

PART TERCERA: CRITERIS D'INVESTIGACIÓ

Capítol 5. ENFOCAMENT TEÒRIC.

1.- Característiques de la investigació interpretativa.

L'orientació de la investigació que es presenta es concreta en el Paradigma Interpretatiu, conegut també amb els noms de qualitatiu, naturalista, ecològic, il·lustratiu, holístic, contextual, fenomenològic, humanista, etnogràfic, descriptiu, etcètera, per diferents autors com Alonso (1992); Arnal, Del Rincón i Latorre (1994) o Forner i Latorre (1996). La tria d'aquesta opció s'argumenta en el fet que aquest conjunt de corrents humanisticointerpretatives es centren en l'estudi dels significats de les accions humanes i de la vida social. En concret, tots aquests investigadors/es coincideixen a assenyalar que el paradigma interpretatiu fonamenta la investigació cap a la descripció i la interpretació dels fenòmens socials. I aquest és precisament l'objectiu que es vol aconseguir amb aquesta tesi doctoral: descriure i interpretar un fet educatiu com l'aplicació d'un Programa d'Estimulació Primerenca, en una institució social com l'escola, amb un grup d'alumnes i una docent que investiga, de manera que

- la *descripció* dels fenòmens en un o més moments del temps sigui detallada i exhaustiva amb la recollida de dades del que succeeix durant i després de l'aplicació del PEP;
- la *interpretació* que assigna significats a la informació o a les dades obtingudes amb l'anàlisi de les observacions enregistrades es dugui a terme en el marc d'una teoria o sistema de creences i/o en funció del context representacional;
- els *fenòmens socials* ajudin a comprendre els comportaments des dels significats i intencions dels subjectes que intervenen en l'escenari educatiu.

La investigació que es presenta utilitza la perspectiva interpretativa perquè segueix un enfocament holísticoinductiu i idiogràfic, és a dir, estudia la realitat en la seva globalitat sense fragmentar-la i la contextualitza: s'interessa per la comprensió de les situacions i persones, segueix la via inductiva ja que les categories, explicacions i interpretacions s'elaboren partint de les dades i no de teories prèvies, i es centra en les peculiaritats dels subjectes mentre elabora lleis generals.

Un dels consells que se sol donar abans i durant la realització de la tesi és el fet de no desenvolupar el que altres autors ja han realitzat amb molta més saviesa. Seguint aquesta recomanació (Cano, 1996) no s'especificaran gaire més les característiques i fonaments del paradigma interpretatiu. Es poden trobar molt ben tractats, entre d'altres obres, a Guba (1981), González i Latorre (1987), Benedito (1988), Carr i Kemmis (1988), Hopkins (1989), Santos Guerra (1990), Del Rincón (1991), Angulo (1992), Arnal, Del Rincón i Latorre (1994) o en Forner i Latorre (1996). Les seves obres es refereixen directament a les bases del paradigma interpretatiu o es perfilen indirectament a partir d'explicitar el paper del professor/a com investigador/a. Les unes i les altres configuren una base bibliogràfica àmpliament coneguda i difosa que no cal detenir-s'hi. Només queda indicar que les diferències entre aquest tipus d'investigació i l'experimental o positivista no es deuen a simples qüestions tècniques o metodològiques sinó als diferents principis epistemològics en què ambdues perspectives es fonamenten. Seguint el criteri anterior, tampoc es desenvoluparan ni es contrastaran els principis paradigmàtics de cadascuna, tan sols tot seguit es destaquen alguns trets de la investigació interpretativa que han ajudat a justificar l'opció escollida.

1.1.- Descobrir teoria: mètode inductiu.

Els enfocaments interpretatius de la investigació educativa insisteixen en què la feina principal no és la de construir teories científiques que es puguin contrastar empíricament sinó la de construir informes o narracions interpretatives que captin la intel·ligibilitat i coherència de l'acció social, enlairant el significat que té per aquells que la realitzen.

“La generació d'explicacions permet la creació d'un marc referencial que doni significat a la investigació, és a dir, que l'investigador pugui elaborar la seva pròpia teorització o en paraules de Kemmis *la seva teoria pràctica*. El terme teorització s'utilitza per designar aquelles interpretacions fonamentades o elaborades sobre la pràctica, a través d'una reflexió sistemàtica i crítica” (González i Latorre, 1987, p.49).

El paradigma qualitatiu constitueix un intercanvi dinàmic entre una teoria i unes dades que aporten retroinformació i modificació constant de la teoria. Es caracteritza per una

preocupació pel descobriment de la teoria més que pel de la seva comprovació. No pretén obtenir dades per provar hipòtesis o teories preconcebudes, el seu objectiu és trobar una teoria que permeti explicar determinades dades, produir interpretacions i fer especial èmfasi en l'exploració i en el descobriment. El seu interès principal és ampliar l'àrea d'observació de la realitat com la base per a l'elaboració de les hipòtesis i per tant generar noves teories.

“Aquesta teorització permet al mestre-investigador/a donar respostes a les seves observacions particulars, a les seves accions i en definitiva a la seva pràctica educativa” (González i Latorre, 1987, p.49).

D'aquesta manera la investigació orientada al descobriment vol generar coneixement des d'una perspectiva inductiva: es parteix de les dades particulars per arribar a generalitzacions. L'aspecte més important de la investigació interpretativa, des del punt de vista metodològic, és que procedeix d'una forma inductiva: es submergeix en els fenòmens i fonamenta les teories en les dades. Valora l'experiència com a punt de partida per a la generació del coneixement, parteix de l'observació de la realitat per tal que mitjançant la seva generalització arribar a la formulació de llei o de regla científica. Però per altra banda Imbernon (1996) assenyala que si bé en la investigació qualitativa no es determinen prèviament totes les categories a ser observades i provades, el treball que es realitza en establir-les també és deductiu en tant que l'investigador/a entra en el camp amb certes línies tàcites que el guien en el procés d'indagació i que poden anar canviant d'acord amb la seva percepció i comprensió dels esdeveniments. Aleshores sorgeix la necessitat d'integrar les vies deductiva i inductiva en un únic mètode: el mètode hipotèticodeductiu o científic. És quan des del punt de vista de la competència docent, la investigació tendeix a elevar el coneixement crític del seu propi treball.

“En el mètode hipotèticodeductiu l'investigador/a necessita tant anar de les dades a la teoria com de la teoria a les dades: es realitzen una sèrie d'observacions que serveixen per corroborar o modificar allò deduït des de la teoria” (Leon i Montero, 1993, p.10).

Amb el mètode hipotèticodeductiu es pot iniciar el procés científic a través d'un mètode inductiu tal i com ha succeït en aquesta investigació. Impulsada per la necessitat de la informació entorn a una situació problemàtica, la doctoranda, amb el coneixement tàctic que té fruit del seu treball i amb una sèrie d'observacions exploratòries, ha realitzat una recollida de dades buscant característiques comuns a la informació recollida. Gràcies a aquest procés d'inducció es disposa d'un resum descriptiu dels fenòmens que s'han observat i de les seves possibles relacions i explicacions però sense la intervenció de les concepcions prèvies implícites de la investigadora hagués resultat un estudi incomplet.

“Així, el científic tracta d'ampliar l'àrea de coneixement o teoria. Per aquest motiu proposa un model formulant hipòtesis que hauran de ser contrastades amb els fets. No es tracta de la simple acumulació de dades, sinó d'enquadrar els fets en una teoria o hipòtesi que guiïn i seleccionin l'actuació empírica” (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994, p.18).

1.2.- Comprendre realitats des del propi marc de referència del qui actua.

El paradigma qualitatiu està interessat a comprendre el comportament humà des del propi marc de referència de qui actua. Sota aquest vessant humanista per entendre la realitat social, els individus són conceptualsats com agents actius en la construcció i determinació de les realitats que conformen. El paper dels participants és decisiu per comprendre la situació.

“La investigació interpretativa emfatitza la comprensió i interpretació de la realitat educativa des dels significats de les persones implicades en els contextos educatius i estudia les seves creences, intencions, motivacions i altres característiques del procés educatiu no observables directament ni susceptibles d'experimentació” (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994, p.41).

Tal i com assenyalen Carr i Kemmis (1988) observar les accions d'una persona no es redueix a prendre nota dels moviments físics i visibles de l'actor sinó que fa falta una interpretació per part de l'observador/a del sentit que l'actor confereix al seu comportament. Les accions només poden ser interpretades per referència als motius de l'actor i a les seves intencions o propòsits en el moment de dur a terme l'acció.

Identificar correctament aquests motius i intencions és entendre el significat subjectiu que l'acció té per a l'actor. La realitat educativa, a més a més de complexa, dinàmica i interactiva està dimensionada per aspectes morals, ètics i polítics. L'investigador/a formant part del fenomen social que investiga també hi participa com a persona amb els seus valors, idees i creences. Això fa que no pugui ser totalment independent i neutral respecte els fenòmens estudiats, el que li suposa renunciar a l'objectivitat absoluta. Hi ha per tant més risc de subjectivitat i imprecisió en els resultats sense que per això s'hagi de renunciar al seu estudi.

“La caracterització de la vida de l'aula respon a la manera de conceptualitzar la realitat que té cada professor/a, a les seves pròpies idees i punts de vista. Les concepcions (referides a l'alumne/a, al paper del professor/a, al currículum o a l'ambient educatiu) no només determinen la manera de veure la realitat, sinó que de fet guien i orienten l'actuació a l'aula” (Porlán i Martín, 1996, p.34).

Totes les descripcions d'accions han de contenir un element interpretatiu. Una de les missions de la investigació interpretativa consisteix a descobrir els significats que l'actor assigna a les seves accions i així fer intel·ligible l'acció. La investigació interpretativa ofereix a l'individu la possibilitat de reconsiderar les creences i actituds inherents a la seva manera de pensar actual. La pràctica es pot modificar canviant la manera de comprendre-la.

“Es vol aconseguir que la gent canviï el que pensa al voltant del que fa, en lloc de suggerir maneres de canviar precisament el que fa” (Carr i Kemmis, 1988, p.113).

En aquest sentit aquesta recerca és suficientment àmplia com per contenir el procés d'indagació de la doctoranda sobre la seva pròpia pràctica. La intenció que ha anat sorgint durant tot el procés vol contribuir a generar un coneixement nou (explicitat en les conclusions) científic i públic amb la finalitat de contribuir a la millora, o al menys, a la comprensió de la pròpia actuació i a afavorir els aprenentatges dels alumnes i la satisfacció d'altres docents.

1.3.- Presència de l'investigador en el context investigat.

El paradigma qualitatiu posseeix un fonament naturalista en tant que l'observador/a entra en el context quotidià dels actors per registrar des de dins les seves accions. Per a conèixer, interpretar i comprendre, l'investigador/a necessàriament ha d'integrar-se en l'estructura social i significativa que estudia. No ha de buscar el desinterès o el distanciament sinó que ha d'arribar a ser part de la situació, un membre més de la comunitat estudiada. Ha de viure en contacte directe amb els subjectes i participar contínuament en la seva vida escolar per interpretar com és i quin és el seu significat.

“La presència prolongada de l'investigador/a en el context d'investigació és la millor forma de captar les relacions, interaccions, significats i interpretacions dels fets i situacions” (Benedito, 1988, p.12).

Sota aquests paràmetres, a la dècada dels setanta sorgeix a Anglaterra (González i Latorre, 1987) el moviment del *professor/investigador/a* que suposa una nova conceptualització del mestre/a. Li és adjudicat un paper actiu en la renovació de l'ensenyament i no queda reduït només al de consumidor o aplicador. Se'l concep com un professional crític de la seva pròpia pràctica i fins a un cert punt, un autònom que exerceix la seva professió com a investigador/a a l'aula. Aquest tipus d'investigació es fonamenta en el supòsit que el coneixement personal d'aquells/es que són experimentats en la matèria és significativament més profund que qualsevol altre desenvolupat en les conviccions i en els escrits dels investigadors/es acadèmics/es, i per tant al docent se l'ha de tractar no com un objecte d'estudi sinó com un intèrpret dels fenòmens educatius. La funció principal del mestre és la de docent però no pot dur-la a terme fàcilment a menys que no vagi acompanyada d'un coneixement reflexiu i crític de la seva pràctica educativa que es fonamenti en la investigació. El docent quan es compromet en un diàleg sobre els esdeveniments de la classe s'està ajudant a ser més conscient dels seus deures i del seu paper com a professor/a. La convicció de fons és que l'autoconscienciació augmenta el control del docent sobre les seves pròpies accions i la possibilitat mateixa de modificar-les.

