laboratiu.
- S'impliqui els infants en allò que aprenen.
- Es promogui la reflexió i la conscienciació de les descobertes.

Aprenem fent, pensant i comunicant

Fàcilment ens posaríem d'acord en la creença que les persones aprenem fent. Veritablement allò que ens “queda” té un significat i una perdurabilitat i es converteix en aprenentatge. Per tant, és el que hem pogut fer i sentir en primera persona i que ha posat en funcionament una sèrie de processos físics i mentals. Així mateix, l'aprenentatge està estretament lligat a les emocions, al desig i al plaer de saber, així com a la curiositat innata pel món que ens envolta.

*Sabem que s'aprèn fent,
i també reflexionant
sobre el que fem*

Els infants, a l'escola, poden aprendre de moltes maneres, en diferents contextos i a través de diferents mitjans. És feina de l'escola oferir escenaris d'aprenentatge que vagin més enllà de les aules: entorns

naturals com els espais exteriors, el camp, el bosc, la plaça i entorns urbans com un museu, la biblioteca, una botiga o un taller. Així mateix, l'escola ha de posar a l'abast dels infants els mitjans més adequats (físics, socials, culturals o tecnològics) per a cada una de les situacions o experiències que es presentin.

Aprendre és canviar i aquest canvi es deu a una interrelació d'experiències que connecten aprenentatges o coneixements adquirits per resoldre noves situacions. A educació infantil la majoria dels apre-

mentatges es donen a partir de la manipulació i l'experimentació, així com a través del joc i dels llenguatges, els llenguatges entesos com a forma de coneixement.

Sabem que s'aprèn fent, i també reflexionant sobre el que fem. Per això és necessari que l'escola, d'una banda, plantegi situacions d'aprenentatge que permetin la construcció del coneixement a través d'experiències vivencials i, a la vegada, que estimuli un treball intel·lectual basat en la comunicació, l'observació, l'anàlisi, el debat, la formulació d'hipòtesis i la reflexió.

Interpretar i representar són dos processos bàsics per comprendre. Interpretar, donar sentit propi i raonat a les produccions culturals (un mapa, una ecografia, una imatge, un cartell, una poesia, una obra d'art, un text numèric...) i representar, donar forma a les pròpies idees (dibuixos, models, gràfics, esquemes, murals, mapes de conceptes, maquetes...). Aquests dos processos ens ajuden a entendre l'entorn, a entendre'ns nosaltres mateixos i a compartir-ho amb els altres.

“El fet de representar no és gratuït: la representació és una activitat cognitiva que implica organitzar i enregistrar una informació per tal d'explicar-la.”

V. Arnaiz (2005)

Cercar formes de representar també ajuda a construir i estructurar el pensament, a partir d'objectes concrets, de materials manipulables: materials per classificar o comptar, llistons per formar polígons, cubs encaixables per representar figures, etc. La presència dels materials ajuda a desencadenar el pensament i la comprensió. Cercar materials que despertin interrogants, amb els quals es puguin fer canvis, observar el resultat de les accions representa una bona ajuda i serveix de base a altres formes de representació menys concretes, com ara el dibuix, els esquemes o les taules i els símbols que, a educació infantil, sense deixar el material manipulable, també s'han d'anar utilitzant.

“Per tal que un dibuix representatiu de la realitat tingui valor en la construcció del coneixement no podem utilitzar dibuixos ja elaborats on els infants només han d'acolorir. La qualitat del dibuix no té importància, allò que sí que és important és que representi una realitat significativa per a ells i sigui un connector útil per parlar sobre aquesta.”

Rosa Maria Pujol (2003)

Quan plantegem tasques amb sentit

Per entendre el món ens calen molts coneixements, que anirem adquirint a mesura que els necessitem. El desplegament curricular, les experiències d'aprenentatge i l'entorn en general s'han de centrar a fomentar les capacitats i l'aprenentatge continu.

El currículum diu que l'escola ha d'assegurar per a tots els infants experiències prou riques i acompanyar-los en els aprenentatges, oferint materials, recursos i estratègies que ajudin a través dels llenguatges a connectar i fer conscients les experiències viscudes.

Ens hem plantejat alguna vegada si per cada àrea, o per cada objectiu que ens marca el currículum, ens hem de preparar un programa específic de treball convertint l'horari escolar en una suma juxtaposada de propostes desconnectades? Si és així, per què no ho integrem aconseguint una vida d'aula completa i amb sentit, treballant alhora i amb significat l'objecte d'estudi, la comunicació, la resolució de conflictes que comporta ser un grup que comparteix objectius, la participació i la convivència?

Tenir cura d'un hort ecològic on veure créixer les verdures, abonar la terra, tenir cura del reg, vigilar i controlar les herbes no desitjades, reconèixer els insectes, sedimentar la terra, preveure els canvis de temps, identificar i reconèixer els canvis, collir els fruits... són moltes experiències prèvies que són autèntiques abans d'arribar a la interpretació del text escrit que parla sobre com hem d'adobar l'hort. Un munt d'aprenentatges fets amb sentit, dins d'un context, amb una finalitat, sobre la realitat. Podem posar en joc i interrelacionar coneixements de molta més amplitud, profunditat i emotivitat que els que implica repetir activitats sobre un paper amb un resultat igual per a tothom.

Quin sentit té, per exemple, davant d'una activitat plàstica, que el mestre doni als infants unes pautes molt marcades i un model a imitar que provocarà uns resultats finals similars, dels quals es valoraran els que més s'acostin al model proposat? Quin sentit té exposar totes les produccions a les parets, una al costat de l'altra, per ser comparades i valorar la que més s'acosti a la nostra pròpia concepció sobre l'art? Cal que donem sentit a experiències on cada infant pugui prendre decisions i fer, que el permetin avançar en el seu desenvolupament seguint el seu propi ritme, on el paper del mestre sigui el d'oferir propostes clares i no dirigistes, en uns espais i amb uns materials que permetin manipular i investigar, jugar i relacionar-se, compartir interessos i propostes.

De fet, totes les tasques escolars haurien de ser autèntiques, úniques, en tant que l'escola forma part d'un món que ens ofereix inacabables oportunitats per aprendre amb sentit on la diversitat i la creativitat són cada vegada més valorades.

“Amb els projectes de treball es pretén recórrer el camí que va de la informació al coneixement. Un camí que pot fer-se seguint diferents vies o estratègies... Una de les més rellevants seria la consciència de l'infant en el seu propi procés com a aprenent... perquè aquest procés està basat en l'intercanvi i la interpretació de l'actitud cap a l'aprenentatge de cada persona, i aquest és singular (no únic), i no pot reduir-se a una fórmula, a un mètode o a una didàctica específica. Només es pot abordar des d'una mirada diferenciada sobre qui aprèn i allò que pretén aprendre.”

Hernández i Ventura (1992)

Donant valor a les preguntes

És necessari desenvolupar una pedagogia de la pregunta. Sempre estem escoltant una pedagogia de la resposta i els mestres contesten preguntes que els alumnes mai no han formulat (Freire, 1986). El fet de formular preguntes (els mestres i els infants) té molt a veure amb la creativitat, amb la curiositat, amb la innovació, amb l'interès, amb el desig de sorprendre's...

Un alumne està jugant amb un mirall reflectint la llum del sol en una paret. La professora li demana: per què es produeix la reflexió de la llum del sol? Davant d'aquesta pregunta, l'alumne no sap què contestar, ni la manera de saber-ho, així que perd l'interès pel que està fent. La professora hauria pogut preguntar: què passa quan t'allunyes de la paret? L'alumne hauria sabut què respondre només fent el que se li proposava i potser hauria començat a formular-se ell mateix noves preguntes.

Un altre professor fa una sortida de camp i planteja als seus alumnes: tots els arbres tenen les fulles iguals? La resposta a aquesta pregunta és obvia, es pot respondre amb un simple monosíl·lab i no incita a emprendre una activitat. La pregunta "Podem trobar alguna fulla semblant a aquesta?" pot promoure l'observació, la comparació, la classificació, la discussió... Aquests són dos exemples per mostrar un dels aspectes bàsics a les classes de ciències: l'explicació dels fenòmens que observem. Ara bé, la necessitat d'explicar sorgeix d'un dubte o una pregunta; si el que es planteja és inabordable, o pel contrari és obvi, no promourà l'activitat de buscar-hi resposta.

D'aquí la importància de les bones preguntes. Les bones preguntes són imprescindibles per a una bona docència, de la mateixa manera que han estat sempre el desencadenant de les aportacions científiques rellevants en tots els camps del saber. La capacitat humana de qüestionar-se sobre tot però no d'una manera arbitrària, sinó des d'una determinada estructura de coneixements, és la base de la cultura en totes les seves manifestacions. El que diferencia la ciència d'altres àrees és la manera de preguntar-se sobre els fets, la manera d'aproximar-se als fenòmens, és a dir, la manera de mirar.

Sanmartí, N. (comp.) (2003)
Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència
Barcelona: Ed. 62

Fer-se ressò de les preguntes dels infants

Per què s'aguanta la lluna? Com és que li surten arrels a la lletania si està tancada? D'on va sortir en Pau, el *Pierolapithecus catalaunicus*?... són preguntes que sovint espanten els mestres perquè no les sabem contestar. La sortida fàcil és obviar-les i optar per seguir donant resposta de llibre a preguntes que mai no han estat formulades per cap nen. Però encetar un itinerari de coneixement al voltant de la pregunta, conjuntament infants i adults, conscients que no obtindrem una resposta completa, és ensenyar a enfrontar-se amb iniciativa als reptes que planteja la mateixa vida en un procés educatiu en ell mateix. Buscar en llibres, dialogar amb experts, dur a terme experiments, plantejar experiències, reflexionar amb un mateix i amb els altres, utilitzar Internet per cercar informació, són accions que permeten encetar aquest camí incert, amb la mirada posada en la finalitat que ens plantejem i amb la consciència que no ho sabem tot.

Enfocar les situacions d'aprenentatge a partir de reptes, de preguntes, dels interessos que sorgeixen de la quotidianitat de l'escola implica un procés d'aprenentatge obert que parteix de la necessitat de saber i de l'interès per aprendre que té qualsevol infant. Buscar una manera de treballar que posa l'accent en la importància del procés, més que en el resultat final, que permet als infants donar múltiples i variades respostes que els ajudaran a interpretar la realitat que els envolta. Hem d'estar atents per

captar els reptes que la realitat ens planteja i promoure estratègies diverses per resoldre'ls, que fomentin la creativitat i el pensament divergent.

L'infant, quan es pregunta, enfoca la mirada. Les preguntes faciliten les connexions entre coneixements: si la major part de preguntes que es plantegen a l'escola són de resposta única que o està bé o equivocada (preguntes simplificadores, que no aporten gaire al coneixement sinó que es queden en la simple informació) es promou la idea que tot el coneixement té una única resposta correcta, cosa que té molt poc a veure amb la manera com la comunitat científica s'explica el saber i que a més incentiva la por a l'error. Cal entendre que buscar explicacions no és senzill ni unívoc i que hem d'afavorir l'expressió de les maneres de pensar pròpies dels nens sense que tinguin por d'equivocar-se.

“Les preguntes dels infants són per als grans que de veritat l'escolten, estímuls magnífics per a la reflexió. Són preguntes directes i contundents sobre elements essencials del viure.”

Eulàlia Bosch (2003)

Les bones preguntes del mestre

Hem de plantejar els aprenentatges en forma de repte, de pregunta a la qual es vol donar una resposta. Si en lloc de fer una explicació es presenta una pregunta i es repta els nens a indagar, a imaginar, a trobar respostes, es promou que cerquin entre els seus coneixements previs formes de resoldre-la. Estaran més actius, donaran sentit al que coneixen i potser s'adonaran que podrien anar més enllà i buscar noves formes per donar-hi resposta. Plantejar-nos quina pregunta podem fer per promoure un determinat aprenentatge és una forma d'augmentar la qualitat de la proposta i d'anar portant a la resolució de reptes o situacions.

“La història de la ciència és la història de les bones preguntes.”

Wagensberg (2002)

L'aprenentatge hauria d'arrencar sempre a partir d'una pregunta, sigui espontània i de la qual el mestre es fa ressò, sigui induïda a partir d'un objecte, una visita, una observació o l'exploració lliure d'un material.

És interessant que aquestes preguntes reclamin respostes justificades, que creïn conflicte, que facin avançar, que siguin complexes, que no hi hagi una resposta esperada, sinó una resposta des de la descoberta, l'aprenentatge i la reflexió, i també que permetin una resposta divergent i creativa.

Per respondre la pregunta es poden fer camins diversos:

- Comparar i cercar semblances i diferències, amb objectes o amb situacions anteriors
- Experimentar i observar el resultat d'accions diverses
- Deduir, partir de coses que sabem per arribar a saber les que no sabíem
- Observar regularitats, repeticions i suposar com continuarien les seqüències
- Comprovar si el que es pensa és cert o no

El treball per projectes

Recuperant el punt anterior, una manera d'iniciar un projecte és formulant una bona pregunta. Un projecte pot partir d'una pregunta, però també d'una activitat, d'un esdeveniment... parteix dels coneixements que tenen els infants, els quals formulen hipòtesis i concreten els aspectes en què se centrarà un treball d'investigació que requerirà una distribució de tasques en grup, una cerca d'informació i pot implicar la col·laboració i implicació de les famílies, experts i altres adults. El treball per projectes té en compte la construcció conjunta de coneixement i la seva projecció tot donant molta importància a cada una de les parts del procés.

El treball per projectes, el treball a partir de reptes o preguntes, parteix d'una concepció global de l'educació que es basa a escoltar l'infant, en el foment del desig d'aprendre i en el treball col·laboratiu. Una forma d'aprendre que té en compte tots els nens, en què tots participen activament i on són els protagonistes del seu aprenentatge, perquè connecta amb el seu propi món.

“La qüestió és que els projectes permetin als infants mantenir la seva curiositat, les seves ganes de descobrir i d'investigar junts, expressar les seves opinions i, perquè això es doni, necessiten adults il·lusionats, flexibles, interessats realment en ells, que els escoltin de veritat i que procurin treure partit de tot el que es viu a l'escola.”

Sílvia Majoral (2004)

Els infants, entre ells, aprenen a escoltar i acceptar diferents opinions i punts de vista, a posar-se d'acord, a prendre decisions i a actuar. Les informacions els arriben per diferents canals sensorials, vies (conversa entre adults, entre companys...) i mitjans (televisió, carrer, contes, internet...) tots ells connectats amb el món actual, la qual cosa fa que el treball sigui funcional i sobretot significatiu. Els infants troben informació utilitzant diferents recursos, eines i materials com ara llibres, webs, fotografies, diaris, vídeos, etc., que es troben amb escrits, amb diferents tipus de lletra, en diferents idiomes, cosa que els farà buscar les estratègies i els ajuts necessaris per arribar a trobar respostes. Partim de temes, preguntes, observacions, interessos que sorgeixin de situacions diàries i quotidianes. Podria ser representar una obra de teatre, descobrir si la terra i sorra és el mateix, si les pilotes rodolen igual en una rampa o en una superfície planera, com es construeix una cadira, el raig de sol que entra per la finestra i que ens enlluerna, etc.

Cada repte o tema de treball és únic i seguirà el seu propi itinerari, el qual dependrà dels interessos de cada grup d'infants i de molts altres factors que s'aniran trobant durant el procés, com ara les connexions entre aprenentatges que s'establiran, el mateix entorn o les interrelacions entre el grup.

Cal anar una mica més enllà, quedar-nos amb les idees clau de la metodologia per fer-la nostra i que esdevingui una actitud que es transmeti en la nostra manera de fer de mestres. Despu-

llem-la de tot allò que representi rigidesa, repeticions i estereotips que condicionin el procés. Cal que tots els nens diguin, un per un, el que saben o el que volen saber convertint les estones en interminables? Cal sempre fer dibuixar l'abans i el després? Apostem per una actitud que tingui en compte la

Cada repte o tema de treball és únic i seguirà el seu propi itinerari, el qual dependrà dels interessos de cada grup d'infants

singularitat de cada tema a investigar o la pregunta a resoldre, amb escolta, amb flexibilitat i donant temps. Propostes o preguntes que sorgeixen en situacions quotidianes, úniques i pròpies i que van lligades als interessos i a moments concrets. Flexibilitat també per adequar-nos a l'interès que manifesten els nens, a saber parar, a no allargar innecessàriament les activitats o propostes per les conveniències o expectatives del mestre, sense ser esclaus del temps. Hi poden haver projectes o reptes que se solucionen en un període curt de temps, a d'altres ens caldrà dedicar-los una setmana i alguns poden mantenir l'interès molt més temps.

El mestre acompanya en tot moment el procés: dóna pistes, incentiva, genera dubtes, planteja interrogants, introdueix nous reptes... En aquest sentit es dóna importància a fets com ara l'escolta activa dels infants, documentar processos i compartir els moments amb ells, altres alumnes i les famílies, si cal. Posem èmfasi, també, en l'ús de les observacions, notes i documentació per analitzar el procés seguit, per programar a posteriori i per valorar el procés seguit per cada infant tant des de la vessant cognitiva com des de l'actitudinal. El camí es va construint conjuntament i dependrà de molts factors que finalment el projecte vagi avançant en un o altre sentit.

Afavorint l'autoregulació

Qui dirigeix el temps dels infants? Ens hem parat a pensar alguna vegada si estem afavorint que siguin els mateixos infants els qui puguin autogestionar el seu temps? Un ambient escolar amb un excés d'activitats programades, que a més a més estan parcel·lades per àrees i on el temps és el principal condicionant, dificulta que els infants puguin anar adquirint aquesta capacitat de regulació. Un clima d'escola relaxat, tranquil, ordenat, sense presses, amb un horari prou flexible per poder gaudir del que es fa afavorirà aquesta autoregulació íntimament lligada al desenvolupament de l'autonomia i de la responsabilitat.

Quan deixem als infants la possibilitat de gestionar el seu temps els facilitem el desenvolupament de l'autonomia i de la responsabilitat

Parlar d'autoregulació implica parlar d'avaluació, una avaluació entesa com una possibilitat per a l'infant per aprendre més i millor. Per aconseguir-ho, l'avaluació ha de tenir una funció reguladora, com diu Neus Sanmartí en el document *Avaluar per aprendre*: "en el disseny d'activitats d'aprenentatge caldrà planificar com es promou que els infants desenvolupin l'habilitat d'autoregular-se". I és que l'avaluació té un efecte important en l'augment de la motivació i l'autoestima dels infants, ja que els ajuda a entendre millor les pròpies

dificultats i a trobar camins per millorar, és a dir, per autoregular-se.

Per fer possible aquesta autoregulació serà necessari que:

- L'infant trobi sentit a les propostes que li oferim i a les activitats que li plantejem i ha de poder fer-se-les seves. És important que identifiqui els objectius de la tasca que se li proposa, donat que si no sap per què fa el que fa i quin sentit té, no té cap referència que pugui guiar la seva actuació.
- Compartir amb els infants "què volem que passi" amb les propostes que els oferim no es tracta únicament de comunicar-los-ho oralment, també consisteix a consensuar-ho amb els infants.
- L'infant pugui anticipar i planificar l'acció per fer una tasca. Caldrà donar molta importància a la planificació, la preparació, el debat o als intents erronis, donat que si tendim a avaluar únicament el resultat final estem transmetent a l'infant que és només aquest el que té importància i restem valor al procés necessari per arribar-hi.

ON S'APRÈN?

Els escenaris d'aprenentatge

Vivim en una societat anomenada del coneixement, una societat que demana als seus ciutadans saber comunicar-se, tenir una actitud crítica davant la informació, una formació continuada i una mirada sociocrítica, altes dosis de creativitat, una capacitat elevada per prendre decisions, i saber treballar en equip, que permetrà una adaptació constant a noves situacions.

L'escola ja fa molt de temps que ha deixat de ser considerada com l'únic lloc on s'adquireixen aprenentatges. Hem de ser conscients que l'aprenentatge no només es dona a l'escola, sinó a molts altres llocs i a través de moltes situacions i pràctiques (família, entitats, associacions, webs, xarxes socials, ciutat, contextos de lleure, premsa, televisió, llibres...). En determinats contextos o àrees, també hem de tenir en compte la compensació social i cultural de l'escola, que fa que aquesta tingui un relleu especial en la inclusió de tots els nens a la societat. Per això és important que l'escola es replantegi quin és el model educatiu que s'adapta a la societat actual i com prepararà futurs ciutadans per a una realitat en canvi constant.

A l'escola, per conduir aquest aprenentatge, els mestres han de tenir un coneixement profund dels infants i de quines són les estratègies d'aprenentatge i el domini de vincular els interessos dels infants amb les habilitats i aprenentatges que es preveuen en el currículum.

És important avançar en la cerca de formes de recollir i de proposar situacions d'aprenentatge, no basades en la simple transmissió de coneixements, sinó en l'elaboració, la construcció, la interacció, ajudant a recórrer camins per trobar respostes, entenent que aquests camins sovint seran més fàcils de recórrer perquè s'hi hauran deixat petjades. Un exemple que descriu una situació d'escola: "en Mohamed ha caigut i arriba a l'escola amb el braç enguixat". A partir d'aquí el grup de companys de 5 anys li comença a fer un munt de preguntes: "què t'ha passat?", "et fa mal?", "per què portes el braç així?", "qui t'ha curat?", "quan es curarà?", "com s'enganxen els ossos?"... preguntes que requeriran l'habilitat per part del mestre de saber-les gestionar, deixant que siguin els mateixos nens els protagonistes de trobar les respostes i facilitant, si s'escau, els recursos i les estratègies necessàries, com ara donar temps a en Mohamed per explicar la seva vivència, convidar a un professional sanitari proper, cercar informació per internet...

Per atendre els diferents aspectes d'aquest aprenentatge cal actuar en diversitat de contextos, de cultures, de llengües, d'entorns... tenint present el que aporta cadascun.

Moltes situacions de la vida quotidiana dels nens de 3 a 6 anys porten integrats continguts de diferents àmbits o àrees. Posem alguns exemples: fer un recorregut al voltant de l'escola, observar i descobrir tots els racons del pati de l'escola, anar a comprar al mercat... tots ells comporten coneixements sobre la societat i l'entorn de gran valor en ells mateixos i, a més, poden ser oportunitats d'aprenentatge excel·lents relacionades amb continguts matemàtics, llenguatge verbal o llenguatge visual i plàstic o tecnologia digital, dins d'un entorn proper i significatiu. En el transcurs d'aquestes situacions i experiències és molt fàcil que en algun moment calgui fer observacions focalitzades, tocar, repartir, comparar, mesurar, situar-se a l'espai, prendre notes escrites, dibuixar... Serà feina del mestre saber-les identificar, i dedicar-hi temps, tant per utilitzar el coneixement ja treballat, que en aquella situació pot ser útil, com per introduir nous continguts. El treball en aquests contextos dona sentit al treball de qualsevol àrea, perquè integra aquestes situacions i experiències, les relaciona i les fa vivencials dins d'un context quotidià, i contribueix així a la implicació dels infants.

Les activitats quotidianes viscudes a l'escola són un bon context per aprendre continguts relacionats amb totes les àrees del currículum

Les activitats quotidianes viscudes a l'escola també són un bon context per aprendre continguts relacionats amb totes les àrees del currículum. Recollir ordenadament els materials utilitzats en el seu lloc o contenidor, penjar la jaqueta o la bossa al penjador, observar i enregistrar el temps atmosfèric, parar la taula, repartir materials, portar el control d'assistència o de menjador, llegir un catàleg o una instrucció, fer una felicitació al company... són situacions, activitats, processos o procediments que habitualment es fan a parvulari que són oportunitats excel·lents per utilitzar taules, construir gràfics, fer servir els nombres, llegir i descobrir el codi, etc. i fer-ho de forma pausada i habitual, adonant-se dels patrons i cercant raons que expliquin el que s'observa. Aquest treball, que es va elaborant durant llargs períodes de temps, permet que tot l'alumnat s'hi vagi incorporant seguint el seu propi ritme, fent avançar progressivament els aprenentatges implicats.

L'organització del temps, de l'espai i dels materials

L'edat i la distribució horària de la jornada escolar sovint es presenten a l'escola com els criteris classificadors i diferenciadors per excel·lència (la classe de 3 anys, la música de 10 a 11...). També se sol relacionar la gestió del temps escolar amb la planificació d'uns horaris i calendaris i a vegades no es té prou en compte que el temps que necessitaran els infants no serà el mateix per a tothom, ja que aquest dependrà dels recursos propis de cada un d'ells i de les estratègies seleccionades.

El temps subjectiu hauria de fer-se més present en l'organització escolar. El temps subjectiu, al contrari del temps cronològic, permet a cadascú que la seva organització tingui sentit. Objectivament una hora és una hora, però per a cadascú, i sobretot per als infants, pot tenir un valor diferent. El temps de l'experiència individual, el temps conscientment viscut, provoca situacions suggeridores, creatives, en què els infants se senten lliures i conscients del seu propi procés d'aprenentatge.

“L'experiència ens confirma que els infants necessiten molta llibertat per indagar, provar, equivocar-se i corregir. Per triar on i amb qui volen invertir la seva curiositat, les seves emocions; per apreciar els infinits recursos de les mans, de la vista, de l'oïda, de les formes, dels sons i dels colors.”

Loris Malaguzzi (2005)

En cap cas, el desenvolupament curricular de l'etapa d'educació infantil no s'ha de plantejar com una simple suma de continguts, ni en cap cas els mestres haurien de ser referents d'una àrea o de la “seva àrea”. Entenem que precisament el currículum presenta els mestres com a col·laboradors actius i generadors de coneixement global. Insistim, doncs, en la importància de presentar experiències i oportunitats d'aprenentatge que siguin globalitzades i a evitar la presentació de propostes o continguts excessivament fragmentats i programats perquè no afavoriran el procés d'autoconstrucció de coneixement i d'aprenentatge per part dels infants.

El model d'escola que permet descobrir i aprendre de forma creativa i en llibertat necessita un temps respectuós, que permeti la pausa i el respecte al ritme individual dintre d'una lògica.

“És evident que el pati és l'espai de llibertat dels infants: un espai on, sense la permanent direcció dels adults, els infants aprenen de manera autònoma a organitzar-se, prendre decisions, posar en marxa la seva creativitat, superar conflictes, etc. I és aquí, en aquest marc de llibertat i autonomia del joc dels infants, on la nostra presència encoratjadora, amatent, interessada per tota la vida que allà es dóna, motivadora, disposada a participar del joc, en la mesura que els infants ens ho demanin, es fa espurna de nous aprenentatges i afavoridora de la capacitat de jugar dels infants.”

Imma Marín (2014)

El temps i l'espai dins l'àmbit educatiu s'han d'entendre com un element més de la pròpia acció educativa. Aquesta idea va més enllà de considerar-los únicament com el quan i l'on es desenvolupen activitats educatives així com de la concreció horària o els límits imposats per l'espai-aula.

L'organització dels espais té una relació molt directa amb el temps. Un temps que a l'educació infantil ha de permetre als infants poder decidir i fer sense presses, amb uns horaris prou flexibles que tinguin en compte els diferents ritmes individuals. És necessària una bona planificació del temps, la qual anirà lligada a una bona organització dels espais.

L'organització dels espais-temps a educació infantil està implícitament vinculada al model educatiu del centre i cal que estigui centrada en l'infant. Un debat reflexiu i constant, basat en principis pedagògics i en la pròpia realitat del centre haurà de definir una línia educativa i organitzativa coherent, definida i compartida per tot l'equip docent. Una organització i distribució que ens trobem donada o establerta durant temps en el centre, que no s'ha qüestionat des de fa anys, sovint amb un excés de mobiliari, taules i cadires, no ha de ser la que condicioni la manera de fer i organitzar en el moment actual. Cal repensar contínuament els espais i els temps.

Els espais han de ser dinàmics i flexibles, han d'oferir possibilitats de transformació o intervenció tant per part de l'equip docent com dels mateixos infants, han de donar oportunitats de joc i provocar descobertes i, en definitiva, han de ser veritables generadors d'aprenentatges significatius. Així mateix, han de facilitar la comunicació i les relacions i han d'afavorir la llibertat de moviment, l'exploració i l'autonomia dels infants.

Els infants s'han de sentir a gust i segurs en els diferents espais de l'escola, sigui quina sigui l'organització d'aquesta. Un ambient agradable i estèticament cuidat no produeix simplement un efecte visual bonic, sinó que influeix positivament en la qualitat de les relacions i en el benestar, i en conseqüència, en els processos d'aprenentatge dels infants. Tenir cura de l'estètica de tots els espais de l'escola és tenir present, i donar sentit,

*Els espais ben cuidats,
nets, ordenats, amb una
harmonia de colors,
amb un nombre equilibrat
d'elements visuals, amb una
bona documentació, creen
ambients que provoquen
sensacions de tranquil·litat,
calma i benestar*

a totes les coses que fem, és valorar amb sensibilitat tots els petits detalls. Aquesta cura de l'estètica no significa o no té res a veure amb la preocupació per la decoració de les aules i els passadissos en moments que es vol mostrar l'escola a les famílies i en què s'acostumen a empaperar les parets de produccions artístiques o murals de projectes treballats. L'ambient de l'escola és el que es respira cada dia i ha d'estar pensat per als qui hi conviuen a diari, sobretot per als infants, i també hi hem d'incloure les famílies. Espais ben cuidats, nets, ordenats, amb una harmonia de colors, amb un nombre equilibrat d'elements visuals, amb una bona documentació, creen ambients que provoquen sensacions de tranquil·litat, calma i benestar.

“Els espais han de cobrir totes les necessitats que tenen els infants: a nivell físic i biològic, motriu, emocional, de comunicació, relació social i intel·lectual.”

Rosa M. Terradellas

Qualsevol organització hauria d'afavorir les activitats en diferents agrupaments, especialment en grups no gaire nombrosos, els quals permeten un millor acompanyament —intervenció, observació i seguiment— per part del mestre i una atenció més focalitzada en cada un dels infants i, a la vegada, genera una rica interacció entre els infants. Hi ha una sèrie de factors que seran determinants en l'organització dels espais, com ara els recursos humans de què disposem, el nombre d'infants, els criteris d'agrupaments determinats pel centre, el nombre de persones que integren l'equip educatiu de referència i la tipologia de situacions o activitats proposades.

L'organització del conjunt d'espais de l'escola ha de permetre un ús real i comunicatiu que afavoreixi el desenvolupament de la capacitat expressiva i comprensiva en llengua oral. Cal trencar amb la idea que només unes determinades zones han d'estar pensades per a activitats concretes de llenguatge verbal —com les estores o racons— sinó que hem de procurar que tots i cada un dels espais siguin estimuladors del llenguatge amb elements i materials que provoquin les paraules... i, sobretot, permetre-ho.

El paper del mestre és essencial en la creació de contextos on la llengua oral tingui presència, i en la intervenció, afavorint que tots els infants tinguin possibilitats de parlar i expressar-se i, per tant, de desenvolupar al màxim la seva competència comunicativa oral. Diferents moments i situacions s'han d'afavorir, la interacció lingüística passa per un intercanvi individual adult-infant, que és essencial per garantir processos d'adquisició, i per moments d'interacció d'adults-infants i infants-infants. Per aprendre a parlar l'infant ha de tenir la possibilitat de participar en situacions compartides on parlar té sentit per als infants i forma part de la proposta que els plantejem.

Una bona planificació i una anàlisi profunda dels espais arquitectònics del mateix centre pot servir per descobrir les potencialitats educatives de tots i cadascun dels espais, interiors i exteriors, sovint no perceptibles si no fixem la mirada.

Cal vetllar perquè els equipaments siguin els adequats, alhora que proporcionem els recursos, les eines i els materials que permetin l'expressió en les més diverses formes i llenguatges per afavorir el desenvolupament de totes les capacitats dels infants.

Parlar de materials a l'educació infantil implica parlar de tot allò que els infants tenen al seu abast que els serveixi per fer alguna cosa. Partint d'aquesta àmplia concepció podríem considerar-hi des del

cos fins als materials específicament anomenats educatius o didàctics, passant per tots tipus d'objectes, mobiliari, jocs i elements naturals.

“Si per materials volem indicar tot el que serveix per fer quelcom, que serveix per produir, per inventar, per construir, hauríem de parlar de tot el que ens envolta, de l'aigua a la terra, de les pedres als animals, del cos a les paraules... fins i tot els prats i els núvols.”

Francesco Tonucci (1990)

El potencial educatiu del material ve determinat per l'interès i la participació de l'infant i per les postures o situacions que li ofereix l'adult. Els materials més costosos o jocs anomenats didàctics no són necessàriament els que tenen més potencial educatiu. Materials senzills i quotidians com una caixa amb diferents robes de colors i textures o una col·lecció de taps poden atraure molt més l'atenció de l'infant i oferir igualment moltes possibilitats de joc, accions, interaccions i aprenentatges.

Quin infant no gaudeix jugant amb la sorra? Pedres, troncs, petxines, sorra, fulles, fustes, etc. són materials naturals de fàcil accessibilitat, d'una gran riquesa sensorial que poden esdevenir una font inesgotable de sensacions i accions per part dels infants. Són materials que connecten amb la natura i amb l'entorn, que ofereixen moltes possibilitats d'intervencions espontànies per part de l'infant, i també d'induïdes pel mestre, i que sempre que sigui possible s'haurien de dur a terme dins el propi medi natural, aprofitant el contacte directe amb la natura, els espais exteriors de l'escola o durant les sortides. Fer un llarg camí o una torre amb pedres de diferents mides, una tanca amb tronquets, un castell amb fustes, una composició harmoniosa amb pètals de flors, pedres i sorra... són alguns dels jocs o interaccions que acostumen a fer els infants deixant córrer la imaginació i la creativitat amb aquests tipus de materials. El fet que se'n pugui disposar de determinades quantitats els converteix en materials idonis per poder-los classificar, ordenar, comparar o fer composicions plàstiques.

Objectes d'ús quotidià com ara telèfons, tasses, plats, robes... són materials que connecten amb la vida familiar dels infants. Es tracta de materials oberts, sensorialment molt rics i atractius per als infants, que a la vegada donen autenticitat al joc simbòlic propi d'aquestes edats i possibiliten la implicació de les famílies. L'escola, des de fa uns quants anys, també fa un ús important dels materials reciclats: papers, envasos, rotlles de cartró, taps... d'un gran valor creatiu i potencial educatiu, i contribueix així a la sostenibilitat i al respecte pel medi ambient. L'aula d'infantil incorpora nous materials, com ara cartells reals, referents variats, revistes, llibres amb tipografies properes i diverses... tenint molt present que tot aquest material ha d'estar a l'abast manipulatiu i visual per a l'infant.

La selecció, revisió i manteniment dels materials és una tasca primordial de l'equip docent que implica temps i dedicació per adequar-los als interessos i les necessitats de tots i cadascun dels infants si volem que esdevinguin generadors d'aprenentatges.

Mantenir els materials en òptimes condicions, en bon estat i nets és important per facilitar-ne l'ús, tenir cura d'aquests aspectes els farà segurs i més atractius. La presentació, la visibilitat, l'accessibilitat i l'ordre són factors clau i influiran en el desenvolupament de les activitats, afavorint un ambient més estètic, autònom, organitzat i tranquil, i en conseqüència més agradable. Fem que tots aquests

aspectes siguin una responsabilitat compartida entre tots, grans i petits. Mobles baixos, bancs, lleixes, etc. formen part del material escolar i són elements que poden facilitar l'ordre i l'estructuració de l'espai delimitant d'una forma natural, i a la vegada molt pensada, les zones de joc o activitat en els diferents espais.

Podríem dir que cal apostar per una organització de temps, espais i materials que respongui a les necessitats dels infants, basat en un model coherent al clima i ambient que considerem que ha d'oferir l'escola i, en conseqüència, amb el mateixos principis educatius, i que estigui basat en l'anàlisi i reflexió pedagògica i no en el seguiment de "modes" incorporades precipitadament sense cap reflexió ni argumentació.

És important, i avui dia habitual, que l'escola es replantegi, repensi o incorpori nous formats d'organització que donin resposta a noves maneres d'enfocar l'educació infantil. Hem de partir de la idea que cada realitat és diferent i que no hi ha cap infant igual (tots mostren interessos i necessitats diferents), no podem generalitzar, ni entendre l'educació com un procés lineal i igual i pretendre que tots els infants aprenguin igual i en el mateix moment i en el mateix context. Cal una revisió constant, cap curs, cap grup és igual a l'anterior. Els interessos i les necessitats són diferents d'un any a l'altre i d'un grup a l'altre, per això, amb coherència i reflexió s'ha d'adequar al grup i al moment. Si l'escola ha de donar resposta a aquesta diversitat i estructurar-se dins un sistema inclusiu on cada infant pugui créixer des del punt de vista emocional, afectiu, cognitiu, social i motriu, sembla lògic que en el si de cada equip conflueixin acords respecte a diferents organitzacions i metodologies.

Recollim a continuació tres maneres d'organització de l'espai d'aprenentatge, que no són ni les úniques ni necessàriament es donen de forma excloent, que trobem majoritàriament a les escoles d'avui dia i que suposen un ampli ventall de possibilitats d'entendre l'educació, els infants i com aquests aprenen.

Els ambients d'aprenentatge

Els **ambients d'aprenentatge** representen una organització on l'infant es converteix en el constructor del seu propi aprenentatge a partir del joc, la investigació i les relacions amb els companys explorant amb llibertat segons els seus interessos i motivacions. És ell qui pren les decisions i cerca les seves pròpies estratègies per trobar les solucions davant de reptes i situacions que s'anirà trobant i l'adult es presenta com un guia i observador.

Els escenaris o ambients d'aprenentatge responen a una línia metodològica amb clars objectius que, més enllà de pensar en l'aula com el lloc principal per a l'aprenentatge, considera tots els espais de l'escola com a educatius

Els escenaris o ambients d'aprenentatge responen a una línia metodològica amb clars objectius que, més enllà de pensar en l'aula com el lloc principal per a l'aprenentatge, considera tots els espais de l'escola com a educatius, cada un segons les seves possibilitats i particularitats, i converteixen l'escola en un entorn viu. El repte és fer convergir els interessos que tenen els infants amb les intencions educatives de l'adult mitjançant el disseny acurat de propostes que tinguin en compte diferents àmbits, com poden ser el científic, l'artístic, el social, etc.

Treballar per ambients suposa una organització molt pensada i acurada, que preveu la creació de grups heterogenis quant a edat, nivells d'aprenentatges, interessos i necessitats especials, que afavo-

reixen la interacció, cooperació i col·laboració on es donen relacions d'ajuda mútua. Els espais, de funcionament simultani, permeten la participació i interacció de nens de diferents edats, sovint amb unes mateixes afinitats, la qual cosa predispone els grans a ajudar i respectar els més petits i que aquests imitin i aprenguin d'ells, per construir així un ambient de cooperació i estimulador d'aprenentatges i relacions.

La preparació dels ambients, com en qualsevol organització, requereix una dedicació especial per part de l'adult, que ha de procurar i seleccionar els recursos i materials necessaris en funció de les intencions educatives, disposats d'una manera acurada i atractiva que doni seguretat i benestar a l'infant i, a la vegada, el convidi a actuar i explorar oferint-li moltes possibilitats d'aprenentatge. L'organització i la distribució dels espais i materials en els ambients està pensada perquè els infants se sentin emocionalment segurs i distesos, els convida a la interacció amb l'entorn i amb els companys i els permet ampliar destreses i coneixements.

La funció dels mestres serà la d'acompanyar: escoltant, observant, documentant i fent noves propostes. La intervenció ha de ser respectuosa amb els processos dels infants, individual o en grup petit, i evitar ser directiva, amb intenció d'ajudar a obrir nous camins. Suposa educar els infants des d'una base de col·lectivitat (de companys, mestres, material, espais...) on s'afavoreixi la seva socialització.

Els racons

Una altra forma d'organització estesa en educació infantil són els **racons**, els quals permeten posar en pràctica actituds de col·laboració, de respecte i d'integració, així com un ús diversificat del llenguatge i la lliure distribució de rols, la planificació compartida de l'acció i el respecte per unes normes mínimes. Els racons han d'afavorir la creativitat, a través del joc i la manipulació de materials, i l'adquisició d'aprenentatges significatius i funcionals. S'organitzen dins un espai, que pot ser l'aula o un espai comú o exterior, que facilita les relacions entre els infants i els materials o objectes, on poder compartir i fer tasques conjuntament. Segons la seva temporalitat poden ser fixos o tenir una certa eventualitat. Permeten a l'infant planificar i trobar les seves pròpies estratègies per anar progressant d'una manera responsable i autònoma, en petit grup.

L'organització per racons implica una planificació i distribució en l'espai de l'aula que s'ajusti tant a les expectatives de l'adult com dels infants. El mestre o equip docent és sovint qui els planifica, dissenya i organitza en funció dels objectius perseguits en línia amb el projecte educatiu de l'escola. Convé subratllar les experiències d'organització que potencien la participació dels infants d'una manera activa, aportant propostes segons els seus interessos i col·laborant en l'organització i el muntatge. Hi ha experiències en què el mateix grup d'infants de l'aula, partint d'un espai buit, va dissenyant i construint durant tot el curs els racons o zones de l'aula dins d'un projecte general amb la implicació de famílies i professionals.

L'organització i distribució dels racons ha de convertir l'aula en un lloc agradable i atractiu que provoqui curiositat, ganes d'actuar i el lliure moviment dels infants sense entrebancs ni atapeïments. Les característiques físiques del mobiliari i dels materials dels racons són factors clau per al seu bon funcionament. Per exemple, un racó d'experimentació científica hauria de tenir una taula àmplia i amb eines com ara lupes, pinces, pots, capsos transparents, etc. que convidin a observar, manipular i investigar.

El paper de l'adult és el de facilitar l'ajut que li sol·licitin els infants, l'observació i l'atenció individualitzada de cada un d'ells o d'aquells racons que ho requereixin, així com el manteniment, el control i l'avaluació, que han de ser compartits amb el grup.

Els infants entenen bé la dinàmica dels racons, tant si són lliures com si demanen registres de control, i s'acostumen fàcilment a organitzar-se i a responsabilitzar-se. Per a un bon funcionament, sovint s'estableixen conjuntament unes normes que convé que siguin consensuades i respectades per tot el grup d'infants amb la finalitat de crear un ambient agradable i de respecte i de bona convivència.

Els racons es poden mantenir estables durant tot un curs, depenent sempre de les necessitats pròpies de cada grup (per exemple: racó de la botiga) tot i que els materials, les propostes o els suggeriments s'haurien d'anar revisant i modificant per l'equip de mestres partint del recull d'observacions. En altres ocasions, els racons són ocasionals (un mes, un trimestre...) i suposen una presentació de materials específics (per exemple: racó de disfresses) per enriquir un determinat joc simbòlic.

Els tallers

Els **tallers** són una altra forma d'organització també molt emprada a educació infantil, generalment pensats en un espai concret, on els infants desenvolupen activitats, d'una manera periòdica, que suposen realitzar, crear, provar o expressar.

Seguint el model tradicional d'aquest tipus d'organització, els tallers es poden estructurar dins d'un marc organitzatiu i metodològic divers (racons, ambients...) ocupant un espai i un temps concret programat. D'aquesta manera els tallers poden ser permanents durant tot el curs escolar o variables, en períodes més curts o puntuals, i també poden ser rotatius, lliures o de participació obligada. Generalment, aquesta organització de tallers suposa que els infants estiguin agrupats en grups no gaire nombrosos, d'edats similars o no, i que facin una tasca conjunta. Alguns exemples de tallers són: jocs populars, art, creació d'instruments, una revista, expressió corporal, cuina, danses, científic, obra de teatre, etc.

El mestre, amb el qual també pot col·laborar una persona experta, és l'encarregat d'organitzar-los i disposar-los d'una manera atractiva i és qui condueix la sessió segons els objectius marcats, fent propostes que poden ser completament lliures basades en la manipulació dels materials, el plantejament de petits reptes oberts a diverses solucions o propostes d'activitats més dirigides. Els tallers requereixen, per part dels infants, una actitud de cooperació, responsabilitat i respecte per les normes i faciliten l'aprenentatge de diverses tècniques. En qualsevol dels plantejaments, els tallers sempre procuren ser espais estimuladors de la creativitat i la investigació i potencien l'adquisició de valors.

Els tallers integrals, seguint les propostes de les escoles infantils del nord d'Itàlia, proposen un treball dels continguts curriculars utilitzant tot l'espai i gairebé tot el temps de què es disposa. El concepte d'aula com un espai exclusiu d'un grup determinat d'infants desapareix, i les aules es converteixen en un espai d'utilitat comuna. Per tant, implica uns canvis organitzatius en termes d'espai, de temps i de materials que faciliten diferents tècniques d'aprenentatge adaptables a diferents contextos educatius dins un ensenyament interdisciplinari i global. Cada aula s'especifica en diferents activitats i es fa servir l'espai de forma creativa. Tot el material de l'escola s'agrupa i es distribueix específicament a cada taller, on es col·loca estratègicament perquè pugui ser vist i utilitzat de manera que l'infant el tingui al seu abast. L'aula sempre està en renovació, provocada pel ritme de treball constant de tot el grup (alumnes i mestre). La rotació dels grups també fa que els espais siguin dinàmics i que tots els infants se'n puguin aprofitar. Cada projecte, idea o creació dels tallers és compartida.

El funcionament per tallers fa que cada infant pugui compartir el seu coneixement amb infants de diferents edats, gènere i nivell. Uns aprenen dels altres, els grans sovint fan de model als petits, i

els petits són valorats pels grans perquè els donen ajut i suport. En aquest sentit, els tallers proporcionen també un context idoni on els infants guiats pel mestre desenvolupen les diferents capacitats que preveu el currículum en les diferents àrees i que els ajudaran a créixer. En aquesta organització amb múltiples tallers, es combinen els que requereixen la presència més continuada del mestre amb d'altres en els quals els infants són més lliures i autònoms.

Els espais exteriors com a contextos d'aprenentatge i desenvolupament

L'espai exterior de l'escola convenientment articulats ofereix possibilitats de joc i aprenentatge de gran valor educatiu. L'espai a l'aire lliure pot esdevenir un entorn de qualitat per als infants i els adults que aporta el contacte amb la natura i el món social. Per fer-ho possible cal diferenciar espais d'intimitat, moviment, relaxació, de conversa, de jocs i experiències on el temps dels infants és respectat.

Un jardí pot esdevenir un espai natural que convida a fer-hi vida, on es fan visibles experiències que creen lligams i que fa possible la cohesió social.

“El món sempre tindrà significat per a un nen que ha estat en contacte amb la natura des de petit.”

K. Lorenz (1982)

Caminant, enfilant-se, corrent... trobant la natura a cada pas, amb tots els sentits, ens fa possible emmagatzemar històries que afloren en la manera de fer, ser i expressar... Tancant els ulls, jugant a crear històries de les olors, recordem moments viscuts. L'olor de la camamilla... de l'herba mullada... Una senzilla planta, plena de vivències compartides, estimula preguntes, curiositats, investigacions per comprendre més enllà d'un moment de plaer.

Hi ha pedagogs com Maria Montessori, Pestalozzi, Freinet, Rebeca Wild... o propostes més actuals com les escoles Waldorf, les escoles a l'aire lliure... que ja explicitaven la necessitat d'apropar la natura als infants, viure la natura, que no vol dir fer classes per conèixer la natura.

Són moltes les aportacions científiques que reforcen el que fa tants segles ens diuen els grans pedagogs i les experiències que ens han precedit. Una voluntat i un rigor per adequar els espais exteriors i interiors responent al coneixement i a les necessitats de les persones que hi conviuen per fer possible la connexió amb el món natural. L'escola, com a espai de vida, pot fer possible un context i una organització que parlen per si mateixos del benestar, de la salut física, psíquica i intel·lectual.

Durant molts anys, a l'educació infantil hem anat prenent consciència i adequant espais de vida quotidiana obrint la frontera del dins i el fora. La comunicació entre els espais interiors i exteriors fa possible pensar l'espai exterior com una extensió més que facilita una organització menys dirigida, deixant temps i espais per donar resposta a diferents ritmes i necessitats. L'espai exterior, amb les peculiaritats pròpies que ofereix el joc a l'aire lliure demana, sempre que sigui possible, incorporar elements naturals i fins i tot

*En espais naturals
els infants despleguen un
joc més variat, imaginatiu
i creatiu que provoca el
desenvolupament de les
habilitats cooperatives*

planificar un jardí, un entorn natural que fa possible la conquesta de molts aspectes que estan limitats dins els espais tancats. Un entorn com el que ofereix un jardí és el marc idoni per a una sèrie d'activitats que els nens poden escollir lliurement: superació de reptes psicomotrius, conquesta d'habilitats, aprendre el risc, vèncer obstacles, posar en joc les pròpies capacitats, enfilarse, fer equilibris, saltar, córrer, fer rodar, jugar amb l'espai i amb els elements naturals; actuar sobre els objectes vius i inerts; fer projectes diversos propis de jocs dels infants sense la intervenció de l'adult; transformar, observar, experimentar...

Un espai on la natura ens permet observar amb tots els sentits colors, llum, olors, textures. Un espai per fer descobertes científiques i matemàtiques (construccions, classificacions, ordre, concepte de temps, etc.). Un espai màgic, trobant el cel, la terra, les pedres, els materials canviant que ofereix dia a dia. Temps i vivències per adonar-nos dels canvis d'estacions, veure i viure el procés dels canvis de paisatge, d'olors i colors que anem percebent. Les plantes a la tardor, a l'hivern, a la primavera i a l'estiu. Cuidar i estimar un espai viu interactiu amb jocs que permeten inventar i crear, com ara reconèixer les herbes que podem arrencar i imaginar jocs que deixen olors a les mans...

L'espai exterior té, a més, la particularitat que el so no reverbera, per la qual cosa es torna un lloc idoni per a l'experiència sonora. Habilitar un racó sonor, o disposar de material sonor o instruments per experimentar i tocar a l'aire lliure, permet un joc d'exploració i creació sonora adequat a les necessitats dels infants. Aprofiteu els espais exteriors com a espais sonors, en ple aire el so fort molesta menys, i els infants poden explorar les sonoritats dels materials d'una manera més lliure, sense les ressonàncies que tant ens molesten dels llocs més tancats.

Observem l'espai exterior. Què es respira?

Per articular un espai exterior hem de conèixer d'on partim. Podem partir d'uns espais magnífics amb moltes possibilitats però poc aprofitats. O podem partir d'una estructuració molt estandarditzada pels models ben arrelats a la nostra societat. Alguns dels patis que trobem són superfícies planes, cobertes de sauló, amb algun mobiliari de joc infantil, un sorralet i alguns arbres d'ombra. D'altres tenen vegetació, desnivells, proporcionen reptes als infants. En què volem que es converteixi l'espai exterior? Per on comencem?

Serà diferent pensar i planificar espais per respondre a les necessitats d'infants només d'educació infantil o bé que aculli també els més grans de l'escola. Si es tracta d'un o l'altre cas, la planificació que hem de pensar i concretar serà diferent. Els espais no són neutres, parlen de les coses que s'hi viuen. Es palpa l'atmosfera, les intencions, les provocacions, els reptes que la comunitat es planteja. Dissenyar un espai no és una tasca neutra, parla d'un coneixement, d'un compromís, d'una filosofia, de referents pedagògics que es van desenvolupant amb les persones amb què hi vivim.

En els espais exteriors tot pot semblar més incontrolable. Acceptem la pedagogia de la incertesa planificant espais amb una visió de conjunt i una flexibilitat per poder acollir les coses que passin, previstes o imprevistes. No és sempre fàcil crear ambients naturals. Potser en sabem poc de vegetació i del seu manteniment, de crear estructures, de mesures de seguretat... Per obrir una altra manera de viure els patis a l'escola es pot buscar la complicitat amb altres professionals i amb les famílies, visitar experiències que han posat en pràctica altres centres i sentir la necessitat de trobar altres mirades curioses que ens obren una altra manera de viure els patis de les escoles.

Fer observacions, debats amb l'equip per prendre consciència individual i col·lectiva del que passa i del que volem que passi. Conèixer els infants, les seves necessitats, ens fa observar i posar en comú

diferents mirades. El debat ens fa concretar el que ens agrada i el que no. Ens fa raonar canvis d'actituds, de valors coherents amb molts conceptes definits i reflectits a l'espai interior. Trobar els nostres referents per reforçar idees i compromís pedagògic com fer nostres les paraules de Loris Malaguzzi:

“Algú ha escrit que l'ambient ha de ser una espècie d'aquàrium que reflecteix les idees, la moralitat, les actituds, les cultures de les persones que hi viuen. Els infants estan en constant recerca, són competents i experimentadors: l'espai ha de ser, doncs, acollidor, ric en propostes, estímuls i reptes. Els llocs i els espais han d'estar pensats i organitzats per permetre que totes les intel·ligències s'impliquin, activant connexions entre l'experiència i el pensament.”

L. Malaguzzi

Repensem els espais exteriors

Coneixedors de la importància de l'articulació d'uns espais que donin resposta a les necessitats d'actuació, de benestar i salut per als infants, ens plantejarem preguntes de forma constant per donar-hi les respostes adequades en cada moment. Respostes que de nou ens interroguin. Podem dir que l'espai ha de ser el resultat de les transformacions que anem incorporant quan observem les persones que hi viuen i hi conviuen.

- De quina manera podem organitzar els espais i com estructurar-los per tal d'aconseguir que siguin acollidors i suggeridors?
- Quines zones podem oferir i com poden conviure grans i petits en aquest espai?
- Quin material és necessari per què els infants hi puguin jugar, crear, fer, desfer, explorar, inventar, créixer...
- Apostem per materials senzills i naturals?
- Com creem espais per donar resposta en cada moment a les necessitats dels infants amb propostes adequades?
- Com fem que l'espai exterior sigui una extensió més de l'interior? Com potenciem el contacte amb la natura?
- Com oferim propostes de joc lliure que permetin gaudir de les possibilitats de l'entorn natural i social?
- Com potenciem l'observació, la creativitat, la imaginació que ofereixen les diferents propostes que trobaran al jardí?
- Com potenciem el desenvolupament de tots els sentits, olfactivus, tàctils, visuals, auditius, gustatius?
- Com transmetem la passió, l'amor i el respecte per la natura vivint-la directament?
- Quin tipus de vegetació és el més adequat al nostre medi natural?
- Com fem possible el valor de sentir-se membre d'un col·lectiu? El sentiment de pertinença al grup, a la comunitat i al territori?

Pensar, dissenyar, planificar espais amb ombra, sorral, camins, dunes, desnivells, amagatalls, espais per al cultiu... fonts on beure o rentar-se les mans, espais per experimentar amb l'aigua, per fer pastetes, per gatejar, per grimpar, per fer croquetes, per escoltar, per fer teatre, per pintar, per anar en bicicleta...

Planificar estratègies, petits detalls que donen seguretat a l'infant i a l'adult: bancs situats en punts estratègics que afavoreixin que els infants o bé els adults puguin seure i observar sense intrusions. Disposar d'un banc que dona seguretat, una referència per a l'infant, on sabrà que pot trobar l'adult en qualsevol moment.

Les sortides: l'entorn educa?

Les sortides no són únicament un canvi d'escenari (l'aula pel medi extern) sinó una oportunitat de descoberta, de relació, d'interacció, d'experimentació... Les sortides han de reproduir accions, implicacions de l'infant amb el medi i per això els mestres pensem que val la pena sortir de l'escola, per un munt de raons, sobretot per totes aquelles que fan referència a l'experimentació, a viure, veure i observar en directe el medi que ens envolta.

Les sortides escolars permeten fer un pas més en la tasca de desescolaritzar l'educació fora de l'aula

Sortir és essencial per conèixer l'entorn natural i social i ser-ne crítics i responsables. Cada centre escolar escull les sortides, amb una previsió anual o trimestral, en funció de criteris diversos, ja que no existeixen directrius normatives en aquest sentit. El que tenen en compte principalment els equips docents sovint són aspectes relacionats amb el currículum i amb els projectes específics, els aspectes que es consideren que cal reforçar o donar més rellevància en cada grup concret de nens i també aspectes de tipus convivencial. Les sortides són el motor de coneixement de la realitat propera, i suposen una implicació dels infants al seu entorn.

Totes les sortides planificades haurien de tenir una cosa en comú: que es tracti d'espais accessibles per a qualsevol infant (tenint en compte la diversitat de necessitats que poden presentar) per tal que les escoles puguin assegurar-se sortides inclusives, aptes per a tots els infants. En aquest sentit, cada escola organitza tots els recursos personals disponibles per garantir la participació a les sortides de tothom i insistir que a l'educació infantil la qualitat de les sortides suposen un apropament actiu a l'entorn i als interessos dels infants.

De vegades costa sortir de l'escola, i per aquest motiu la selecció de les sortides es fa amb molta cura. De fet, tots els mestres en som conscients, i per això cada vegada trobem més necessària una coordinació adequada per tal d'afinar més en les propostes. No hi ha cap dubte que si tenim la capacitat de preparar bé les sortides, aquestes tenen una veritable força pedagògica.

Conèixer la realitat que ens envolta ens proporciona els elements complementaris a la tasca educativa diària i moltes vegades és el punt de partida a l'hora de desenvolupar projectes, reptes o petites recerques.

Per exemple, després d'una sortida al mercat amb els infants de 5 anys, sorgeix una pregunta de camí de tornada a l'escola: "Mestre, quina és la primera persona que s'aixeca del món?". Davant d'aquesta pregunta el mestre respon: "I tu què en penses?". El nen respon: "Jo crec que és el pei-

xater... que s'aixeca molt d'hora per posar el peix a la botiga". Llavors un company diu: "Segur que és el senyor que ven el pa...". Davant d'aquesta proposta el mestre li diu: "Què et fa pensar que sigui el flequer?". El nen li respon: "Jo crec que és ell, perquè s'ha d'aixecar molt aviat per coure el pa!". Un altre company afegeix: "Jo crec que el primer de llevar-se és la persona que s'encarrega d'obrir el mercat... perquè és qui obre la porta...". I el mestre diu: "N'esteu segurs d'això?". Al cap d'una estona el mateix infant que ha fet la pregunta reflexiona en veu alta i diu: "Potser no és el peixater... potser és el pescador... perquè surt quan encara no és de dia amb la barca per anar a buscar peix...". I la conversa segueix...

Després de parlar-ho, les respostes i les reflexions continuen amb l'ajut del mestre, que va estirant el fil, conscient que mentre busquen la resposta, i acorden quina podria ser la idònia (perquè tot és possible...), tots van desvetllant el seu aprenentatge dialògic davant la mirada atenta del mestre que s'interessa per la percepció subjectiva del temps.

“Museus, centres de recerca, auditoris, biblioteques i mediateques, cinemes, teatres, centres cívics, platges, muntanyes, boscos i espais públics de tota mena, constitueixen els grans prats verds que han de ser oferts als escolars amb la companyia dels seus mestres, aquells adults que els han precedit i que, sense oblidar les seves primeres pastures, saben com conduir els petits perquè l'aliment els sigui alhora plaent i profitós. El retorn a l'interior de l'escola, amb els ulls plens de colors de l'exterior, és aleshores clarament el retorn a un lloc únic i singular.”

Eulàlia Bosch, *Un lloc anomenat escola* (2009)

Pot resultar interessant preparar la sortida amb els infants. Un grup pot planificar la necessitat de sortir per conèixer o descobrir com està organitzada una plaça, o tota la classe vol fer fotos a les escultures o portes del barri o població, o es vol comprovar si els carrers estan nets... Això suposa fer un itinerari, demanar permís a direcció, o a l'ajuntament, fer hipòtesis del que passarà... fins i tot fer alguna proposta de canvi o transformació (posar més papereres, per exemple).

També cal ser exigent amb la qualitat de les sortides que organitzem per als infants, són moments habitualment escassos en la vida escolar i cal que es tingui molta cura a aprofitar-los al màxim. En aquest sentit, cal reclamar a les entitats que promocionen propostes fora de l'aula que les organitzin per afavorir, sobretot, l'adquisició d'experiència directa rica per part dels infants i que s'allunyin de les tasques uniformes en paper.

El menjador: lloc i moment de comunicació

L'estona del dinar, també per a un infant, és millor si la viu en companyia, amb tranquil·litat, amb la seguretat que l'adult o els adults que l'acompanyen atendran les seves necessitats, que podran establir contactes lliurement, amb cordialitat i sense necessitat de cridar i rebent missatges encoratjadors per part dels adults o dels companys.

L'infant ha de viure l'estona del dinar en companyia, amb tranquil·litat, amb la seguretat que l'adult o els adults que l'acompanyen atendran les seves necessitats i que es podrà relacionar amb aquests adults i amb els companys lliurement i amb cordialitat

L'estona de dinar va precedida d'una explicació i d'un *bon profit*, una estona on els adults esdevenen uns referents del bon to i del tacte educatiu¹ i on ningú s'ha de sentir malament per tenir un ritme diferent, on es comparteix una estona agradable, sense xivarri. Aquests són els requisits que necessitem per tal que menjar a l'escola afavoreixi la bona comunicació entre iguals i amb els adults.

Els adults no podem oblidar que la manera d'acostar-nos a les criatures, a través dels missatges o de la nostra expressió corporal, pot possibilitar que s'estableixin bons vincles amb els infants, o bé pot marcar distàncies. Pel que fa a la comunicació entre iguals, entenem que s'han de donar algunes condicions per tal que els infants puguin comunicar-se. En primer lloc, cal que es permeti fer-ho, però també cal que s'estigui al costat d'un company amb qui es vol estar, per tant, el centre es podria plantejar la possibilitat que els infants puguin escollir on seure, amb qui seure i que el nivell de soroll ambiental permeti mantenir actives diverses converses.

El dia a dia a l'escola ha de tenir un ritme ben estructurat, pensat des de les necessitats dels infants, i no segons les dels adults. També ha de ser prou flexible com perquè la trobada amb els companys sigui

sense pressa, un dia a dia que permeti viure els temps i els ritmes dels infants en la mesura que sigui possible. Durant l'estona del dinar, cal que els adults respectin aquests ritmes, sense que això vulgui dir, en cap cas, allargar innecessàriament l'horari previst per al dinar. Regular bé els ritmes requereix també que els adults evitin estones d'espera innecessàries als infants, ja sigui perquè han d'esperar el menjar, o perquè cal esperar que tots o pràcticament tots els comensals hagin acabat de menjar.

Durant els àpats l'adult o el cap de taula esdevé un punt de referència emocional i estable i que, alhora, ha de poder donar a cada criatura la seguretat que necessita. Així, doncs, l'estona de dinar ha de fer possible el diàleg i la comunicació, ha d'esdevenir un espai on els adults escoltin, expliquin quan cal, siguin models de bones maneres (salutacions, bon profit, demanar les coses bé, etc.) i assegurin una organització que permeti que l'estona dels àpats esdevingui un moment de benestar i gaudi. Que transcorri sense crits, que possibiliti que les criatures es coneguin a si mateixes, que agafin seguretat en l'entorn, i que els permeti establir bons vincles amb els adults i els companys, un menjador on viure i practicar el respecte per l'altre.

L'estona del menjador pot i ha de constituir, també, una activitat educativa compensatòria o de discriminació positiva per a infants de famílies amb dificultats socials.

L'estona del migdia com a espai d'aprenentatge

L'estona del migdia és un moment important per als infants que es queden a dinar a l'escola. Menjar no sols contribueix a fer que les criatures creixin fisiològicament, sinó que també les fa créixer en l'àmbit

1. Ens acollim al concepte de to i tacte educatiu que Van Manen (1998, 2003) defineix com a virtuts dels bons mestres en tant que saben com i quan apropar-se als infants, se saben meravellar i, sobretot, saben la importància de la seva presència (gestos, mirades, to de veu).

social i afectiu, cultural i intel·lectual. Els antropòlegs sostenen que, en gairebé totes les societats, l'acte de menjar és una activitat social. De fet, cada cultura té uns patrons alimentaris propis i és per això que parlem de cultures alimentàries. Les estones dels àpats són ocasions riques i naturals per a la socialització, on es transmeten moltes tradicions i pautes educatives bàsiques; si, a més, tenim en compte l'estona de després dels àpats, podem assegurar que l'espai del migdia és un moment de molta vida social.

A l'hora d'organitzar aquest moment de vida social cal que tinguem present les aportacions de la psicologia en tant que apunten que és en les primeres edats, i atenent a la necessitat de cada infant, quan cal vetllar per establir un bon vincle afectiu, una sana estabilitat emocional i adquirir uns patrons sans i estables de comportament fonamentals en la comunicació i la convivència. No serveix, doncs, qualsevol lloc, ni qualsevol manera o qualsevol companyia a l'hora de menjar. Tanmateix, hem de considerar també que el que s'esdevé durant els àpats és educatiu i, com a tal, cal que formi part del projecte educatiu de l'escola, que el seu funcionament sigui fruit de la reflexió pedagògica, que es documenti, que se'n valori i s'avalui el funcionament i que tot plegat estigui compartit entre mestres i personal que atén les criatures durant el migdia. Aquesta organització o el desenvolupament de l'estona del migdia hauria de quedar consensuada entre l'equip directiu i els monitors o personal de menjador. És bo que es posin en comú les recomanacions sobre com vetllar per atendre les necessitats prèvies i posteriors als àpats (higiene, descans), les condicions ambientals (soroll, il·luminació, ventilació, mida del mobiliari), el tracte entre infants i adults i com es possibilita la participació dels infants.

L'estona del dinar ha de ser un moment agradable i tranquil per a tots (infants i adults) i entenem que perquè això es doni calen certes condicions.

El menjador: espai i materials educatius

L'espai físic en què es dina és important, les condicions de l'espai en què es trobi el mobiliari i del parament de taula evidencien una cultura concreta de menjador i, en definitiva, una cultura concreta d'escola i d'infància.

L'escola és un lloc de trobada i de relacions en què els infants han de trobar espais agradables, amb materials suggeridors i una documentació que ens mostri la manera de fer de l'escola i d'entendre els espais, l'aprenentatge i la vida que hi transcorre. Tot espai, i en concret el menjador, no sols ha de satisfer les necessitats fisiològiques, sinó que també ha de ser un espai que possibiliti el desenvolupament global dels qui en fan ús, un lloc que transmeti la cultura de centre i que doni seguretat afectiva. Goldschmied (1998) comenta, sobre l'espai on es dina, que tots volem que tingui una olor agradable, que el menjar estigui ben presentat, que les persones ens atenguin bé i que l'ambient sigui relaxat, sense pressió ni soroll. Al capdavant, que s'hi respiri un ambient familiar. Això reclama, al nostre entendre, organitzar uns menjadors escolars on es vulgui dinar, conversar, fer amics, relaxar-se de la feina del matí i recuperar l'energia i el bon humor. Per tant, uns espais amb poc soroll, sense presses, amb taules que no acullin gaires infants, amb utensilis que faciliten l'autonomia (plats enlloc de safates) i una organització que faciliti la participació. És important l'adaptació al context o entorn i, fins i tot, a les necessitats dels infants i les seves famílies. Convindria ser flexibles i amb possibilitats de fer canvis per aconseguir un clima de benestar físic i emocional.