“El professor/a com investigador/a per escriure i comunicar el nou coneixement generat de l’observació, l’anàlisi i la interpretació; per a situar, contextualitzar i comunicar les seves reflexions; perquè la seva pràctica pugui arribar a transformar-se en una investigació sobre la pròpia acció; per a l’autonomia i identitat del docent ja que com a investigador/a pot comprendre mitjançant estratègies d’apropiació reflexiva la seva pròpia activitat; per escriure i aprendre millor del seu propi treball. L’actitud investigadora no només és fonamental per aprendre de la pròpia pràctica i de la relació amb els alumnes, col·legues i pares, sinó com a font de satisfacció personal perquè suposa adoptar punts de vista i interpretacions noves davant situacions quotidianes, i també suposa no interrompre l’afany de conèixer. En definitiva per generar coneixements nous que és el que es persegueix quan s’investiga un fenomen” (Hernández, 1994, p.20).

1.4.- Context d’investigació: l’aula.

És a l’aula, en la realitat educativa diària, on ha de sorgir la investigació i on s’ha de desenvolupar. És el propi mestre/a qui amb vista a aconseguir la comprensió i millora de la seva pràctica docent ha d’entendre l’aula com el context social on la interpretació que dóna credibilitat a les seves hipòtesis s’insereix en un marc teòric que dóna suport a la pràctica educativa.

“El propòsit de la investigació a l’aula no és només l’exploració de problemes específics o provar hipòtesis sinó que és també efectuar una reflexió crítica respecte a l’ensenyament que generi hipòtesis sobre aquest per assolir la seva solució posterior” (González i Latorre, 1987, p.17).

En aquesta investigació la interpretació avarca els fenòmens i processos que caracteritzen la vida a la classe, buscant els significats subjectius, les percepcions i interpretacions del docent i dels alumnes.

1.5.- Metodologia emprada: l’estudi d’un cas.

La metodologia interpretativa és adient per a l’estudi de grups particulars d’alumnes amb l’objectiu d’incorporar la major informació possible, o en estudis d’avaluació per a

supervisar els efectes d'uns ensenyaments concrets o d'una metodologia diferent (Woods, 1989). Per aquesta finalitat es suggereixen unes estratègies i/o uns instruments qualitius i descriptius de recollida de dades.

“Les tècniques més utilitzades per captar la vida de l'aula en tota la seves dimensions són l'estudi de casos, la triangulació, les descripcions copioses, l'anàlisi de dilemes, l'entrevista, el qüestionari, els diaris, l'observador participant, les gravacions” (González i Latorre, 1987, p.23).

Una d'aquestes estratègies (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994), l'estudi de cas, va d'allò particular a allò universal i permet generalitzar a partir de casos particulars passant de fets coneguts a fets desconeguts i de coneixements particulars a teories o lleis generals. És precís seleccionar adequadament els casos i evitar les generalitzacions ràpides ja que com que són estudis de casos aïllats s'aconsegueixen graus de probabilitat i no de certesa, encara que les dades siguin reals, riques, profundes i molt adaptables. En aquesta recerca la metodologia emprada es centra en l'estudi d'una situació particular per avaluar el procés, desenvolupament i efectes de l'aplicació d'una metodologia diferent a l'habitual, on dels fets i coneixements particulars, a poc a poc, van sorgint generalitzacions probables.

1.6.- La forma d'analitzar les dades recollides.

Analitzar les dades significa assumir els resultats i posar-los en relació amb un esquema conceptual i amb una pràctica acceptada o amb el que es considera com una ensenyança adient. Per a l'investigador/a d'aula (Hopkins, 1989) això significa prendre una hipòtesi i relacionar-la o bé amb la teoria, les normes de la pràctica acceptada, o bé amb la intuïció del propi professor/a sobre què s'entén per bon ensenyament. D'aquesta manera es permet al professor/a investigador/a donar significat a una observació particular o a una sèrie d'observacions que poden arribar amb profit a l'acció. En fer-ho, l'investigador/a d'aula està donant significat a unes observacions fins ara diferents i separades.

Aquest procés d'anàlisi i interpretació de les dades està guiat per dos elements, les qüestions avaluatives que es van generant durant les fases conceptuals i de planificació del

projecte i les intuïcions i interpretacions de l'observador/a sorgides durant la recollida de dades. En aquest doble procés s'ha de considerar l'anàlisi com l'ordenació i organització de les dades en categories i unitats descriptives bàsiques i la interpretació com la recerca de relacions i connexions entre les descripcions i l'emissió de judicis valoratius a partir de criteris de valor. L'anàlisi del contingut ha de permetre reduir la informació recollida i fer-la manejable i interpretable tenint en compte però que la reducció de les dades s'esdevé al llarg de tot el procés d'avaluació: abans, durant i després de la seva recollida.

1.7.- La forma d'entendre els criteris de rigor.

Els criteris de rigor són uns criteris d'anàlisi sobre el rigor o fiabilitat del mètode utilitzat durant i després de la recollida de les dades. És un procés que consisteix a fer un judici de valor sobre la recerca i exigeix una perspectiva de distància. És precís fer aquesta valoració per acceptar els resultats obtinguts i donar credibilitat a la investigació. Es pot iniciar una vegada acabat el treball però també es pot plantejar de forma paral·lela, de manera que l'investigador conegui alguna cosa més que els documents escrits. En la investigació interpretativa hi ha diferents tipus de rigor (Del Rincón, 1991):

1.7.1.- Dependència.

És la *fiabilitat externa* en la investigació quantitativa. La dependència fa referència a la condició de *consistència* que tota investigació científica ha de tenir: l'estabilitat de les observacions es tornarà a repetir si es replica la investigació amb el mateixos subjectes o similars i en el mateix context o semblant i exigeix que un investigador/a que utilitzi els mateixos mètodes que un altre arribi a resultats idèntics. Encara que és desitjable una certa estabilitat en la informació recollida per aconseguir la dependència i produir descobriments que siguin estables, l'investigador/a ha d'acceptar un cert grau d'inestabilitat que es pot solucionar utilitzant les mesures següents:

- *Mètodes solapats*: utilitza múltiples mètodes que es complementen de tal manera que la feblesa d'un es compensa per la potencia de l'altra. És un tipus de triangulació de diferents mètodes que aborda tant la credibilitat com l'estabilitat.
- *Establir la pista de revisió*: descriu el procés de recollida, anàlisi i interpretació de les dades de manera que es poden revisar acuradament les fases del procés.

- *Revisió d'un observador/a extern:* una altra persona competent externa a la investigació revisa la recerca i valora el grau en què els procediments utilitzats s'ajusten a la pràctica.

1.7.2.- Confirmabilitat.

És la *fiabilitat interna* o *objectivitat* en la investigació quantitativa. La confirmabilitat fa referència a la condició de *neutralitat* que tota investigació científica ha de tenir: els resultats de la investigació han de dependre dels subjectes investigats i de les condicions de la investigació no pas de l'investigador/a i les seves interpretacions o preferències. Per aconseguir la confirmabilitat de les dades i per produir descobriments que siguin independents a l'investigador/a (objectivitat de l'investigador/a) durant la recollida de les dades s'han d'utilitzar:

- *Descriptors de baixa inferència:* recollida de nombroses dades primàries juntament amb algunes notes de camp de tipus valoratiu.
- *Comprovació dels participants o participants ajudants:* buscar l'opinió puntual o confirmada d'informants locals per confirmar que el que l'investigador/a ha vist i registrat és el que veuen els participants.
- *Validació responent:* una vegada s'han obtingut les dades cal fer una revisió per part de altres investigadors/es.
- *Dades registrades automàticament:* ús de tecnologia, com el vídeo o les fotografies, que reforci la fiabilitat de les dades.

1.7.3.- Credibilitat.

En el paradigma naturalista, la credibilitat s'identifica amb la *validesa interna* de la investigació quantitativa. La credibilitat fa referència a la condició del *valor de veritat* que tota investigació científica ha de tenir: la confiança que es pot dipositar en les constatacions d'una investigació. Com que l'investigador/a naturalista tendeix a respectar la situació global en la seva integritat, la investigació es pot veure afectada per factors que encobreixen o interactuen i que poden produir dificultats d'interpretació. Per aconseguir la credibilitat i produir descobriments que siguin acceptables durant la recollida de les dades, l'investigador/a ha de recórrer a determinades estratègies:

- *Saturació:* si es limita l'observació a un moment determinat només es captaran les característiques d'aquell moment especial que no té perquè ser igual a altres

posteriors, en canvi treballar durant un temps prolongat en un mateix lloc facilita la recollida de característiques perseverants.

- *Observació persistent*: l'investigador/a ha de romandre un temps suficient en el context ja que d'aquesta manera podrà diferenciar allò essencial d'allò irrellevant o d'allò que passa atípicament.
- *Judici crític dels companys/es o d'experts/es o validació responent*: és convenient que l'investigador/a es separi de la situació d'investigació per intercanviar impressions amb altres professionals. Les preguntes i qüestions crítiques de persones que no viuen de prop la situació pot ajudar a desemascarar molts errors de plantejament i interpretació.
- *Triangulació de mètodes, de moments i de persones*: es tracta de contrastar dades i interpretacions utilitzant diferents fonts de dades, d'enfocaments, de moments en el temps, de mètodes, de subjectes, etcètera.
- *Recollida de material referencial*: la recollida de material diferent com documents, gravacions o cintes de vídeo permet contrastar els descobriments i interpretacions i fer afirmacions més contundents.
- *Justificació dels canvis metodològics*: com que la investigació naturalista no determina un guió rígid d'exploració sinó que les exigències metodològiques sorgeixen de la realitat, l'avaluador/a ha de fer constar quins motius el mouen a fer un canvi d'enfocament.
- *Establir pistes de reflexió*: han d'estar clarament plantejades perquè es pugui seguir la seqüència d'aplicació i els principis que la inspiren.
- *Rèplica pas a pas*: han de realitzar-se sessions periòdiques d'anàlisis que ajudin a contrastar els diferents passos que es van realitzant.
- *Establir coherència estructural*: cada informació i la seva interpretació ha de ser coherent amb les altres, no pot haver-hi contradiccions i si n'hi ha, l'investigador/a ha d'interpretar les discrepàncies i explicar-les.

1.7.4.- Transferibilitat.

És la *validesa externa o generalització* en la investigació quantitativa. La transferibilitat fa referència a la condició de **aplicabilitat** que tota investigació científica ha de tenir: la possibilitat de generalitzar els resultats a un altre context o a altres subjectes. Donat que el fenomen que s'investiga manté relacions amb el context, la transferibilitat o

l'aplicabilitat dependrà de l'existència d'altres contextos que tinguin característiques equivalents o similars. S'ha de tenir en compte que quant més forta sigui la credibilitat, més difícil serà generalitzar, ja que es tracta d'aplicar els resultats a una realitat diferent. Per aconseguir transferibilitat i produir descobriments que siguin rellevants per altres contextos s'haurà de tenir en compte:

- *Similitud de contextos*: quan més s'assemblin els contextos més fàcil serà que els processos i els resultats tinguin alguna relació.
- *Paral·lelisme epistemològic*: només funciona la transferibilitat a un altre context si s'utilitza el mateix punt de vista i els mateixos supòsits interpretatius.
- *Desenvolupament i verificació de la teoria*: s'han de verificar les teories de la investigació en altres contextos.
- *Multiplificació d'avaluacions*: la proliferació d'estudis qualitius augmentarà la credibilitat de la investigació.
- *Mostreig teòric*: no interessa una mostra representativa per a generalitzar, el procés del mostreig es dirigeix amb els coneixements que van sorgint progressivament al voltant de lo que és important o rellevant.
- *Recollir abundants dades descriptives*: la descripció del context ha de ser suficientment exhaustiva com perquè es pugui fer l'equivalència amb d'altres contextos possibles, no tant pel que fa als resultats terminals com an la similitud dels processos.
- *Afinitats legals*: les disposicions legals idèntiques per a les escoles (nivell educatiu, edat dels nens/es, professors/es formats en mateixes condicions, etcètera) faciliten la transferència de la investigació.