A tall d'exemple, a l'annex 1 apuntem alguns ítems a considerar per a la valoració del funcionament del vostre menjador de parvulari (annex 3).

Per als més petits, el temps del migdia també és un temps per refer-se, per relaxar-se i per descansar. D'aquesta manera els infants troben l'equilibri entre la necessitat de distracció i entreteniment lúdic a través del joc i la necessitat de relaxar-se a través del descans, i així es predisposen adequadament per a l'activitat de la tarda.

Per aquest motiu, hem d'establir els mecanismes necessaris per donar resposta a aquesta necessitat de descans als infants que ho necessitin i altres alternatives d'activitat pausada i relaxada als que manifestin unes altres necessitats. Entenem que aquest descans es pot oferir de diferents maneres segons l'edat dels infants i que cada escola i cada infant ha de trobar la millor opció, però els equips han de poder supervisar-ne el funcionament i evitar situacions d'activitat massa moguda durant una estona després de l'àpat.

Educar la participació i la col·laboració de l'infant al menjador

Entenem que durant l'estona dels àpats, i dels moments d'higiene previs i posteriors al dinar, el centre es podria plantejar la possibilitat que els infants de parvulari puguin participar de certs hàbits, per exemple, parant la taula i desparant-la. Això vol dir poder posar les estovalles, els plats, els gots, els coberts, els tovallons i algun dels complements com poden ser les gerres de l'aigua o el pa i també en accions com posar-se el sabó, rentar-se i eixugar-se les mans o anar al lavabo. A l'hora d'acabar de dinar, cada infant ha de poder endreçar plats, coberts, tovallons i gots als contenidors de recollida, així com retirar les deixalles al lloc pertinent. Si els infants han de dinar amb safates és comprensible que els sigui difícil fer aquesta tasca, almenys als de 3 i 4 anys, ja que portar una safata plena amb restes de sopa, gots, coberts, etc. demana força habilitat.

Ara bé, si el parament de taula és amb plats, la retirada és molt més senzilla, encara que cada criatura hagi de fer dos viatges per acabar de retirar allò que ha fet servir durant el dinar. Passa el mateix si els nens no poden obrir les aixetes o no poden fer servir sols el dispensador del sabó o accionar la cadena. És evident, doncs, que els estris i el mobiliari han de possibilitar al màxim que els infants facin per si sols allò que estan capacitats per fer.

Amb això volem dir que tot infant s'ha de sentir útil, però sobretot ha de saber que hi ha accions de la vida diària que ha de fer tot sol, perquè pot i perquè està aprenent que cal ser responsable de les coses que un mateix fa servir. Aquestes accions —parar i desparar taula o tenir cura de la seva higiene— no només capaciten els infants a ser més autònoms, sinó que també els ajuden a créixer en la seva autoestima.

En el procés de creixement i d'adquisició d'autonomia, les estones dels àpats són també moments en què cada criatura va coneixent-se a si mateixa, va sabent quins són els seus gustos, si és molt o poc menjadora, i què necessita per tenir cura del seu cos. Aquest aprenentatge està intrínsecament lligat al respecte dels adults pels infants, el qual es tradueix en el fet que cada nen mengi segons la gana que té i que cada un es pugui servir el seu menjar o, si això no és possible, algun complement com ara el pa, l'aigua, l'amanida o les postres.

Per tal que el menjador esdevingui un espai que educa en la participació i l'adquisició de l'autonomia, cal deixar participar els nens en les diferents tasques, preguntar-los i atendre cadascú segons la seva necessitat i comptar amb uns adults capaços d'escoltar, observar i respectar els ritmes.

QUI APRÈN?

Un dret per a tothom

Tots els infants, com totes les persones, són diferents. Treballem per un sistema educatiu inclusiu, és a dir, que vol trobar la millor manera de donar resposta i d'atendre les necessitats de tothom, que persegueix la presència, la participació i l'èxit escolar de tots els alumnes.

“Pel que fa a l'educació i l'aprenentatge cal anar més enllà d'un utilitarisme i un economicisme encotillat i integrar les dimensions múltiples de l'existència humana. Aquesta visió posa èmfasi en la inclusió de persones que sovint són objecte de discriminació: dones i nenes, indígenes, persones amb discapacitats, immigrants, gent gran i persones que viuen en països afectats pel conflicte. Cal una visió oberta i flexible de l'aprenentatge que duri tota la vida i ocupi tota la vida: una visió que ofereixi l'oportunitat perquè tothom descobreixi el seu potencial per a un futur sostenible i una vida amb dignitat.”

Repensar l'educació. Vers un bé educatiu mundial?

Centre UNESCO de Catalunya, 2015

Fer possible la inclusió a l'escola necessita l'actitud, el treball i la reflexió de l'equip educatiu del centre escolar, que ha de treballar a diferents nivells:

- Mobilitzant les actituds i creences que comparteix la comunitat educativa.
- Reflexionar sobre les opcions metodològiques i les formes organitzatives més adients per donar resposta educativa a tot l'alumnat.

Són diversos els motius que fan que els alumnes puguin presentar diferències els uns dels altres. Es pot tractar de motius evolutius, biològics, culturals, etc.; també podem trobar diferents estils cognitius, diferents intel·ligències predominants, el fet que siguin els grans o els petits del grups...

Atendre la diversitat pot passar per encoratjar un alumne que necessita el nostre ajut, oferir una mirada de reconeixement; oferir diversos suports per acompanyar un conte o una explicació; disposar de material diversificat que tingui en compte els diferents interessos dels infants; fer propostes prou àmplies com per donar possibilitats d'aprenentatge a tots els alumnes i moltes altres estratègies amb les quals mirem d'adequar-nos a cada cas en particular. Tot això amb la finalitat de cercar el compromís en l'aprenentatge dels infants.

El mestre ha de tenir en compte que cada infant segueix el seu procés de desenvolupament i aprenentatge. Per això és necessari preveure la possibilitat de permetre temps suficient per tal que tots els alumnes puguin treure profit de les propostes que se'ls plantegen respectant el temps de tots.

Quan parlem d'escola inclusiva, parlem d'acollir la diferència com un dret dels infants, portadors d'una identitat pròpia, fruit de la història personal, de la llengua i la cultura de pertinença, dels valors de la seva família i de la seva particular forma d'interactuar amb l'entorn.

Atendre adequadament la diversitat de l'alumnat és incompatible amb planificar activitats o fer propostes en les quals tots els alumnes hagin de fer el mateix al mateix temps. En canvi, les activitats flexibles, en petit grup, o altres on el protagonisme recau directament sobre l'infant, com ara tallers,

ambients, racons i projectes, són les que millor faciliten aquesta resposta educativa a les diferents particularitats de tots els infants.

Les interaccions entre infants són elements generadors d'aprenentatge i desenvolupament. Quan els infants tenen l'oportunitat de compartir amb els seus iguals propostes, consignes, materials o situacions, és a dir, a través de la interacció, es plantegen conflictes cognitius que permeten treure conclusions, veure relacions, establir patrons... és a dir, aprendre.

Permetre que alumnes amb més destreses o iniciativa donin suport a altres alumnes és un fet afavoridor per a totes dues parts. Per tant, cal afavorir una gestió d'aula que potenciï les interaccions entre infants.

Abordar l'aprenentatge en el marc de l'escola inclusiva

A l'escola tots els infants han de tenir la percepció que ser allà és bo, que són considerats i reconeguts, que se'ls té en compte, que l'escola és un lloc ple d'oportunitats. Han de descobrir que aprendre és gratificant i que tothom pot fer-ho.

“La diversitat és com la riquesa cromàtica: embelleix el paisatge. Ens pot agradar molt el blau o el verd. O el vermell o el gris perla, però la combinació de tots aquests colors donarà un resultat més enriquidor que el domini d'un de sol.”

J. Cela; X. Gual; C. Màrquez i M. Utsel (1997)

L'experiència dels centres que han dut a terme pràctiques que propicien l'educació per a tots han portat Ainscow (2005) a destacar els aspectes següents:

- La inclusió és un procés sense fi per trobar millors formes, cada cop més adequades, de respondre a la diversitat. Tracta sobre el fet de conviure amb la diferència i d'aprendre a aprendre de la diferència. Des d'aquest punt de vista, la diferència esdevé un factor positiu i un estímul per a l'aprenentatge de menors i adults.
- La inclusió s'interessa —i posa especial atenció— en la identificació i l'eliminació de les barreres en l'aprenentatge i la participació que pugui trobar l'alumnat. Es tracta d'utilitzar la informació adquirida a partir de l'observació de les polítiques i les pràctiques educatives, per estimular la creativitat i la resolució de les dificultats.
- La inclusió busca la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat. En la presència es considera l'emplaçament on els alumnes aprenen, interessar-se pel fet que sigui en entorns el més normalitzats possible; la participació fa referència a la qualitat de l'experiència dels escolars al centre i, per tant, inclou tant la seva experiència col·laboradora, com l'opinió del alumnes, i l'èxit remet al resultat obtingut pels alumnes al conjunt de l'activitat escolar i no tan sols el resultat de proves o exàmens.
- La inclusió es fixa també, de forma especial, en els grups d'alumnes amb risc de marginació, d'exclusió, més gran de no aconseguir un rendiment adient en l'aprenentatge escolar. Això implica una responsabilitat especial de les diferents instàncies administratives envers aquests grups d'alumnes, així com la necessitat de fer un seguiment específic de la presència, la participació i l'èxit abans esmentat.

En una escola inclusiva, com ha destacat Pujolàs (2005), no hi ha alumnes ordinaris i alumnes especials, sinó simplement alumnes, sense adjectius, cadascú amb les característiques i necessitats pròpies, entenent la diversitat com un fet natural i, per tant, tenint en compte aquestes diferències, perquè tots els alumnes, que són diversos, aprenguin al màxim de les seves possibilitats. En aquest context, tots els alumnes participen tant com poden en les activitats generals i en la vida del centre, així com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, dins l'aula ordinària.

Ser inclusiu, una actitud

L'escola inclusiva representa un pas més enllà de la integració. No es tracta d'integrar ningú, sinó d'evitar deixar-lo fora de la vida escolar ordinària. No es tracta d'incorporar els exclosos, sinó de construir un sistema capaç de donar resposta a les necessitats de cadascú.

S'entén alhora que treballar en la perspectiva de l'escola per a tothom significa també passar de la idea d'ajudar només l'alumnat amb diversitat funcional a la idea de donar el suport necessari a qualsevol alumne, d'acord amb el que necessiti, amb l'objectiu d'afavorir la participació de tots a les activitats del grup classe.

La inclusió té a veure fonamentalment amb la identificació i la reducció de les barreres que els alumnes troben a l'aula per aprendre i desenvolupar-se. Es tracta d'observar l'infant dins del context escolar, per poder identificar quines barreres de l'entorn li dificulten l'accés a l'aprenentatge.

Avançar cap a la inclusió suposa també acompanyar les famílies en aspectes relacionats amb l'educació dels seus fills.

Fer-ho possible requereix una determinada actitud per part del mestre i de l'equip docent, una actitud de respecte per les característiques dels infants i de valoració de cada infant per ell mateix, amb acceptació, sense comparacions, valorant a cadascú per si mateix.

Per avançar en la inclusió no es tracta tant de comparar i d'imitar el que fan altres (altres centres, altres aules o companys), sinó d'avaluar la pròpia pràctica, reflexionar sobre la situació actual del centre, de cada aula, de cada infant i fer-se preguntes que permetin identificar els passos que cal seguir per acostar-se als objectius didàctics. Paral·lelament es fa necessari que el mestre faci una recerca constant de recursos, materials, suports, formes organitzatives...

Actuacions que dificulten la inclusió	Actuacions que afavoreixen la inclusió
<ul style="list-style-type: none"> • Oferir una proposta única • Fer que el protagonisme de l'activitat la tingui el docent (és qui explica, dirigeix, relata...) • Presentar activitats amb tradició a l'escola i que es repeteixen any rere any • Proposar tasques que tenen una única solució i una única manera de fer-les • Demanar produccions on només es consideri adequat un únic resultat final • Fer propostes úniques • Demanar sempre un ambient de treball individual i silenciós 	<ul style="list-style-type: none"> • Permetre que els infants decideixin d'entre diferents opcions • Fer recaure el protagonisme en l'infant per tal que vagi guiant el seu propi aprenentatge • Presentar propostes adequades als alumnes d'un curs concret, un cop observades les seves característiques i necessitats • Oferir propostes que es puguin resoldre de formes diferents seguint també camins diferents • Donar la possibilitat de fer creacions que permetin als infants expressar-se lliurement • Deixar la possibilitat de lliure elecció de llocs, racons o ambients de treball • Estimular el treball col·laboratiu basat en el diàleg i l'establiment de pactes

Quan les necessitats són més específiques: el pla individualitzat

L'objectiu de l'educació infantil és el desenvolupament integral dels infants, potenciant al màxim les seves capacitats. Ara bé, cada infant està en disposició d'arribar fins a un cert punt en el desenvolupament d'aquestes capacitats i requereix, clarament, una resposta educativa adaptada a les seves necessitats.

L'apunt normatiu

La decisió d'elaborar un PI per a un infant s'ha de prendre quan les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula i les mesures de reforç previstes són insuficients per atendre'l adequadament i s'ha d'anar adaptant d'acord amb el seu progrés.

El responsable d'elaborar aquest pla serà el tutor o tutora de l'alumne, amb la col·laboració d'altres professionals de suport del centre i dels serveis educatius, i correspon al director o directora la responsabilitat d'aprovar-lo.

(Text adaptat de l'Ordre EDU/484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil)

Davant d'infants que requereixen respostes educatives singulars, l'equip de mestres i especialistes que intervenen directament a l'aula, caldrà que reflexionin i prenguin decisions sobre l'atenció de l'infant.

El conjunt de reflexions i la presa de decisions dels equips docents i la família al voltant del procés de desenvolupament i aprenentatge d'un infant i sobre la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars i complexes queden recollides en un document, el pla individualitzat (PI).

Les mesures d'atenció a la diversitat del centre estan graduades de menys a més, i l'elaboració d'un PI és la mesura més extraordinària que existeix

Les reflexions recollides en el PI han de permetre a l'escola donar un marc d'aprenentatge a l'infant acotant objectius prioritaris i tenint en compte indicadors que ajudin a valorar com es desenvolupa i aprèn. Un PI ha de ser una eina de treball revisable dia a dia i ha de reflectir l'estat de l'alumne de forma integral (Capellas, 2014).

Generalment, la decisió d'elaborar un PI ve derivada de les orientacions reflectides en el dictamen d'escolarització elaborat per l'EAP. La seva finalitat és oferir situacions educatives que promoguin igualtat d'oportunitats per assolir aprenentatges valuosos de desenvolupament personal, escolar i social, així com de participació activa en el centre i l'entorn educatiu.

És important que la família col·labori en relació amb l'escolarització i la posada en funcionament de mesures facilitadores de la inclusió escolar de l'infant; en aquest sentit, la seva implicació serà de cabdal importància per al seguiment i l'assoliment dels acords presos que consten al PI.

L'avaluació i les evidències de l'aprenentatge

L'AVALUACIÓ

La ment dels mestres és plena de projectes, que viuen amb entusiasme la seva feina i afronten les dificultats de manera positiva i constructiva, com a reptes que els faran créixer en la seva professió i que es retroalimenten de la valoració dels resultats de la feina realitzada. Arribats a aquest punt del document, volem fixar-nos en una de les tasques que fa el mestre: avaluar.

Quan iniciem la nostra tasca al parvulari ja tenim al davant infants que posseeixen una història personal, un seguit d'experiències i aprenentatges, que poden haver assistit a l'escola bressol o bé ser aquesta la primera vegada que es posen en contacte amb un ambient formalment educatiu. Cadascun d'ells és posseïdor també de diferents trets personals, culturals, actituds, estils d'aprenentatge, intel·ligències predominants... Per tant, no podem pressuposar que tots poden arribar a les mateixes fites, de la mateixa manera i en el mateix moment.

L'entrevista inicial amb les famílies és una magnífica oportunitat per recollir informacions, impressions i experiències que ens permetran entendre millor actituds, conductes, reaccions, afinitats i interessos. Això ens ajudarà a escurçar distàncies i promoure relacions entre adult-infant i entre els mateixos infants, que ens seran de molta utilitat per acollir, dinamitzar i acompanyar els infants a l'escola.

Més endavant, l'avaluació dels processos en què intervenen els infants (pot tractar-se de processos maduratius, d'habilitats, de desenvolupament de les capacitats, d'actituds...) haurà d'ajudar els docents a adaptar l'ajut pedagògic a les seves característiques individuals i haurà de permetre revisar, tant de manera individual com col·lectiva, les propostes presentades, el criteris metodològics, les dinàmiques generades, l'organització dels espais, els materials i recursos que s'ofereixen o la distribució horària, entre d'altres.

L'apunt normatiu

L'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat serà contínua i global i haurà de complir les funcions de verificar el grau d'assoliment dels objectius i d'adaptar l'ajut pedagògic a les característiques individuals dels infants. També haurà de permetre als docents revisar i millorar les maneres d'ensenyar i les programacions elaborades.

Article 9. Avaluació, del Decret 181/2008, de 9 de setembre

Per a què avaluar

L'avaluació és un procés que ha de considerar-se com a part integrant de les activitats educatives, té com a finalitat la millora dels processos que es desenvolupen al parvulari. En cap cas no ha de pretendre classificar o catalogar els infants. No avaluem resultats, avaluem els processos de desenvolupament.

L'avaluació no és un fi en ella mateixa, si allò que hem observat i valorat no té repercussió sobre la pràctica educativa, per ajustar-la o millorar-la, no té cap sentit fer-la

lupament i d'aprenentatge dels infants i també l'adequació de la nostra actuació per donar resposta a les seves necessitats. De forma més explícita podem dir que els mestres avaluem per:

- Entendre millor com es desenvolupen i aprenen els infants.
- Saber en quin moment del procés de desenvolupament i d'aprenentatge es troba cada infant i quin tipus d'estímuls els hem de proporcionar.
- Compartir la informació referent a cada infant amb la seva família, amb l'equip educatiu o altres professionals i assegurar que el tracte, atenció i estímuls que reben des de diferents marcs és coherent.
- Reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa per millorar-la.
- Afavorir que els infants prenguin consciència del propi aprenentatge. En aquest sentit l'avaluació ha de tenir un efecte autoregulator.

L'avaluació tampoc ha de suposar un fi en ella mateixa, hem de pensar que si allò que hem observat i valorat no ha de tenir cap repercussió sobre la pràctica educativa, per ajustar-la o millorar-la, no té cap sentit fer-la.

Característiques de l'avaluació

D'acord amb el que s'ha exposat en els apartats anteriors, en aquest cicle educatiu l'avaluació té les característiques següents:

Té un caràcter regulador, orientador, del procés educatiu i de la pròpia pràctica. Ha de permetre anar incorporant les modificacions necessàries en aspectes com les propostes, els materials, els espais, el temps dedicat, les agrupacions, etc. Tot plegat per facilitar el desenvolupament de les capacitats de tots els infants.

Cal fer-la de forma contínua. No hem d'entendre l'avaluació com a registre i presa de decisions que es fa en moments puntuals al llarg del curs. Com en la major part de les etapes educatives, a l'educació infantil l'avaluació ha d'estar integrada en tots els moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. L'escolta activa i la documentació constitueixen les estratègies d'avaluació continuada bàsiques en aquest cicle.

Ha de ser positiva, ha de partir sempre de les capacitats dels infants i no de les seves limitacions. Ha de considerar el punt de partida de cadascú, allò que un infant sap fer en un moment determinat del seu procés i allò que li ha de permetre avançar envers l'assoliment de noves fites i nous reptes, siguin els que siguin. Per molt que sembli que un infant segueix un procés maduratiu lent o que el seu ritme és diferent al dels altres sempre caldrà considerar el seu progrés de manera individual i la seva situació inicial. Cal defugir també la creació de conceptes previs, de prejudicis sobre els infants, així com d'expectatives negatives sobre les seves possibilitats de desenvolupament i aprenentatge, perquè sovint aquestes idees condicionaran la intervenció del mestre i, en conseqüència, la mateixa situació de l'infant i les seves possibilitats reals de desenvolupament i aprenentatge.

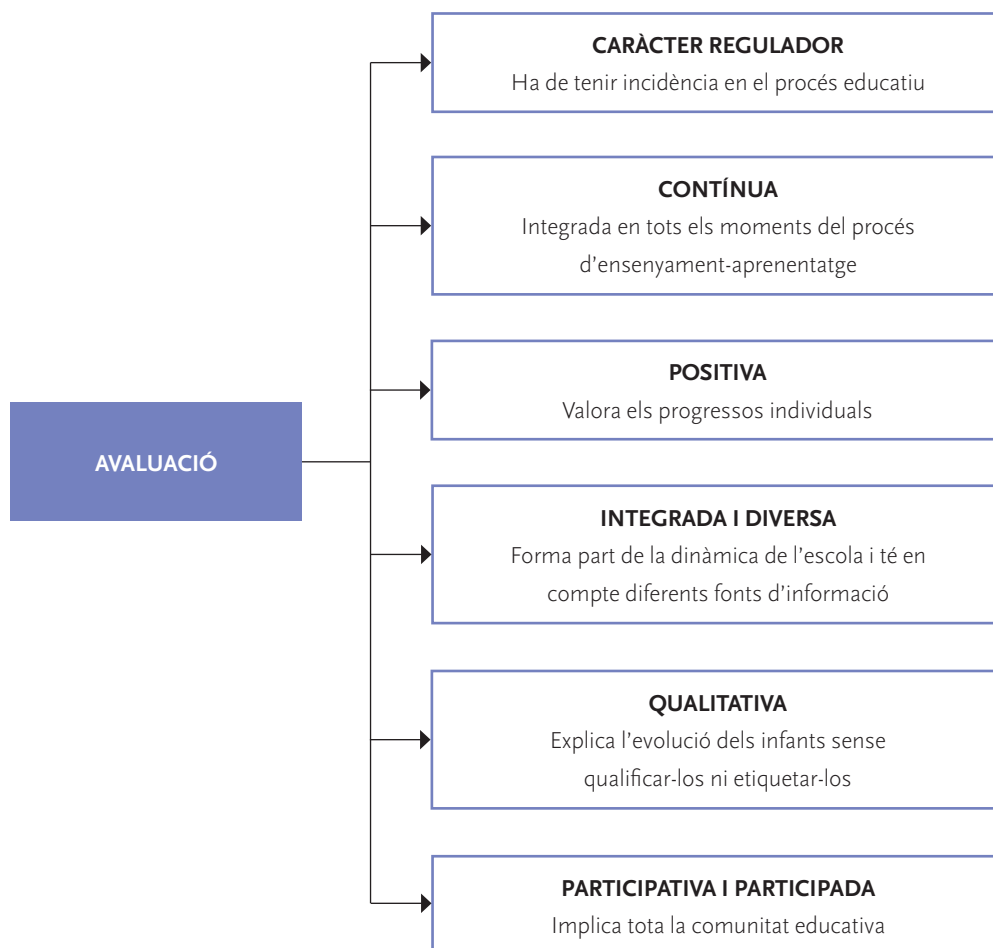
És fonamental no precipitar-nos en l'emissió de judicis i sobretot no guiar-nos per aquells que ja han fet altres persones abans que nosaltres. Hem d'intentar oferir a tots els infants la possibilitat de viure experiències d'èxit.

Ha d'estar integrada i contextualitzada en la dinàmica habitual de l'escola (significativa per als infants), diversa (que tingui en compte com més fonts d'informació i de contrast millor) i en un ambient compartit i dinàmic.

Cada infant té uns trets diferencials, una singularitat que convé viure de forma positiva, són molt diverses les raons per les quals els infants són diferents els uns dels altres (per raons biològiques, evolutives, familiars, socials...). El mestre ha de conèixer i respectar aquests ritmes i l'avaluació que en faci ha de ser qualitativa, ha de poder valorar de manera objectiva i explicativa l'evolució que han fet els infants, com s'ha produït, amb qui, quan, etc. sense cap voluntat de qualificar ni d'etiquetar-los.

Ha de ser una tasca participativa i participada, que es plantegi com un intercanvi, un enriquiment col·lectiu, on s'impliquin tots els membres de la comunitat educativa, tots els agents implicats (tècnics d'educació infantil, auxiliars d'educació especial, serveis educatius, monitors...), inclosos els mateixos infants com a elements clau de tot el procés i subjectes i destinataris principals de l'acció educativa.

CARACTERÍSTIQUES DE L'AVUACIÓ AL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL



Què avaluar

Els processos dels infants

Són molts els aspectes al voltant dels quals podem fixar la mirada i cada mestre, cada equip, cada centre hauria de definir què considera rellevant, què es relaciona de manera prioritària amb el seu projecte educatiu, en quins trets o aspectes es fixarà per valorar que els infants segueixen un desenvolupament harmoniós de les seves capacitats, respectant les diferències individuals com un dret.

Hem de tenir una mirada àmplia de l'infant, i no centrar-nos exclusivament en determinats aprenentatges que mesuren coneixements, que tingui en compte els processos dels infants, el seu desenvolupament, allò que els agrada, el que els serveix per construir coneixement personal, com es relacionen, la forma de comunicar-se, el progrés en l'adquisició d'habilitats i destreses...

A l'annex del Decret 181/2008, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle d'educació infantil, apareixen els criteris d'avaluació que han de servir de guia per valorar el progrés dels infants en el desenvolupament de les seves capacitats.

Cada centre, però, atenent a les seves peculiaritats, als seus projectes, a les característiques dels infants, ha de fer una selecció coherent amb els seus plantejaments educatius i fer-se seus els criteris d'avaluació que serviran per valorar el progrés dels infants i copsar la manera com van avançant en el desenvolupament de les seves capacitats.

En qualsevol cas, cal tenir present que els infants no han de posar en pràctica les accions que descriuen els criteris d'avaluació, sinó que és l'adult qui haurà de comprovar si aquestes es donen fruit de l'activitat habitual al parvulari, del joc, de la interacció i de la participació activa en les propostes i situacions d'aprenentatge quotidians.

L'apunt normatiu

Per a l'avaluació del procés d'aprenentatge dels infants es prendran com a referència el desenvolupament dels objectius de cicle i els criteris d'avaluació.

**Article 9.3 Avaluació,
del Decret 181/2008, de 9 de setembre**

La pròpia pràctica

Quan parlem d'avaluació no ens hauríem de limitar únicament a la que fa referència als infants. L'actuació docent també mereix un temps de reflexió per poder-la ajustar i millorar.

Sovint es donen al parvulari un seguit d'actuacions guiades per la inèrcia del costum i per la manca de revisió crítica. Horaris, materials, organitzacions d'aula, torns de vigilància, entrades i sortides, sessions amb mestres especialistes, celebracions, sortides... no ens plantejem el seu valor pedagògic, i sobretot, potser no tenim prou en compte allò que hauria de ser el més important: veure si les nostres actuacions estan al servei de les necessitats i dels interessos dels infants. Tota pràctica escolar és susceptible de millorar i per això és avaluable.

Una bona pràctica és qüestionar-nos actuacions que any rere any repetim sistemàticament perquè “sempre s’ha fet així”, com per exemple:

- Com entren i surten els infants a l’escola? És necessari entrar o sortir de l’aula fent files? Hem previst altres possibilitats?
- Com organitzem les zones de joc en els diferents espais de l’escola? Cal repetir-les a cada classe amb els materials duplicats? Hi caben altres organitzacions?
- Tenim en compte l’opinió dels infants quan planifiquem les sortides? Les sortides aporten experiències úniques i impossibles de viure a l’escola?
- Podem repensar el mobiliari de l’aula i la implicació que suposa en l’activitat dels infants? Cada infant ha de tenir una taula i una cadira pròpia a l’aula?
- És necessari que els infants portin bata durant tota la jornada escolar? Ens plantejem que la utilitzin en moments puntuals?
- Hi ha hora per anar a fer pipí? Els donem confiança per anar sols al lavabo?
- Acompanyem el desenvolupament de l’autonomia responsable dels infants deixant-los prendre decisions de les coses que els afecten?
- Quanta estona de la jornada escolar passen asseguts els infants? Els facilitem la seva necessitat de moviment?...
- ...

Com avaluar

L’avaluació a parvulari segueix un procés cíclic basat en l’**observació** i la **documentació pedagògica**.

Són molts els aspectes sobre els quals cal focalitzar la mirada i es fa necessari que cada equip de mestres els seleccioni segons la seva pròpia escala de prioritats i el seu projecte educatiu. Un cop determinat l’objecte d’avaluació, els professionals del centre han d’establir en quins aspectes es fixaran i també com recolliran la informació.

Observar implica saber “escoltar”, “llegir entre línies”, “mirar” en el sentit ampli de la paraula, amb els ulls ben oberts, per captar tots els indicis, tots els senyals, totes les alertes que els infants ens mostren i els missatges que ens transmeten amb la seva actitud, amb les seves reaccions, amb la forma com interactuen, amb la manera com es manifesten, com viuen i expressen les seves emocions.

Documentar és una veritable recerca científica que requereix una interpretació. Altimir (2006) defineix la documentació com “un recull d’imatges, anècdotes, dibuixos, paraules, idees i produccions dels infants i dels adults, sortits de la vida de l’escola, que s’organitzen per donar un missatge”. A través de la documentació podem deixar constància d’una tasca o d’un procés, recopilar evidències, il·lustrar processos educatius, mostrar interessos i emocions, descriure experiències... incorporant criteris valoratius o interpretatius compartits que faciliten un major coneixement dels infants i del seu procés de desenvolupament i permeten reflexionar sobre els processos d’aprenentatge i la pràctica docent.

Per observar i documentar hem d’actuar amb criteri. Perquè l’observació i la documentació siguin útils cal saber triar i tenir clar l’objectiu i a qui va dirigit. Per exemple, si volem documentar per als infants, per fer-los conscients del seu procés d’aprenentatge, per ajudar-los a recordar fets viscuts... l’objecte serà diferent de si el que volem és documentar per deixar constància, reflexionar sobre un aspecte concret del desenvolupament o reflexionar sobre els criteris emprats en la selecció dels materials i les possibilitats que oferim als infants amb aquesta selecció.

Documentar és un acte d'observació compartida que pot prendre diverses formes (una nota, una imatge, una seqüència...). La documentació té sentit si es comparteix dins i fora de l'escola (amb els infants, amb els companys, amb les famílies, amb la comunitat...). Des d'aquesta perspectiva és important documentar per fer visible als ulls dels altres una realitat única, irrepetible i compartida conjuntament amb els infants.

**“Col·locar un banc a l'entrada de l'escola (o diversos bancs o butaques) és una invitació implícita per a les famílies a asseure's i quedar-se un moment amb el fill. Al matí, quan tots tenen pressa, serà difícil que captin la invitació; amb tot, val la pena enviar el missatge. En el moment de la sortida és més probable que s'aturin; convidant a les famílies que apaguin el mòbil per estar completament disponibles... Col·locant a l'entrada una documentació fotogràfica de la vida quotidiana, renovant sovint les imatges... Amb aquestes fotos, és més fàcil per als infants explicar als pares les seves jornades...
Serveix com a 'frontissa' per connectar escola i família. Convida a conversar.”**

Escola *slow*. Pedagogia del quotidià
Penny Ritscher (2013)

Observar i documentar les experiències quotidianes dels infants i els projectes que ens plantejem dona sentit i identitat a tot el que els infants pensen, expressen o fan. Si un mestre observa de prop un infant pot extreure moltes coses (a través del seu rostre, dels seus gestos, de les seves paraules, de la seva relació amb el material, etc.). És a través d'aquesta observació que tenim l'oportunitat de créixer (de descobrir les seves preguntes, els seus plantejaments, com afronta els problemes o obstacles que es va trobant, com es relaciona, com es comunica...) tots junts.

El cicle avaluatiu

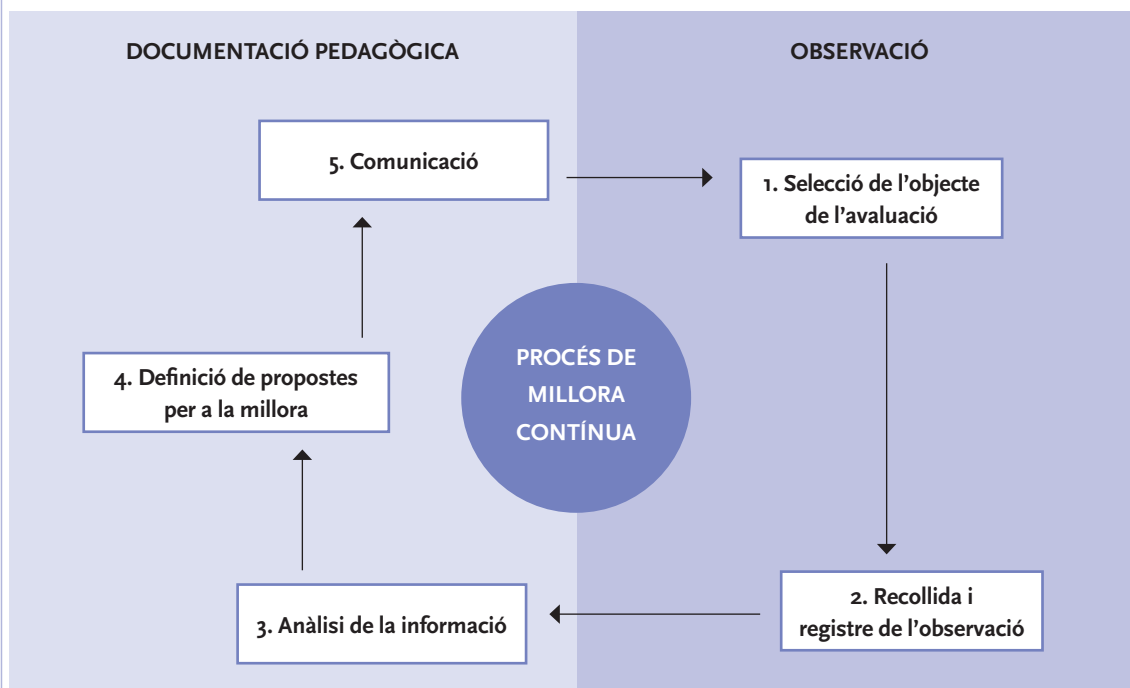
El procés de valoració en el centre que passa pels processos d'observació i documentació l'anomenem **cicle avaluatiu**. El cicle avaluatiu suposa un procés de recollida (observació) i anàlisi d'informació rellevant (documentació pedagògica) que consta de 5 fases:

Observació:

1. Focalitzar la mirada ➡ Selecció de l'objecte d'avaluació.
2. Capturar vivències ➡ Recollida i registre de l'observació.

Documentació pedagògica:

3. Interpretar i emetre judicis de valor ➡ Anàlisi de la informació.
4. Prendre decisions ➡ Definició de propostes per a la millora.
5. Compartir la informació i deixar petjades ➡ Comunicació.



Observació

1. Focalitzar la mirada. Selecció de l'objecte d'avaluació

Cada infant és únic, no existeixen dos processos d'aprenentatge iguals, per tant, l'observació ha de ser personalitzada, dirigida a cada nen en concret. Els mestres hem d'observar com i què aprèn, què fa, què l'interessa, com es mou, què tria, com se sent...

L'objecte d'observació també pot ser una situació, com ara els moments d'entrada o de sortida; un espai, com el pati o jardí de l'escola; uns objectes o materials, la capacitat per plantejar-se preguntes dels infants, o les estratègies que generen per donar resposta a les que els plantejem... Però tot no es pot observar i documentar. Les observacions massa àmplies són complexes i poc fiables. Cal focalitzar la mirada, acotar el tema, l'infant o la situació que cal observar i documentar.

Definir què observar i documentar està molt lligat amb el "per a què", és a dir, la finalitat i la utilitat, i el "per a qui", o sigui, el destinatari. És una decisió important que requereix un plantejament d'equip.

En funció de quina sigui la finalitat i el destinatari podem distingir tres tipus d'objectes d'avaluació:

- Els que tenen una finalitat bàsicament comunicativa
- Els que volen fer visibles els processos d'aprenentatge
- Els que pretenen fer créixer el projecte d'escola

Els que tenen una finalitat bàsicament comunicativa

Es tracta de deixar constància del que ha passat i mostrar la vida dels infants a l'escola: explicar una activitat, un projecte, el que hem fet durant el curs, quina ha estat l'evolució de l'infant... En aquest cas la documentació té un caràcter narratiu o descriptiu i és la més habitual. És imprescindible per implicar les famílies i establir les línies de col·laboració necessàries. Però també pot estar adreçada a altres mestres per intercanviar experiències i enriquir la pròpia pràctica, o bé estar dirigida

a altres professionals per aportar elements per al coneixement de l'infant i de les experiències que ha viscut.

Els que volen fer visibles els processos d'aprenentatge

Es tracta de fer aparèixer les teories, hipòtesis i pensaments dels nens. Genera un tipus de documentació molt útil en el procés de reflexió amb els infants: facilita l'autonomia perquè els ajuda a ser conscients dels processos a seguir, permet acompanyar, anticipar i recordar l'acció, els estimula a fer preguntes, hipòtesis i prediccions i es pot utilitzar per classificar, ordenar, comparar, fer seqüències, identificar, expressar i regular vivències i sentiments, anomenar, descriure, explicar, justificar, raonar... En conjunt facilita que els infants prenguin consciència del propi aprenentatge alhora que és molt útil per als equips perquè permet entendre com aprèn l'infant.

Els que pretenen fer créixer el projecte d'escola

Fer créixer el projecte d'escola a partir de la reflexió de l'equip docent sobre la pròpia pràctica. En aquest cas la documentació constitueix una veritable eina d'estudi, és un potent instrument d'autoformació, ajuda a evolucionar professionalment i a ampliar horitzons.

Els tres objectes d'avaluació estan estretament lligats i són imprescindibles per a una avaluació autèntica, centrada a promoure un desenvolupament òptim dels infants i en la millora contínua de la pràctica docent.

2. Capturar vivències. Recollida i registre de la informació

Un cop definit l'objecte d'avaluació caldrà establir quines seran les condicions i els mitjans més adequats per poder recollir i registrar la informació necessària:

- Escollir el moment i el context més adequat per observar i documentar el que es pretén.
- Establir la persona o persones que ho portaran a terme.
- Seleccionar les fonts d'informació i els instruments de registre més adients (fotografies, vídeos, arxius d'àudio, registres d'observació, produccions dels infants, diari d'aula, agenda, transcripció de converses, llistes de comprovació, escales d'estimació, anecdotari, registre d'entrevistes amb les famílies, fitxes, actes, programacions, memòries...).

Cada objecte d'avaluació s'haurà de tractar de manera diferent i s'haurà de recollir la informació i documentar en funció dels destinataris, el context, els instruments, els recursos disponibles i les persones que els han d'utilitzar. No hi ha receptes ni instruments únics per observar i anotar, el que és necessari és que siguin útils.

És important ser pràctic i realista i no perdre de vista que abans de tot la nostra tasca és incidir en el desenvolupament i l'aprenentatge dels infants. No es tracta de centrar la mirada en la documentació, sinó en els infants.

Documentar ha de formar part de la quotidianitat i del mateix acte educatiu. Malgrat que alguns dispositius de registre requereixin certs coneixements tècnics, és important que siguin els mestres els qui facin el registre perquè només ells, amb el seu bagatge pedagògic i el coneixement que tenen dels infants, sabran captar el moment, l'expressió, el detall... que donarà després sentit a la documentació. I no hauríem d'oblidar que els nens també hi poden participar. En aquest sentit, el simple fet de fer notar als infants que es recullen les seves produccions i se'ls dóna importància incorporant-les a la documentació, ja les dota de valor afegit.

Documentació pedagògica

3. Interpretar i emetre judicis de valor. Anàlisi de la informació

El que veiem o enregistrem és només un petit retall de la realitat que depèn de la visió subjectiva de qui observa o documenta. Cal fer una relectura de tot el que s'ha recollit i enregistrat per poder-ho interpretar i comprendre.

Analitzar la informació implica triar sense perdre el context, organitzar el conjunt d'elements i ordenar-los per construir un relat o una idea, aprofundir en algun aspecte i cercar-ne el significat, contrastar amb altres elements de referència...

Interpretar ha de ser sempre una tasca col·lectiva feta després d'una reflexió pròpia, amb els ajuts teòrics necessaris, que implica l'equip docent però també els infants i les famílies. Compartir visions ens permet afinar la mirada, la suma de diferents punts de vista ens permetrà donar significat al que hem vist:

- *Escoltar els infants*, reprendre el fil de l'activitat a partir del que hem registrat i preguntar sobre el que han fet, com, per què... és molt important per poder interpretar.
- *Escoltar les famílies*, pel coneixement que tenen dels seus fills, però també en relació amb l'opinió que tenen sobre el que fem i acceptar que potser hi ha coses susceptibles de millora i no sentir-nos malament per aquest motiu.
- *Escoltar els companys* amb actitud receptiva i mentalitat oberta. Acceptar el debat com una pràctica enriquidora que facilita l'establiment de criteris compartits.
- *Escoltar altres professionals* que aporten la seva expertesa des d'altres contextos o altres branques del coneixement.

Emetre judicis de valor requereix que l'equip docent disposi d'elements criterials amb valor afegit que permetin contrastar i complementar la pròpia anàlisi (pautes de desenvolupament, articles, estudis, assessorament d'experts, formació continuada...).

4. Prendre decisions. Definició de propostes per a la millora

Tot aquest procés té sentit quan ens porta a prendre decisions encertades, fonamentades en criteris contrastats i compartits que ens ajuden a millorar la nostra actuació, en col·laboració amb les famílies, i a fer més conscients els infants de les seves possibilitats, de les seves capacitats i aptituds, dels seus límits i del camí que fan vers la seva autonomia.

L'equip docent, amb consciència crítica, ha de ser capaç de consensuar les propostes que ajudaran a donar un pas endavant i de compartir el conjunt de decisions que se'n deriven per poder portar-les a la pràctica. El marc de debat permanent que aquest procés d'avaluació suposa per part de l'equip docent genera coneixement compartit, cultura de centre i cohesió.

Cal, però, que en les nostres propostes no perdem de vista que els infants són els que creixen, aprenen i desenvolupen les seves capacitats, i que les nostres decisions han d'anar orientades a oferir-los oportunitats d'aprenentatge en entorns que continguin els estímuls adequats, és a dir, que no siguin hiperestimulants, en tant que aquests provoquen dispersió i dificultats d'atenció, així com tampoc mancats d'estímuls ni excessivament estereotipats.

5. Compartir la informació i deixar petjades. Comunicació

La documentació que resulta d'aquest procés d'avaluació constitueix en si un missatge que pot anar adreçat:

- als infants, per tornar-se a veure i escoltar a fi de prendre consciència de la pròpia evolució i del camí que han seguit per aprendre (metaconeixement).
- a les famílies, per conèixer l'evolució del seu fill i disposar de la informació suficient sobre la tasca educativa que es porta a terme a l'escola per assegurar la mútua col·laboració entre aquesta i la família...
- a l'equip docent, per compartir, prendre consciència de la pròpia evolució, per fer traspàs d'informació, per obrir espais de debat enriquidor i de recerca permanent, per aprendre, per crear línia d'escola...
- als professionals de l'etapa següent, per tal de facilitar l'acollida dels infants i assegurar la continuïtat i coherència de les propostes educatives.
- a altres professionals i a la comunitat, si s'escau, per facilitar la informació necessària en el desenvolupament de les seves tasques específiques.

És important posar a l'abast dels destinataris la informació rellevant de manera clara i entenedora:

- tenir present que cada tipus de llenguatge (verbal, visual, textual, plàstic, audiovisual...) requereix uns plantejaments específics i que el tipus de suport que escollim (paper, mural, vídeo, àudio, blog, pàgina web, Twitter, CD...) condiciona el missatge.
- tenir en compte l'especificitat del lector a l'hora d'organitzar formalment el material.
- escollir l'instrument més adequat (carpeta, àlbum, dossiers individuals o de grup, diari d'aula, mural, llibreta viatgera, quadern de classe, vídeo, informe, memòria, programació...) segons la finalitat i el destinatari.
- assegurar la coherència entre el que es mostra i el que s'explica. Hem de tenir en compte que el missatge es reforça quan hi ha coherència entre allò implícit i allò explícit o bé quan es mostra el contrast amb intencionalitat.
- fer atenció a l'estètica perquè condiciona el missatge.

La documentació són les petjades dels infants, que van deixant a l'escola, al llarg del seu camí. El simple fet d'elaborar-la ens fa adonar de moltes coses que ens ajuden a avançar, però hem d'anar alerta de no centrar-nos únicament en la producció d'instruments (àlbums, informes, memòries...) molt extensos però amb poc valor afegit, que poden resultar molt lluïts però que ens resten temps per aprofundir en els significats i aprendre a fer millor la nostra feina. Es tracta de prioritzar la qualitat, perquè una bona documentació fruit d'un cicle avaluatiu suposa sempre un nou repte, una porta que obre nous interrogants per tornar a començar.

LES EVIDÈNCIES DE L'APRENTATGE

L'escola té la necessitat de mostrar i recollir les evidències dels aprenentatges dels infants, unes evidències que sovint han estat centrades en els resultats o produccions finals més que en moments del procés que s'ha seguit, els quals són tant o més importants. Per fer-ho possible, l'escola ha de plantejar-se quins són els instruments més adients per recollir la diversitat de mostres i evidències que reflecteixin el camí que segueix cada un dels infants, donant protagonisme i visibilitat a tot el procés.

És evident que el recull que es fa d'evidències té molt a veure amb el projecte educatiu de l'escola i els plantejaments de les situacions d'aprenentatge que s'ofereixen als infants. Un recull d'evidències reuneix, en definitiva, aquelles mostres seleccionades que reflecteixen el que es fa en realitat a l'escola, que incideix en l'aprenentatge i el desenvolupament dels infants i que diu molt de la seva dinàmica.

Són moltes les escoles que, en el cicle d'infantil, acostumen a recopilar les produccions dels infants, sobretot en paper, en els tradicionals àlbums que solen portar a casa a final de cada trimestre escolar. El gruix i la quantitat de fulls que contenen poden donar lloc a interpretar que la quantitat de produccions fetes és sinònim de qualitat educativa. Res més allunyat de la realitat.

Cal avançar cap a la personalització dels aprenentatges i donar importància a un ventall molt més ampli de situacions que es donen a l'escola i que són claus en el desenvolupament integral de l'infant —que van molt més enllà de les produccions gràfiques—, i que observades, són susceptibles de ser documentades.

Una manera de recollir tot aquest ventall d'evidències significatives per a cada infant és a través del dossier o carpeta d'aprenentatge. Es tracta d'un instrument que sovint es materialitza en una carpeta arxivadora que permet anar recollint al llarg del curs, d'una forma molt personalitzada, fins i tot amb la participació de l'infant, elements que mostren el seu desenvolupament i aprenentatge, i moments de la vida de l'escola: anotacions de les observacions del mestre o equips de mestres, fotografies d'experiències viscudes, dibuixos o pintures, escrits, informacions d'interès per a les famílies.

Aquests dossiers, que van creixent al llarg del curs, els poden consultar en qualsevol moment els infants, l'equip docent i, evidentment, les famílies, les quals seran les destinatàries finals d'aquest valuós tresor.

Existeixen també altres tipus d'instruments que poden complementar el dossier d'aprenentatge i que serveixen per recollir evidències més generals i amb altres finalitats. En són un exemple els diaris o llibretes d'aula, que recullen les vivències del grup i on tothom (infants, mestres, famílies...) col·labora a través de dibuixos, escrits o fotografies.

Un altre exemple són els dossiers específics d'un projecte que fan visible i documenten tot el procés que s'ha seguit també amb diferents elements gràfics i amb la participació de tots els agents implicats. També hi ha mitjans virtuals que poden complir aquesta tasca, blogs d'escola o aula, àlbums de fotografies compartits, narracions virtuals...

Cal fer una reflexió de la pràctica i adequar-ne els instruments, amb l'objectiu que siguin coherents amb els principis que regeixen l'escola. El següent quadre comparatiu de l'àlbum de fitxes i del dossier d'aprenentatge pot ser un punt de partida per iniciar aquesta reflexió:

	Àlbum	Dossier d'aprenentatge
Contingut	Evidències gràfiques del treball de l'infant	Tot tipus d'evidències: gràfiques, sonores, anotacions del docent, anotacions dels companys, imatges, vídeos, esquemes, autoavaluacions i coavaluacions...
Suport	Paper	Paper (llibreta, quadern...), espai web, imatges, àudios, vídeos
Periodicitat	Trimestral	Quan es consideri oportú: en acabar un projecte, compartint a diari amb les famílies, a final de curs... Les famílies el poden consultar en tot moment
Evidències	Les mateixes o molt similars per a tots els alumnes	Diferents per a cada alumne
Selecció de les evidències	Tot el material elaborat pels alumnes	Evidències seleccionades a partir del seu interès, significativitat, disig...
Avaluació	És finalista. Se centra en el resultat final	Permet a l'infant ser conscient de què va aprenent i com ho fa. Se centra en el procés
Finalitat	Disposar d'un recull de produccions que han fet els infants	Centrar-se en la millora del procés d'aprenentatge, fer evident el que s'ha après i ser un recull d'aprenentatges

Fer un dossier d'aprenentatge personal pot generar beneficis a les tres parts implicades en el procés d'aprenentatge: el mateix infant, la família i els docents.

Per part de l'infant

- Fer explícit el seu procés d'aprenentatge i les seves destreses.
- Incrementar el nombre d'experiències d'aprenentatge significatives.
- Tenir un recull d'evidències contrastables del seu progrés.
- Aconseguir la millora personal a través de les pròpies reflexions.
- Compartir i revisar evidències que ha seleccionat i guardar-les; comentar-les tot buscant sempre algun aspecte positiu que es pugui destacar.
- Utilitzar les tecnologies per facilitar la tasca de recollir evidències en diferents formats.
- Utilitzar la rúbrica per guiar el procés d'autoavaluació.

Per part de la família

- Participar en l'acompanyament escolar dels seus fills mitjançant el dossier d'aprenentatge.
- Conèixer les tasques, les activitats, els projectes... que fa el fill al centre.
- Fer el seguiment del fill valorant i fent-li un reforç positiu quan calgui.
- Valorar conjuntament amb el tutor i el fill els objectius proposats al principi de curs.

Per part del mestre

- Potenciar vincles amb la família mitjançant el compromís i l'acció tutorial compartides.
- Afavorir una acció coherent dels agents educatius que intervenen en el procés educatiu i que contribueixen al desenvolupament integral de l'alumne.
- Ensenyar a reflexionar a partir de les evidències significatives de l'alumne.
- Transmetre a l'alumne la necessitat de treballar diferents valors: esforç, perseverança, creativitat... per a la millora personal, acadèmica i social.

Núria Alart

Documents formals de l'avaluació

Segons l'Ordre EDU 484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil, per tal de facilitar la informació sobre l'evolució del desenvolupament i l'aprenentatge dels infants i per a la presa de decisions en la pràctica educativa, s'orienten i es regulen els aspectes formals i de registre. Si ens referim als documents oficials que han de constar en el centre d'educació infantil, a l'expedient personal de l'alumne parlem d'aquesta documentació:

Documents oficials d'avaluació

Fitxa de dades bàsiques

- Dades identificatives de l'infant
- Centres on l'alumne ha estat escolaritzat
- Dades mèdiques o psicopedagògiques rellevants
- *Model elaborat pel Departament d'Ensenyament*

Resum d'escolarització. Segon cicle d'educació infantil

- Anys d'escolarització i centres on l'infant ha estat escolaritzat
- *Model elaborat pel Departament d'Ensenyament*

Informe global individualitzat

- Ha de reflectir el procés educatiu seguit per l'infant i el nivell d'adquisició dels aprenentatges bàsics
- *Format a determinar per cada centre*

Documents de registre i avaluació

Registre anual

- Dades obtingudes en el procés d'avaluació i observació contínua
- Dades més rellevants del desenvolupament de l'infant
- Mesures de suport si s'escau
- *Format a determinar per cada centre*

Documents de registre

- Documents utilitzats en el registre de dades
- *Format a determinar per cada centre*

És important destacar, tal com queda reflectit en el quadre anterior, que tant l'informe a les famílies (de la qual cosa parlarem més endavant) com l'informe global individualitzat són documents prescriptius, però cada centre pot decidir el format que consideri més idoni. L'equip docent de cicle també ha de poder decidir sobre els aspectes de l'observació, la documentació pedagògica i l'avaluació, que s'han d'incloure en les seves programacions.

L'apunt normatiu

Cada tutor o tutora ha de coordinar les activitats d'avaluació i d'observació realitzades per l'altre personal docent i de suport que intervingui en el procés d'ensenyament de l'alumnat. També li correspon el traspàs de la informació a l'equip docent del cicle i és responsable de l'intercanvi d'informació amb les famílies. L'avaluació és responsabilitat de tot l'equip docent.

Article 3. Avaluació de l'alumnat
Ordre EDU/484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil

Cada tutor o tutora ha de coordinar les activitats d'avaluació i d'observació dutes a terme per l'altre personal docent i de suport que intervingui en el procés d'ensenyament de l'alumnat. També li correspon el traspàs de la informació a l'equip docent del cicle i és responsable de l'intercanvi d'informació amb les famílies. L'avaluació és responsabilitat de tot l'equip docent.

Els informes

Probablement hi ha poques coses més difícils que explicar a les famílies per escrit l'evolució dels seus fills dins l'àmbit escolar. L'objectiu dels informes ha de ser el d'explicar en quin moment es troba l'infant i quin procés està seguint. És una tasca indefugible per als mestres que pot ser feixuga si no és compartida amb la resta de companys (mestres) i altres professionals que hi intervenen (AEE, TEI, TIS...). El missatge que transmet l'informe ha de ser clar per a la família i constituir el relat ajustat i el màxim d'objectiu d'un infant en el moment concret de la seva emissió i deixant clara la possibilitat real d'un canvi, d'una evolució, d'un procés en marxa... Les informacions que s'ofereixin han d'anar sempre sustentades en els registres i les observacions prèviament obtinguts i sobre les quals hem reflexionat de manera individual i col·lectiva en el decurs de les sessions d'equip. En ocasions es poden detectar informacions sensibles que podem compartir amb altres professionals per valorar la necessitat de comentar-ho amb la família i la conveniència de deixar-ho per escrit en aquest o en altres documents.

No és fàcil transmetre per escrit tot allò que volem comunicar, intentant alhora ser clars i no ferir la sensibilitat dels pares, amb empatia i assertivitat... Allò que deixem per escrit queda per sempre i els mestres han de poder anticipar que el contingut d'un informe, excessivament taxatiu o poc contextualitzat, pot etiquetar un infant. Creuetes, ítems, programes informàtics... tots els sistemes tenen punts forts i punts febles i sovint no se'n troba cap que s'ajusti a allò que ens convé comunicar.

Sigui quin sigui el model d'informe (recordem que no hi ha cap model oficial i que ha de ser acordat per l'equip de mestres de l'etapa d'educació infantil) l'actitud del mestre sempre és fonamental, i això es manifesta de manera clara a l'espai de les observacions, on podem descriure amb detall allò que es pretén subratllar: progressos, esforços, dificultats, talents i orientacions encaminades a millorar

els aspectes que calgui (pràctiques consensuades, situacions de suport, etc.) personalitzant al màxim i fent únics cada un dels informes. És important redactar sempre les frases de manera que no etiquetin l'infant, insistint en totes les coses bones que tenen els nens, en les seves aptituds, actituds i habilitats, en els seus progressos.

L'apunt normatiu

Per tal de facilitar informació a les famílies sobre el seguiment i l'evolució educativa de l'alumnat, 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 del curs i una reunió col·lectiva a l'inici de cadascun dels cursos del cicle, així com dos informes escrits a les famílies al llarg del curs.

Article 3. Relació entre centres i famílies
Decret 181/2008, de 9 de setembre

Hem de tenir present que els informes no són l'única manera de fer el seguiment de l'infant, i que es pot complementar amb altres pautes de seguiment. El dossier amb comentaris del mestre en pot ser un exemple. També pot tractar-se de reculls d'evidències de processos, amb fotos comentades (com ha aconseguit posar-se la bata o l'abric sol des que va començar, per exemple) o amb productes gràfics també comentats. Pot tractar-se de carpetes d'aprenentatge que documenten els processos d'investigació que es duen a terme a l'escola o bé relats a partir de punts compartits pels mestres del grup (capacitats o situacions viscudes, activitats en els ambients, etc.).

No hem d'oblidar incloure en els comentaris finals els acords o les estratègies compartides que hauríem de pactar amb les famílies. Es poden interpretar com una manca de professionalitat els informes on la informació que recull el mestre és mínima (l'apartat d'observacions està en blanc o bé amb un simple: "Bones vacances d'estiu!"), o quan es fa ús d'un llenguatge sexista, ofensiu o desqualificador ("Li agrada jugar a jocs de nenes", "És molt mogut, un cul inquiet", "És lenta i immadura"...), i on es defuig de donar orientacions, estratègies de suport o expectatives positives de canvi. També caldrà valorar en cada situació si el fet de compartir la interpretació de l'escrit i parlar-ne amb les famílies és adequat per tal d'afavorir que s'entengui millor el missatge que volem donar.

Consideracions al voltant dels informes:

- La normativa estableix que cada tutor o tutora ha de coordinar les activitats d'avaluació pròpies amb les que duen a terme els mestres que intervinguin en el procés d'ensenyament.
- Els informes sempre han d'anar recolzats sobre els registres de les **observacions continuades a l'aula i per la reflexió** posterior sobre les aptituds, actituds i habilitats.
- El contingut de l'informe s'ha de referir a les capacitats, als objectius treballats de les diverses àrees, a les experimentacions, a les emocions... i als criteris d'avaluació. S'han de redactar com a **afirmacions, no sexistes, i en positiu**.
- Els comentaris finals han de fer un resum de l'informe. Aquestes observacions han de ser **entenedores, remarcant els punts forts de l'infant, els aspectes a millorar i les estratègies per aconseguir-ho**. Per exemple: "En Joan manté una bona relació amb els seus companys i companyes i també amb els adults, estima i es fa estimar. És força sensible i, de vegades, li costa una mica enfrontar-se amb les dificultats, encara que va guanyant confiança. Doneu-li petites responsabilitats per mostrar-li la vostra confiança en la seva autonomia. És interessant aprofitar situacions quotidianes: jocs de taula, comptar objectes, jugar a comprar i vendre... per reforçar els conceptes matemàtics treballats a l'aula".
- Quan es detectin algunes informacions sensibles (absentisme, maltractaments, risc social...) és interessant comunicar-les a la direcció de l'escola per contrastar la possibilitat de fer-les constar a l'informe o deixar-ne constància en altres documents.

Finalitzats els informes, m'agradava parlar-ne amb cadascun dels infants abans de lliurar-los a la família:

"Joan, en l'informe he explicat al pare i a la mare que tens molts amics amb qui t'ho passes bé. Com que t'estàs fent gran, cada vegada pots fer més coses tu sol i segur que aquest estiu t'agradarà ajudar a casa i jugar a comptar...".

Però també ho podem fer abans de fer-lo i amb l'infant:

"Kevin, hem de dir als pares com estàs i què has après a l'escola, què et sembla que els podem dir...". I li podem formular algunes preguntes o demanar-li que triï la foto, el material, l'evidència que creu més significativa (què li agrada més)...

Penseu que tot allò que escrivim queda per sempre i els informes, també. Per tant, els comentaris i les apreciacions que feu des del vostre punt de vista i per escrit han de deixar ben clar que fan referència a un temps en concret i són susceptibles de canvis constants, dins de tot el llarg procés d'aprenentatge.

Fer informes no és fàcil, deixeu que la vostra sensibilitat els farceixi!

Carme Bonet
Blog "Fer de mestres"

L'equip i el projecte

La complexitat de la societat actual, la globalització, la tecnologia... fan que per donar una resposta adequada als requeriments que recauen en els entorns educatius sigui imprescindible el treball en equip. El mestre, avui, no només no pot treballar aïlladament dins l'aula sinó que sovint necessita tenir presents altres agents que no treballen dins de l'escola (psicòleg, educador social, treballador social, personal sanitari, etc.). Cada infant és únic i té el seu univers particular. Treballar coordinadament, en equip, és necessari per donar una resposta adequada, integral i coherent a cadascun dels infants de l'aula. En aquest sentit, les situacions d'aprenentatge s'han d'abordar globalment.

Una escola és una organització que funciona com un engranatge, en el qual cada persona té una funció (mestres, vetlladors, tècnics d'educació infantil, monitors, cuiners, etc.) i tots plegats sumen esforços per aconseguir el benestar i el desenvolupament de les capacitats dels infants. El benestar de l'infant depèn del benestar d'aquest equip de persones. La qualitat del clima escolar, de l'equip dels adults, suposa incidir directament en la qualitat del sistema.

Cada escola té una entitat pròpia, un context característic i està constituïda per un equip de persones diferents que estableixen conjuntament uns acords bàsics, uns objectius, una proposta educativa... i acorden, entre altres coses, com s'organitzen i com encaren el fet educatiu. Junts formen un equip que queda explícitament descrit en el projecte educatiu de centre, i que es mostra obertament a la resta de la comunitat (infants i famílies).

Aprendre a treballar de forma efectiva com a equip requereix el seu temps, atès que s'han de posar en pràctica habilitats socials i altres aptituds (empatia, assertivitat, diàleg, capacitat crítica, autoanàlisi, consens, etc.) que seran necessàries i gairebé imprescindibles per aconseguir els objectius educatius proposats.

L'actual ordenació curricular ens guia a l'hora de planificar els processos d'ensenyament-aprenentatge, també a l'etapa d'educació infantil, però si no hi ha una bona coordinació, podem caure en el paradigma de la repetició i l'aprenentatge mancat de significació i de funcionalitat.

FER ESCOLA

Què entenem per fer escola? Segurament hi ha tantes maneres d'entendre aquesta frase com docents. Vegem-ne quatre exemples:

- Implicar-se en la construcció d'un projecte comú amb els altres, del qual sentim que formem part i ens adonem que, de mica en mica, s'aconsegueix l'objectiu, que es produeix l'aprenentatge, el creixement (en el sentit ampli de la paraula), fins i tot per a nosaltres, que també aprenem, però principalment per als nens, i això ens satisfà.
- Trobar un camí comú. Compartir, posar-se d'acord, en unes actuacions que ens identifiquin. Arribar a acords que recullin al màxim les idees de tots i on tothom s'hi pugui sentir reconegut. És un procés i cal no tenir gaire pressa, sinó anar-hi arribant buscant que tothom el pugui fer. És possible que calgui partir d'unes idees o una tradició prèvia que es pot anar modificant i adequant a les necessitats actuals, amb la màxima participació. Hem d'intentar, sobretot, incloure els novells (mestres i famílies) i el context.

- Aconseguir que tothom qui forma part de la comunitat educativa senti seva l'escola. Que hi hagi un projecte compartit, que tothom s'hi impliqui (exemple: cada any a les representacions teatrals obertes a les famílies, hi col·laboren exalumnes, familiars, veïns... tothom se'n recorda i la gent vol ajudar en cada projecte, perquè els volen ajudar a millorar).
- Treballar en equip a l'escola. Per treballar en equip no n'hi ha prou que un grup de persones es reunixin i treballin conjuntament en una mateixa tasca. Hi ha d'haver una finalitat compartida, on cadascú pugui aconseguir l'objectiu si també ho aconsegueixen els altres. A l'escola els interessos compartits poden ser, per exemple, a partir de:
 - El projecte d'escola, on recau més consens i implicació per part de tots els grups i agents de la comunitat educativa.
 - Projectes d'escola, que afecten tots els grups d'alguna manera o altra.
 - Projectes de mestres de nivells paral·lels, de cicles educatius, de comissions per treballar un tema en concret...

El treball en equip augmenta la qualitat del servei d'educació i també l'aprenentatge dels alumnes. Un model educatiu coherent consensuat per l'equip docent, amb un currículum que es treballa de forma coordinada, millorarà el benestar i els processos d'aprenentatge dels alumnes, amb una actitud reflexiva per a l'autoformació i formació compartida, que és el model bàsic per al seguiment de la tasca educativa i la millora constant contextualitzada. La interacció del centre amb l'entorn, les relacions amb la comunitat, la implicació crítica en la societat, avançant des de la innovació, fa que els centres i els mestres també aprenguin, col·laborin i adaptin els seus criteris metodològics i les seves programacions al context per tal de fer realitat els objectius proposats. Si els professors treballen en equip, ensenyaran els alumnes a treballar en equip, i faran passos endavant en l'actitud inclusiva.

UN PROJECTE PER A CADA CENTRE

Cada centre educatiu, d'acord amb la seva autonomia pedagògica i organitzativa, ha de definir en el seu projecte educatiu els criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació que l'identifiquen i li són propis, l'organització de l'horari escolar, les mesures que s'adoptaran per a l'acolliment i l'adaptació dels infants així com les mesures d'atenció a la diversitat, les estratègies per afavorir el treball autònom dels alumnes i els mecanismes que regularan la col·laboració família/escola.

L'equip directiu ha de coordinar l'organització de tot el procés i ha de garantir que s'estableixi una necessària coherència i una progressió compassada entre el segon cicle d'educació infantil i l'educació primària, sense salts abruptes i amb el convenciment que moltes d'aquestes mesures organitzatives (tant de l'espai com del temps) i d'aquests principis d'intervenció metodològica poden perfectament ser aplicables en aquest pas a l'etapa obligatòria.

L'equip de mestres del cicle ha de poder elaborar i avaluar les diferents situacions d'aprenentatge previstes i planificades (unitats didàctiques, ambients, tallers, projectes...) en coherència amb el currículum establert i amb les necessitats i els interessos dels infants d'aquesta etapa, considerant de manera molt clara el tractament globalitzat i els diferents ritmes de joc, d'activitat i de descans dels infants.

Organització i planificació són eines indispensables al servei d'una educació de qualitat. D'aquesta manera subratllem que no hi ha una única manera de mirar l'educació infantil i que el treball en equip és clau en l'ensenyament de qualitat.

L'apunt normatiu

Cada centre educatiu, d'acord amb la seva autonomia pedagògica i organitzativa, ha de concretar en el seu projecte educatiu els principis pedagògics i organitzatius propis del centre i el projecte lingüístic, en el qual s'expliciten les accions educatives per aconseguir la normalització en l'ús de la llengua catalana en totes les actuacions docents i administratives i el tractament de les diferents llengües en el centre.

Pel que fa al segon cicle de l'educació infantil, el projecte educatiu de centre ha d'incloure:

- Els criteris per al desplegament del currículum.
- La concreció dels criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació.
- L'organització de l'horari escolar.
- Les mesures per a l'acolliment i l'adaptació dels infants.
- Les mesures d'atenció a la diversitat.
- Les estratègies per afavorir el treball autònom dels alumnes.
- Els mecanismes per organitzar el reforç dels aprenentatges.
- La concreció de la col·laboració família/escola.