Els criteris de rigor que es tindran en compte en aquesta investigació aniran encaminats a aconseguir la *consistència* interna de la investigació, complementant els mètodes descriptius com el diari i l'observació participant amb alguns de quantitius com les qüestionaris o bateries de test, descrivint acuradament les fases del procés investigador i implicant en la revisió de la recerca a alguns observadors externs com la directora de la tesi, algunes companyes de Doctorat, una professora i Dra. en Pedagogia del Departament de Didàctica i Organització Educativa i una professora de Secundària llicenciada en Filologia Catalana. La *neutralitat* de la recerca s'aconseguirà amb la participació d'una professora del Parvulari que ajudarà a confirmar el que la

investigadora ha observat i recollit amb el registre d'activitats en vídeo que reforçaran la fiabilitat de les informacions i amb la revisió de l'anàlisi de les dades obtingudes per una col·laboradora de la Facultat d'Estadística de la Universitat de Barcelona. La *credibilitat* es trobarà amb la saturació de les dades en recollir-se les de dos cursos escolars amb l'observació persistent de la investigadora ja que hi estarà tot el temps i podrà contrastar la seva subjectivitat amb la triangulació de mètodes, persones i documents escrits o gravacions en vídeo, amb les reflexions plantejades en les diferents fases del procés investigador i amb les diverses sessions d'anàlisi de les dades que s'han anat produint al llarg de tota la recerca. Per últim, l'*aplicabilitat* de la investigació sorgirà quan en contextos similars es puguin verificar els resultats i la teoria emergent, per la qual cosa caldrà descriure acuradament el context (institució, docents i alumnes) on es du a terme la investigació per poder generalitzar en altres institucions amb característiques o afinitats legals i supòsits teòrics semblants.

2.- Disseny i estratègies metodològiques.

2.1.- Disseny de la investigació.

El disseny d'una recerca fa referència a l'elaboració d'un pla d'actuació una vegada que s'ha establert el problema d'investigació. Reflecteix un esquema de treball de l'investigador on es descriuen amb detall les idees i feines que cal efectuar i recull les estratègies o tècniques de recollida d'informació (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994; Leon i Montero, 1993; Forner i Latorre, 1996).

En els inicis de l'aplicació del PEP a l'escola Mireia C.E., la doctoranda no sabia el que s'havia d'avaluar, com calia realitzar-ho ni tampoc se li havia ocorregut quin era el problema a investigar, gairebé no sabia ni de l'existència de l'anomenat procés investigador. Aquest és el motiu pel qual no es va establir en el seu moment un pla d'actuació a seguir i desenvolupar. Això ha propiciat que costi trobar un disseny que s'acoblí al procés intuïtiu recorregut des del començament de la recerca fins aquests moments; a més a més, sorgeixen dificultats quan s'ha d'escollir un disseny que justifiqui un esquema de treball poc premeditat però que té la intenció de ser científic. Per aquest motiu, a mesura que s'ha aprofundit en els diferents criteris metodològics que ha de seguir un treball d'investigació i amb l'ajut inestimable dels companys de

doctorat i del professor Delio del Rincón s'han anat trobant dissenys que potser haguessin estat els idonis per a dur a terme un bon pla d'actuació a priori.

En aquest sentit es podria haver escollit un disseny *quasi experimental* (Leon i Montero, 1993). Quan es fa una valoració d'un programa en una investigació de tipus valoratiu, els objectius i per tant els criteris d'èxit han d'estar clarament formulats, a poder ser abans de la posada en marxa del programa. Aleshores ja es pot escollir la metodologia més adient a seguir. El que resulta més senzill és utilitzar un disseny pre-post amb un sol grup: es prenen mesures dels aspectes més rellevants a avaluar abans de començar el pla, se'n fa una aplicació i es tornen a prendre les mateixes mesures. Com que en l'estudi que ens ocupa es desconeixia a priori que el que s'estava aplicant a l'escola era un programa, s'ignorava els objectius que es perseguien, no se sabien els criteris d'èxit a formular ni els aspectes més rellevants a valorar ni, per descomptat, el que era un disseny quasi experimental; en resum, com que no s'entenia ni el que s'estava treballant era realment molt difícil escollir un disseny d'aquest tipus. A més a més, quan temps després es va conèixer aquest tipus de metodologia quantitativa es va descobrir que tampoc era idònia per alguns factors que aquest disseny no contemplava i, en canvi, el nostre estudi si que ho feia:

“En els dissenys quasi experimentals apareixen una sèrie d'amenaces potencials a la validesa interna de la investigació que convé tenir molt en compte. Aquestes són: l'efecte emmascarat de la història, l'efecte emmascarat de la maduració, l'adaptació dels subjectes a les proves, els efectes de la instrumentació, etcètera.” (Leon i Montero, 1993, p.273).

En un sentit una mica més ampli es podria haver triat un disseny d'*investigació avaluativa* (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994) ja que aquest tipus d'investigació recull un procés rigorós, sistemàtic i controlat de recollida i anàlisi d'informació fiable i vàlida per prendre decisions sobre un programa educatiu. Es relacionen processos i efectes, i en base a la informació obtinguda es valoren per a prendre decisions presumiblement optimitzants de la situació. Aquest disseny s'orienta a valorar una situació concreta, com per exemple un programa, i a prendre decisions alternatives. A més a més, la investigació avaluativa bàsica apunta a la producció de teoria o explicació de fenòmens

mitjançant la determinació de relacions entre variables. Si s'hagués començat la nostra recerca amb un coneixement profund i reflexiu de les diferents metodologies d'investigació i dels seus dissenys segurament s'hauria escollit un disseny avaluatiu. L'orientació d'aquest tipus d'investigació sembla a posteriori la més idònia per a fonamentar la recerca que ens ocupa. Però la investigació avaluativa té una gran dificultat: la selecció del disseny.

Hi ha molts tipus de disseny avaluatiu que es podrien utilitzar. D'entre ells destaquen els dissenys *susceptibles de complementarietat* en permetre integrar les dades quantitatives i les qualitatives. D'una banda, hagués resultat perfecte perquè, tot i que les dades recollides en aquesta tesi són essencialment qualitatives, també n'hi ha algunes de quantitatives. Però per altra, el problema hagués sorgit en la planificació prèvia de recollida de dades i d'identificació de les qüestions a investigar que comporten aquests dissenys. Com que les qüestions a investigar no estaven clares en el moment d'inici de l'aplicació del PEP i les dades es van recollir intuïtivament sense seguir un pla dissenyat, ara seria impossible acoblar les etapes establertes que suggereixen els dissenys susceptibles de complementarietat. La dificultat en l'elecció persisteix si s'escull el que hagués estat el disseny més idoni per a dur a terme aquesta investigació, un disseny avaluatiu d'orientació humanisticointerpretatiu, el disseny *responent*. Però tot i que s'hagués conegut aquest tipus de disseny en el seu moment la part prèvia de justificació i planificació del marc teòric del programa era impensable de confeccionar aleshores. No es podia realitzar perquè la teorització ha estat un procés que ha anat emergint a poc a poc durant el desenvolupament de la investigació i no es podia planificar pel desconeixement que es tenia sobre el mateix.

Per altra banda, també es podria haver optat per un disseny *etnogràfic* ja que un dels requeriments de la investigació etnogràfica és la necessitat d'acompanyar la recerca amb la biografia de la investigació, la qual ha de reflectir el comportament reflexiu de l'investigador, l'explicació del procés i els seus problemes, eleccions i errors (Alonso, 1992). Com que aquesta tesi acull en el sisè capítol una biografia amb aquestes característiques desenvolupada en nou fases o períodes que pretenen recollir tot el procés investigador la decisió hagués estat ben encaminada. Si a més a més s'afegeix que com a procediment metodològic bàsic per a recollir les dades de l'estudi s'ha

utilitzat l'*observació participant* i que aquesta estratègia és la tècnica metodològica central de tota etnografia, aleshores es pot concloure que un disseny etnogràfic hagués estat l'encertat.

“L'etnògraf és primer i abans que tot l'instrument essencial de la investigació. Els etnògrafs són recol·lectors de dades observadors, narradors i escriptors” (Wolcott, 1985, p.195).

Però la totalitat de la recerca no es pot denominar etnogràfica perquè, entre d'altres motius, no té com a objectiu l'estudi sociocultural o l'estil de vida de la societat ni descriu les creences i pràctiques d'un grup concret que contribueix a crear cultura com un tot unificat i consistent. No es pot emmarcar dins l'etnografia educativa perquè, tot i que si s'aporten dades descriptives del context educatiu i de les seves activitats, no hi tenen cabuda les creences dels alumnes en els escenaris educatius per tal d'intentar descobrir patrons de comportament. En definitiva, l'objectiu no és analitzar l'escola o l'aula com un sistema dinàmic de relacions socials (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994).

Finalment, s'ha decidit per un disseny que com ja s'ha explicat no s'ha configurat a priori de la investigació sinó que ha s'ha dut a terme durant el seu desenvolupament i a mesura que els fets s'anaven produint. Com diu Medina (1996) aquesta flexibilitat és una conseqüència lògica del marc metodològic qualitatiu utilitzat en aquesta tesi. Els dissenys dels treballs qualitatius no són purs ja que inclouen elements que pertanyen a més d'un model encara que un d'ells sigui el predominant. Per una altra banda, degut al caràcter no lineal del disseny de les investigacions qualitatives no és possible fixar a priori el disseny de la investigació sinó a trets molt generals.

“La investigació interpretativa utilitza dissenys de naturalesa flexible que porten a un enfocament progressiu; la metodologia està al servei de l'investigador/a i no a la inversa” (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994, p.86).

Un disseny que està al servei de l'investigador/a i és capaç de generar hipòtesis o descobriments, de centrar l'interès en una situació i de ser flexible i aplicable a situacions naturals és l'*estudi d'un cas*. L'estudi del cas és la forma més pròpia i

característica de les investigacions ideogràfiques referides als casos únics o particulars dins d'una perspectiva qualitativa. L'estudi de cas afronta la realitat mitjançant una anàlisi detallada dels seus elements i la interacció que es produeix entre ells i el seu context per arribar mitjançant un procés de síntesi a la cerca de significat i a la presa de decisions sobre la situació. L'estudi detallat permet clarificar relacions, descobrir els processos crítics subjacents i identificar els fenòmens comuns. A més a més, la recerca que es presenta participa segons Arnal, Del Rincón i Latorre (1994) de les propietats essencials que tot estudi de cas ha de comportar: particular, descriptiu, heurístic i inductiu. És particular quan es centra en una situació concreta i en un programa específic; descriptiu perquè pretén realitzar una rica i intensiva descripció del fenomen estudiat; heurístic perquè l'estudi il·lumina el lector i l'observador/a sobre la comprensió del cas i és inductiu ja que s'arriba a generalitzacions, conceptes o hipòtesis partint de les dades. En l'estudi de cas l'investigador/a pot estudiar l'impacte en una escola d'una innovació específica o d'una experiència de renovació curricular. La seva naturalesa pot ser molt heterogènia (subjecte, grup, institució, programa, etcètera) i pot condicionar el nivell descriptiu, interpretatiu o avaluatiu. En aquest sentit, la recerca que es presenta s'emmarca dins *l'estudi de casos observacional*.

“En l'estudi de casos observacional la tècnica de recollida de dades és l'observació participant i el focus d'estudi una determinada organització (escola, centre d'educació), algun aspecte de la institució (aula, sala de professors o un grup de mestres), alguna activitat de l'escola (estudi d'una innovació, del currículum) o la combinació d'aquests aspectes” (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994, p.208).

La investigació que es presenta és un estudi de cas observacional perquè utilitza preferentment l'observació participant com a tècnica metodològica i descriu i analitza detalladament una entitat educativa única: l'aplicació d'un Programa d'Estimulació Primerenca als alumnes d'una aula de P 3 de l'escola Mireia C.E. de Montgat amb la finalitat de comprendre profundament aquesta realitat singular durant un període de temps llarg: els cursos 1992/93 i 1993/94.