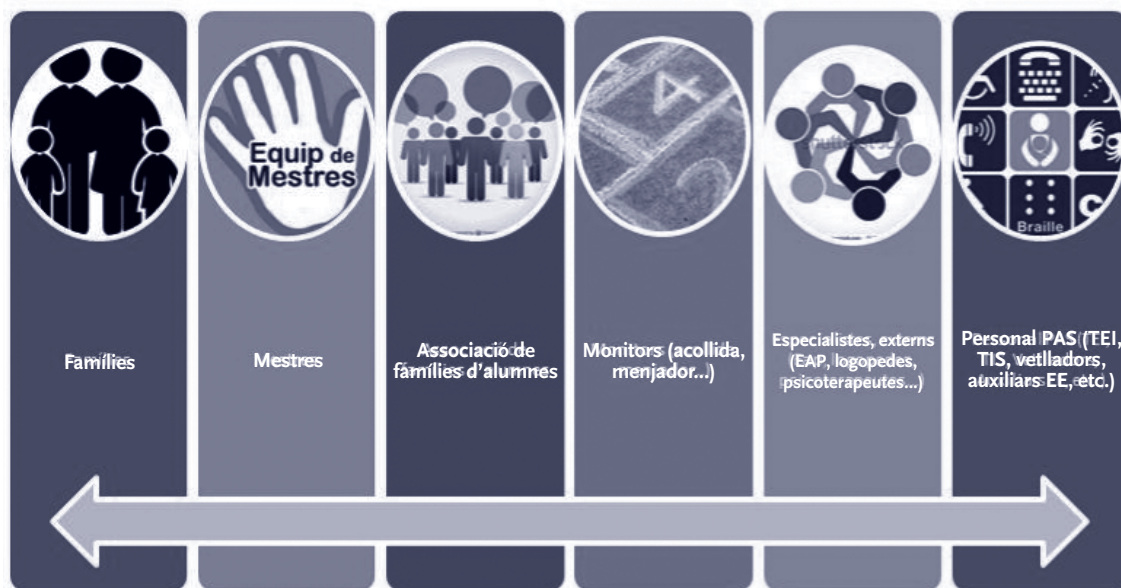
Article 10. Autonomia pedagògica i administrativa
Decret 181/2008, de 9 de setembre

Així veiem com es fa imprescindible un espai d'aprenentatge compartit que tingui com a punt de partida el debat entre tots els membres de la comunitat educativa que treballen per transformar l'escola a partir de les necessitats detectades i de la visió de centre.

La perspectiva actual valora l'escola com a organització, amb tots els elements i característiques d'una organització. Valora el treball col·laboratiu de mestres i alumnes, la coordinació, la flexibilitat dels agrupaments i la interacció entre famílies, alumnes i mestres. A més a més, és important remarcar el treball d'altres professionals que cal tenir en compte com a elements integrants de la comunitat educativa: monitors d'activitats, personal de menjador, personal administratiu, etc. D'altra banda, cada vegada és més important el paper dels professionals dels serveis socials, personal de suport (tècnics en educació infantil, auxiliars d'educació especial...) i dels equips d'orientació externs al centre, que donen un suport important a la tasca educativa i social.

La comunitat educativa del centre està integrada pels alumnes, mares, pares o tutors, personal docent, altres professionals d'atenció educativa especialitzada, el personal d'administració i serveis del centre, els professionals de l'entorn proper, etc. És fonamental que tots aquests sectors que tenen una presència clara al centre coneguin i comparteixin els principis i els valors que identifiquen el projecte de centre, però sobretot cal centrar-nos en el paper fonamental dels educadors, en la participació i en la implicació de les famílies i en els principals protagonistes: els infants.

L'interès dels mestres i professionals que treballen a l'escola gira al voltant de les necessitats dels alumnes i d'una visió compartida d'infància i educació. Només un marc de treball en equip que establi estructures i espais de debat i de presa de decisions pot crear les condicions que facin possible un entorn educatiu de qualitat.



Les dinàmiques de treball compartides per l'equip educatiu esdevindran un important indicador de qualitat pedagògica que posaran en el seu punt de mira l'infant i el desenvolupament de totes les seves capacitats.

L'eficàcia d'un bon equip passa per garantir una formació conjunta, per compartir el coneixement i créixer tots des de la diversitat de mirades i enfocaments cap al coneixement compartit o coconstruït, factor altament rellevant. Hi ha altres aspectes que esdevenen clau, com ara la implicació, el compromís i el respecte.

En aquest sentit pot ser útil reflexionar sobre qüestions com:

- A l'escola, tots estem aprenent. L'equip directiu i els equips de coordinació han d'acollir el compromís de crear espais per dialogar, debatre, prendre decisions i generar aprenentatge compartit. El valor afegit vindrà de la mà de la interacció i de la col·laboració entre els diferents agents que intervenen en el procés educatiu d'un infant.
- Cal treballar pel benestar de l'infant en diferents espais i entorns, mirant de trobar un equilibri entre la singularitat de cadascú i el respecte pel grup.
- La figura del mestre com aquella persona que acompanya l'infant i el grup en els seus processos, amb la complicitat de la resta de l'equip docent. Aquesta tasca ben reflexionada porta a compartir i prendre decisions que permetran estimular i consolidar entorns d'aprenentatge generadors de seguretat i confiança.
- L'equip que es forma, que analitza la seva actuació, que la contrasta amb els referents teòrics i altres experiències, que reformula i prova, modifica i enriqueix la seva intervenció. Mestres que llegeixen, que es formen, que investiguen la seva pròpia feina, que contrasten amb altres amb metodologies basades en la pràctica reflexiva, que participen; en definitiva, que s'impliquen per i en l'educació.
- ...

COMPETÈNCIES PERSONALS I PROFESSIONALS DELS DOCENTS

Els docents són l'ànima dels centres, la peça essencial. Per això, un mestre, independentment del rol que desenvolupi, hauria de progressar en l'adquisició i el domini de les competències i aptituds següents:

- Analitzar i planificar la tasca educativa, donant resposta pedagògica a les necessitats d'una societat canviant.
- Fomentar valors que permetin als infants progressar en l'autonomia, la convivència, l'esforç, la constància, la igualtat i els drets humans, el desplegament de la seva personalitat i dels valors democràtics.
- Actuar com a facilitador perquè l'activitat en el centre sigui significativa i estimuli el potencial de desenvolupament de tots els infants.
- Proporcionar experiències i activitats que permetin organitzar la interacció, la relació i la comunicació entre l'alumnat promovent un aprenentatge autònom i cooperatiu.
- Promoure l'aprenentatge, el coneixement i el respecte de contextos pròxims multiculturals i plurilingües de dins i fora de l'escola.
- Apropar i formar els infants en contextos digitals segurs i diversos.
- Apropar els infants a l'art en totes les seves modalitats (musical, plàstica, corporal...).
- Exercir, si s'escau, la funció de tutoria, d'orientació i d'avaluació de l'alumnat.
- Educar amb la perspectiva de donar suport i/o potenciar aptituds que tinguin en compte el desplegament de totes les capacitats per afavorir el desenvolupament integral de l'infant.
- Formar-se i aprendre de manera permanent, per créixer personalment i professionalment.
- Analitzar individualment i en grups la pròpia intervenció i la dels altres per fer canvis contrastats i rellevants. El mestre com a professional que es renova i actualitza amb argumentació i fonamentació.
- Informar, donar suport i orientació i comunicar-se amb les famílies.
- Treballar en equip.

El compromís ètic del mestre s'exerceix en la pràctica educativa i no la podem aïllar del complex entramat comunitari i social i és en aquest sentit que entre tots hem de ser conscients de quina ciutadania estem formant i de quina volem formar en el nostre context socioeconòmic local i global (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2011).

En aquest sentit, es recull una proposta qualitativa, escoltada i reflexionada pels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya en el Compromís Ètic del Professorat (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2011) que preveu el treball de diferents principis ètics per a l'exercici docent:

- El compromís amb la infància i la seva educació
- El compromís amb les famílies amb qui compartim responsabilitats educatives
- El compromís amb el centre educatiu
- El nostre compromís amb l'entorn del centre educatiu
- El nostre compromís social des de l'educació
- El compromís ètic amb nosaltres mateixos, el professorat

El paper del mestre a l'escola d'avui, també a educació infantil, té una dimensió humana, de manera que la relació, la comunicació i el coneixement personal constitueixen la base de treball que cal desenvolupar.

Com a exemple reproduïm les conclusions del debat que es va organitzar a l'Escola Bellaterra de Cerdanyola en relació amb el perfil dels mestres i el paper de l'equip.

El perfil de l'equip de mestres:

- Que estimi els seus alumnes, perquè l'afectivitat impregna tot el nostre treball
- Que sàpiga treballar en equip, que sigui una persona dialogant, que sàpiga arribar a acordar línies d'actuació comunes, consensuar el desacord i manifestar la seva opinió amb argumentacions, fugint dels estereotips
- Que s'interessi pel que passa al seu voltant, que sàpiga buscar les causes dels fets i dels fenòmens que viu i preveure les conseqüències que comporten
- Que sigui exigent, però flexible, que rebutgi la intolerància i qualsevol forma d'imposició arbitrària de poder
- Que sigui crític i autocrític, alhora que creatiu en buscar noves formes per afrontar els problemes
- Que sigui obert, capaç de bellugar-se en un món canviant
- Que sigui un model humà positiu: solidari, cooperatiu, coherent...
- Que sàpiga mantenir una actitud entusiasta davant la vida, amistosa amb tothom, que sàpiga acceptar l'error dels altres i el propi, i que l'interpreti com un tempteig per anar avançant
- Que tingui sentit de la mesura, que sigui observador sense prejudicis
- Que sigui sensible a les necessitats del seu temps
- Que entengui que tot ésser humà és un ésser en formació; per tant, que tingui una actitud oberta davant la seva pròpia formació, tant intel·lectual, com professional i humana
- Que sigui una persona de cultura
- Que tingui sentit de l'humor, que sigui capaç de riure's del que estima i continuar estimant-lo
- Que tingui capacitat de comunicació, verbalment i corporalment

El món es va transformant i això suposa canvis que també influeixen en l'escola. Per això, per integrar tots aquests canvis, els infants i les seves famílies necessiten uns mestres i uns centres educatius que siguin acollidors, empàtics i que els donin l'oportunitat de participar. En aquest sentit, un mestre que no sigui permeable al canvi és un mestre abocat a l'estrès i la manca de sentit en la seva trajectòria professional.

“El mestre del futur haurà d'excel·lir pel que fa a la capacitat d'empatia i a l'art de la pregunta.”

Jordi Riera (2011)

DEIXAR CONSTÀNCIA DE LES INTENCIONS EDUCATIVES

La programació

Programar a l'educació infantil implica, com en qualsevol altra etapa, concretar les intencions educatives i el paper de l'equip docent durant un període temporal determinat.

Aquesta concreció ha de representar una ajuda al mestre, li ha de permetre anticipar què pretén fer i com ho ha de fer, planificar en el temps les diferents propostes d'ensenyament-aprenentatge que posarà a l'abast dels seus alumnes, els materials que els oferirà, l'organització que farà de l'espai, la manera com agruparà els infants, fent, alhora, una proposta prou flexible perquè es puguin anar incorporant les diverses situacions —algunes de gran complexitat—, que es donen a l'aula, en el dia a dia.

L'apunt normatiu

L'equip de mestres del cicle ha d'elaborar i avaluar les programacions didàctiques en coherència amb el currículum establert en aquest Decret i els criteris acordats en el projecte educatiu del centre. En les programacions didàctiques del segon cicle de 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.

**Article 10.4. Autonomia pedagògica i organitzativa
Decret 181/2008, de 9 de setembre**

No insistirem en el fet que cal garantir una coherència entre la planificació feta pel cicle i per cadascun dels nivells, i també, per descomptat, amb els principis i línies estratègiques que es concreten en el PEC, però sí que convindria reflexionar sobre la concreció que els equips docents fan del que anomenem espais d'ensenyament-aprenentatge.

Ara com ara, parlar d'unitats didàctiques o d'unitats de programació limitaria en excés l'ampli ventall de propostes interessantíssimes que es desenvolupen als nostres centres educatius, en diversos i variats contextos d'aprenentatge que hem anat veient al llarg del document.

De cadascun d'aquests moments i espais d'aprenentatge (racons, ambients, tallers, els moments de la vida quotidiana, projectes...) hem de poder anticipar amb algun format que ens sigui útil i sobretot eficaç la seqüència didàctica; o si no documentar-la a mesura que la mateixa seqüència es desenvolupa si aquesta va molt lligada als interessos i les manifestacions immediates dels infants i no es pot anticipar en la seva totalitat.

Malgrat tot no podem oblidar que el que realment compta és que els processos educatius que desenvolupem siguin de qualitat, vetllin pel benestar dels infants i siguin degudament contrastats en els diferents espais de reflexió i debat per part dels equips docents que els desenvolupen. La concreció formal d'un procés per si mateixa, si no és significativa i no contribueix a la millora, no té cap utilitat.

Tal com es concreta al document "El desplegament del currículum i la programació al segon cicle de l'educació infantil" (juny de 2009), els components de les programacions han de ser aquells que

donen resposta a les preguntes bàsiques que ens plantegem a l'hora d'afrontar una planificació rigorosa. Aquestes preguntes, aplicades a l'ensenyament, són el per a què, el què, el quan i el com ensenyar i avaluar. En conseqüència, la programació ha de tenir presents aquests components (capacitats, objectius didàctics, continguts, seqüència didàctica, metodologia i criteris d'avaluació), però en tant que la manera concreta com es formalitzin no determinarà la qualitat de la intervenció pedagògica, qualsevol proposta que permeti concretar aquestes intencions d'una manera àgil, dinàmica, flexible i entenedora pot acomplir perfectament els propòsits i adaptar-se fàcilment a diferents realitats i contextos educatius.

Una lectura acurada de l'actual currículum del segon cicle d'educació infantil ja permet intuir de manera clara quina mirada cal fer sobre els continguts i sobretot com s'ha d'orientar el procés d'ensenyament i aprenentatge; sempre amb l'horitzó fixat en el desenvolupament de les nou capacitats que s'hi defineixen.

La nostra programació ha de ser la suma i el conjunt de concrecions que l'equip docent estableix tot incorporant propostes educatives diverses que respectin la formació integral de l'infant, com ara:

- *Activitats diversificades*, que impliquin l'ús d'estratègies per aprendre, que s'orientin a la construcció compartida del coneixement, que se centrin en l'interès dels infants.
- *Estratègies metodològiques* que permetin treballar a partir de l'organització del temps, l'espai i els materials, amb infants de diferents edats (espais, ambients, tallers...) i que es planifiquen en unes franges de temps setmanals fixes.
- Una *avaluació contínua* i formativa que permeti documentar el procés d'ensenyament-aprenentatge i prendre decisions de millora envers l'alumnat i el mateix procés.
- Una *planificació-programació* que permeti treballar diverses situacions d'aprenentatge:
 - Tallers, ambients, racons que ocupen un mateix grup d'infants en uns altres espais setmanals previstos i concrets.
 - Projectes emergents, a través dels quals es construeix el coneixement de forma col·lectiva, partint del desig dels infants i del diàleg com a motor d'aprenentatge.
 - Espais orientats a treballar tècniques de manera sistemàtica (càlcul, pràxies bucofonatòries...).
 - Àmbits de treball més específics (habilitats comunicatives, desenvolupament emocional, psicomotricitat...).
 - Situacions quotidianes: entrades i sortides, àpats, atenció a les famílies...
 - Espais: espais exteriors, passadissos...

En qualsevol d'aquestes propostes hem de tenir molt present la connexió de les tres àrees curriculars, com a camp d'experiències: l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, l'àrea de descoberta de l'entorn i l'àrea de comunicació i llenguatges; orientar els objectius de forma integrada als diferents tipus de continguts i que aquests s'interrelacionin necessàriament en l'activitat de l'infant a través d'una globalització natural, significativa i funcional.

Aspectes a reflexionar a l'inici del procés de programar

Aquest guió es presenta a títol orientatiu i és un recull de moltes qüestions que ens podem plantejar per ajudar en la planificació de les propostes que oferim als infants. Hem de donar resposta a les que considerem que són significatives per a les nostres intencions.

1. Quin sentit té proposar aquesta situació d'aprenentatge al grup d'alumnes al qual s'adreça?
2. Què volem que passi?
3. Quines capacitats pretenem ajudar a desenvolupar en els infants?
4. Quin és el paper de l'infant i com pot participar?
5. Les propostes que farem són significatives i funcionals?
6. Creiem que despertarem el seu interès i curiositat?
7. Assegurem l'encaix entre les intencions de l'adult i els interessos dels infants?
8. Quins aprenentatges pretenem que assoleixin?
9. Quina hipòtesi ens fem de l'activitat de l'infant?
10. S'estableix una coherència entre els objectius, les capacitats a desenvolupar i les activitats previstes?
11. Quins recursos necessitarem?
12. Com organitzarem l'espai a l'aula o a altres entorns?
13. Com gestionem el temps?
14. Quin és el meu paper?
15. On em poso?
16. Quin tipus d'intervenció penso fer?
17. Quin material necessito?
18. Comunicaré els processos que es donen? Com?
19. Com farem l'avaluació?
20. Estem oferint oportunitats d'aprenentatge a tots els infants?
21. ...

Adaptació de **BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I., 2004**

Aspectes per orientar la reflexió durant i després de la programació de la situació d'aprenentatge

Unes línies més amunt es proposaven preguntes per donar suport a la planificació de les propostes. Plantegem ara reflexions que ens podem fer per guiar, fer el seguiment o valorar les propostes:

1. CLIMA RELACIONAL I AFECTIU
 - Els infants estan tranquils o tenen por de participar i/o d'equivocar-se?
 - Tenim confiança en les possibilitats dels nens? En les de tots?
 - Els nens coneixen les normes establertes i pactades i les respecten?
 - Els alumnes assumeixen un cert grau d'autonomia? Se'ls implica en el funcionament i en l'organització?
2. INICI DE L'ACTIVITAT
 - Hem activat els coneixements previs? Hem aconseguit motivar-los?
 - Els alumnes han participat aportant les seves experiències i els seus coneixements?
 - Els nens troben sentit a allò que fan i saben per què ho fan?
 - L'activitat i les consignes han estat entenedores?
3. ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT DEL GRUP
 - Ha funcionat l'activitat com estava prevista?
 - Hem sabut reconduir a temps les situacions no desitjades?
 - La dinàmica del grup ha estat positiva?
4. ACTITUD I PARTICIPACIÓ DELS INFANTS
 - Hem estimulat la participació de tots els alumnes?
 - Ells s'hi han implicat i hi han participat?
 - Hem deixat el temps suficient per acollir totes les aportacions?
 - Hem recollit i incorporat les seves propostes?
5. ORGANITZACIÓ DEL TEMPS
 - El temps previst ha estat suficient?
 - Hem hagut de donar massa pressa als infants en alguns moments?
6. ORGANITZACIÓ I UTILITZACIÓ DELS ESPAIS
 - L'espai escollit ha estat l'adequat?
 - La distribució dels espais ha permès treure el màxim profit de l'activitat?
7. INTERVENCIÓ DEL MESTRE I INTERACCIONS AMB ELS INFANTS
 - Com hem recollit les aportacions?
 - Hem anotat/recollit/documentat moments rellevants? Els hem emprat amb els infants? Ens són útils per analitzar la nostra actuació?
 - Hem fet un nombre excessiu d'intervencions? Amb quina finalitat? (per ajudar, per dirigir, per controlar, per avaluar...)
 - Hem interactuat positivament amb els infants? (els hem escoltat, acollit, ajudat, valorat, incentivat, reorientat...)
 - Hem valorat en grup l'activitat?
 - Hem estat sensibles a les demandes implícites i explícites del grup?
8. ATENCIÓ A LA DIVERSITAT
 - Hem donat a tots els infants la possibilitat de participar en la mesura de les seves possibilitats?
 - Hi ha hagut infants que s'han autoexclòs o han quedat exclosos de l'activitat i hem sabut reconduir les situacions?

9. MATERIALS

- Hem seleccionat adequadament els materials per assolir els objectius proposats?
- Eren suficients?
- Han interessat els nens?

10. AVALUACIÓ

- Els infants sabien el que s'esperava d'ells?
- Els instruments previstos ens han servit per observar aquells conceptes, conductes o procediments triats?
- Hem pogut fer reajustaments en la seqüència per ajudar els alumnes que manifestaven més dificultats?
- Hem pogut valorar en grup el desenvolupament de les activitats?

11. ...

Adaptació de BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I., 2004

A l'annex 5 s'han incorporat models que poden ser útils per programar diferents situacions d'aprenentatge. Recordem un cop més que aquests models es posen a manera d'exemple i que els centres tenen la llibertat de decidir si els utilitzen, els adapten, en creen de nous o n'utilitzen altres de diferents.

La família i l'escola

“Convido els mestres que es tornin a interessar pels pares, que afavoreixin el diàleg ajudant-los a entendre que l'escola que tenim és diferent de l'escola que ells van viure de petits. Els bons mestres sempre ho han fet.”

Francesco Tonucci

Actualment tenim a les nostres escoles tot un ventall d'estructures familiars diverses i variades. Molts infants viuen amb la seva mare i el seu pare, però molts altres viuen només amb el pare o només amb la mare. També hi ha infants que viuen amb els avis, n'hi ha que tenen dos pares o dues mares i hi ha infants que són adoptats o acollits. És possible que hi hagi infants que tenen una pila de germans, tiets, cosins, avis i fins i tot besavis. Però també ens podem trobar que hi ha infants que tenen un únic nucli familiar d'un o dos membres.

Al parvulari, en el context escolar actual, amb la presència de tants models familiars diferents, hem de preveure un apropament i una comunicació més orientada a la comprensió del funcionament de cada univers familiar perquè només així podem garantir la regulació de totes aquestes realitats en el context escolar i en l'entorn d'aula.

Cada infant té una motxilla a l'esquena, carregada amb el seu bagatge vital i cultural. Si considerem que els infants tenen coses per aportar en qualsevol situació, ens serà més fàcil aprofitar tot aquest bagatge i activar-lo per posar-lo al servei del seu propi procés d'aprenentatge.

Les relacions entre família i escola només poden ser constructives si es basen en el respecte mutu, la confiança i l'acceptació de les singularitats de cadascú. No hi ha dos mestres iguals, ni tampoc hi ha dues famílies iguals.

El contacte i la relació amb les famílies ha de permetre que s'enriqueixin els models d'intervenció i la relació amb els infants, i aquesta relació hauria de poder anar més enllà que complir un requisit normatiu.

EL CONTEXT ACTUAL DE LA RELACIÓ ENTRE LA FAMÍLIA I L'ESCOLA

A les nostres escoles hi ha una tradició de bones relacions entre famílies i escoles molt arrelada en l'àmbit de l'educació infantil.

La importància que es dona a l'establiment de vincles amb les famílies des de bon principi i la voluntat d'emprar totes les vies possibles de comunicació ens ajudaran de manera decidida a teixir complicitats amb les famílies.

Les diferents cultures i estils de vida de les famílies de l'escola també són aspectes rellevants, que poden condicionar les relacions i la comunicació, però una de les claus de l'èxit escolar rau en el grau de comunicació i confiança que es pugui establir entre les famílies i les escoles.

COMPROMISOS COMPARTITS

L'experiència dels darrers temps ens indica que hi ha uns aspectes que resulten claus a l'hora de generar aquests ponts de comunicació basats en la confiança; en destacarem alguns, amb el benentès que el protagonisme recaurà en l'actuació dels professionals, en tant que treballar per una bona comunicació família-escola forma part de les nostres atribucions i responsabilitats com a docents.

Què hauria de fer l'escola en relació amb la família?

- Probablement el més important és acceptar que la família és la principal protagonista i responsable de l'educació dels infants. L'escola ha de donar resposta a les expectatives de les famílies, i a la dels seus fills, però això no vol dir en cap cas que la família pugui decidir què s'ha de fer a l'escola, com ja hem comentat, és l'equip docent el que té aquestes atribucions; més aviat vol dir que en cap cas l'escola pot substituir la família.
- També hem de partir del convenciment que totes les famílies actuen amb bones intencions en tot allò que afecta els seus fills, i això comporta que l'escola no pot entrar en valoracions que impliquin aprovar o desaprovar les actuacions dels pares. Hem de partir del respecte cap a les actuacions manifestades i fer-los veure que sabem que ho fan el millor que poden i saben. Es tracta de generar confiança a les famílies a partir del respecte per les seves circumstàncies, que de vegades són ben complexes i a partir d'aquí iniciar les intervencions que ajudin i acompanyin les famílies que manifesten certes dificultats en la criança dels seus fills.
- L'escola ha d'actuar de manera transparent, això vol dir que les famílies han de saber què hi passa a dins, com es fan les coses, perquè se'n prioritzen unes i no unes altres, etc. Cal una tasca pedagògica envers els pares i mares, ja que aquests han viscut majoritàriament altres models escolars, i necessiten la tranquil·litat de saber que els seus fills estan en mans de professionals.
- La carta de compromís educatiu que la família signa en el moment de la matrícula afavoreix la cooperació entre les accions educatives de les famílies i les de l'escola. La part dels continguts comuns fa referència als valors i les normes de convivència del centre, però aquesta carta de compromís es pot personalitzar, fer pròpia i completar, si s'escau, amb una addenda de continguts específics addicionals on es vegin reflectides les necessitats de l'infant i s'especifiquin les mesures que es duren a terme, tant per part de la família com per part de l'escola, per millorar l'estada de l'infant al centre.

Què els proposem de fer a les famílies en relació amb l'escola?

- Igual que l'escola ha d'acceptar la bona voluntat de les famílies en la criança del seus fills, les famílies haurien d'atorgar a l'escola la confiança que els mestres saben fer la seva feina, que la fan rigorosament i professional i que no tenen cap altra voluntat que la de fer créixer harmònicament els seus fills, potenciant les seves capacitats a través de situacions d'aprenentatge riques i diverses.
- L'escola no pot fer la seva tasca en solitud. En els darrers anys, qualsevol aspecte que la societat considera que no té ben resolt, n'ha derivat la responsabilitat cap a l'escola, que ha hagut d'entomar molts encàrrecs que van més enllà del que pot considerar-se escolar (alimentació saludable i prevenció de l'obesitat, educació viària...). Tot plegat es pot entendre, però pot acabar generant una sobrecàrrega important per als centres, i el conseqüent malestar associat.
- La família ha de tenir una bona disposició a col·laborar amb l'escola. En els centres educatius es duen a terme moltes actuacions simultànies i el temps és un bé preuat. En la mesura que els sigui possible, pares i mares han d'estar atents a aquestes necessitats i, quan se'ls sol·liciti, fer el

que puguin per ajudar, sempre des de les pròpies circumstàncies. De vegades serà molt poquet, i d'altres una mica més. Fins i tot, és d'una gran ajuda el simple fet que els fills portin les coses que se'ls demana des de l'escola per facilitar la vida del dia a dia a la classe, i altres vegades seran coses més consistents, com ara col·laborar i complir els períodes de familiarització d'inici de curs, o bé el fet de participar en l'organització d'un petit taller, anar a explicar un conte... Aquesta col·laboració no només implica una ajuda, sinó que va molt més enllà i comporta una actitud de disponibilitat i de reconeixement envers el centre educatiu.

- Al llarg de tota l'escolaritat, els infants i llurs famílies es trobaran amb educadors, mestres i professors molt diversos. Cadascun d'ells tindrà les seves peculiaritats, uns seran més tendres, d'altres més exigents, uns els apropiaran apassionadament vers uns àmbits del coneixement i de la vida, alguns seran viscuts per la família com a molt propers, i d'altres com a més llunyans, i tots, tots els professionals, estaran fent la seva feina de la millor manera possible. Les famílies han de poder veure l'escolarització dels seus fills des d'aquesta perspectiva de llarg recorregut, evitant comparacions entre professionals, que sempre tindran efectes col·laterals desfavorables.

Si haguéssim de resumir en una frase tot aquest procés, podria fer-se així: l'èxit de la interacció entre la família i l'escola radica en el fet que uns i altres siguin capaços de mirar-se amb bons ulls. Aquesta possibilitat està associada al fet de deixar els prejudicis de banda. Desaprendre un hàbit tan usual en els éssers humans no sempre resulta fàcil, però és indispensable perquè les relacions siguin fluïdes i productives, especialment quan estem parlant d'un context de vida en què els infants passen moltes hores.

Vivim temps complexos en els quals hi ha coses que ni pares, ni mares, ni educadors poden canviar de soca-rel, però sí que podem crear espais d'acompanyament segurs i afectuosos, i connectar-los de tal manera que les criatures els puguin transitar confiadament, apassionant-se per les descobertes que fan en cadascun d'ells, en el camí d'anada i tornada entre la llar familiar i l'escola.

ESTRATÈGIES PER AFAVORIR LES RELACIONS AMB LES FAMÍLIES

Les escoles tenen una llarga experiència en el desplegament de protocols i estratègies que ajuden a establir una bona comunicació amb les famílies. Aquestes són algunes de les més rellevants, considerant, també, algunes qüestions a tenir en compte perquè esdevinguin significatives:

- Els processos d'acollida i d'acomiadament, tant de les famílies com dels infants. A cadascun dels nivells d'escolarització de l'etapa d'educació infantil es requeriran procediments diversos, i cal parlar d'atenció especial a l'acollida dels infants de tres anys, i al pas dels de cinc a l'etapa següent.
- Les entrades i sortides diàries són molt importants, perquè permeten establir una relació de confiança, i tanquen una experiència compartida que pot tenir molts matisos. Cal donar als pares l'oportunitat de sentir que l'escola és un espai obert on poden acompanyar —i recollir— els seus fills a les classes, defugint de les situacions en què han de mirar-los des de les reixes del perímetre de les escoles.
- Els espais i temps de conversa esdevenen avui dia una necessitat prioritària, atès que els pares tenen moltes inquietuds a les quals trobar resposta. En aquest sentit, a més de generar escoles de pares fóra convenient facilitar espais i fórmules més obertes en què sentin que poden compartir aquests neguits, i rebre un acompanyament que defuig dels consells i els judicis.

- Els diaris de classe, o qualsevol altra proposta que permeti mantenir el pols del dia a dia del que passa en el temps de l'aula, i en el temps de la casa, com una mena de quadern de bitàcola que permet compartir petites informacions de la vida quotidiana dels infants. Es tracta d'establir canals de comunicació oral i escrita, tant escola-família i al revés com entre famílies. Pràctiques properes a la documentació, a cartelleres d'intercanvi, a agendes o dossiers d'aprenentatge individuals, o bé activitats com ara maletes o llibretes viatgeres, poden ser punt de trobada i coneixement mutu.
- Les reunions de classe són un pilar en el qual sustentar la comunicació general del que l'escola ofereix a les famílies, que és compartit en gran grup, i permet un feedback dins de la comunitat d'interacció que genera aquesta dimensió col·lectiva. Al llarg de l'escolarització les famílies participaran de moltes reunions de classe; cal que aquestes generin expectatives diverses, que no siguin repetitives i que, en bona part, donin la paraula als pares i mares, i regulin les intervencions excessivament estructurades dels educadors.
- Les entrevistes són l'oportunitat més preuada dins d'aquest marc de comunicació, ja que permeten un contacte proper i directe, focalitzat en allò que és singular de cada criatura i família, per tant, cal tenir-ne molta cura, preparar-les amb anticipació, i estructurar-les de manera que, tant la ubicació de l'espai, com la seqüència de la realització, facilitin la possibilitat que les famílies comparteixin amb els educadors, des de la confiança, allò més rellevant de la vida i del procés de creixement dels seus fills, així com que puguin rebre una informació i acompanyament de part dels professionals que els ajudi a confirmar o transformar algunes de les seves dinàmiques educatives.
- Les avaluacions, els informes o els dossiers d'aprenentatge han de permetre conèixer els processos de maduració i aprenentatge pels quals estan passant els infants, i comunicar-los respectuosament i transparent a llurs pares. En cap cas no poden ser eines que esdevinguin procediments per etiquetar les criatures, o que explicitin coses vers elles que les despersonalitzin.
- La col·laboració a les aules i al centre, que pot desplegar-se en formats molt diversos, segons les necessitats o circumstàncies de cada moment i context, i que ha de ser viscuda per les famílies no tant com una obligació, o delegació de funcions, sinó realment com una oportunitat per compartir una plaça comuna, oberta a la interacció i a les aportacions singulars de cada pare i mare, que viuen aquests moments amb molta intensitat i satisfacció.
- Les sortides i les celebracions formen part d'una dimensió cultural i lúdica que ofereix moltes oportunitats per interactuar d'una forma relaxada, facilitant un tipus de comunicació menys formal, i alhora comunitària.
- La possibilitat d'establir espais de trobada dins i fora l'escola, com ara clubs de lectura, grups de suport a activitats concretes (teatre, decoració de l'escola, etc.), participació en comissions mixtes mestres-famílies (pati, festes, laboratoris, biblioteca, pàgina web o blocs de l'escola, etc.), fins i tot participar en el dia a dia de l'activitat com a suports, voluntariat o implicació en projectes concrets (aula de natura, jocs cooperatius, etc.).

ACTITUDS A CONSIDERAR

Per tancar aquest apartat de la relació entre la família i l'escola és interessant considerar quatre idees, que en el fons són quatre actituds bàsiques perquè aquesta relació esdevingui fructífera. De la primera n'hem fet esment constantment, la confiança, que hauria d'estar en la base d'aquesta interacció, confiar en els recursos de les famílies, en les capacitats dels infants, en els propis recursos

dels educadors, en els de la mateixa institució... Sabem que l'èxit de qualsevol projecte, de qualsevol activitat que puguem desenvolupar, és directament proporcional a la confiança que hi dipositem.

Si els pares van a l'escola i pretenen dir als docents com han de dur a terme una determinada tasca o bé els docents reclamen la presència de les famílies per expressar el seu descontentament per la manera de tractar qüestions bàsiques del creixement dels seus fills, entren en conflicte perquè ni uns ni els altres estem mirant cap on ens correspon. Qui paga els plats trencats són els infants que es troben en el foc creuat dels adults que no es responsabilitzen de les seves funcions. Existeix un ordre en les relacions que cal respectar per tal que els sistemes es puguin organitzar en el que podríem dir "un equilibri dinàmic".

Carles Parellada

35 | Aula de Infantil núm. 35, gener-febrer 2007

Una altra actitud fonamental és el reconeixement, que està vinculat a la capacitat d'escoltar i de mirar significativament els altres; en aquest cas els educadors han d'afinar aquestes capacitats per tal d'aconseguir que les famílies se sentin realment reconegudes en les seves necessitats, inquietuds i competències.

Cal remarcar la necessitat de generar una interacció que es fonamenti en la complicitat, que permet que cada part pugui fer la seva tasca, que en bona mesura se sustenta en un mateix objectiu, l'acompanyament de les criatures en els seus processos de creixement i aprenentatge, i que alhora cadascuna ho pugui fer atenent a les seves funcions específiques.

I en darrer terme, l'autenticitat, els pares i mares han de sentir que estan davant de professionals que actuen des de les seves competències educatives i docents, alhora que es mostren també des d'una dimensió global com a persones properes que saben moure's en la frontera dels rols diferenciats que cada part té. Parlar d'autenticitat comporta també parlar de presència. Tant per als infants, com per a llurs famílies, sentir aquesta presència autèntica esdevé un valor que genera molta seguretat i benestar.

A tall de resum

Arribats al final del document hem considerat interessant tancar-lo recollint els trets principals que s'han anat desgranant al llarg d'aquestes pàgines. Es tracta dels principis que haurien de regir la pràctica docent i que apareixen al document "La Naturaleza del Aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica" de l'OCDE,¹ i que han inspirat la seva realització:

- 1. L'infant en el centre.** En el centre de les decisions que contínuament estem prenent a l'escola. Els protagonistes indiscutibles han de ser els nens de l'escola que han de desenvolupar-se i aprendre sent un element actiu del seu procés.
- 2. L'aprenentatge és de caire social.** És indispensable la interacció social per aprendre. Intercanviar idees, opinions, propostes i tenir l'oportunitat de reflexionar sobre aquestes idees pròpies i alienes. Fer propostes de forma col·laborativa, i en el camí, anar aprenent a pactar, arribar a acords, gaudir dels èxits de l'altre...
- 3. Tenir cura de les emocions.** Començàvem aquestes orientacions parlant de l'escola com a espai de benestar i aprenentatge perquè la implicació afectiva, el benestar i l'autoestima tenen un paper clau en l'aprenentatge. No hi ha aprenentatge si l'infant no se sent acollit, acceptat i volgut.
- 4. El reconeixement de les diferències individuals.** Cada infant té un tret que el fan únic i singular, i tots tenen el mateix dret a aprendre i a gaudir de benestar a l'escola. Les propostes, els espais, les situacions que plantejem s'han d'adaptar a les diferències individuals i grupals dels infants.
- 5. L'aprenentatge ha de ser inclusiu.** Com a conseqüència del punt anterior, cal generar estratègies d'aula que permetin a tots els infants aprendre, per tant, ser sensibles a les diferències i necessitats individuals. Cal plantejar reptes que suposin en cada infant l'equilibri entre allò que sap o pot fer i el desig d'anar una mica més enllà.
- 6. L'avaluació al servei de l'aprenentatge.** Compartir amb els infants allò que esperem d'ells, o encara millor, decidir-ho entre tots, d'aquesta manera els ajudarem a autoregular-se. Fer una línia de progrés de l'evolució de cada nen, que ens informi de la seva evolució. Avaluat també la pràctica docent de forma sistemàtica.
- 7. L'aprenentatge no es pot fer segmentat ni aïllat de situacions reals i autèntiques.** Allò que s'aprèn s'ha de poder utilitzar en diverses situacions.

1. A partir del document del Centre for Educational Research and Innovation (CERI)
<http://www.oecd.org/edu/ceri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>.

Bibliografia i bibliografia web

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en las enseñanzas de las artes y la cultura visual*. La Catarata. Madrid.
- AHNE, V. (2013). "Derecho al rasguño". *Mente y cerebro*, núm. 59, pàg. 10-15.
<http://www.investigacionyciencia.es/revistas/mente-y-cerebro/numero/59/derecho-al-rasguo-10918>
- ALSINA, A. "Com hauria de ser l'avaluació de l'educació matemàtica a infantil?", *Guix d'infantil* núm. 79, març-abril de 2015, pàg. 23.
- ALZOLA, N.; OTAÑO, J. (1994). "La infància i la vida quotidiana". A: Diversos autors. *Congrés d'Infància*, vol. 1: *Educar de 0 a 6 anys* (núm. extraordinari). Barcelona: Rosa Sensat / Diputació de Barcelona ("Temes d'In-fàn-cia").
- AINSCOW (2005). *Actas del congreso sobre escuela vasca inclusiva*.
- ABEYA, E. (2012). *Conversar*. Revista Infància. Juliol, núm. 134.
- ABELLERIA, A. (2014). "Menos velocidad y más tiempo: desaceleración de la infancia". Revista Infància. Maig, núm. 145.
- ALTIMIR, D. (2006). *Com escoltar els infants?* Temes d'infància. Associació de mestres Rosa Sensat.
- AMOS, S. (2002). "Teachers' questions in the science classroom". A: *Aspects of teaching secondary science*. Londres: The open University.
- ANGUERA, M., GEIS, A., VENDRELL, R., IGLESIAS, J. i CUENCA, N. (2013). *Com han de menjar els infants i els adolescents. Aspectes psicosocials i nutricionals de l'alimentació*. Lleida: Pagès editors.
- ARNAIZ, V. (2005). *Jugant, jugant... l'ofici de créixer*. Barcelona: Editorial Graó.
- AUNION, J. A. (2009). *Sin leer ni escribir hasta los seis*. Reportaje. Vida & Artes. Diari El País.
Font: http://elpais.com/diario/2009/10/29/sociedad/1256770801_850215.html
- BALDE, M. i altres (2001). "Què hi diu aquí? Procés evolutiu de la lectura". *Prespectiva Escolar*, 257, pàg. 59-66.
- BARBA, C.; CAPELLA, S. (coord) (2010). *Ordinadors a les aules. La clau és la metodologia*. Barcelona: Editorial Graó.
- BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLE, I. (2009). *Aprender e ensinar a l'educació infantil*. Barcelona: Editorial Graó.
- BATET, M.; TORRALBA, F. (2011). *El valor d'empendre. El futur és d'ells*. Edicions i propostes culturals Andan. Barcelona.
- BOSCH, E. (2003). *Educació i vida quotidiana: històries breus de llarga durada*. Eumo, Universitat de Vic.
- BUENO, D. (2012). De què serveix l'assignatura de plàstica?
http://www.ub.edu/geneticaclass/es/davidbueno/Articulos_de_divulgacio_i_opinio/La_Vanguardia/2012/De_que_serveix_lassignatura_de_plastica.pdf
- CABERO, M. (2011). *El benestar emocional*. Editorial UOC.
- CAPDEVILA, R. (2010). "Descobrim el so dels infants", a *In-fàn-ci-a* núm. 175. Barcelona: Rosa Sensat.

- CAPDEVILA, R. (2011). “Com sona la meva escola?”, a *In-fàn-ci-a* núm. 181. Barcelona: Rosa Sensat.
- CAPELLES, N. (2014). “Plans individualitzats per aprendre junts”.
Diari de l'educació <http://diarieducacio.cat/plans-individuals-per-aprendre-junts/>
Consultat el 9/11/2015.
- CARBONELL, J. (2009). *Una educación para mañana*. Editorial Octaedro.
- CARBONELL, J. i SERRA, A. (2009). *La vida escolar en un curs: coses que no sempre s'expliquen*. Editorial Graó.
- CARBONELL, J. (2006). *L'acollida acompanyament de l'alumnat nouvingut*. Eumo Editorial. Fundació Jaume Bofill.
- CHOCKLER, M. (2010). “El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre la teoría y la práctica”. *Aula de Infantil*, 53, pàg. 11-13.
- CANO, E. *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Col·lecció Desenvolupament personal del professorat, núm. 4. Editorial Graó.
- CELA, J.; GUAL, X; MARQUEZ, C.; UTSEL, M. (1997). *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària* (pàg. 25). Barcelona: Rosa Sensat.
- COLS, Carme. “Organitzar i viure els espais exteriors a l'escola dels petits”. A: *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 157 (juliol/agost 2007), pàg. 12-19.
Font: <http://www.elsafareig.org/jardiner/quinjardi/filosofia/organitzarespaiexterior.pdf>
- COLS, C. i FERNÁNDEZ, J. *Un jardí al pati de l'escola*.
Font: <http://www.elsafareig.org/jardiner/quinjardi/quinjardi.htm>
- COLS, C. , SARGATAL, E., FERNÁNDEZ, J. (2012). “Els temps i els ritmes de la naturalesa”. A: *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 188 (setembre/octubre 2012), pàg. 18-22.
- COMELLAS, M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía: proceso de adquisición*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- COMUNITAT EDUCATIVA DE L'ESCOLA COLÒNIA GÜELL. “El pati de l'escola Colònia Güell, projecte co-creatiu per un pati educatiu, verd i segur.”
http://mediambient.gencat.cat/web/.content/home/ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/escoles_verdes/espais_dintercanvi/Jornades_tematiques/Lleida/Esc-Colonia-Gueell.pdf
- CONTINO, A. (2009). *Nens, objectes, monstres i mestres*. Barcelona: Editorial Graó.
- DAMASIO, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. (J. Ros, Trad.). Barcelona: Crítica.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- DELALANDE, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander. Ed. Universidad de Cantabria.
- EDO, M. (1997). “Fer matemàtiques a l'educació infantil”. A: *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 99, pàg. 18-21.
- EDO, M. (2006). “Educació matemàtica versus instrucció matemàtica”. Dins C. CASACUBERTA, J. DEULOFEU, P. ROYO (2005). *La formació del professorat de matemàtiques: d'infantil a la universitat. Trobada SCM-FEEMCAT* (pàg. 23-44). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL LA MAR (2010). “Un espai ple de possibilitats”. A: *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 177 (novembre/desembre 2010), pàg. 17-22.

- ESCORSA, M.; ESTEVE, E. (1995). *Tallers integrals*. Proposta metodològica a partir d'una organització d'espais. Barcelona: Editorial Graó.
- FALK, J. (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- FALK, J. (2009). "Los fundamentos de una verdadera autonomía". *Infancia* núm. 116, pàg. 22-31.
- FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA (2011). *Compromís ètic del professorat*. Multitext SL. Barcelona.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1982). *Nuevas prespectivas sobre procesos de escritura y lectura*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- FONS, M. (1999). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.
- FONS, M. (2006). *Aprendre a llegir i escriure amb sentit*. Vic. Papers d'Educació.
- FREIRE, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ginebra, Suïssa: Consell Mundial d'Esglésies.
- FREIRE, H. (2011). *Educar en verd*. Barcelona: Editorial Graó.
- FRITH, U. (1985). "Beneath the Surface of Developmental Dyslexia". A: *Surface Dyslexia*. Patterson, K., Coltheart, M. i Marshall, J. London [ed.]: Lawrence Erlbaum.
- GEIS, A. (2016). *Els menjadors de parvulari són espais educatius*. Lleida: Pagès editors.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Aprendre junts per viure junts*. Pla d'acció 2008-2015.
<http://www.xtec.cat/web/curriculum/diversitat/centreseducatius/suports/plans>
- GUILFORD, J. P. (1980). *La creatividad*. Narcea. Madrid, 1980.
- GÜELL, M. (2008). *El món des de Nova Zelanda: tècniques creatives per al professorat*. Barcelona: Editorial Graó.
- HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones: Ediciones Morata.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Editorial Graó.
- HEBE, Myrtha. "El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y pràctica".
<https://docs.google.com/document/d/1s1oQVpvozDp4mzXPaWUor1zecMrnWXyrwF8SsQGLiLU/edit>
- HORNO, P. (2004). *Eduquem l'afecte: Reflexions per a famílies, professorat, pediatres*. Editorial Graó.
- HOYUELOS, Alfredo (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- KAMII, Constanze. "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget".
<http://www.zipaquira-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/33383564656335333966393533336464/Autonomia.pdf>
- IPA ESPANYA, ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL PEL DRET DELS INFANTS A JUGAR; Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay. *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Fundació Bofill, 2011 (Informes breus, 31).
<http://www.fbofill.cat/sites/default/files/525.pdf>

- LARRUELA, H. i SOLÉ, S. (2007). *La biblioteca a l'escola: de la lluna en un cove al Puntedu*. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- LOBO, E. (2003). "Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción?". *Infancia*, núm. 80, pàg. 11-15.
- LOBO, E. (2007). "La calidad educativa y la calidez educativa". *Infancia*, núm. 112, pàg. 14-16.
- MAJORAL, Sílvia. "Dissenyem el nostre pati". A: *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 120 (maig/juny 2001), pàg. 14-18.
- MAJORAL, Sílvia. *Veig tot el món! Creïxer junts tot fent projectes*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004 (Temes d'infància; 48).
- MARIN, I. (2014). "El pati, 525 hores d'oportunitats educatives perdudes?". *Diari de l'Educació*.
- MARINA, J. A. (coord.) (2014). *Creativitat en l'educació, educació de la creativitat. Claus per fer de la creativitat un hàbit*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (Ed).
Disponible a la web: <http://faros.hsjdbcn.org>
- MARQUEZ, C.; PEDREIRA, M. (2005). "Dialogar sobre lo esencial: Una propuesta de trabajo en la clase de ciencias". *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, núm. 44, pàg. 105-112.
- MARQUEZ, C.; PUJOL, R. M. (2006). *Fer, parlar i pensar per aprendre ciències*. Presentat a Fer, parlar i pensar per aprendre ciències, Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- MARQUEZ, C.; PEDREIRA, M. (2011). Per què insistim a conversar per aprendre ciències? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (54), pàg. 29-36.
- MELGAREJO, Xavier (2015). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma Editorial.
- MIRÓ, M.; SALA, M. (2012). Treballar en equip per fer escola. Converses pedagògiques (abril 2012). Departament d'Ensenyament.
http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/688a7206-3fb7-4002-80b6-effdc5a8494/sisena_conversa_sinopsi.pdf
- NEMIROVSKY, M. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Editorial Graó.
- OCDE (2015). La naturaleza del aprendizaje.
<http://www.oecd.org/edu/ceeri/The%20Nature%20of%20Learning.Practitioner%20Guide.ESP.pdf>
- PALOU, S. (2004). *Sentir y crecer*. El crecimiento emocional en la infancia.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A., COLL, C. (1998). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza editorial.
- PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza editorial.
- PEDREIRA, M. (2005). "La ciència de la quotidianitat". A: *Guix* (313), pàg. 13-17.
- PEDREIRA, M. (2006). "Dialogar con la realidad". A: *Educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*, pàg. 23-69. Barcelona: CISS-Praxis.
- POZO, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- PUJOL, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Barcelona: Síntesis.
- PUJOLÀS, P. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.

- PUNK, Senyo (23 març 2015). "Per què no és necessari que el teu fill aprengui a llegir i escriure abans dels 6 anys". Diari de l'Educació.
<http://diarieducacio.cat/blogs/familiesenruta/2015/03/23/per-que-no-es-necessari-que-el-teu-fill-aprengui-a-llegir-i-escriure-abans-dels-6-anys/>
- QUERALT, E. (coord. Grup Bibliomedia) (2007). *La biblioteca Mediateca. Educació infantil i primària*. Barcelona. Rosa Sensat.
- QUERALT, E. (2012). *Llegir més enllà de les lletres. Interioritats de didàctica de la lectura*. Lleida: Pagès Editors.
- QUINTO, Battista (2005). *Los talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- RAMOS, J. (2003). *Ensenyar a escriure... sin prisas pero con sentido*. Sevilla: MCEP.
- REYNOLDS, P. H. (2003). *El punt*. Editorial Serres. Barcelona.
- RITSCHER, Penny (2003). *El jardí dels secrets: organitzar i viure els espais exteriors a les escoles*. Barcelona: Rosa Sensat, 2003 (Temes d'infància).
- RITSCHER, Penny (2013). *Escola slow. Pedagogia del quotidià*. Col·lecció Temes d'Infància, 71, Editorial Rosa Sensat, Barcelona.
- ROCA, M. (2007). *Les preguntes en l'aprenentatge de les ciències*. UAB, Bellaterra.
- ROCA, G. (coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu (ed.).
Disponible al web: <http://faros.hsjdbcn.org>
- SABADELL, Lluís (2012). *Guia pràctica per co-crear a l'escola*. Edició digital, 2012.
http://mediambient.gencat.cat/web/.content/home/ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/suport_educatiu/ambits_tematicos/participacio/experiencia_centres/guiacocreacio1.pdf
- SALMURRI, F. (2004). *Llibertat emocional: estratègies per educar les emocions*. Barcelona: La Magrana.
- SANMARTÍ, N. (comp.) (2003). *Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència*. Barcelona: Edicions 62.
- SANMARTÍ, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc d'un currículum per competències*. Generalitat de Catalunya.
- SÁNCHEZ, M. (2009). *La conversa en petits grups a l'aula*. Barcelona. Editorial Graó.
- SCHAFER, M. (1998). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- SOLÉ, I., HUGUET, T. i BASSEDAS, E. (2010). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Editorial Graó: 2010.
- STERN, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. València. Carena Editors.
- TEBEROSKY, A. (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- TEBEROSKY, A. i SOLÉ, I. (1997). *Psiopedagogia de la lectura i l'escriptura*. Barcelona: UOC.
- TOLCHINSKY, L. i SIMO, R. (2001). *Leer y escribir a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- TONUCCI, F. (2004). *Quan els infants diuen: PROU!*. Editorial Graó.
- TORRA, M. (2015). "Matemàtiques: numeració i geometria". A: *Guix d'infantil* núm. 79, març-abril 2015, pàg. 22-23.

- TRUEBA, B. (1989). *Talleres integrales en educación infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- VARIS (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Graó.
- VARIS. *Normativa sobre àrees de joc infantil que existeix a Espanya sobre el tema*.
Consulteu l'enllaç de la pàgina del Col·legi d'Enginyers Tècnics Industrials de la Corunya:
http://www.coeticor.org/pdf/newsletter_agosto2010/guia_parquesinfantiles.pdf
- VARIS. Equip Projecte d'Educació en Valors (2007). *Recuperem els jardins escolars*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació: Octaedro, 2007 (Lluna verda. Quaderns de valors).
- VARIS. (2011) Monogràfic "Espai públic, espai educatiu". Revista *Barcelona Educació*, núm. 76, maig de 2011.
- VECCHI, Vea (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- VILA, Berta (2011). *Material sensorial (0-3). Manipulación y experimentación*. Barcelona: Editorial Graó.
- VYGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WAGENSBERG, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre* (1. ed). Barcelona: Tusquets Editores.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Glossari

Aprenentatge dialògic

L'aprenentatge dialògic és el resultat del diàleg igualitari, en el qual diferents persones donen arguments basats en pretensions de validesa i no de poder. L'aprenentatge dialògic es pot donar en qualsevol situació de dins i fora de l'àmbit educatiu, quan estan permesos l'actuació i l'aprenentatge lliures.

Carpeta o dossier d'aprenentatge

La representació de l'aprenentatge de cada infant es pot fer a través de la carpeta o dossier d'aprenentatge que es construeix i reconstrueix al llarg del procés formatiu. Cada carpeta és única i personal i és l'infant qui decideix què hi posa. És una col·lecció d'evidències (materials, activitats, productes...) escollides, reflexionades, parlades amb el mestre, amb la intenció d'explicar l'aprenentatge realitzat. Esdevé un instrument de comunicació pedagògica infant-mestre, evidencia el procés d'aprenentatge fet amb autonomia i és útil per a l'avaluació.

Carpeta o dossier d'aprenentatge digital

És un instrument a la web, ajudat per les tecnologies de la informació i la comunicació, que dona suport al procés d'aprenentatge de l'infant. És una metodologia d'avaluació que s'empra a l'etapa de primària i que té en compte el nou paradigma educatiu centrat en l'estudiant. El factor clau d'aquesta carpeta és la reflexió, no les eines utilitzades, que ajuda l'estudiant a construir significats.

Escolta activa

Atendre allò que els infants diuen i fan deixant clar que aquestes produccions ens arriben, que no escoltem només les paraules sinó que entenem també els sentiments, idees i pensaments que hi són subjacents. L'escolta activa precisa contacte visual, absència de distraccions, control de les pròpies emissions i voluntat per interpretar les produccions dels infants.

Expectatives d'èxit

Són les creences que ha de tenir l'infant sobre les seves possibilitats d'aconseguir fer una tasca, un procés, un encàrrec... de forma positiva. Fer als infants propostes que tot i suposar un repte tenen possibilitats de dur a terme de forma adequada incideix en la seva motivació.

Familiarització

Es definiria com aquell moment d'acollida dels infants i llurs famílies a l'escola. En aquest sentit, anem més enllà del terme *adaptació*, que suposa l'encaix de l'infant a una nova organització: l'escolar. El terme familiarització suposa establir un vincle entre totes les persones implicades en l'escolarització d'un infant: el mateix infant, la seva família i les mestres que en tenen cura.

Habilitats intel·lectuals d'ordre superior

Bloom va establir un sistema de classificació de les habilitats del pensament. Hi ha habilitats que es consideren d'ordre inferior (mirar, reconèixer, repetir). Altres es consideren d'ordre superior (explicar, valorar, provar...); aquestes últimes són les que hem de potenciar a l'escola.

Heteronomia moral

Significa ser regit per un altre. Les persones heterònomes són incapaces de decidir per elles mateixes entre allò cert i equivocat, entre vertader i fals. En són exemple també els infants que són regits pels altres i moguts per la recompensa o el càstig. L'heteronomia s'oposa a l'autonomia. A l'escola podem acostumar els infants a ser estimulats de manera autònoma i no de forma heterònoma. Així, els adults i els mestres podem estimular l'intercanvi de punts de vista en lloc d'establir processos d'aprenentatge basats en l'aplicació del reforç/càstig.

Mirada apreciativa

Mirar l'altre amb bons ulls, apreciar com és, què diu, què fa. Posar l'accent en les coses positives, en el que l'infant sap fer bé en lloc de fixar-nos en l'error, o buscar les dificultats o mancances. Transmetre a l'infant aquesta visió que tenim d'ell.

Pensament divergent

Tipus de pensament que consisteix a generar tantes idees o opcions com sigui possible en resposta a una pregunta oberta o a un repte.

Pràctica reflexiva

Actitud que ha de caracteritzar el docent eficaç. Sorgeix de la necessitat de pensar, reflexionar i qüestionar-nos sobre allò que fem i fer-ho molt en contacte amb les emocions, per tal de millorar-ho i progressar a nivell professional i personal.

Preguntes productives

Aquelles que plantegem als infants en les quals tenen sentit els coneixements adquirits i obliguen a activar-los de forma creativa per donar una resposta inèdita. A més, les preguntes productives tenen un context (són situacions o problemes que li passen a algú en un lloc o situació). També ofereixen pistes que fan més evident la demanda que es planteja.

Programació

S'entén com un exercici d'anticipació d'allò que es pretén fer, per la qual cosa hem d'incorporar-hi criteris racionals que van més enllà de l'aula: significa que considerem les planificacions curriculars (de centre, d'etapa i de cicle), les informacions recollides de cada infant (NEE i PI) o del grup aula i detallem la voluntat d'implementar-les (a través dels objectius, de les metodologies, dels recursos...) per més endavant fer-ne un exercici de valoració i/o revisió.

Taller integral

Experiències que es basen en la pèrdua total del concepte d'aula i la dedicació de l'horari complet. Les aules són espais comuns on es reorganitza l'espai i els materials segons l'especialització de les activitats. Els infants van voltant pels diferents tallers, els professors poden acompanyar el grup o especialitzar-se en un taller.

Annex 1

Decret 181/2008

DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cycle de l'educació infantil. **(Correcció d'errada en el DOGC núm. 5317, pàg. 11008, de 12.2.2009)**

La Generalitat de Catalunya, d'acord amb el que preveu l'article 131 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, té competència en relació amb els ensenyaments de l'educació infantil, així com amb l'establiment dels plans d'estudi corresponents, incloent-hi l'ordenació curricular.

L'educació infantil constitueix una etapa educativa amb identitat pròpia. Comprèn sis cursos i s'organitza en dos cicles educatius: el primer cicle (0-3 anys) i el segon cicle (3-6 anys).

Un cop publicat el Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres, correspon al Govern de la Generalitat establir l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil.

L'Estatut d'autonomia de Catalunya determina, en l'article 6, que la llengua pròpia de Catalunya és el català i que és també la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament. En el mateix sentit, la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, en l'article 20 defineix la llengua catalana com a llengua pròpia de Catalunya i de l'ensenyament en tots els seus nivells educatius.

En l'estructura del sistema educatiu es defineix l'educació infantil com una etapa educativa en la qual els infants han d'anar desenvolupant aquelles capacitats que els farà possible viure relacions afectives segures amb si mateixos i amb els altres; conèixer i interpretar l'entorn; anar adquirint uns instruments d'aprenentatge i un grau d'autonomia que els permetran anar formant part d'una societat multiculturalment organitzada i interculturalment viscuda.

L'ordenació que s'estableix té en compte l'experiència i l'avaluació de la pràctica educativa d'aquesta etapa que, a Catalunya, s'ha significat per la seva qualitat i renovació pedagògica en el desenvolupament de l'acció educativa.

A l'educació infantil aprendre és, per a l'infant, construir nous significats de la realitat que l'envolta, els quals enriqueixen els propis coneixements prèviament adquirits i permeten la seva aplicació a les noves situacions cada vegada més complexes.

L'escola és un espai privilegiat per a l'adquisició de coneixements, de vivències emocionals i de valors ètics i democràtics, i el primer espai social de cohesió, integració i participació. L'educació ha de fomentar la responsabilitat personal i comunitària i ajudar l'infant en la construcció d'una imatge positiva d'ell mateix, promovent l'educació de l'autoestima, la convivència i l'afany de superació.

La interacció amb l'entorn és una condició indispensable per al desenvolupament de l'infant. La família, l'escola i els altres infants formen part d'aquest entorn i hi han de tenir un paper acollidor i estimulador.

Els pares, mares o tutors en el si de la família, els docents i el personal de suport en el centre educatiu, esdevenen peces clau en l'educació de l'infant. El mestre o la mestra ha de tenir presents totes les seves necessitats: les emocionals i afectives, les intel·lectuals, les motrius i les de relació.

L'escola ha de potenciar el desenvolupament i l'aprenentatge de tots els infants, oferint-los uns models i unes actituds que els serveixin de punt de referència per al respecte i l'acceptació de les diferències individuals, així com de la diversitat sociocultural. El mestre o la mestra adequarà la seva intervenció a les diferències individuals amb una actitud positiva i de confiança en les possibilitats de cadascú.

Els mestres i les mestres són responsables d'organitzar l'espai, el temps i les activitats i d'aplicar les estratègies pertinents a fi d'aconseguir el màxim desenvolupament de les potencialitats dels infants, d'acord amb unes finalitats educatives fixades, respectant els interessos i les aportacions dels nens i nenes i amb la col·laboració i participació de les famílies.

L'acció educativa respectarà els principis bàsics següents: tenir en compte les diverses maneres d'aprendre de l'alumnat, adequar l'ensenyament a les diverses característiques personals i socials que condicionen els aprenentatges, seleccionar i organitzar de manera adequada els continguts que es pretén que els nens i nenes aprenguin, potenciar que l'activitat de classe discorri en les millors condicions possibles perquè cada alumne i alumna i el grup en conjunt s'esforci per aprendre, raonar i expressar el que sap, per plantejar els dubtes i per reelaborar el coneixement, per actuar amb autonomia i responsabilitat, així com establir els mitjans necessaris perquè cada nen i nena se senti atès, orientat i valorat, quan ho necessiti i sense cap tipus de discriminació.

En el currículum, les finalitats de l'etapa es concreten explicitant les capacitats que ha d'assolir l'alumnat. Més enllà de l'adquisició de determinats coneixements, actituds i habilitats, les capacitats impliquen la possibilitat d'utilitzar-los de manera transversal i interactiva en contextos i situacions diferents.

Per al desenvolupament de les capacitats en el segon cicle de l'educació infantil, es concreten els objectius i els continguts de cada àrea que cal treballar en aquest cicle i s'estableixen els criteris que han d'orientar l'avaluació de l'alumnat.

Aquest Decret s'ha tramitat segons el que disposa l'article 61 i següents de la Llei 13/1989, de 14 de desembre, d'organització, procediment i règim jurídic de l'Administració de la Generalitat de Catalunya i d'acord amb el dictamen del Consell Escolar de Catalunya.

D'acord amb el dictamen de la Comissió Jurídica Assessora, a proposta del conseller d'Educació i amb la deliberació prèvia del Govern,

Decreto:

Article 1

Principis generals

- 1.1.** L'educació infantil és l'etapa que s'imparteix als infants de zero a sis anys. S'organitza en dos cicles de tres cursos cadascun, primer cicle (0-3 anys) i segon cicle (3-6 anys). Aquest Decret té per objecte la regulació del segon cicle de l'educació infantil.

- 1.2.** El segon cicle de l'educació infantil, de caràcter gratuït, s'organitza d'acord amb els principis d'educació comuna, inclusiva i coeducadora. Es posarà una atenció especial a la diversitat de l'alumnat, a la detecció i intervenció en les dificultats d'aprenentatge tan bon punt es produeixin i a la relació amb les famílies, proporcionant situacions educatives que permetin un desenvolupament integral de l'alumnat.
- 1.3.** L'acció educativa procurarà la integració de les diverses experiències i aprenentatges de l'alumnat, la motivarà i s'adaptarà als seus ritmes de treball.
- 1.4.** En el segon cicle de l'educació infantil es garantirà la coordinació amb el primer cicle de l'educació infantil i amb el cicle inicial de l'educació primària, per tal d'assegurar una transició adequada de l'alumnat i facilitar la continuïtat del seu procés educatiu.

Article 2

Finalitat

La finalitat de l'educació infantil és contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants, proporcionant-los un clima i entorn de confiança on se sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge. L'acció educativa ha de permetre un desenvolupament afectiu, un descobriment progressiu i un creixement personal dels infants; la formació d'una imatge positiva i equilibrada d'ells mateixos, el descobriment de les possibilitats del seu propi cos, del moviment i dels hàbits de control corporal, actuant cada vegada més d'una manera més autònoma; la possibilitat de relacionar-se i comunicar-se amb els altres, infants i persones adultes, per mitjà dels diferents llenguatges, establint vincles i relacions amb les corresponents pautes elementals de convivència, de relació, i de respecte al principi de no-discriminació, de manera que família i escola comparteixin responsabilitats.

Article 3

Relació entre centres i famílies

- 3.1.** Els pares, mares o tutors i els centres han de cooperar estretament en l'educació dels infants, per tal de garantir la continuïtat educativa entre el centre i la família.
- 3.2.** Cal establir els mecanismes de participació i col·laboració necessaris que permetin informar famílies i compartir criteris d'intervenció educativa, per afavorir la participació en el procés educatiu dels seus fills i filles.
- 3.3.** Per tal de facilitar informació a les famílies sobre el seguiment i evolució educativa de l'alumnat, 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 del curs i una reunió col·lectiva a l'inici de cadascun dels cursos del cicle, així com dos informes escrits a les famílies al llarg del curs.
- 3.4.** Les famílies han de contribuir a l'educació dels seus fills assistint a les convocatòries de reunions o entrevistes que faci el centre. Igualment es faran responsables del seguiment de les orientacions educatives del centre en aspectes com hàbits d'higiene i salut, assistència al centre, horaris, etc., i de conèixer el reglament del centre i col·laborar en la seva aplicació.

Article 4

Llengua

- 4.1.** El català, com a llengua pròpia de Catalunya, s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular d'ensenyament i aprenentatge i en les activitats internes i externes de la comunitat educativa: activitats orals i escrites de l'alumnat i del professorat, exposicions del professorat, llibres de text i material didàctic, activitats d'aprenentatge i d'avaluació i comunicacions amb les famílies.
- 4.2.** L'aranès, variant de la llengua occitana, s'imparteix a la Vall d'Aran d'acord amb el que determinin el Consell General de la Vall d'Aran i el Departament d'Educació.
- 4.3.** Els nens i les nenes que cursin el segon cicle de l'educació infantil tenen el dret a rebre l'ensenyament en català i a no ser separats en centres ni en grups classe diferents per raó de la seva llengua habitual. En qualsevol cas es respectaran els drets lingüístics individuals de l'alumne o alumna, d'acord amb la legislació vigent.
- 4.4.** En funció de la realitat sociolingüística de l'alumnat, s'implementaran metodologies d'immersió lingüística de la llengua catalana amb la finalitat de potenciar-ne l'aprenentatge. Tanmateix, quan sigui possible amb els mitjans de què disposi el centre, s'arbitraran mesures de traducció en una de les llengües d'ús familiar per al període d'acollida de les famílies procedents d'altres països.
- 4.5.** Com a part del projecte educatiu, els centres han d'elaborar un projecte lingüístic que estableixi les pautes d'ús de la llengua catalana per a tots els membres de la comunitat educativa. Aquestes pautes d'ús han de possibilitar, alhora, adquirir eines i recursos per implementar canvis per a l'ús d'un llenguatge no sexista ni androcèntric.
- 4.6.** Quan el context sociolingüístic escolar ho permeti, s'iniciarà, especialment en el darrer curs del cicle, una primera aproximació a l'ús oral d'una llengua estrangera.