2.2.- Estratègies de recollida de dades.

El disseny de l'estudi d'un cas engloba una família de mètodes d'investigació que tenen en comú enfocar la indagació sobre una situació i emmagatzemar gran quantitat d'informació. L'estudi de cas ha de ser intensiu i hi ha d'haver un afany per arribar a la comprensió de la singularitat objecte d'estudi recollint quantes més dades millor que solen procedir de l'estudi de documents personals (González i Latorre, 1987; Hopkins, 1989; Santos Guerra, 1990; Anguera, 1991a; León i Montero, 1993; Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994) com els diaris, les notes de camp, les avaluacions psicològiques, la interrogació a altres persones, l'anàlisi dels documents, els registres anecdòtics, les fonts documentals, els qüestionaris, les gravacions en vídeo, etcètera.

Per a recollir les dades d'aquesta investigació s'ha utilitzat fonamentalment l'observació de fonts directes que han generat els diaris elaborats a partir de les notes de camp descriptives i/o interpretatives. En els diaris s'ha enregistrat allò que ha estat més repetit, intens, interessant i/o rellevant amb el tema de la recerca, a més a més de les interpretacions, reflexions, suposicions o explicacions de la investigadora fruit de la seva participació com a docent observadora i tutora dels alumnes de P 3. Per aquest motiu s'ha hagut de combinar el distanciament i l'objectivitat de la recollida de dades amb la subjectivitat de la reflexió i la implicació personal i professional. La participació com a professional l'ha ajudat a fixar-se en dades que a altres observadors els haguessin passat desapercebudes i ha propiciat que els fenòmens dins l'aula s'hagin generat amb naturalitat i espontaneïtat.

2.2.1- Observació.

L'observació és el resultat codificat de l'acte d'observar. És la percepció dirigida i controlada d'objectes, successos i processos de manera sistemàtica amb unes tècniques d'investigació que descriuen els fenòmens sense voluntat de modificar-los. Centra l'atenció en el desenvolupament de les accions, en la successió del estats afectius o físics que les acompanyen i/o en els efectes d'aquestes accions. L'observació es pot nodrir de fonts directes o indirectes. Les directes com els diaris, l'observació participant o les notes de camp són les centrades en la realitat de l'aula que intenten copsar allò que passa dins del context escolar: comportaments dels infants o del professor/a, interaccions entre els alumnes o amb el mestre/a, etcètera. Les indirectes són totes les observacions que

s'obtenen a partir de fets ja enregistrats com la bateria de tests estandarditzats, els qüestionaris o les gravacions en vídeo. L'observació es considera científica quan es du a terme sistemàticament, és a dir, una observació planificada amb la finalitat que el que s'observi sigui el més representatiu possible del que es pretén observar i que les dades obtingudes siguin susceptibles de ser obtingudes de nou per qualsevol altre observador/a. Per a aconseguir-ho l'investigador/a necessita una *definició* concreta del que s'ha d'enregistrar, a *qui* s'ha d'observar, el *temps* durant el qual es manifesta el fenomen observat i el *quan* mirar als alumnes.

Definició del que s'ha d'observar. La decisió de què s'ha d'observar s'ha de prendre, per una banda, en funció de l'accessibilitat de l'escenari ja que el grau en què l'observador/a intervé en la situació és un criteri de classificació dels diferents tipus d'observació. I per l'altra, l'observació requereix una focalització que centri selectivament l'atenció.

“L'objectiu de l'observació influirà el que s'observarà i centrarà la seva mirada selectivament sobre algunes persones, moments i llocs” (Santos Guerra, 1990, p.94).

L'observació ha de recollir patrons de comportament i situacions que es repeteixin i es puguin contextualitzar i explicar a través de les seves causes, naturalesa i efectes. Observar no exigeix només un registre fidel del que succeeix sinó una exploració intencionada que descobreixi la interpretació del que s'esdevé. L'observador ha de buscar, no només mirar i descriure

“Els principals requisits per a l'observació són: un ull avisador, una oïda fina i una bona memòria” (Woods, 1989, p.56).

Atribuir intencions, motius o explicacions a les relacions entre antecedents i conseqüents, a les relacions entre elements, als efectes del comportament, és donar significació. Però comporta un perill:

“Té una clara limitació, la menor validesa a l'hora de dilucidar quina és la delimitació entre l'objectivitat i la subjectivitat, entre el que realment succeeix i el que l'observador creu que succeeix” (Santos Guerra, 1990, p.98).

Quan observar. Cal que en el moment de recollir les dades l'observador/a estigui en el lloc i en el temps en què succeeixen els fets. S'han d'enregistrar les observacions en el moment precís que succeeixen amb la freqüència que s'esdevenen i en el lloc físic on es produeixen. D'aquesta manera es garanteix la naturalitat en recollir la realitat tal com es produeix amb la seva frescor i en l'escenari habitual.

El *temps* de durada. L'observació longitudinal reflecteix els comportaments del grup durant un temps llarg, com a mínim un mes, i permet observar situacions de diversa índole en diferents moments i circumstàncies.

Com observar. El registre estandarditzat utilitza procediments repetibles i sistemàtics de registre immediat o diferit. La plantilla d'observacions permet registrar immediatament els successos segons un sistema de categorització previ. Quan no sigui possible anotar detalladament o immediata és convenient anotar paraules clau significatives. Després d'un període d'observació, la millor manera de donar significació a les notes de camp és a través d'un informe escrit d'estil narratiu realitzat tan aviat com sigui possible.

Qui ho fa: És el mestre qui en proporció a les seves possibilitats és el més idoni per planificar l'observació a l'aula. Aquest tipus d'observació se la coneix com observació participant ja que incrementa el grau en què l'observador/a participa en la situació. Per una banda, el professor/a que alhora investiga pot donar l'observació autoespectiva o introspectiva, és a dir, l'observació del subjecte o de la situació en què està implicat per ell/a mateix. I per l'altra, aquest observador/a participant és part de la situació que observa i això li permet tenir accés a informació que s'escaparia a qualsevol observador extern. D'aquesta manera es resol el problema de l'*equidistància* i el de la *distorsió* o *reactivitat*

“Amb l'observació participant es resol el problema de l'equidistància ja que l'observador no és un estrany, i es resol el de la distorsió ja que

l'espontaneïtat dels fenòmens no disminueix davant un observador/a estrany" (Santos Guerra, 1990, p.90).

2.2.2.- Observació participant.

És una estratègia que comporta la interacció social de l'observador/a en l'escenari amb els subjectes observats. L'observador/a participant és la persona que observa i recull les dades del medi natural i està en contacte directe amb els subjectes observats. En l'observació participant l'investigador/a combina l'observació amb la participació. Aquesta es dona amb les percepcions i vivències de les persones i alumnes implicats des d'una òptica interna. L'observació capta la realitat més a distància o des de *fora*. El repte plantejat és combinar la participació i l'observació fins a reconstruir la realitat des de *dins* amb la intenció de descriure-la també per als que se situen en la perspectiva des de *fora*. L'objectiu és tenir una perspectiva des de *dins* respecte del que està succeint.

“En una situació escolar, el mestre/a que examina la seva pràctica educativa mitjançant un control acurat amb l'objecte de millorar-la està executant el paper d'observador/a participant” (González i Latorre, 1987, p.41).

El mestre/a observa les pautes de comportament i participa en la cultura que està sent observada. Ha d'estar atent a allò que succeeix, observant, reflexionant, recollint dades, narrant i escrivint. Es tracta d'una situació on el docent vol examinar la seva pràctica educativa mitjançant un control acurat amb l'objecte d'entendre-la i millorar-la. El fet que el propi mestre reflexioni sobre la seva pràctica presenta algunes limitacions i dificultats d'objectivitat. No es tracta d'un investigador/a que observa l'actuació d'un docent o que s'implica en ella, sinó d'un professor/a que exerceix com a tal i que al mateix temps assumeix un paper d'auto observació. Una situació un tan esquizofrènica però possiblement conseqüent amb el model del *pràctic reflexiu* o amb els que defensen que la pròpia pràctica és una forma d'aprenentatge. El mestre/a, en formar part del fenomen social que investiga i com a persona que hi participa amb els seus valors, idees i creences, fa que no pugui ser totalment independent i neutral respecte dels fenòmens estudiats, la qual cosa no suposa renunciar del tot a l'objectivitat, es tracta de combinar la profunda implicació personal amb un cert distanciament.

“Sense allunyament es corre el risc de tornar-se nadiu, és a dir, de perdre certa objectivitat” (Woods, 1989, p.50).

Per preservar del perill d'excés de subjectivitat cal una acurada recollida de les *notes de camp* i una actitud reflexiva capaç d'alertar de l'extensió del compromís, reaccions i canvis d'opinió. D'aquesta manera encara que l'observador/a participant realitzi un estudi focalitzat en un grup concret les seves troballes tindran també interès per altres grups, no necessàriament dins de la mateixa institució. Així, el rigor de la investigació radica més en l'actuació del propi investigador/a que en els instruments que utilitza. El seu treball requereix relacionar-se i interactuar en l'escenari educatiu de forma natural, participar intensament durant un temps llarg i enregistrar acuradament el que passa en la situació, escrivint notes de camp i recollint tota classe d'evidències documentals.

2.2.3.- Notes de camp.

Les notes de camp són el registre de les observacions i és convenient anotar-les en el mateix moment que succeeixen els esdeveniments. Hi apareixen dos tipus de contingut, un de descriptiu que intenta copsar la imatge de la situació, de les persones, de les converses i de les reaccions observades de la manera més fidel possible; i un altre de reflexiu que incorpora pensaments, idees, reflexions i interpretacions de l'observador/a.

“Quan s'escriuen les notes de camp sorgeixen inevitablement certs pensaments que serviran com indicadors inicials de l'anàlisi però no s'ha d'oblidar que l'objectiu principal ha de ser sempre el registre més complet i fidedigne possible de l'observació ja que la investigació depèn del vigor i l'exactitud d'aquest material” (Woods, 1989, p.61).

Pot passar que en l'observació participant, degut al poc temps durant la jornada escolar, resulti físicament impossible prendre notes d'una manera completa. En aquest cas el que es pot fer és recollir uns ràpids apunts aproximatius. S'han d'utilitzar paraules clau que afavoreixin la retenció del que ha succeït i ajudin a desenvolupar la redacció posterior. Aquest sistema d'apunts encara que sigui indesxifrable per altres lectors permetrà registrar paraula per paraula cites textuais, converses o incidents realitzats durant el dia. Serviran

per refrescar la memòria sobre el que s'ha vist i per enregistrar notes escrites més extenses quan es disposi de més temps per fer-ho.

2.2.4.- Diaris.

El diari és un mitja d'investigació del professor/a, és una guia per a la reflexió sobre la pròpia pràctica afavorint la presa de consciència sobre el procés d'evolució i sobre els seus models de referència. Permet interrogar i desenredar el sentit de la realitat constituint-se en el testimoni biogràfic fonamental de l'experiència docent. És un instrument de desenvolupament professional que garanteix la coherència global i la continuïtat del procés educatiu. No només ha de recollir allò que per la seva naturalesa, repetició o intensitat és rellevant en l'experiència o en el marc referencial que es desenvolupa, ha de contenir també anotacions, interpretacions, reflexions, suposicions, hipòtesis i explicacions.

“El diari és constitueix com un instrument metodològic nucleador de reflexió: és útil per a descriure, analitzar i valorar la realitat escolar” (Porlán i Martín, 1996, p.32).

El diari escolar és el testimoni per excel·lència de les activitats de l'escola, és un quadern de treball d'experimentació on els docents anoten diàriament les activitats i incidències de la classe. Aquest instrument possibilita l'abandonament de les accions mecàniques i rutinàries a l'aula, afavorint l'establiment de connexions significatives entre el coneixement pràctic i el coneixement disciplinar, el que permet l'inici d'un procés de reflexió-investigació sobre la pràctica i una presa de decisions més fonamentada. A través del diari es poden realitzar focalitzacions successives en la problemàtica que s'estudia sense perdre les referències del context, així com desenvolupar els nivells descriptius, analític-explicatius i valoratius del procés d'investigació i reflexió del professor/a. Aquests fets faciliten la compilació de dades perquè després de la corresponent validació i de la interpretació de les observacions realitzades es puguin posar en acció els resultats de la investigació.