Article 5

Elements del currículum

En el currículum del segon cicle de l'educació infantil, definit en l'annex d'aquest Decret, s'estableixen, a partir de les capacitats de l'etapa, els objectius, els continguts a desenvolupar en cada àrea i els criteris per a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat.

Article 6

Capacitats

- 6.1.** En aquesta etapa s'afavorirà que els infants desenvolupin les capacitats que els han de permetre créixer integralment com a persones en el món d'avui, en uns aprenentatges continuats i progressius, que seguiran en l'etapa d'educació primària amb l'adquisició de les competències bàsiques que ha d'assolir l'alumnat en finalitzar l'educació obligatòria.
- 6.2.** Els objectius de cicle precisen les capacitats que els infants han d'haver desenvolupat en acabar el segon cicle de l'educació infantil, en relació amb els continguts de les àrees i els criteris d'avaluació.

6.3. En finalitzar el segon cicle de l'educació infantil l'infant haurà de ser capaç de:

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

Article 7

Àrees

7.1. Les àrees de coneixement i experiència són:

- Descoberta d'un mateix i dels altres.
- Descoberta de l'entorn.
- Comunicació i llenguatges.

7.2. Les àrees s'interrelacionen per crear uns espais d'aprenentatge globalitzats on es contribueixi al desenvolupament integral dels infants, acostant-los a la interpretació del món, donant significat i facilitant-ne la participació activa.

7.3. L'aprenentatge dels continguts d'aquestes àrees s'ha de plantejar mitjançant activitats que tinguin interès i significat per als infants. Tant les àrees com els continguts han de tenir un tractament global i interdependent.

Article 8

Horari

8.1. Es considerarà educatiu tot el temps que l'infant romangui en el centre.

8.2. Els centres organitzaran la distribució horària del segon cicle de l'educació infantil en funció del nombre d'infants, d'espais i de recursos, i atenent la seva planificació curricular.

- 8.3.** L'esbarjo es considera una activitat educativa integrada en l'horari lectiu de l'alumnat i, per tant, els centres han de vetllar perquè s'hi respectin els principis del projecte educatiu propi.

Article 9

Avaluació

- 9.1.** En aquest cicle l'avaluació s'ha d'entendre com el procés d'observació i anàlisi sistemàtica del procés d'ensenyament i aprenentatge per tal de verificar-ne la coherència i el grau d'eficàcia. Ha de possibilitar el coneixement de les condicions inicials individuals de cada infant, el coneixement dels progressos que ha efectuat en el seu desenvolupament i el grau d'assoliment dels objectius establerts.
- 9.2.** L'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat serà contínua i global i haurà de complir les funcions de verificar el grau d'assoliment dels objectius i d'adaptar l'ajut pedagògic a les característiques individuals dels infants. També haurà de permetre als docents revisar i millorar les maneres d'ensenyar i les programacions elaborades.
- 9.3.** Per a l'avaluació del procés d'aprenentatge dels infants es prendran com a referència el desenvolupament dels objectius de cicle i els criteris d'avaluació.
- 9.4.** En el supòsit que el progrés de l'alumne no sigui l'esperat, s'establiran mesures de suport per facilitar-li l'adquisició dels aprenentatges bàsics i imprescindibles per poder seguir el procés educatiu.
- 9.5.** En acabar l'etapa s'elaborarà un informe global individualitzat del procés seguit per l'alumnat i del nivell d'adquisició dels aprenentatges i de les capacitats. Es garantirà la confidencialitat de les dades obtingudes. Aquest document es trametrà als mestres tutors o tutores de l'alumnat de l'etapa següent.

Article 10

Autonomia pedagògica i organitzativa

- 10.1.** Cada centre educatiu, d'acord amb la seva autonomia pedagògica i organitzativa, ha de concretar en el seu projecte educatiu els principis pedagògics i organitzatius propis del centre i el projecte lingüístic, en el qual s'expliciten les accions educatives per aconseguir la normalització en l'ús de la llengua catalana en totes les actuacions docents i administratives i el tractament de les diferents llengües en el centre.
- 10.2.** Pel que fa al segon cicle de l'educació infantil, el projecte educatiu de centre ha d'incloure:
- Els criteris per al desplegament del currículum.
 - La concreció dels criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació.
 - L'organització de l'horari escolar.
 - Les mesures per a l'acolliment i l'adaptació dels infants.
 - Les mesures d'atenció a la diversitat.
 - Les estratègies per afavorir el treball autònom de l'alumnat.

- Els mecanismes per organitzar el reforç dels aprenentatges.
 - La concreció de la col·laboració família/escola.
- 10.3.** Els criteris per al desplegament del currículum han de ser elaborats i avaluats per l'equip de mestres del cicle. L'equip directiu ha de coordinar l'organització del procés, vetllar per la coherència i progressió de les concrecions amb l'educació primària, facilitar la seva aplicació a la pràctica docent i difondre el projecte a la comunitat escolar.
- 10.4.** L'equip de mestres del cicle ha d'elaborar i avaluar les programacions didàctiques en coherència amb el currículum establert en aquest Decret i els criteris acordats en el projecte educatiu del centre. En les programacions didàctiques del segon cicle de 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.
- 10.5.** Els materials didàctics que s'utilitzin han de respectar els principis, valors, drets i deures constitucionals i estatutaris i s'han d'adequar al que estableix aquest Decret i a les prescripcions que efectua el Departament d'Educació per a la seva aplicació. En particular, les joguines han de fomentar hàbits saludables i comportaments no sexistes.
- 10.6.** Els centres han de dur a terme processos d'avaluació per valorar l'adequació de la seva organització i dels processos d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat. Les conclusions que es deriven de l'avaluació han de ser el punt de partida per a la formulació de propostes que afavoreixin la qualitat i la millora contínua del centre.
- 10.7.** L'equip directiu del centre ha de garantir la coordinació sistemàtica entre el professorat d'educació infantil i el d'educació primària, així com l'intercanvi d'informació entre tutors, per tal de facilitar l'acolliment dels infants en la nova etapa. Igualment es vetllarà per establir mecanismes de coordinació amb les llars d'infants de la zona.
- 10.8.** El Departament d'Educació ha d'afavorir l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i facilitar orientacions, assessorament, recursos específics i activitats de formació.

Article 11

Tutoria

- 11.1.** Cada grup d'infants té un tutor o tutora que ha de fer el seguiment, tant individual com de grup, del procés d'aprenentatge de tot l'alumnat, i afavorir que se sentin segurs i acollits.
- 11.2.** El tutor o tutora ha de coordinar l'acció del conjunt de mestres que intervé en el grup d'alumnes, vehicular la informació a les famílies i, si escau, coordinar-se amb els serveis externs que intervenen en alumnes del grup.

Article 12

Actuacions de l'equip docent de cicle

- 12.1.** En relació amb el desenvolupament del currículum i el procés evolutiu del seu alumnat, l'equip de cicle serà responsable del seguiment de l'alumnat del grup i establirà les mesures necessàries per a la millora de l'aprenentatge, d'acord amb el projecte educatiu del centre.

12.2. L'equip de cicle col·laborarà per prevenir les dificultats d'aprenentatge que puguin presentar-se i compartirà tota la informació que calgui per treballar de manera coordinada en el compliment de les seves funcions.

Article 13

Atenció a la diversitat

- 13.1.** Els projectes educatius que elaborin els centres han de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada alumne/a per tal que es pugui donar compliment al principi d'atenció a la diversitat.
- 13.2.** El centre aplicarà les mesures necessàries perquè l'alumnat amb necessitats específiques tingui els suports necessaris per assolir el màxim desenvolupament de les seves capacitats personals i els objectius del currículum.
- 13.3.** Es tindrà especialment en compte la detecció de les dificultats de l'alumnat en el moment en què es produeixen, a fi i efecte de prendre les mesures necessàries per continuar el seu procés d'aprenentatge.
- 13.4.** L'alumnat podrà romandre excepcionalment un any més en el segon cicle de l'educació infantil, a proposta de l'equip de cicle, que haurà d'anar acompanyada de l'informe elaborat pels serveis educatius i l'acord de la família, i amb l'aprovació del director o directora del centre. Caldrà comunicar la decisió al director/a dels serveis territorials corresponents.

Article 14

Alumnat nouvingut

- 14.1.** La incorporació a qualsevol dels cursos que integren el segon cicle de l'educació infantil d'alumnes procedents de sistemes educatius estrangers s'ha de fer tenint com a referent la seva edat.
- 14.2.** Els centres han d'elaborar un pla d'acollida que reculli el conjunt d'actuacions que es duran a terme per atendre adequadament aquest alumnat dins l'entorn escolar i, en la mesura de les seves possibilitats, facilitar-li la integració a l'entorn social. Les actuacions han de seguir les directrius marcades en el projecte educatiu de centre i en els altres documents de gestió que el despleguen.
- 14.3.** A fi de procurar la més ràpida integració possible de l'alumnat estranger que s'incorpora al sistema educatiu de Catalunya, els centres han de dedicar una atenció preferent a l'aprenentatge de la llengua catalana, vehicle d'expressió normal en les activitats educatives de les escoles.

Disposició derogatòria

Sens perjudici del que estableix la disposició final primera en relació amb el calendari d'aplicació de la nova ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil, queden derogats el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària a Catalunya, en el que es refereix al segon cicle de l'educació infantil, i el Decret 94/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil; així com qualsevol altra norma de rang igual o inferior en el que s'oposi al que s'estableix en aquest Decret.

Disposicions finals

1. En el curs acadèmic 2008-2009 s'han d'implantar, amb caràcter general, els tres cursos de la nova ordenació del segon cicle de l'educació infantil.
2. S'autoritza el Departament d'Educació a dictar les disposicions que calgui per a l'aplicació del que disposa aquest Decret.
3. Aquest Decret entra en vigor l'endemà de la seva publicació al DOGC.

Barcelona, 9 de setembre de 2008

José Montilla i Aguilera
President de la Generalitat de Catalunya

Ernest Maragall i Mira
Conseller d'Educació

Annex

Currículum del segon cicle de l'educació infantil

Introducció

La finalitat de l'educació infantil en els centres és contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor, social i cognitiu dels infants en col·laboració amb les seves famílies, proporcionant-los un clima i entorn de confiança on se sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge.

Els infants, ja a l'inici de l'etapa de l'educació infantil, comencen a experimentar la connexió entre les seves famílies i l'entorn. Un entorn que s'eixampla de manera progressiva i que a partir dels referents familiars que tenen com a propis, integraran altres persones, objectes, llocs, experiències, emocions, valors, llenguatges, imatges, gustos, sons, olors, entre altres, fet que desencadena aprenentatge.

En la convivència familiar s'inicia l'educació dels infants i es fan els primers aprenentatges. Quan posteriorment els infants entren en el món escolar la responsabilitat es comparteix; per això cal un lligam entre escola i família, per tal que les nenes i els nens tinguin ple suport i un acompanyament coherent i eficaç en el seu desenvolupament personal i social.

En aquesta etapa és imprescindible que les nenes i els nens sentin que tenen un lloc en el seu entorn i que hi confien; per això cal acollir-los i acceptar-los íntegrament amb estima, conèixer-los i comprendre'ls des del respecte i l'afectivitat, i assegurar les relacions de confiança i la creació de vincles amb les persones adultes i els companys i companyes propers. Les rutines, els hàbits i el coneixement dels límits i les conductes que són acceptades els faran sentir confortables i els permetran preveure els esdeveniments, així com les conseqüències de les seves accions.

La intenció educativa d'aprendre a viure i a convida reclama als infants un desenvolupament personal que promogui l'autoregulació, la motivació i el fet de sentir-se més confiats i responsables dels seus propis actes.

Cal també que se sentin actius i siguin capaços d'anar desenvolupant eines i recursos per conèixer el món que els envolta, iniciant-se en l'ús d'estratègies per fer una exploració activa, viscuda, pensant i raonant per elaborar explicacions que hi donin sentit i que ho puguin fer amb la confiança que seran reconeguts, valorats i ajudats en aquest camí.

Els companys i companyes i les persones adultes de l'entorn proper són part essencial d'aquest procés. L'intercanvi amb ells, la comunicació, l'empatia i la representació donen informació i ofereixen altres punts de vista que permeten ampliar i ajustar el propi raonament i construir de manera conjunta un coneixement més adaptat al context: aprendre compartint amb els altres.

L'experiència dels infants amb l'entorn ha d'ajudar-los a ser conscients de la seva autonomia i a prendre consciència del seu paper en el grup i a valorar la seva aportació.

Les nenes i els nens han de percebre i sentir que són capaços d'aprendre i de tenir nous interessos. S'han de sentir respectats en aquests interessos, en el seu ritme de treball, en les opinions i en els propis processos d'aprenentatge per anar guanyant confiança i seguretat, participant d'una manera activa en el desenvolupament de les activitats i projectes de treball.

Els mestres i les mestres actuaran com a facilitadors d'un entorn on es creïn expectatives per a l'alumnat, a través d'activitats que tinguin interès i significat i els proporcionin les mateixes oportunitats d'aprendre independentment del gènere, l'habilitat, l'edat, l'origen sociocultural i els coneixements previs.

Es presenten tres àrees de coneixement i experiència: l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, l'àrea de descoberta de l'entorn i l'àrea de comunicació i llenguatges. Aquesta estructura pot ajudar a sistematitzar i planificar l'activitat docent, però no ha de suposar presentar la realitat parcel·lada, sinó que cal crear uns espais d'aprenentatge globalitzats, establint relacions entre els continguts de les diferents àrees, a fi que es contribueixi al desenvolupament de les nenes i els nens, acostant-los a la interpretació del món, donant-hi significat i facilitant-los la participació activa.

Els infants s'inicien i avancen en la descoberta d'un mateix a partir de les relacions que estableixen amb els altres. D'aquesta interconnexió entre el jo i l'altre en sorgeix el sentit de promoure el benestar amb un mateix i amb els altres, en el si d'una societat que cada dia esdevé més complexa. La intenció de fomentar els valors i el sentit de la democràcia, de la pluralitat i de la justícia, les competències associades a la relació intrapersonal i la relació interpersonal, encapçalen el desplegament de l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, els continguts de la qual es dirigiran a impulsar uns aspectes, íntimament lligats entre si: l'autoconcepte i l'autoestima, la formació socioemocional, el moviment i l'acció i l'autonomia.

La descoberta d'un mateix, doncs, no es pot entendre sense la descoberta de l'altre: ambdós aspectes es troben en el procés de construir-se integralment. Per això, aquesta àrea ha de promoure les relacions i exploració del jo i dels altres, descobrint i desenvolupant possibilitats emocionals, sensorials, d'acció, d'expressió, d'afectivitat, de relació i de regulació, referides al moviment, a les emocions i als sentiments, i als hàbits.

Caldrà donar al cos la importància que es mereix, i promoure el joc com a activitat natural de l'infant d'aquesta etapa, que li permetrà integrar espontàniament l'acció amb les emocions i el pensament, afavorint el seu desenvolupament personal i social.

Ja abans d'iniciar el segon cicle de l'educació infantil els infants elaboren, d'una manera informal, intuïcions sobre el món que els envolta. L'escola ha de connectar amb els interessos i les actituds que

manifesten aprofitant la seva curiositat i entusiasme per fer créixer aquest coneixement viscut d'una manera cada vegada més estructurada.

L'àrea de descoberta de l'entorn ha d'ajudar els infants a elaborar explicacions sobre els objectes i les situacions que els interessin i els preocupin en cada moment i procurar, alhora, que es formi una idea d'ells mateixos com a persones amb capacitat d'aprendre i amb recursos per emprendre reptes.

Així mateix, la matemàtica esdevé una eina per conèixer l'entorn: quantificant, mesurant, localitzant; permet que se superi el simple coneixement físic i avanci fins a predir, comprovar, generalitzar, fer models, que és una manera d'abstreure.

L'aprenentatge depèn en gran mesura de la quantitat i de la qualitat d'ocasions que hagin tingut per dur-lo a la pràctica. Les situacions de vida diària en proporcionen moltes, però cal que l'escola asseguri per a tots els infants experiències prou riques i que els acompanyi en els aprenentatges, impulsant el plantejament d'interrogants, encaminant la resposta a les seves preguntes, oferint materials, recursos i estratègies que ajudin a través dels llenguatges a connectar i fer conscients les experiències viscudes.

En l'àrea de comunicació i llenguatges les nenes i els nens experimentaran els diferents usos i funcions dels llenguatges, en un ambient amb condicions favorables que ho faciliti i on es desenvolupi la comunicació tant verbal com no verbal. Per això serà imprescindible establir una relació afectiva positiva entre l'infant i la persona adulta, i entre els mateixos infants, així com una comunicació intensa, fluida i agradable entre tots els membres de la comunitat educativa.

Per mitjà de la llengua oral l'infant podrà relatar fets i vivències, explorar coneixements, expressar i comunicar idees i sentiments, verbalitzar el que està imaginant, regular la pròpia conducta i la dels altres, participar en la solució de conflictes, reconèixer i gaudir de les formes literàries i percebre, doncs, que la llengua és un instrument d'aprenentatge, de representació, de comunicació i de gaudi.

Els llenguatges plàstic, musical, corporal i matemàtic han de facilitar als infants els mitjans per desenvolupar les seves possibilitats d'expressió. La persona adulta s'ha de mostrar atenta per escoltar l'infant i observar-lo des del respecte, seguint el desenvolupament de les seves capacitats. Ha d'acompanyar el nen i la nena en el procés creatiu, conduint-los del dubte a l'experimentació, a gaudir del gest, del moviment, de la mirada, dels sons, de la veu, tot motivant, estimulants i donant suport; potenciant també la satisfacció de fer els seus propis descobriments.

A la nostra societat, l'entorn immediat de l'infant és ple de lletra impresa. L'infant té curiositat i interès per descobrir per a què serveix i com funciona. Es tracta d'encaminar aquest interès perquè s'iniciï i s'impliqui en el procés de descoberta i comprensió del funcionament del codi escrit. Les situacions de comunicació real en què intervenen la lectura i l'escriptura són les més idònies per a aquest aprenentatge.

L'ús funcional i significatiu de la lectura i de l'escriptura ha de portar, doncs, amb la intervenció educativa pertinent, a l'inici del coneixement i característiques del text escrit, adquisició a què s'arribarà en el cicle inicial de l'educació primària.

Atesa la importància del llenguatge audiovisual i les tecnologies de la informació i la comunicació, caldrà fer present en els processos d'ensenyament i aprenentatge la comprensió i l'expressió de missatges audiovisuals i el seu ús en les diverses tasques escolars.

També caldrà desenvolupar actituds positives vers la pròpia llengua i la dels altres, despertant sensibilitat i curiositat per conèixer-ne d'altres, així com una primera aproximació, especialment en el darrer curs del cicle, a l'ús oral d'una llengua estrangera. Els recursos comunicatius i lingüístics seran claus per al seu desenvolupament personal i per a l'adquisició de nous coneixements.

Capacitats

L'educació infantil afavorirà el desenvolupament de les capacitats i la seva interrelació, que ha de permetre als nens i a les nenes créixer integralment com a persones en el món actual, amb uns aprenentatges continuats i progressius, que seguiran en l'etapa d'educació primària amb l'adquisició de les competències bàsiques que ha d'assolir l'alumnat en finalitzar l'educació obligatòria.

Els objectius de cicle precisen les capacitats que els infants han d'haver desenvolupat en acabar el segon cicle de l'educació infantil, en relació amb continguts de les àrees i els criteris d'avaluació.

El desenvolupament de les capacitats és el resultat del que s'aprèn. Així, doncs, al llarg de l'etapa de l'educació infantil els infants hauran d'anar desenvolupant les capacitats a l'entorn dels eixos següents:

1. Aprendre a ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma.

L'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, l'autoestima, l'educació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, del pensament crític i d'hàbits responsables són essencials per aprendre a ser i actuar de manera autònoma.

L'infant haurà de ser capaç de:

- Progressar en el coneixement i domini del seu cos, en el moviment i la coordinació, tot adonant-se de les seves possibilitats.
- Assolir progressivament seguretat afectiva i emocional i anar-se formant una imatge positiva d'ell mateix i dels altres.
- Adquirir progressivament hàbits bàsics d'autonomia en accions quotidianes, per actuar amb seguretat i eficàcia.

2. Aprendre a pensar i a comunicar.

Organitzar i exposar les pròpies vivències; cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i suports; emprar diferents tipus de llenguatges (verbal, escrit, visual, corporal, matemàtic, digital), en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements; treballar de manera cooperativa i ser conscients dels aprenentatges propis, avançar en la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi.

L'infant haurà de ser capaç de:

- Pensar, crear, elaborar explicacions i iniciar-se en les habilitats matemàtiques bàsiques.
- Progressar en la comunicació i expressió ajustada als diferents contextos i situacions de comunicació habituals per mitjà dels diversos llenguatges.

3. Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.

Explorar, experimentar, formular preguntes i verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes i cercar alternatives esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat.

L'infant haurà de ser capaç de:

- Observar i explorar l'entorn immediat, natural i físic, amb una actitud de curiositat i respecte i participar, gradualment, en activitats socials i culturals.
- Mostrar iniciativa per afrontar situacions de la vida quotidiana, identificar-ne els perills i aprendre a actuar-hi en conseqüència.

4. Aprendre a conviure i habitar el món.

La conscienciació de la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, l'empatia vers els altres, la gestió positiva dels conflictes, el desenvolupament de projectes en comú, etc., afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries.

L'infant haurà de ser capaç de:

- Conviure en la diversitat, avançant en la relació amb els altres i en la resolució pacífica de conflictes.
- 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

El segon cicle de l'educació infantil contribueix a desenvolupar en l'alumne/a les capacitats següents:

1. Identificar-se com a persona tot sentint seguretat i benestar emocional, coneixent el propi cos, les seves necessitats i possibilitats, els hàbits de salut, i guanyar confiança en la regulació d'un mateix.
2. Ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma, resolent situacions quotidianes amb actitud positiva i superant les dificultats.
3. Sentir que pertany a grups socials diversos, participant-hi activament i utilitzant els hàbits, actituds, rutines i normes pròpies.
4. Aprendre amb i a través dels altres, gaudir de la relació i integrar-se en el grup tot establint relacions afectives positives amb actituds d'empatia i col·laboració i intentant resoldre conflictes de manera pacífica.
5. Observar i experimentar en l'entorn proper amb curiositat i interès, interpretant-lo i fent-se preguntes que impulsin la comprensió del món natural, social, físic i material.
6. Conèixer experiències, històries i símbols de la cultura pròpia del país i de la d'altres companys i companyes, generant actituds de confiança i respecte per les diferències i valorant les relacions socials i afectives que s'hi estableixin.
7. Representar i evocar aspectes de la realitat viscuda, coneguda o imaginada i expressar-los mitjançant les possibilitats simbòliques que els ofereix el joc i altres formes de representació.
8. Comprendre les intencions comunicatives d'altres infants i persones adultes i expressar-se mitjançant la paraula, el gest i el joc.
9. Desenvolupar habilitats de comunicació, expressió, comprensió i representació per mitjà dels llenguatges corporal, verbal, gràfic, musical, audiovisual i plàstic; iniciar el procés d'aprenentatge

de la lectura i de l'escriptura, de les habilitats matemàtiques bàsiques i de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.

10. Aprendre i gaudir de l'aprenentatge, pensar i crear, qüestionar-se coses, fer-les ben fetes, plantejar i acceptar la crítica i fer créixer el coneixement d'una manera cada vegada més estructurada.

Àrees

Descoberta d'un mateix i dels altres

Autoconeixement i gestió de les emocions

Exploració i reconeixement de característiques bàsiques del propi cos: parts, canvis físics, creixement, necessitats bàsiques. Integració de les descobertes en un esquema i una imatge corporals de bases sòlides i flexibles.

Exploració i reconeixement de les pròpies possibilitats a través del cos: emocionals, sensorials i perceptives, motrius, afectives i relacionals, expressives i cognoscitives.

Acceptació positiva de les pròpies característiques, tant capacitats com limitacions personals.

Actitud optimista, esforç i iniciativa per anar resolent situacions de dificultat: físiques, emocionals, relacionals i intel·lectuals; comptant amb l'ajut de les persones adultes o els iguals.

Identificació de les emocions bàsiques: amor, alegria, tristesa, enuig i por a partir de les pròpies vivències. Associació amb causes i conseqüències. Relació entre coneixement i acció.

Expressió de les pròpies emocions per mitjà dels diferents llenguatges: corporal, plàstic, musical i verbal. Adquisició progressiva del vocabulari referit a les emocions.

Confiança i seguretat en els progressos propis. Autoregulació progressiva d'emocions per aconseguir un creixement personal i relacional satisfactori.

Joc i moviment

Gust i valoració del joc, l'exploració sensorial i psicomotriu com a mitjà de gaudi personal i de relació amb si mateix, amb els altres i amb els objectes.

Exploració de moviments en relació amb un mateix, els altres, els objectes, i la situació espaciotemporal, tot avançant en les possibilitats expressives del propi cos.

Expressió, a partir de l'activitat espontània, de la vida afectiva i relacional mitjançant el llenguatge corporal.

Domini progressiu de les habilitats motrius bàsiques: coordinació, to muscular, equilibri, postures diverses i respiració.

Organització progressiva de la lateralitat.

Experimentació i interpretació de sensacions i significats referits a l'espai: dintre-fora, davant-darrere, segur-perillós, entre altres, i referits al temps: ritme, ordre, durada, simultaneïtat, espera.

Creixement personal en el desenvolupament de diversos jocs: de maternitat, de contrastos, exploratoris, sensoriomotors, simbòlics.

Comprensió i valoració progressiva de la necessitat de normes en alguns jocs

Prudència davant algunes situacions de risc o perill.

Relacions afectives i comunicatives.

Exploració, acceptació, respecte i valoració positiva dels trets característics dels altres, sense prejudicis ni estereotips que dificulten la convivència.

Interès i confiança per acostar-se afectivament a les emocions de les altres persones. Sensibilitat i percepció de les necessitats i els desitjos dels altres amb progressiva actitud d'ajuda i de col·laboració.

Sentiment de pertànyer al grup i compromís de participar en projectes compartits.

Reflexió sobre les relacions que s'estableixen en els grups i participació en la concreció de normes per afavorir la convivència.

Disposició a la resolució de conflictes mitjançant el diàleg, a l'assumpció de responsabilitats i a la flexibilització d'actituds personals per trobar punts de coincidència amb els altres i arribar a acords.

Autonomia personal i relacional

Autoregulació progressiva d'hàbits d'autonomia i rutines referits a la cura del cos: higiene, descans, alimentació, seguretat.

Aplicació d'hàbits d'autonomia i rutines en la vida escolar, mostrant iniciativa i esforç per trobar personalment solucions a situacions i dificultats superables, sabent demanar ajuda quan faci falta i acceptar-la quan calgui.

Exercitació progressiva d'hàbits que afavoreixin la relació amb els altres: cura, atenció, escolta, diàleg i respecte.

Participació en la cura i manteniment dels objectes i espais col·lectius.

Incorporació progressiva d'hàbits beneficiosos per a la salut com a benestar personal i interpersonal.

Iniciativa per fer propostes, comunicar experiències i participar activament en la presa de decisions.

Desig d'autonomia i iniciativa pròpia.

Seguretat i confiança en les pròpies possibilitats d'aprenentatge i satisfacció pels progressos assolits.

Descoberta de l'entorn

Exploració de l'entorn

Observació i identificació de diferents elements de l'entorn: materials, objectes, animals, plantes, paisatges.

Observació i identificació de qualitats d'elements de l'entorn.

Observació i identificació de fenòmens naturals: dia, nit, sol, pluja, núvols, vent, entre altres, i valoració de la seva incidència en la vida quotidiana.

Identificació de figures tridimensionals: esfera, cilindre i prisma, i planes: triangle, quadrilàter i cercle, que formen part d'elements de l'entorn.

Observació i identificació de l'entorn social: l'escola, el carrer, el barri, el poble o ciutat. Reconeixement de pertinença a la família, a l'escola, al grup classe, i les relacions que s'hi estableixen.

Observació de la diversitat de costums, maneres d'interpretar la realitat, procedències, llengües familiars, entre un mateix i els companys i companyes de classe i acceptació d'aquesta realitat com una manera d'aprendre.

Identificació de festes, tradicions, històries o llegendes de l'entorn proper i de Catalunya. Interès per participar en activitats socials i culturals i per conèixer manifestacions pròpies de les cultures de companys i companyes de classe.

Identificació de diferents ocupacions i serveis que desenvolupen les persones adultes de l'entorn.

Ús de diferents recursos gràfics per recollir i comunicar les observacions com el dibuix o la càmera fotogràfica, entre altres.

Valoració de les normes que regeixen la convivència en els grups socials, tot establint relacions de respecte i col·laboració amb les persones de l'entorn proper.

Respecte pels elements de l'entorn natural i social i participació en actuacions per a la conservació del medi.

Experimentació i interpretació

Observació i reconeixement de semblances i diferències en organismes, objectes i materials: color, grandària, mida, plasticitat, utilitat, sensacions i altres propietats.

Experimentació d'accions que provoquen canvis en objectes i materials, fent anticipacions i comparant els resultats.

Ús d'instruments d'observació directa i indirecta per a la realització d'exploracions i d'experiències, tant analògics com digitals: lupes, balances i sensors per a la recollida i posterior anàlisi de dades. Iniciació en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Mesurament d'objectes manipulables per conèixer-ne les característiques i comparar-los. Ús d'estratègies de mesurament de longitud, capacitat, massa, temps, temperatura, fent estimacions i prediccions i usant unitats no convencionals.

Observació de característiques i comportaments d'alguns animals i plantes en contextos diversos: com són, com s'alimenten, on viuen, com es relacionen.

Reconeixement dels canvis que es produeixen en animals i plantes en el decurs del seu desenvolupament, interpretant les primeres nocions d'ésser viu i cicle.

Curiositat i iniciativa per la descoberta, per fer-se preguntes, cercar informació de diferents fonts, compartir-la amb els companys i companyes de classe, i organitzar-la en els diferents models.

Verbalització dels processos i dels resultats, evocant l'experiència realitzada i valorant les aportacions dels altres.

Representació gràfica del procés seguit en l'experimentació i de la interpretació dels resultats.

Reconeixement i interpretació de diferents rols observables en entorns propers i quotidians.

Raonament i representació

Comparació, ordenació i classificació d'objectes i material, establint relacions qualitatives i quantitatives, per reconèixer patrons, verbalitzar regularitats i fer anticipacions.

Construcció de la noció de quantitat i inici de la seva representació.

Reconeixement i representació de nombres en situacions diverses, adonant-se que són presents en situacions quotidianes i per a què es fan servir: quantitat, identificació, ordre i situació.

Reconeixement de seqüències i ordenació temporal de fets i activitats de la vida quotidiana. Identificació de sèries i predicció de la seva continuïtat.

Aplicació d'estratègies de càlcul per afegir, treure, repartir i agrupar reconeixent la modificació de les quantitats i fent estimacions de resultats.

Situació dels objectes en l'espai, reconeixent la posició que ocupen i la distància respecte d'un punt determinat. Orientació en espais habituals de l'habitatge, l'escola i d'entorns coneguts, fent ús de la memòria espacial.

Ús d'estratègies per resoldre situacions que requereixin coneixements matemàtics. Verbalització dels processos i valoració dels resultats.

Adquisició progressiva de l'autonomia cognitiva que genera el treball basat en l'experimentació i el raonament, amb la comprovació, el contrast i la justificació com a manera habitual de conèixer i d'elaborar explicacions.

Identificació d'alguns canvis en la vida quotidiana i els costums en el pas del temps i en situacions properes. Consciència del pas del temps, els dies, les setmanes, els mesos i les estacions. Ús del calendari.

Identificació de canvis que es produeixen en l'entorn i en el temps, establint relacions causa-efecte.

Ús del dibuix com a mitjà de representació: observació de la realitat, processos, canvis.

Elaboració i interpretació de representacions gràfiques senzilles sobre dades de la vida quotidiana.

Identificació d'informacions proporcionades pels diferents mitjans de comunicació, i expressió de la pròpia opinió.

Comunicació i llenguatges

Observar, escoltar i experimentar

Sensibilitat i interès per l'escolta, l'observació i l'exploració de les possibilitats sonores, simbòliques, cinètiques i plàstiques d'elements de l'entorn.

Participació i escolta activa en situacions habituals de comunicació, com ara converses, contextos de joc, activitats de la vida quotidiana i activitats relacionades amb la cultura.

Ús d'estratègies per comprendre els altres quan s'expressen verbalment, adoptant una actitud positiva i de respecte envers les llengües.

Comprensió del llenguatge no verbal com a expressió de les emocions.

Curiositat, interès i gaudi davant les creacions musicals, visuals, literàries, audiovisuals, plàstiques, obres escèniques, usant estratègies per escoltar, mirar i llegir.

Escolta i comprensió de narracions, contes, cançons, llegendes, poesies, endevinalles i dites, tradicionals i contemporànies, com a font de plaer i d'aprenentatge.

Escolta activa de creacions musicals per a la discriminació, identificació i captació de la pulsació i ritmes, estructures, qualitats dels sons, melodies i harmonies.

Experimentació amb tècniques plàstiques i audiovisuals bàsiques: dibuix, pintura, collage, modelatge, estampació, edició gràfica amb ordinador i imatge, treballant l'alfabet visual: punt, línia, taca, color, textura, volum, enquadrament, punts de vista i llum.

Exercitació de destreses manuals: retallar, esquinçar, arrugar, punxar i plegar, adquirint coordinació oculomanejadora.

Exploració de diferents instruments: llapis, retoladors, pinzells, ratolí i teclat d'ordinador, i tampons, per produir missatges escrits o gràfics.

Experimentació amb el gest i el moviment, dansant, jugant a crear diferents moviments amb el cos, per saber trobar la pròpia capacitat expressiva i les emocions que comporta.

Progressió en el domini i l'ús de la veu, a partir de jocs i de la cançó, així com en les habilitats i actituds necessàries per a l'ús dels instruments musicals.

Iniciació als usos socials de la lectura i l'escriptura. Exploració de materials de l'entorn, com etiquetes, cartells, llibres i revistes, en suport de paper o digital, que contenen text escrit.

Satisfacció per les descobertes i els progressos individuals i de grup en les habilitats lingüístiques i expressives.

Parlar, expressar i comunicar

Interès per compartir interpretacions, sensacions i emocions provocades per les produccions artístiques: literàries, musicals, teatrals, plàstiques i audiovisuals.

Ús i valoració progressiva de la llengua oral per evocar i relatar fets, per expressar i comunicar idees, desigs i sentiments, com a forma d'aclarir, organitzar i accedir al propi pensament, per regular la pròpia conducta i la dels altres.

Ús de recursos expressius del propi cos i de suports visuals en la comunicació oral.

Expressió i comunicació de fets, sentiments i emocions, vivències o fantasies a través del dibuix i de produccions artístiques: musicals, plàstiques, escèniques i audiovisuals.

Utilització d'estratègies per fer-se comprendre i per comprendre els altres, amb imitació de models i amb un ús de la llengua cada vegada més acurat: pronunciació clara, estructura gramatical correcta, lèxic precís i variat, entonació i to de veu apropiats.

Gust per participar en les converses amb l'ús progressiu de les normes que regeixen els intercanvis lingüístics: torns de parla, atenció, manteniment i canvi de tema, adequació al context, i de les formes establertes socialment per iniciar, mantenir i finalitzar les converses.

Participació en converses sobre diferents temes, tot compartint les descobertes, hipòtesis, desitjos, sentiments i emocions, aprenent a contrastar i a incorporar les aportacions dels altres.

Ús de la llengua per mostrar acords i desacords i resoldre conflictes de manera apropiada i assertiva.

Utilització d'instruments tecnològics (TIC) i del llenguatge audiovisual com a mitjà de comunicació, per enregistrar, escoltar i parlar.

Comunicació a través del codi matemàtic en situacions de la vida quotidiana.

Interpretar, representar i crear

Ús dels llenguatges verbal, musical, plàstic, matemàtic, audiovisual i corporal com a objectes de diversió, de creació i d'aprenentatge a través de jocs lingüístics i expressius. Apreciació de l'estètica de les formes literàries —ritme i rima— i artístiques, i de les sensacions i emocions que provoquen.

Descoberta i coneixement progressiu de les relacions entre el text oral i l'escrit.

Ús d'estratègies per aproximar-se a la lectura, com són ara identificació de paraules significatives i usuals, ús del context i de la forma de l'escrit, reconeixement de lletres, ús de les il·lustracions, gràfics i altres imatges que acompanyen els textos.

Iniciativa i interès per produir textos escrits en contextos significatius amb diferents funcions i amb aproximació progressiva a l'escriptura convencional.

Utilització de la intuïció, la improvisació, la fantasia i la creativitat tant en l'observació i l'escolta com en els processos creatius artístics.

Ús de materials i tècniques plàstiques per fer representacions de manera creativa.

Creació individual i col·lectiva de diferents tipus de textos, com són ara contes, relats, rodolins i endevinalles, gaudint del plaer de la creació de móns imaginaris a través de les paraules i les imatges.

Interpretació de cançons i danses tradicionals catalanes i d'arreu del món, i representació de personatges, fets i jocs d'expressió corporal.

Adquisició d'actituds i habilitats necessàries per posicionar-se com a intèrpret, oient, compositor o director: escoltar, observar, interpretar i crear.

Ús de llibres, també en format multimèdia, per imaginar, informar-se, divertir-se, estar bé.

Utilització d'instruments tecnològics en els processos creatius per al treball amb la fotografia, el vídeo i l'ordinador a través dels programes oberts d'edició de textos, gràfics, presentacions. Expressió audiovisual per crear històries, dibuixar i pintar amb editors gràfics i multimèdia.

Iniciació en les habilitats per a l'anàlisi de la llengua, correspondència so-grafia, segmentació sil·làbica, amb ús de vocabulari específic per referir-se a alguns dels seus elements bàsics: paraula, lletra, so, títol. Gust per provar, reformular i reflexionar sobre la llengua.

Reconeixement i ús de llenguatge matemàtic amb nombres, símbols i codis que poden ser llegits pels altres i que tenen significats compartits per la societat en contextos reals i situacions progressivament més complexes.

Ús de procediments, com ara preguntar, negociar, predir, planificar, raonar, simular.

Construcció de la noció de quantitat i inici de la seva representació.

Valoració i respecte per les produccions orals, gràfiques i escrites pròpies i dels companys i companyes.

Críteris d'avaluació

1. Saber explorar i reconèixer les parts, les possibilitats i característiques del seu propi cos. Expressar-se amb les pròpies emocions i iniciar-se en la seva identificació.
2. Participar en el joc, a través del moviment, assimilant sensacions referides a l'espai i al temps i amb una comprensió progressiva de la necessitat d'unes normes.
3. Tenir interès i confiança en els altres i sentir-se part del grup, establint relacions afectives positives mútues.
4. Fer de manera autònoma, progressivament, activitats habituals referents a la pròpia cura, a les tasques escolars i en la relació amb els altres.
5. Identificar característiques i regularitats en l'entorn natural, social i cultural, i utilitzar els recursos gràfics per recollir i comunicar les observacions.
6. Fer anticipacions i comparacions dels resultats de les experimentacions, emprant les mesures adequades i la seva representació gràfica.
7. Aplicar estratègies de càlcul, comparar, ordenar, classificar, reconèixer patrons i verbalitzar-ho.
8. Usar la llengua oral, el gest i les imatges per expressar idees, desitjos, sentiments i emocions; escoltar i participar de manera activa en situacions habituals de conversa i d'aprenentatge amb l'ús d'un llenguatge no discriminatori, i amb actitud de respecte vers altres cultures i diferents llengües.
9. Mostrar interès per la descoberta progressiva de les relacions entre el text oral i l'escrit, iniciar-se en l'ús funcional de la lectura i l'escriptura. Crear de manera individual i col·lectiva petits textos i dibuixos.
10. Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar, observar, interpretar i crear en els diferents llenguatges: verbal, corporal, plàstic, musical, matemàtic i audiovisual, i incorporar la iniciació als instruments tecnològics (TIC).

Annex 2

Ordre EDU/484/2009

ORDRE EDU/484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil.

D'acord amb l'article 131.3.c de l'Estatut d'autonomia, correspon a la Generalitat, en matèria d'ensenyament no universitari, l'establiment dels plans d'estudi corresponents, incloent-hi l'ordenació curricular.

L'article 52 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, disposa que el currículum comprèn els criteris d'avaluació. Concretament, d'acord amb l'article 56.8, durant l'educació infantil, l'avaluació del desenvolupament personal i de l'aprenentatge ha de verificar el grau d'assoliment dels objectius educatius i ha de facilitar l'adaptació de l'ajut pedagògic a les característiques individuals de cada infant.

El Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil, en defineix les finalitats, així com els objectius i els continguts a desenvolupar en cada àrea i les característiques i criteris per a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat.

D'acord amb les disposicions esmentades, s'estableixen els aspectes procedimentals dels criteris materials d'avaluació previstos al Decret 181/2008. Així, l'avaluació ha de ser contínua i global. L'observació, la documentació pedagògica i l'anàlisi sistemàtica del procés d'ensenyament i aprenentatge han de ser els mitjans que permetran conèixer les condicions inicials de cada infant, els progressos efectuats en el seu desenvolupament i el grau d'assoliment dels objectius establerts.

L'avaluació és un procés que ha de considerar-se com a part integrant de les activitats educatives. Les eines fonamentals per a l'avaluació són l'observació que permet disposar d'informació sobre els comportaments i les actuacions dels infants mitjançant instruments diferents. L'observació i la documentació pedagògica permet reconstruir l'experiència educativa, fer visibles els processos dels infants, la relació que mantenen amb els altres i la seva activitat, i documentar aspectes de les activitats quotidianes que han d'ajudar a regular el seu procés d'aprenentatge.

Els centres han de garantir l'atenció a la diversitat de tot el seu alumnat i han d'adequar l'ensenyament a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i les singularitats de cada infant.

Per tal de facilitar la informació sobre l'evolució del desenvolupament i l'aprenentatge dels infants i per a la presa de decisions en la pràctica educativa, s'orienten i regulen els aspectes formals i de registre.

A proposta del director general de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, d'acord amb l'article 39.3 de la Llei 13/2008, de 5 de novembre, de la presidència de la Generalitat i del Govern, de conformitat amb el procediment que estableixen els articles 61 i següents de la Llei 13/1989, de 14 de desembre, d'organització, procediment i règim jurídic de l'Administració de la Generalitat, i d'acord amb el dictamen del Consell Escolar de Catalunya;

D'acord amb el dictamen de la Comissió Jurídica Assessora,

Ordeno:

Article 1

Objecte i àmbit d'aplicació

El procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en el segon cicle de l'educació infantil, s'apliquen als centres educatius públics i privats en l'àmbit de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, i del Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil.

Article 2

Criteris generals

- 2.1.** Els centres educatius, en el projecte educatiu, han de desenvolupar i concretar el currículum i els criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació i fixar les mesures necessàries per atendre la diversitat de l'alumnat.
- 2.2.** L'avaluació ha de ser contínua i global i formativa. L'observació, la documentació pedagògica i l'anàlisi sistemàtica del procés d'ensenyament i aprenentatge han de permetre verificar el desenvolupament de les capacitats establertes per a l'etapa i el grau d'assoliment dels objectius establerts, i adaptar l'ajut pedagògic a les característiques individuals dels infants.
- 2.3.** Els criteris d'avaluació es prendran com a referent per a observar el procés de desenvolupament de l'alumnat, els aprenentatges adquirits i per a la identificació de les possibilitats i dificultats de cada infant.
- 2.4.** La informació que proporciona l'avaluació ha de permetre afavorir no tan sols el desenvolupament i el procés d'aprenentatge de l'alumnat, sinó donar als docents elements per revisar i adequar les maneres d'ensenyar i les programacions elaborades.
- 2.5.** Els centres educatius han de facilitar la màxima informació possible sobre els criteris d'avaluació establerts en el projecte educatiu, per fer efectiu el compromís i la participació de les famílies en el procés educatiu dels infants i per garantir la coherència educativa entre el centre i la família.

Article 3

Avaluació de l'alumnat

- 3.1.** A fi de facilitar i completar la informació sobre l'alumnat i d'assegurar la continuïtat i coherència del procés educatiu, així com una transició adequada d'un cicle a l'altre i d'una etapa a l'altra, els centres han d'establir en el primer trimestre de curs, i sempre que sigui possible, mecanismes de coordinació entre el primer i el segon cicle de l'educació infantil i entre l'etapa d'educació infantil i la de primària.
- 3.2.** Cada tutor o tutora ha de coordinar les activitats d'avaluació i d'observació realitzades per l'altre

personal docent i de suport que intervingui en el procés d'ensenyament de l'alumnat. També li correspon el traspass de la informació a l'equip docent del cicle i és responsable de l'intercanvi d'informació amb les famílies. L'avaluació és responsabilitat de tot l'equip docent.

Article 4

Actuacions de l'equip docent de cicle

- 4.1.** L'equip docent de cicle ha de decidir sobre els aspectes de l'observació, la documentació pedagògica i l'avaluació, que s'han d'incloure en les programacions didàctiques en coherència amb el projecte educatiu del centre. També ha d'elaborar els instruments de registre sistemàtic per a les observacions dels progressos de l'alumnat.
- 4.2.** Cada docent, en programar i executar les activitats d'ensenyament i aprenentatge, ha d'incloure com un element integrant l'observació i l'avaluació del procés d'aprenentatge i desenvolupament de l'alumnat en coherència amb el projecte educatiu de centre.
- 4.3.** L'equip docent del cicle s'ha de reunir per avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge com a mínim un cop al trimestre. En aquestes sessions s'establiran les mesures d'adequació, la modificació d'estratègies i els ajustaments de programació que convinguin per a les activitats educatives del cicle.
- 4.4.** L'equip docent de cicle ha de decidir el format i contingut concret de l'informe escrit a les famílies i de l'informe global individualitzat, és el tutor/a qui els ha de complimentar. Els informes a les famílies s'han d'incorporar a l'arxiu personal de cada infant.

Article 5

Atenció a la diversitat

- 5.1.** Per respondre a les necessitats de tot l'alumnat en el marc de la inclusió educativa, s'han d'establir i preveure en la programació general d'aula els aspectes següents:
 - a) Verificar l'adequació dels objectius de la programació a les característiques de l'alumnat.
 - b) Planificar activitats diverses amb diferent grau de complexitat perquè tots els alumnes puguin desenvolupar les capacitats de l'etapa i revisar, si escau, les estratègies metodològiques, l'organització del grup i les mesures de suport utilitzades i els criteris d'avaluació.
 - c) Establir criteris d'avaluació que evidencin el progrés esperat de l'alumnat.

Quan el progrés de l'alumne/a no sigui l'esperat, s'han d'establir mesures de suport per facilitar-li l'adquisició d'aprenentatges bàsics i imprescindibles per poder seguir el procés educatiu.
- 5.2.** Si les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula i les mesures de reforç previstes són insuficients per atendre adequadament l'alumnat més vulnerable, que té unes necessitats educatives específiques, cal elaborar un pla individualitzat que reculli el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars. La comissió d'atenció a la diversitat, en els centres on estigui prevista, ha de promoure aquest pla, el qual ha de recollir les grans línies de l'atenció que es proporcionarà a l'alumne/a durant un període de temps determinat, i s'ha d'anar adaptant d'acord amb el seu progrés.

- 5.3.** El responsable d'elaborar aquest pla serà el tutor o tutora de l'alumne/a, amb la col·laboració d'altres professionals de suport del centre i dels serveis educatius, i si es considera convenient, hi podran intervenir professionals d'altres àmbits, com ara el social o el de salut. També s'ha de comptar amb la participació de la família o els representants legals, i se'ls ha d'escollir durant el procés de presa de decisions i s'ha de tenir en compte el seu acord en les decisions finals. El pla l'ha d'aprovar el director/a del centre.
- 5.4.** Excepcionalment, l'alumnat pot romandre un any més en el segon cicle de l'educació infantil, en qualsevol curs, a proposta de l'equip docent de cicle, que ha d'anar acompanyat de l'informe elaborat pels serveis educatius i l'acord de la família, i amb l'aprovació del director/a del centre.
- 5.5.** Excepcionalment, en els termes establerts en el projecte educatiu del centre i d'acord amb els protocols per a la identificació de les altes capacitats i l'atenció metodològica adequada que s'estableixin per l'Administració educativa, es pot flexibilitzar la permanència en el segon cicle de l'educació infantil i cursar el cicle en dos cursos, quan el ritme d'aprenentatge i el grau de maduresa de l'alumne/a així ho aconsellin i sempre que la decisió afavoreixi la seva evolució personal i social. Cal comunicar la decisió al director o directora dels serveis territorials corresponents.
- 5.6.** Sempre que es consideri necessari es pot demanar la col·laboració dels serveis educatius corresponents.

Article 6

Documents d'avaluació

- 6.1.** A l'inici del segon cicle el centre educatiu ha d'obrir un arxiu personal per a cada alumne/a amb el nom i cognoms de l'infant i les dades del centre, del qual en formen part els documents oficials d'avaluació, així com els de registre i avaluació elaborats pels centres.

En tots els documents elaborats s'hi ha d'incorporar un ús no sexista ni androcèntric del llenguatge.
- 6.2.** Són documents oficials del procés d'avaluació: la fitxa de dades bàsiques de l'alumne/a i el resum d'escolarització individual, els quals s'han d'ajustar, respectivament, als models establerts en els annexos 1 i 2, i l'informe global individualitzat de final d'etapa elaborat pels centres, el qual ha de reflectir el procés educatiu seguit per l'alumne/a i el nivell d'adquisició dels aprenentatges bàsics i de les capacitats previstes. Aquest document s'ha de trametre als mestres tutors o tutores de l'alumnat de l'etapa següent.
- 6.3.** Els centres han d'elaborar el registre anual i els documents de registre i avaluació del procés educatiu de l'alumnat. Aquests documents han d'estar definits en el projecte educatiu.

El registre anual ha de reflectir les dades obtingudes en el procés d'observació i avaluació contínua en referència als objectius establerts, les dades més rellevants sobre el desenvolupament de l'infant i les mesures de reforç i adaptació, si escau.
- 6.4.** El director o la directora, com a responsable de totes les activitats del centre, ho és també de les d'avaluació i amb la seva signatura ha de visar el resum d'escolarització i l'informe global de final de cicle.

- 6.5.** La direcció del centre ha de garantir la confidencialitat de les dades personals que contenen els documents de registre del procés d'avaluació, d'acord amb la legislació vigent en aquesta matèria.
- 6.6.** Els documents han de romandre en el centre, i la persona que exerceixi les funcions de secretari/ària és la responsable de custodiar-los, tant en format imprès com en suport electrònic.
- 6.7.** Les signatures dels documents han de ser autògrafes i, a sota, hi ha de constar el nom i els cognoms dels signants. A mesura que s'implementi la signatura electrònica, aquests documents es poden substituir pels seus equivalents en format electrònic.

Article 7

Participació de les famílies

- 7.1.** Per tal de facilitar l'exercici del dret i el deure de les famílies a participar en el procés educatiu dels seus fills i filles, el centre ha d'informar els pares, les mares o els representants legals de la seva evolució escolar per mitjà d'informes escrits, entrevistes individuals, reunions col·lectives i altres mitjans que consideri oportuns.
- 7.2.** S'han de garantir com a mínim dos informes escrits anuals a les famílies i un al final del cicle.
- 7.3.** Els informes escrits a les famílies han de reflectir la valoració dels progressos i dificultats observats, els aspectes personals i evolutius de l'infant, i les estratègies o els recursos complementaris que s'hagin pogut adoptar, relacionats amb els processos educatius i d'aprenentatge.

Article 8

Trasllat de centre

- 8.1.** Quan l'alumne/a canviï de centre, el centre d'origen ha de trametre al de destinació, a petició d'aquest, la fitxa de dades bàsiques, el resum d'escolarització, l'últim informe anual i aquella informació complementària que el centre consideri adient per facilitar la incorporació de l'infant al nou centre.
- 8.2.** Quan l'alumne/a finalitzi el segon cicle de l'educació infantil i iniciï l'etapa d'educació primària en un altre centre s'ha de trametre, a petició d'aquest, l'informe global individualitzat.

Article 9

Supervisió de la Inspecció d'Educació

La Inspecció d'Educació ha de supervisar el procediment d'avaluació de cada centre, vetllar per la seva adequada integració en el procés educatiu de l'alumnat i la seva correcció formal, així com per les mesures adoptades d'atenció a la diversitat, i proposar les mesures que contribueixin a millorar-lo.

Article 10

Dades personals de l'alumnat

Pel que fa a l'obtenció de les dades personals de l'alumnat, a la seva cessió d'uns centres a uns altres i a la seguretat i confidencialitat d'aquestes dades, cal ajustar-se al que disposa la legislació vigent

en matèria de protecció de dades de caràcter personal i, en tot cas, al que estableix la disposició addicional 23 de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

Disposició derogatòria única

Queda derogada l'Ordre de 13 d'octubre de 1994, per la qual es determinen els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació infantil (DOGC núm. 1972, de 14.11.1994), en tot allò que fa referència al segon cicle de l'educació infantil.

Disposició final

Aquesta Ordre entra en vigor l'endemà de la publicació al DOGC.

Barcelona, 2 de novembre de 2009

Ernest Maragall i Mira
Conseller d'Educació

Annex 1



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

FOTO

Fitxa de dades bàsiques

Dades del centre

Nom Codi

Dades personals

Cognoms i nom Núm. d'identificació

Data de naixement Lloc de naixement País Nacionalitat

Nom del pare o representant legal Document d'identificació Núm.

Nom de la mare o representant legal Document d'identificació Núm.

Adreça Telèfons habituals Telèfon d'emergència

Municipi Adreça electrònica Codi postal

Dades mèdiques significatives

Núm. de germans Lloc entre els germans Llengua o llengües familiars

Dades acadèmiques

Núm. de registre de la matrícula Data de la matrícula

Data d'inici del segon cicle de l'educació infantil Data de finalització del segon cicle de l'educació infantil

Dades d'escolarització

Nom i codi del centre de procedència Municipi

Nom i codi del centre de destinació Municipi Data de la baixa

Observacions (dades mèdiques i psicopedagògiques rellevants)

Signatura del/de la tutor/a Segell del centre Vistiplau del/de la director/a

Nom i cognoms Nom i cognoms

Lloc i data

Annex 2

Resum d'escolarització. Segon cicle de l'educació infantil

Dades del centre

Nom Codi

Dades personals

Cognoms i nom Núm. d'identificació

Data de naixement Lloc de naixement País Nacionalitat

Nom del pare o representant legal Document d'identificació Núm.

Nom de la mare o representant legal Document d'identificació Núm.

Adreça Telèfons habituals Telèfon d'emergència

Municipi Adreça electrònica Codi postal

Anys d'escolarització

Curs acadèmic Cicle

Curs acadèmic Cicle

Curs acadèmic Cicle

Curs acadèmic Cicle

Observacions

Signatura del/de la tutor/a Segell del centre Vistiplau del/de la director/a

Nom i cognoms Nom i cognoms

Lloc i data

Annex 3: Tipus de preguntes

Ser conscient del tipus de preguntes que fa el mestre a l'aula permet treballar per modificar la pròpia intervenció si es creu convenient. La taula recull aportacions de diferents autors sobre la importància del tipus de preguntes que es fan en una aula, especificant les característiques i aportant exemples de cada un.

TIPUS DE PREGUNTES	
<p>Oberta (Márquez & Pedreira, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potencien el desenvolupament de diferents respostes. • Desenvolupen el pensament dinàmic dels infants. • Permeten esbrinar els coneixements previs dels nens, ja que potencien que aquests verbalitzin les maneres pròpies de pensar i de veure els fenòmens. • Provoquen la discussió i confrontació de les diferents respostes obtingudes. <p><i>“Imagina com deu ser un pollet per dintre”</i></p>	<p>Tancada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se centren clarament en la recerca de la resposta correcta. • No ens acostem al model explicatiu dels nens. • La recerca de la resposta correcta pot estimular l'activitat lectora i la recerca en els llibres. <p><i>“Identifica i escriu ales, potes i cua en aquesta imatge d'un ocell”</i></p>
<p>Productiva (Márquez & Pedreira, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donen respostes inèdites, és a dir, respostes creatives, complexes, diverses, pensades i justificades des del propi criteri. • Desenvolupen respostes intel·ligents. • Desenvolupen l'acció de pensar i porten l'infant a donar la resposta partint de les seves experiències prèvies. <p><i>“Com creus que s'ho fa la planta per créixer?”</i></p>	<p>Reproductiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • No impliquen el pensament sinó que inciten a cercar la resposta correcta. • L'infant o bé ja sap la resposta o pot saber-la a partir de fonts secundàries d'informació: llibres, internet... <p><i>“Quines són les parts d'una planta?”</i></p>
<p>Alt nivell cognitiu (Roca, 2007)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolupen la capacitat per conèixer, comprendre, justificar i raonar. • Desenvolupen el pensament crític i creatiu. • Per trobar respostes l'infant parteix del seu model explicatiu personal i li cal revisar i crear noves connexions, a partir de la integració de les idees. <p><i>“Què passaria si desaparegués el sol?”</i></p>	<p>Baix nivell cognitiu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porten a la memorització de les respostes. <p><i>“De quin color veus el sol?”</i></p>
TIPUS DE PREGUNTES	
<p>Centrades en la persona (Amos, 2002; Harlen, 1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afavoreixen la participació i la implicació en l'aprenentatge, ja que es pot respondre amb les pròpies idees i no es demana contestar la idea correcta. • El nen és més fàcil que s'impliqui i pensi davant la pregunta. <p><i>“Què creus que hi pot haver dins de les bombolles?”</i></p>	<p>Centrades en la matèria</p> <ul style="list-style-type: none"> • No demanen el que els infants pensen, sinó la resposta correcta. <p><i>“Què hi ha dins de les bombolles?”</i></p>

Annex 4: Valoració d'un menjador escolar a parvulari

Aquest quadre inclou els diferents ítems que podem considerar a l'hora de valorar l'adequació de les pràctiques educatives que es porten a terme a parvulari. Podeu trobar l'ampliació de la mateixa taula i la justificació i les orientacions per a l'escola de la vessant educativa de l'estona dels àpats en el llibre que us referenciem.²

Quadre resum de valoració de cap on hauria de tendir el funcionament d'un menjador escolar a parvulari.³

Ítem	Molt adient	Gens adient
Espai	<ul style="list-style-type: none"> Menjador d'ús específic 	<ul style="list-style-type: none"> Menjador comú per a tota l'escola i es comparteix amb infants de totes les edats
Mobiliari	<ul style="list-style-type: none"> Taules, cadires i mobles auxiliars adients a les mides dels infants Piques, dispensador de sabó i eixugamans al menjador i abastable als infants 	<ul style="list-style-type: none"> Cap moble respecte a les mides dels infants No hi ha pica per als nens al menjador
Ventilació i llum	<ul style="list-style-type: none"> Finestres amb sortida a l'exterior que permeten una bona ventilació Hi ha cortines, persianes o tendals que permeten una correcta il·luminació natural de l'espai 	<ul style="list-style-type: none"> Sempre cal llum artificial La ventilació és també artificial L'ambient està molt carregat
Utensilis	<ul style="list-style-type: none"> Tovalles i tovallons o pitets de roba Plats i gots de vidre Tots els coberts a l'abast dels infants 	<ul style="list-style-type: none"> Absència de tovalles Tovallons o pitets de paper Ús de safates
Ambientació	<ul style="list-style-type: none"> Presència d'algun treball, pòster o documentació en bon estat, al·lusiva a l'estona de dinar o a la vida de l'escola 	<ul style="list-style-type: none"> El que hi ha penjat a la paret està ple de pols, deteriorat o mal penjat
Higiene de l'espai	<ul style="list-style-type: none"> Parets i mobiliari en bon estat Vidres, mobles i terra net 	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliari deteriorat Vidres i parets poc netes Terra brut
Nivell de soroll	<ul style="list-style-type: none"> Mobiliari deteriorat Vidres i parets poc netes Terra brut 	<ul style="list-style-type: none"> Els crits són constants És difícil poder seguir cap conversa Els nens han de cridar per poder parlar entre ells Hi ha molt xivarri ambiental

2. GEIS, A. *Els menjadors de parvulari són espais educatius*. Lleida: Pagès editors.

3. ANGUERA, M., GEIS, A., VENDRELL, R., IGLESIAS, J. i CUENCA, N. (2013). *Com han de menjar els infants i els adolescents. Aspectes psicosocials i nutricionals de l'alimentació*. Lleida: Pagès editors.

Ítem	Molt adient	Gens adient
Ràtios	<ul style="list-style-type: none"> • Entre 10 i 12 infants per monitor 	<ul style="list-style-type: none"> • Més de 16 infants per monitor
Distribució d'infants per taules	<ul style="list-style-type: none"> • Taules de 2, 4, 6 a 8 infants 	<ul style="list-style-type: none"> • Taules de més de 13 infants
Hàbits d'higiene	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants es posen sols el sabó • Es renten les mans sols • S'eixuguen sols les mans • Poden utilitzar el lavabo quan ho necessiten • Es potencia el bon ús del lavabo • Els infants poden accionar sols la cadena 	<ul style="list-style-type: none"> • No es deixa anar als infants sols a rentar-se les mans • Els utensilis del lavabo no permeten que els infants puguin accionar la cadena, posar-se sabó, rentar-se les mans... • No hi ha supervisió de l'ús del lavabo
Parament i desparament de taula	<ul style="list-style-type: none"> • Hi ha encarregats de parar i desparar taula • Cada infant es despara la taula • Els infants poden aixecar-se a agafar el segon plat o les postres 	<ul style="list-style-type: none"> • No hi ha l'opció ni de parar ni de desparar taula
Utilització de coberts	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants poden fer servir tots els coberts i s'ensenyen a utilitzar-los correctament 	<ul style="list-style-type: none"> • Els infants només fan servir cullera i forquilla • Els adults tallen el menjar
Autoservei del menjar	<ul style="list-style-type: none"> • Cada infant es pot posar la quantitat d'aliment que creu adient tot servint-se sol el plat • Els nens se serveixen sols l'aigua 	<ul style="list-style-type: none"> • No hi ha possibilitat de servir-se ni de decidir sobre la quantitat de menjar • L'adult és qui serveix l'aigua
Comunicació verbal	<ul style="list-style-type: none"> • S'explica als infants el menú i què cal fer • S'atenen les demandes dels infants • S'ofereix diàleg i comprensió davant alguna dificultat • Hi ha actitud d'escolta envers els infants • Els missatges per part dels monitors són clars • Els missatges dels monitors motiven els infants per a la seva autonomia i bona autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • No s'atenen les demandes dels infants • No s'ofereix possibilitat de diàleg • Els missatges són clarament normatius • Constantment se senten missatges de pressa o coacció • S'infravaloren les possibilitats dels infants i se'ls rebaixa l'autoestima
Comunicació no verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Postura tranquil·la per part dels adults • Apropament als infants • Mirades de complicitat o comprensió 	<ul style="list-style-type: none"> • Nerviosisme per part dels monitors • Les mirades són per infondre respecte o sancionar • Actitud distant envers els infants

Annex 5: Models de pautes de programació

Per projectes

Planificació i definició d'intencions al voltant d'un projecte de treball

Tema/Problema/Pregunta d'investigació:

Data d'inici:

Coneixements previs	Blocs de contingut a treballar	Objectius a assolir amb el procés d'investigació Saber actuar
<ul style="list-style-type: none"> Quins coneixements i visió d'aquesta realitat tenen? 	<ul style="list-style-type: none"> Al voltant de què orientarem el pensament? Quines relacions es poden establir entre els continguts clau de les diferents àrees? 	<p><i>En relació amb els continguts:</i> El saber (coneixements)</p> <ul style="list-style-type: none"> Què podem aprendre amb aquesta investigació?
		<p><i>En relació amb el creixement personal:</i> Saber ser i estar</p> <ul style="list-style-type: none"> Què podem aprendre de nosaltres mateixos i dels altres?
Activitats d'avaluació i autoavaluació	Plasmació del procés	Objectius a assolir amb el procés d'investigació
<ul style="list-style-type: none"> Com ho farem per ser conscients del propi procés d'aprenentatge i del procés del grup? 	<ul style="list-style-type: none"> Com recollirem i farem públic el que hem après? 	<p><i>En relació amb els procediments i estratègies d'investigació:</i> Saber fer</p> <ul style="list-style-type: none"> Quines estratègies d'aprendre a aprendre es posaran en joc (recerca i tractament de la informació, treball en equip, metacognició, etc.)?
Activitats clau motor d'aprenentatge		
Activitats pròpies del procés d'investigació		Activitats d'avaluació i d'autoavaluació

Per situacions quotidianes

Situació quotidiana: les estones d'higiene, descans, menjador, joc lliure, taller o ambient.	Grup d'edat, nivell:
Metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> • Com organitzem aquesta situació (espais, materials, “horari”...) i de quina manera possibilitem l'adquisició de nous aprenentatges, l'assoliment de l'autonomia, etc. Com tenim en compte la diversitat de necessitats i possibilitats dels infants. • Rol de l'educador. 	
Capacitats d'etapa/objectius de cicle	
<ul style="list-style-type: none"> • Entenent i atenent la metodologia descrita cal cercar en el marc curricular què estem potenciant durant aquesta situació. 	
Objectius didàctics	
<ul style="list-style-type: none"> • Quins són els aprenentatges que pensem que el grup d'edat ha d'assolir en finalitzar el curs. 	
Criteris/indicadors d'avaluació	
<ul style="list-style-type: none"> • En què ens fixem per saber què estar aprenent cada criatura? 	
Continguts	
<ul style="list-style-type: none"> • Descrivim quins continguts preveiem que, a priori, estarem potenciant en cada una de les situacions quotidianes. Els continguts “reals” que han emergit i que s'han treballat en cada situació solen quedar recollits en les documentacions o llibretes d'aula. 	

Altres propostes

Unitat de programació Nivell:	Títol:
Temporització	
Objectius didàctics	
Continguts	
Activitats d'ensenyament-aprenentatge	Activitats d'avaluació
Metodologia i mesures d'adaptació	
Materials i recursos	
Com ha anat? Què caldria canviar?	