Elaborar un diari arrossega però petites dificultats. La utilització periòdica del diari permet reflectir el punt de vista de l'autor/a sobre els processos més significatius de la

dinàmica en què està immers/a. En aquest sentit, escriure un diari és com *despullar-se* no només professionalment sinó també personal, per tant una condició necessària per a la seva realització és la pèrdua de por al ridícul.

“El diari és sempre un fidel reflex d'un mateix, de la forma de pensar, de sentir, de concebre l'educació” (Domínguez, 1997, p.22).

Per altra banda, el diari és un recordatori eficaç del que succeeix a l'aula però pot acabar essent un *rutina* més de les que ja són habituals en la jornada escolar. Per evitar una pràctica rutinària convé progressivament sistematitzar i centrar-se en aquells aspectes de la realitat que resulten especialment rellevants o problemàtics. L'important és superar el primer nivell de relat i entrar en l'anàlisi de les causes o conseqüències i de les idees que es tenen sobre elles i, sobretot, delimitar bé els problemes. Una altra dificultat a considerar és que redactar un diari exigeix una dedicació atenta i reflexiva, per tant, un *temps* del que no sempre es disposa. Cal escriure'l cada setmana perquè hi ha el perill que els records puguin cavalcar-se amb experiències anteriors produint confusions o perdent dades importants. Aquesta tasca no resulta fàcil en ser essencials la precisió i la concentració. Són moments molt esgotadors per a l'investigador/a però si vol aprofundir en allò que li interessa no té cap altra alternativa.

“El fet de reflectir per escrit les incidències i els esdeveniments de l'aula afavoreix el desenvolupament de les capacitats d'observació i categorització de la realitat, i permet anar més enllà de l'arbitrarietat on pot conduir la simple percepció intuïtiva i, fins i tot, no oblidar allò que la memòria se l'emporta el vent” (Gómez, Navarro i Vázquez, 1993, p.59).

De la mateixa manera el diari exigeix una elaboració continuada, metòdica i diària amb el registre de les notes de camp. Aquestes són absolutament *mòbils*, és a dir, canvien tota l'estona de lloc dins de l'aula segons les activitats que es realitzin. Aquest fet produeix certa desorientació quan de vegades no se sap on localitzar-les i certa rebel·lió per la poca cura mostrada per l'observador/a quan finalment es troben i es constata que han estat exposades per part del alumnes a petits accidents com ditades de mans brutes o mullades, taques de líquids, empremtes de sabates, etcètera.

Alguns autors (Porlán i Martín, 1996; Gómez, Navarro i Vázquez, 1993) coincideixen a afirmar que en començar un diari es té una visió simplificada i poc diferenciada de la realitat. Les situacions i esdeveniments de la classe es perceben com fets aïllats sense que la majoria de vegades s'estableixin relacions entre els seus diferents elements. Inicialment l'objectiu se centra en oferir una panoràmica general i significativa del que succeeix en l'aula, descrivint activitats i relatant processos. Posteriorment es van focalitzant les observacions, portant-les d'allò general a allò concret sense perdre les referències del context. A mida que es van diferenciant les incidències, les valoracions i les interpretacions es van perfilant els nuclis problemàtics de la dinàmica general de la classe i va apareixent una millor focalització i un nivell d'anàlisi de la problemàtica, determinant les seves possibles causes, orígens i conseqüències. Així, progressivament es van categoritzant i classificant els diferents esdeveniments i situacions. El diari es va convertint en un quadern que resulta imprescindible per a l'avaluació i el seguiment de la pràctica. Aleshores el diari deixa de ser *diari* i es converteix en l'eix organitzador d'una autèntica investigació professional.

“El diari de classe com un valuós recurs per a reflexionar i qüestionar la pràctica docent, i com a guia per a investigar i modificar la pràctica cap una pràctica més reflexiva i avaluada” (Martín, 1992a, p.40).

2.2.5.- Registres anecdòtics.

Són breus descripcions d'algun fet que ja ha succeït, és una forma de registre molt adient per descriure el que el nen/a fa o diu en una situació concreta. Algunes vegades poden proporcionar l'evidència objectiva, històrica i longitudinal sobre la posada en marxa d'un programa d'instrucció i els seus efectes en un alumne/a, i d'altres solen registrar el comportament i les respostes verbals que a l'observador/a li semblen interessants..

El tipus de registre de les anècdotes està poc estructurat: no requereix un moment del dia específic ja que només s'hi escriu quan succeeix alguna cosa interessant per enregistrar, es pot fer en qualsevol lloc i no necessita d'una codificació determinada ni d'unes categories prèvies. N'hi ha prou amb l'explicació de l'anècdota encara que és aconsellable que el

registre s'acompanyi sempre que es pugui d'algunes dades com la data, l'hora de l'observació del fet, persones presents, etcètera, (Anguera i Blanco, 1991).

2.2.6.- Fonts documentals.

Els documents com cartes, treballs diversos, actes, registres, apunts, retalls de diaris, etcètera, poden clarificar els fonaments i els objectius de tota investigació. La utilització d'aquests materials subministren coneixement de fons i comprensió dels temes que d'altres maneres no seria possible aconseguir: proporcionen context, experiències i comprensió, il·luminen el tema a investigar i són un mitjà fàcil per obtenir impressions d'altres persones.

2.2.7.- Gravacions en vídeo.

La gravació en vídeo proporciona informació decisiva i exacta al professor/a. Es pot utilitzar de manera intermitent però regular i té grans avantatges. Serveix per obtenir material visual de la situació d'ensenyament en el seu conjunt, permet veure en claredat les pautes de progrés durant llargs períodes de temps i ajuda a revisar constantment totes les situacions per ajudar a diagnosticar l'origen dels problemes, per examinar en detall un episodi particular de l'ensenyament o per veure les pautes de comportament dels alumnes i/o del professor/a.

2.2.8- Qüestionaris.

Els qüestionaris de preguntes concretes són un mètode senzill i fàcil per obtenir una informació dels alumnes amplia i rica. L'ús més important del qüestionari en la investigació a l'aula és obtenir respostes quantitatives a preguntes concretes. Entre d'altres avantatges, és fàcil de realitzar ja que s'emplena ràpidament, relativament senzill de valorar ja que les dades són quantificades i permet comparar directament grups i individus. L'ús del qüestionari en investigació qualitativa requereix la necessitat d'utilitzar-lo juntament amb altres tècniques més pròpiament qualitatives com les descrites fins aquest moment i es fa imprescindible un treball interpretatiu posterior al qüestionari. En aquesta tesi s'han utilitzat els següents qüestionaris:

Bankson Language Screening Test. Una bateria de test per a nens/es de tres a vuit anys que avalua el llenguatge en dues parts, el *coneixement semàntic* i les *regles morfològiques*.

Qüestionari d'Avaluació Inicial per al curs de P· 4 de l'editorial EDEBÉ. Les proves contemplen diversos apartats:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Esquema corporal: identificació i expressió oral d'elements corporals. - Producció gràfica de ratlles verticals, horitzontals i circulars. - Discriminació, identificació i expressió verbal dels colors primaris. - Discriminació, identificació i expressió verbal de les figures geomètriques bàsiques. - Identificació, expressió verbal i associació amb quantitat dels primers tres números. - Identificació, expressió verbal i associació amb quantitat de les tres primeres quantitats. - Identificació i expressió verbal de les nocions espacials, de mesura i alguns quantificadors. |
|--|

Taula 5.2.2.8. Apartats qüestionari Edebé.

Bateria de tests de la I.E.A. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. La IEA (Cano, 1996) és una associació internacional que coordina macro avaluacions comparatives entre diferents països. L'estudi que duen a terme es denomina "*La Qualitat de Vida dels Nens de PrePrimària. Un Estudi Observacional de Centres de Primera Infància*". El seu objectiu és oferir un panorama general de l'estat de l'Educació Infantil. El projecte recull, fonamentalment, aspectes en relació als resultats. La Generalitat de Catalunya els ha utilitzat en una mostra representativa de nens/es de tota la comunitat autònoma. Es tracta d'un estudi valuós que ofereix el *nivell* basat en resultats de l'Educació Infantil a Catalunya front al d'altres comunitats espanyoles o al d'altres països.

El projecte de la IEA s'ha desenvolupat fins al dia d'avui en tres *fases*: la primera i la segona es van desenvolupar fins a l'any 1993 i es van dirigir tant a confegir tot un material d'avaluació vàlid per a tots els països com a investigar les famílies participants i la seva qualitat de vida. La tercera fase comprèn dos moments: el primer es va concretar en la passada de la bateria de test a tots els alumnes de P 4 dels països

participants, en les escoles implicades i en el mateix període escolar durant el curs 1993/94. El segon moment es va dur a terme el curs 1996/97 quan els mateixos nens/es estaven realitzant el segon curs del Cicle Inicial de Primària, se'ls va passar una altra bateria de tests també especialment dissenyada per la IEA, com la primera. El projecte preprimària de la IEA aplicat durant el curs 1993/94 és molt ambiciós i avarca diferents blocs que s'expliciten a les següents Taules:

ENTRADA (entrevistes i qüestionaris)
QÜESTIONARI D'EXPECTATIVES
QÜESTIONARI D'ENTORN FAMILIAR
ENTREVISTA AL TUTOR SOBRE ASPECTES DEL CENTRE, DELS MATERIALS, DELS PARES,...

Taula 5.2.2.8.2. Primera fase del projecte de la IEA. Adaptada de Cano (1996, p.443)

PROCÉS (observació)
OBSERVACIÓ CATEGORITZADA DE L'ACTIVITAT DEL NEN/A
OBSERVACIÓ CATEGORITZADA DE L'ACTIVITAT DE L'ADULT
OBSERVACIÓ CATEGORITZADA DE L'ACTIVITAT DE L'ORGANITZACIÓ DEL TEMPS
VALORACIÓ DE L'AMBIENT AFECTIU

Taula 5.2.2.8.3. Segona fase del projecte de la IEA. Adaptada de Cano (1996, p.443)

En aquesta tesi només s'han utilitzat els indicadors referits als resultats o proves d'avaluació (taula 5.2.2.8.4) ja que l'objectiu general del qüestionari (www.gencat.net/ense/csda/qualinfantil.htm, www.highscope.org/Research/iee.htm) és conèixer el grau de desenvolupament de les àrees dels infants des dels quatre anys fins als dotze i la influència que exerceixen en aquests la família i l'escola. És a dir, en el qüestionari que ens ocupa es tracta d'obtenir el grau de desenvolupament intel·lectual. La bateria de tests passada a l'escola Mireia C.E en acabar el curs 1993/94 a nens/es de P 3 i tornada a passar durant el curs següent als mateixos alumnes en finalitzar P 4, mesura les següents àrees: *llenguatge, competència social, de les habilitats motores fines, cognitiva i preacadèmica*. Cadascuna de les àrees agrupa tres o quatre aspectes.

PROVES D'AVALUACIÓ	
ÀREA	ASPECTES
LLENGUATGE	- Receptiu de Contingut - Expressiu de Contingut - Receptiu de Forma - Expressiu de Forma
HABILITATS MOTORES FINES	- Modelatge - Exercici de dits - Copiar formes
COMPETÈNCIA SOCIAL	- Habilitats socials - Comprensió de les relacions socials
COGNITIVA	- Relacions espacials - Quantitat - Temps
PREACADÈMICA	- Nombre - Preescriptura - Prelectura

Taula 5.2.2.8.4. Tercera fase del projecte de la IEA: apartats del qüestionari per a P 4.
Adaptada de Cano (1996, p.443)

A.C.E.I. Avaluació dels Centres d'Educació Infantil. Es tracta d'un instrument d'avaluació de centres d'Educació Infantil. Com assenyala Cano (1996, p.538)

“és una adaptació del QUAFE-80 que avalua les percepcions del professorat al voltant del seu propi centre a partir d'un instrument molt simple i de fàcil resposta.”

A més de puntuar cada ítem ofereix una puntuació de la importància de cadascun d'ells, la qual cosa permet ponderar el grau de consecució d'un objectiu amb la importància que se li dona, i proposa calcular la mitja i la desviació típica del centre per veure també el grau d'acord. L'ACEI consta de tres qüestionaris, dos per a l'àmbit docent i un pel familiar. Els dos primers recullen la valoració de l'equip docent i l'altre la familiar, i l'examen de tots tres pretén afavorir la generació d'una dinàmica d'anàlisi i revisió dels elements que intervenen en l'Educació Infantil. L'ACEI vol aportar dades que puguin

orientar plans de progrés dels centres, definir línies de desenvolupament del projecte educatiu, fixar estratègies de formació de l'equip docent i establir nous canals de comunicació i participació entre els diversos estaments de la comunitat educativa.

Per motius interns del centre educatiu on s'ha realitzat la investigació només s'ha optat per la valoració docent, deixant de banda la familiar. Els dos qüestionaris (Darder i Mestres, 1994) per a l'àmbit docent tenen una valoració diferent, una és qualitativa agrupada en dos grans blocs i l'altra quantitativa. En la nostra valoració només s'ha utilitzat la qualitativa perquè l'altra fa referència exclusiva a les dades del centre i aquestes ja estan explicitades en el capítol setè de la tesi. Amb la valoració qualitativa és possible aconseguir en primer lloc una visió completa del segon cicle d'Educació Infantil a l'escola que ens ocupa, mitjançant la consideració de la intenció educativa formulada o implícita resultat de valorar els indicadors del *Projecte Educatiu del Centre* (Taula 5.2.2.8.5), i en segon lloc la disposició o organització dels recursos i el funcionament real resultat de valorar els de l'*Organització i Gestió de l'escola* (Taula 5.2.2.8.6). Els indicadors valoratius són els següents:

<p>Projecte educatiu:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Valors que orienten el projecte.2. Participació en el projecte.3. Definició, adequació i acceptació dels objectius.4. Aspectes educatius que inclou el projecte.5. Orientació metodològica de l'escola.6. Atenció educativa a les "situacions quotidianes" de la vida de l'escola.7. Desenvolupament progressiu dels nens.8. Paper del mestre.9. Treball en equip.10. Relació amb les famílies.11. Relació amb la societat.12. Avaluació del projecte.

Taula 5.2.2.8.5. Indicadors qüestionari ACEI.

Estructura: organització i gestió

13. Espai educatiu.
14. Organització del temps.
15. Materials didàctics.
16. Grups dins l'escola.
17. Formació permanent.
18. Funcions i òrgans de gestió.
19. Coordinació.
20. Control i regulació.
21. Presa de decisions.
22. Comunicació i informació dins l'equip.
23. Relacions personals i ambient de treball.

Taula 5.2.2.8.6. Indicadors qüestionari ACEI.

El principi implícit és que els valors del conjunt es contraresten i per tant la visió global aporta una aproximació d'acord amb la realitat: l'objectivitat de les subjectivitats de l'equip docent. Per aconseguir-la cal diferenciar, doncs, molt clarament les dues parts de l'instrument qualitatiu. D'una banda el valor de cada indicador en jutjar la situació actual del centre concret, el que s'anomena *valoració situacional*, és a dir, els punts més forts i més febles del segon cicle d'Educació Infantil. De l'altra, la puntuació de la *valoració criterial* de cada indicador segons es consideri més o menys important que el model ideal o paradigmàtic. En conseqüència el valor criterial expressa un *model ideal de centre*. Així doncs, convé comparar la relació entre la valoració situacional (els punts més forts i els més febles del centre) i la valoració criterial (model ideal de centre) ja que els resultats determinaran les estratègies a seguir a l'hora d'establir un pla d'actuació. Tal i com aconsella la guia de l'ACEI, el processament i interpretació de les dades s'hauria de fer en una sessió conjunta de l'equip docent amb l'avaluador/a i a poder ser un directiu del centre. Només amb alguna dada respecte de les mitjanes i les desviacions típiques tot l'equip seria l'encarregat d'interpretar les dades amb les orientacions pertinents de l'avaluador/a.

Capítol 6. FASES I DESENVOLUPAMENT DE LA INVESTIGACIÓ.

Introducció.

El disseny de l'estudi de cas que es presenta s'ha anat reconstruint i reformant al llarg de tot el procés investigador. Per aquest motiu és difícil d'entendre aquesta investigació en la seva totalitat si no es coneix prèviament la història de com s'ha desenvolupat. Per altra banda, es prou sabut que un dels aspectes que contribueixen a garantir la credibilitat dels estudis interpretatius és la descripció minuciosa i detallada del procés investigador. L'objectiu, per tant, és descriure i explicar el procés de desenvolupament de la recerca que ens ocupa de manera retrospectiva i, alhora, confeccionar-ne una biografia per garantir la seva credibilitat. De la mateixa manera que la tria del disseny de la investigació no s'ha realitzat a priori sinó durant el desenvolupament del procés investigador, les diferents fases de la recerca que a continuació s'expliciten no han estat el resultat d'una programació acurada i estudiada per part de la doctoranda sinó fruit de les circumstàncies personals, professionals i formatives que s'han anat esdevenint durant aquest temps i que volen conformar un esquema formulat i reformulat durant tot el procés.

El disseny escollit s'inscriu en la lògica que guia les successives etapes de recollida, anàlisi i interpretació de les dades dels models qualitius, amb la peculiaritat que el propòsit d'aquesta investigació és l'estudi intensiu i profund d'un fenomen. El disseny s'articula entorn a una sèrie de passos o fases que segueixen un enfocament progressiu i interactiu: el tema es va delimitant i focalitzant a mesura que el procés avança. Les primeres fases de la investigació, els cursos 1990/91 i 1991/92, són d'exploració i reconeixement i en elles s'analitzen els llocs, les situacions i els subjectes que poden ser matèria o font de les dades, i les possibilitats que revesteixen per les finalitats i objectius de la investigació. En la fase intermèdia, durant els cursos 1992/93 i 1993/94, es seleccionen els subjectes i aspectes a explorar, quines estratègies es duen a terme, la durada de l'estudi, etcètera, i es passen a recollir les dades. L'anàlisi i interpretació d'aquestes s'anirà conformant durant els cursos 1995/96, 1996/98 i 1998/00, per acabar amb l'elaboració durant l'any 2003 de l'informe i la presa de decisions. A mesura que s'han anat cobrint les fases de l'estudi s'han anat incorporant progressivament noves idees i nous plantejaments que han anat sorgint, la qual cosa ha permès modificar o

reestructurar les anteriors; aquest procediment ha estat recurrent durant tot el temps que ha durat l'estudi.

Encara que es presenten unes etapes seqüencials que semblen molt lineals i planificades, la realitat és que l'organització i estructuració ha sorgit per la necessitat de clarificar tot el procés. Fruit de la reflexió i de la mirada retrospectiva han sorgit **nou períodes** des dels inicis de la investigació. Per tal de clarificar una mica més i perquè es puguin entendre tots els aspectes que han incidit en la seva complexitat, s'han articulat en cada període tres grans *apartats*, dos dels quals hi estan sempre presents: *Formació de la investigadora i trets professionals*, i *Aspectes previs o propis de la investigació*, i un apartat *Incidència dels Assessors Externs en l'aplicació del PEP a l'escola* que només es presenta en les quatre primeres fases. Cal afegir que aquest últim apartat ha estat redactat en un temps passat: una mirada cap enrera d'uns fets ja ocorreguts i per tant força passats i *tancats* per la doctoranda. En canvi, els dos primers estan escrits en present, un temps que denota que l'observadora encara s'hi troba i que l'ajuda a veure-s'hi en tot aquest embolic. Aquesta dualitat temporal, present i passat, també es troba dins dels dos primers apartats referents a la investigadora i al procés de la recerca quan s'assenyalen alguns esdeveniments importants també passats i tancats o quan les accions encara perduren en l'aprenentatge, reflexions i valoracions de la doctoranda.

Formació de la investigadora i trets professionals. Aquesta secció és indispensable per entendre el perquè una docent d'Educació Infantil té la gosadia, la inquietud i les ganes de realitzar una tesi doctoral. Sense aquest apartat costaria comprendre el perquè de tot plegat. Per aquest motiu, tot seguit se'n fa una petita introducció que s'anirà detallant en cada període segons els esdeveniments formatius, professionals o divulgatius de la investigadora relacionats amb la recerca.

La carrera docent de la doctoranda ha estat marcada sempre per la manca d'una titulació vàlida per a treballar a l'escola. Quan va acabar el *COU*, es va matricular al curs de *2n grau de Formació Professional d'Especialista en Jardí d'Infància*. Mentre el realitzava va entrar a treballar a l'escola Mireia C.E (Montgat) l'any 1982 com ajudant de la tutora que en aquells moments estava en el que s'anomenava Jardí d'Infància (l'actual P 3). En finalitzar aquests estudis, la direcció de l'escola de seguida li va proposar ser la tutora de la

classe dels més petits/es, trenta-sis nens i nenes de dos i tres anys, substituint la mestra a qui havia estat ajudant. Hi va estar un curs i al següent la van traslladar a donar classes d'Auxiliar de Jardí d'Infància als dos cursos del Primer Grau de Formació Professional de la mateixa escola. Va ser en aquest període, l'any 1985, quan es va quedar embarassada de la seva filla petita, l'Anna, i en aquell moment li va sorgir la inquietud per l'estimulació dels més petits/es en llegir-se els llibres de Glenn Doman. Tanmateix aquesta inquietud es va quedar aturada durant uns anys, com ja s'ha explicat en la introducció de la tesi. Quan va començar el curs 1986/87 la directora de l'escola li va suggerir la possibilitat de cursar una llicenciatura, com per exemple la de Pedagogia, perquè d'aquesta manera mai més s'hauria de preocupar pels assumptes de titulació i per tant es podria dedicar a ensenyar a alumnes de qualsevol edat. Amb un gran esforç familiar, personal i professional va aprovar l'accés per més grans de vint-i-cinc anys a la Universitat de Barcelona l'any 1987 i va començar la llicenciatura de *Filosofia i Ciències de l'Educació*. Aquell mateix any la direcció de l'escola li va proposar fer-se càrrec novament de la classe dels més petits/es.

És important remarcar que la institució on treballa sempre ha estat molt generosa quant a facilitar la formació dels seus professors i professores. Si bé cal precisar que sempre s'ha intentat dur-la a terme en acabar la jornada laboral, i que absolutament tots els estudis universitaris així com l'assistència a cursos, congressos, jornades o simpòsiums, tant en qualitat d'alumna com de participant activa, han estat sufragats per la doctoranda: matrícules, viatges, despeses d'allotjament, materials, etcètera. Durant tot aquest llarg procés només ha gaudit d'una beca *Per a jove investigador* concedida per la **“Comissió de Recerca de la Divisió de Ciències de l'Educació”**. La totalitat de l'ajut va ser de sis-cents euros concedits en dos terminis, l'any 1996 per l'aprovació del projecte de recerca i l'any 1997 al lliurament de la memòria final. Amb motiu del viatge a Philadelphia (EUA) en va sol licitar dues més (DOGC n.2.622 i a la Fundació Santa Maria de Madrid) que li van ser denegades per no acomplir els requisits.

Aspectes previs o propis de la investigació. Aquest apartat es refereix a tots aquells incidents, fets i reflexions que han anat sorgint durant els períodes que afecten directament la realització de la tesi doctoral com a procés investigador: recerca de teoria, reflexions, recollida de dades, anàlisis, bibliografia, etcètera. El terme *previs* fa referència als aspectes que es van produir abans de començar formalment el procés investigador, però que cal

esmentar-los per entendre els esdeveniments posteriors i afegir que hagués estat molt positiu per la investigació poder-los analitzar quan van esdevenir. El mot propis s'utilitza quan són aspectes resultants del procés de la recerca com a tal.

Incidència dels Assessors Externs. Aquest apartat és important per argumentar que el disseny de la investigació no podia planificar-se a priori tenint en compte els orígens de l'aplicació del Programa d'Estimulació Primerenca, i també ajuda a entendre la poca incidència dels assessors externs en el procés de la recollida i anàlisi de les dades per a la recerca. La introducció, aplicació i consolidació del PEP al Parvulari de l'escola Mireia C.E es va desenvolupar durant quatre cursos escolars. Els dos primers fan referència a la introducció i pseudoaplicació del programa i els dos últims coincideixen amb la consolidació i amb la recollida de les dades per aquesta tesi doctoral. La importància de descriure les dues primeres fases ve donada perquè el tipus de contracte que tenen els assessors amb la institució durant aquest temps serà diferent que el que tindran en els dos cursos següents. En cada fase s'han especificat cinc temes al voltant dels quals es va dur a terme el procés formatiu del professorat i l'aplicació del programa: les **activitats del PEP**, les **sessions formatives**, les **dificultats**, els **èxits** i l'**avaluació** del procés.

Durant el temps que va durar l'aplicació del PEP tot l'equip docent va participar del mateix procés formatiu i va rebre el mateix assessorament. Ara bé, per centrar el tema només es focalitzarà en el nivell educatiu de P 3, tot i que durant alguns anys aquest nivell va ser un calaix de sastre. En alguns cursos s'hi van reunir nens/es d'edats barrejades de dos i tres anys, en d'altres s'hi van afegir infants d'un any i mig, tot i que la majoria només van aplegar nens/es de dos anys (començaven amb dos i acabaven amb tres). Actualment tan sols es treballa amb nens/es de tres anys, l'edat específica del curs de P 3 (comencen amb tres anys i acaben amb quatre).

1.- 1r Període: setembre 1990 / juliol 1991

Formació de la investigadora i trets professionals. Treball de mestra especialista d'Educació Infantil en el nivell de P 3 sense tenir la titulació requerida ja que la que posseeixo és la de Tècnic Especialista en Jardí d'Infància; simultàniament estic

estudiant el tercer curs de la llicenciatura de Pedagogia. Relaciono la nova metodologia que es comença a aplicar al Parvulari amb els llibres llegits de Glenn Doman, l'any 1986 quan estava embarassada de la meva filla petita i que em va fer por aplicar-la-hi. A la universitat no he sentit mai a parlar de Doman durant els tres primers cursos de la llicenciatura. Assisteixo al I Simposi Internacional "L'èxit escolar" celebrat a Barcelona on s'hi exposa alguna ponència, especialment la del Dr. Francisco M. Kovacs i la de la Dra. Rachel Cohen que per primera vegada em dóna algun referent sobre el tema i m'engresca en la tasca.

Aspectes previs o propis de la investigació. Duc a terme la primera aplicació del PEP a l'escola Mireia C.E de Montgat amb només quatre activitats de les proposades pels assessors externs. Els alumnes que reben la innovació són d'edats barrejades: un, dos i tres anys i els resultats derivats de l'aplicació del PEP són sorprenents i curiosament quan més petits/es més extraordinaris. Tant és així que es graven en vídeo algunes d'aquestes respostes. Em sento molt ignorant sobre tot el que envolta l'aplicació del PEP. Sento que és tota una experimentació, a veure què passa. I em començo a preguntar:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Què s'està aplicant i treballant a l'aula de P 3?- És possible que els nens de dos anys puguin llegir? Fins a quin punt pot ser beneficiós? |
|--|

Incidència dels Assessors Externs. El curs 1990/91 la direcció de l'escola Mireia C.E va contractar uns assessors pedagògics per dur a la pràctica educativa del Parvulari una nova metodologia anomenada *Aprenentatges Primerencs*. Com s'ha esmentat en el segon capítol de la primera part, els assessors (Valls i Riñón, 1998a) sempre han denominat la seva metodologia, i encara ho fan avui en dia, *Aprenentatges Primerencs*. Per les raons que s'han argumentat en el citat capítol, d'ara en endavant quan s'hagi de fer esment a aquesta metodologia es substituirà la seva nomenclatura per la de **Programa d'Estimulació Primerenca** tal i com s'ha vingut designant des del començament d'aquest treball. Els principis de l'aplicació escolar del PEP van ser durs ja que va ser tota una

experimentació tant pels mateixos assessors que semblava que estiguessin en els inicis de la seva activitat professional, com per l'equip docent del Parvulari, especialment per la tutora de P 3, donada la diversitat d'edats a la seva aula.

Activitats del PEP. Des d'un començament es van plantejar una sèrie d'activitats per començar a aplicar: el passeig, la passada de rètols de lectura, de bits matemàtics i de l'entorn, l'audició musical, la psicomotricitat i alguna llengua estrangera com l'anglès. De totes aquestes, a P 3 se'n van començar a aplicar quatre: la *passada de rètols de lectura*, la *passada de bits matemàtics*, les *repeticions lingüístiques* i el *passeig*.

Sessions formatives. Es van mantenir quatre reunions de cicle amb els assessors: una durant el primer trimestre, dues al segon i l'última al tercer. Es feien fora de l'horari escolar i constaven d'explicacions orals per part del formador i de resolució de qüestions que l'equip de mestres plantejava. En algunes de les sessions l'assessor lliurava documentació elaborada en el seu gabinet sobre algunes de les activitats que explicava. Algunes docents del Parvulari van assistir a un simposi internacional que es va celebrar a Barcelona i d'on van treure informacions relacionades amb el PEP.

Dificultats. Les dificultats que van sorgir giraven entorn a tres àmbits. En el *pedagògic*, l'aplicació de les activitats va produir algunes inquietuds: de quina manera s'havia d'organitzar i seqüenciar la passada de rètols, quina quantitat de rètols era l'adient segons el nivell educatiu, quin tipus de lletra era millor utilitzar (lligada o de pal), com seguir al peu de la lletra les orientacions dels llibres Doman (1981a, 1981b, 1986) en la passada de bits i rètols ja que treure i posar diàriament rètols i bits originava un aldarull important inter i intranivells educatius; la feina que suposava l'elaboració dels rètols (300 paraules) va provocar que no es comencés el material dels bits de l'entorn; la manca de radiocasset i de cintes gravades amb música clàssica va originar que no es pogués dur a terme l'audició musical i l'aplicació de la passada de bits matemàtics no va resultar com s'esperava. En l'àmbit *formatiu* l'equip de mestres va veure la necessitat de visitar altres escoles que ja duguessin a terme un programa similar per tal d'agafar idees i seguretat en el que s'estava treballant i es va demanar bibliografia i suport teòric que donés respostes als interrogants metodològics i teòrics que se'ls plantejaven. En l'àmbit *organitzatiu* es van trobar a faltar reunions específiques de l'equip docent del Parvulari per coordinar i organitzar les necessitats que originava l'aplicació del PEP ja que es trobaven diferències substancials entre les mestres alhora d'aplicar les diferents activitats del programa. Per una

banda, es van haver de torear alguns comentaris desfavorables i preguntes iròniques o malintencionades d'alguns/es companys/es d'altres cicles sobre el desenvolupament de l'aprenentatge en els nens/es petits/es. I per altra, la innovació va provocar una gran despesa econòmica concretada en el curs d'assessorament en sí, en l'adquisició del material necessari i en la reestructuració i/o introducció d'algunes activitats del PEP dins el funcionament del Parvulari.

Èxits. Els èxits assolits eren el resultat de la resolució a les dificultats anteriorment plantejades. En l'àmbit *pedagògic* la direcció del centre i l'equip de mestres del Parvulari van resoldre algunes situacions segons les necessitats del centre a banda de les orientacions dels assessors: reestructuració dels horaris i de les estones de lleure dels nens/es, contractació d'una acompanyant en els passeigs fora de l'escola, compra de metres i metres de cartró blanc i de molts rotlles i rotlles d'airon-fix per enquadrar els rètols i els bits, confecció dels rètols de lectura amb tres-centes paraules inicials, elaboració d'una llista i rètols de conceptes inclusius, rapidesa en la passada de rètols intercalant-hi repeticions lingüístiques, confecció dels bits de matemàtiques, iniciació del bits de l'entorn, realització del passeig setmanal amb preparació prèvia de la llista de vocabulari, coordinació constant amb la mestra paral·lela de P 3 i la gravació en vídeo d'algunes activitats del PEP aplicades als nens/es de P 3. En l'àmbit *formatiu* es van aconseguir visites a diferents escoles per tal de veure in situ altres aplicacions del programa.

Avaluació. En l'últim mes del curs els assessors van passar uns qüestionaris per tal de valorar el seguiment del curs de formació i el desenvolupament de l'aplicació de les activitats per part de les docents.

2.- 2n. Període: setembre 1991 – juliol 1992

Formació de la investigadora i trets professionals. Treball de mestra especialista d'Educació Infantil en el curs de P 3 sense tenir la titulació de mestra. Estic estudiant el quart curs de la llicenciatura de Pedagogia. He escollit l'especialitat de Didàctica i Organització Educativa. M'atreveixo a preguntar a alguns professors de la Universitat de Barcelona sobre Glenn Doman o el PEP i no em saben donar resposta ni d'un ni de l'altre.

Aspectes previs o propis de la investigació. Amb l'experiència del curs anterior començo l'aplicació de totes les activitats del PEP proposades pels assessors a un curs de P 2 on tots els nens/es tenen dos anys. Els resultats en els alumnes són més sorprenents que el curs anterior i es tornen a gravar en vídeo algunes d'aquestes respostes. Com que les dificultats durant l'aplicació del programa segueixen sent nombroses arribo a la conclusió que potser hagués estat necessari un estudi previ a l'aplicació del PEP, de les necessitats del Parvulari. D'aquesta reflexió sorgeix la conveniència i necessitat d'investigar els efectes de les diferents activitats en els alumnes. Amb sinceritat he de dir que quan ho proposo a la resta de l'equip d'Educació Infantil i als assessors no se massa què estic demanant, és un suggeriment confós i poc fonamentat però ho faig imbuïda per alguna indicació que m'han fet en aquest sentit a la universitat suposant que els assessors sabran com dur-ho a terme. Els assessors donen suport verbal a la proposta però no l'arriben a materialitzar mai.

Segueixo sentint-me molt ignorant sobre tot el que envolta a l'aplicació del PEP. Em costa d'entendre que les activitats didacticopsicopedagògiques han d'estar excloses de la programació curricular tal i com els assessors suggereixen. Em comencen a trontollar les arrelades concepcions piagetianes del desenvolupament i aprenentatge del nen/a petit/a. Cada vegada és més urgent la necessitat de cercar bibliografia sobre el tema i trobar-ne suport teòric. Amb la poca informació que faciliten els assessors no n'hi ha prou per tranquil·litzar els recels que m'origina l'aplicació del programa i per contestar els vells i nous interrogants que apareixen:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Quins factors originen les respostes tan espectaculars dels nens/es? - Les activitats proposades de la metodologia es poden incloure en la programació de l'aula o són extres i estan al marge del currículum normal de l'escola, tal i com els assessors argumenten? - Tindran els alumnes alguns efectes no desitjats a llarg termini? - Què els puc respondre als companys docents quan fan comentaris adversos a la nova metodologia o em pregunten aspectes que no sé contestar? |
|--|

Incidència dels Assessors Externs. El segon any va anar molt millor. L'objectiu dels assessors externs era el seguiment, la continuïtat i l'avançament del curs anterior amb

l'estudi de nous documents i de treball en equip. El PEP es va aplicar a P 2 només amb nens/es de dos anys (començaven el curs amb dos i acabaven amb tres) i alguns eren els mateixos nens/es que durant el curs anterior tenien un any.

Activitats del PEP. Com que es tenia l'experiència del primer curs es van poder afegir totes les activitats proposades pels assessors: el *passeig*, la *passada de bits i rètols*, l'*audició musical*, la *psicomotricitat* i altres llengües com l'*anglès* i el *castellà* i es van treballar sistemàticament abandonant o canviant moltes de les tasques que s'havien introduït en cursos anteriors. Es va deixar d'utilitzar el llibre de fitxes d'una editorial i la seva programació. Se'n va elaborar una de nova seguint les orientacions educatives de la Generalitat de Catalunya (1989) amb les activitats del nou programa incloses, tot i que els assessors insistien que el PEP era un programa de més a més i que com a tal s'havia de mantenir fora del currículum propi de P 2, a banda de la programació.

Sessions formatives. Es van mantenir quatre reunions de cicle amb els assessors per reflexionar entorn a l'aplicació del programa: dues el primer trimestre, una al segon, i l'última al tercer. Aquestes reunions es feien fora de l'horari escolar i constaven d'explicacions orals per part del formador, de la resolució de qüestions que l'equip de mestres plantejava i lliurament d'alguna documentació. En alguna sessió es va comptar amb la presència d'algun membre de l'equip directiu i d'alguna professora del cicle inicial de Primària.

Dificultats. Les dificultats que van sorgir giraven al voltant als mateixos àmbits que el curs passat. En el *pedagògic*, manca de rètols i de bits de l'entorn, falta també de la programació de les categories de bits de l'entorn i rètols, absència de planificació en les audicions musicals, mancança de concerts gravats en cintes de vídeo, polèmica entorn a la conveniència o no d'utilitzar material escrit en castellà i anglès, necessitat d'elaborar un projecte de lectoescriptura per a tot al Parvulari, poca organització, planificació i coordinació dels horaris dels nivells educatius en algunes activitats com la *psicomotricitat* i la *passada de bits i rètols*, dificultat per trobar deu informacions i escriure-les al darrere de cada bit de l'entorn i impossibilitat de realitzar tres passades de bits i rètols al dia. En l'àmbit *formatiu* seguia mancant una bona bibliografia que donés suport teòric a la quantitat d'interrogants metodològics i teòrics que tenia l'equip de mestres. La mestra de P 2 va demanar una investigació per aprofundir en tot el procés innovador i els assessors van donar suport verbal a la proposta. En l'*organitzatiu* es va trobar a faltar un estudi previ

a la introducció del nou programa al Parvulari, seguien mancant reunions específiques de l'equip docent del Parvulari per a treballar en exclusiva l'aplicació del PEP tot intercanviant experiències inter i intranivells, i va sorgir la necessitat de realitzar alguna reunió amb l'equip docent del Cicle Inicial de Primària i amb la direcció de l'escola per avaluar les implicacions del procés innovador en altres etapes educatives

Èxits. Es va avançar molt en la feina i la que es va fer va estar molt positiva. Els resultats del PEP en els nens/es van tornar a ser sorprenents, molt més encara que el curs anterior. S'ha de tenir en compte, però, que hi havia nens/es que feien el curs per segona vegada. Els èxits en l'àmbit *pedagògic* es van concretar facilitant radiocassetts nous i cintes gravades amb música clàssica, es va demanar ajut a mares del Parvulari per tal que busquessin imatges per fer els bits de l'entorn i els nois i noies grans de Primària també hi van participar amb uns dibuixos preciosos; alguns mestres d'altres cicles es van oferir a ajudar a enquadernar i es van incorporar a l'equip docent un teacher i una professora de castellà. Els assessors van felicitar la idea del concepte inclusiu en les diferents categories de bits i rètols, es va proposar per al curs següent enviar als pares els continguts del PEP que es treballaven cada quinzena perquè mostraven molt d'interès per tenir-los, i es va elaborar un horari dirio setmanal amb totes les activitats del programa incloses, així com una programació anual i quinzenal del passeig, de la passada de bits i rètols de lectura i de les audicions musicals. En l'àmbit *formatiu* es van suggerir dues activitats que es van fer realitat. La primera, que alguns membres de la Direcció de l'escola, juntament amb l'equip psicopedagògic, anessin també a visitar altres escoles on en aquells moments s'estava duent a terme el PEP per tal d'aclarir algunes confusions. La segona, oferir a la resta de professors/es de l'escola una reunió i informar-los del que s'estava treballant en el Parvulari. Aquesta sessió també va estar sol·licitada per alguns docents en sentir comentaris favorables dels pares dels nens i nenes del Parvulari sobre l'aplicació del programa, fins i tot alguns d'ells/es van anar a preguntar i observar algunes aules al Parvulari. En l'àmbit *organitzatiu* es va demanar a la Direcció de l'escola que el PEP tingués seguiment en els cursos de Primària i es va aconseguir desenvolupar una reunió específica de l'equip de mestres sobre l'aplicació del PEP al Parvulari.

Avaluació. La novetat va residir en el fet que els assessors cada vegada que assistien a l'escola per fer una reunió formativa passaven per les classes observant el treball de les professores i després en feien una valoració o aportaven alguns suggeriments. Al final d'aquest curs els assessors van passar un qüestionari per valorar el criteri de

cadascuna de les professores sobre l'aplicació del PEP. També es va dur a terme una avaluació interna de l'aplicació del programa per part de l'equip docent

3.- **3r. Període: setembre 1992 – juliol 1993.**

Formació de la investigadora i trets professionals. Treballo de mestra especialista d'Educació Infantil en el curs de P 3 sense tenir la titulació de mestra. Estic estudiant el cinquè i últim curs de la llicenciatura de Pedagogia, especialitat en Didàctica i Organització Educativa. El meu treball professional a l'escola amb el PEP ventura que se m'ofereixi la possibilitat de comprar la meitat d'un empresa de material didàctic a la qual ja fa un temps que assessoro pedagògicament. Segueixo preguntant a professors/es de la universitat sobre Doman o el P.E.P: finalment trobo al Dr. Mallart i a la Dra. Virgínia Ferrer que em donen una mica de llum i m'adrecen a la Dra. Maria Pla, catedràtica de Didàctica del Departament de Didàctica i Organització Educativa. Assisteixo al “*Simposi Internacional de Pedagogia*” que se celebra a Barcelona on hi alguna ponència, especialment la de la Dra. Rachel Cohen, que em resol alguns interrogants, m'anima a engrescar-m'hi més i em desperta la idea de publicar alguna cosa referent al PEP.

Aspectes previs o propis de la investigació. M'entrevisto per primera vegada amb la Dra. Maria Pla el 27 d'octubre de 1992. En un principi no m'ho posa fàcil i m'assenyala que fem moltes *bestieses* a les escoles. Però de seguida m'encoratja en la possibilitat de fer un estudi amb profunditat per saber què ocorre amb l'aplicació d'un programa d'aquestes característiques, m'il·lusiona i em motiva per realitzar una *tesina* sobre el PEP. Mantinc vuit entrevistes amb la Dra. Maria Pla i començo a elaborar un diari de les trobades amb ella. Tinc molta curiositat per buscar respostes a les inquietuds i recels que se'm plantegen cada dia durant l'aplicació del programa, ja que amb la documentació que ens proporcionen els assessors no n'hi ha prou per omplir la meua curiositat. Començo un procés *pseudoinvestigador* en un curs de catorze nens/es de dos anys nouvinguts a l'escola. Els criteris d'investigació sorgeixen per les necessitats que em vaig trobant.

Demano permís a la direcció de l'escola Mireia C.E per enregistrar les dades en un diari argumentant que és imprescindible un estudi seriós del que estem aplicant a l'aula, que amb la informació que ens proporcionen els assessors externs no n'hi ha ni per començar, que a l'aula no treballaré res diferent que el que treballaria si no ho investigués, només que en aquest cas enregistraré el que succeeix, que informaré als pares en les entrevistes tutorials de la recollida de les dades per una investigació i que la necessitat de dur a terme una investigació sorgeix de les meves inquietuds personals i professionals. La direcció de l'escola dóna el seu permís per enregistrar les dades amb dues condicions: que durant el procés només intervingui la docent de P 2 i ningú extern a l'escola i que es deixa al *bon* criteri de la docent l'ús *correcte i discret* de les dades i conclusions que se'n derivin.

Elaboro una plantilla de *registres d'observacions diàries* per a registrar les notes de camp (Annex n.4.2) sense saber massa què faig i perquè. Observo i anoto el que em sembla significatiu del que succeeix a la classe de P 2 en els fulls de registre i amb aquestes notes de camp començo a elaborar els diaris de classe. Durant el curs gravo en vídeo algunes activitats de l'aplicació del PEP i durant el mes de juny passo dues proves tipus test a tots els nens/es: el *Qüestionari Bankson Language Screening Test* i *Qüestionari d'Avaluació Inicial per al curs de P 4* de l'editorial EDEBE .

La Dra. Pla suggereix que els diaris que elaboro resulten poc reflexius: hi manca emocionalitat i no hi surten reflectits els problemes que es deriven de l'aplicació del PEP. Faig la *primera anàlisi* dels diaris del curs 92/93 i una *primera categorització* que no resulta gens útil perquè la duc a terme durant el segon trimestre i inquieta que la seva influència determini els registres del tercer. Per primera vegada em documento i llegeixo bastant sobre la feina que duc a terme: tot em sona a xinès. Aprofitant alguna assignatura de la llicenciatura, elaboro la *primera aproximació teòrica* impregnada de constructivisme que intenta donar suport teòric a la metodologia i a les seves activitats. Reflexiono sobre quines causes provoquen l'estudi formulant alguns interrogants als quals vull donar resposta:

- Les activitats i les informacions de la metodologia poden formar part d'una altre concepció del currículum o fins i tot d'un nou model teòric?
- Aquesta metodologia influeix en el desenvolupament del cervell?
- La nova metodologia es fonamenta en el Constructivisme?
- Aquesta metodologia influeix en el desenvolupament de la intel·ligència?
- En quins principis teòrics, si n'hi ha, es fonamenten la metodologia i les seves activitats?
- Quines activitats específiques conté la metodologia i amb quins continguts?
- Què passarà amb els nens/es d'aquest curs 1992/93, el proper 1993-94?
- Els nens/es memoritzen tan sols els continguts de la metodologia i més tard l'obliden o el que es produeix són esquemes previs que algun dia es rescataran per a produir nous aprenentatges significatius?
- Quines diferències es trobaran amb els nens/es nous que s'afegeixin al grup el curs vinent 1993/94?
- Quin nivell de comprensió i conversa d'anglès, castellà i català, i quins circuits d'aprenentatge utilitzaran aquests nens/es en acabar la Primària?
- Podré algun dia rebatre els assessors quan diuen alguna barbaritat?
- Influeixen els models docents en l'aplicació del PEP? Ganes, il·lusió, reflexió i recerca condueixen a obtenir bons resultats i poc coneixement del PEP, poca motivació i pocs recursos donen menys satisfacció?
- Quina influència té en el nen/a el material que s'utilitza, en concret, els rètols i els bits?
- Perquè les mides, els colors utilitzats, el tipus de lletra, l'ordre de seqüència, el número d'unitats, les imatges, etcètera., han de ser d'aquesta manera i no d'una altra?
- Cal fer l'aplicació dels bits matemàtics tal com assenyalava el llibre de Glenn Doman?
- Quin mètode és més adient utilitzar a P 2 i a P 3 per aprendre a llegir: primer l'analític i després el global? Al revés, tots dos alhora?

Apareix el *primer petit desànim*: vull deixar la tesina o anar més a poc a poc. La Dra. Maria Pla m'anima i ho impedeix amb els seus arguments. Aleshores elaboro l'índex per presentar-la al setembre de l'any 1993. Tanmateix començo a dedicar esforços a l'empresa de material didàctic que tinc i perdo la il·lusió i la motivació per continuar la tesina. El 19 de juliol de 1993 l'abandono.

Incidència dels Assessors Externs. Durant el curs 1992/1993 el PEP es va desenvolupar a P 2 només amb nens i nenes de dos anys (començaven el curs amb dos anys i acabaven amb tres) i per primera vegada tots nou vinguts a l'escola. En aquest curs es va començar la recollida de dades per aquesta tesi doctoral. Abans de començar el curs la direcció de

l'escola va canviar el tipus de contracte als assessors per motius econòmics, per reestructuració organitzativa del col·legi i pels dubtes que generava la seva eficàcia. Aleshores va assumir el control de l'assessorament la coordinadora del Parvulari.

Activitats del PEP. Es van aplicar totes les activitats del PEP, és a dir, les mateixes que el curs anterior. Els assessors van ampliar el grup d'activitats didacticopedagògiques que un principi oferien però en canviar el tipus de contracte només les van citar.

Sessions formatives. Es van tenir dues reunions en què els assessors no van aportar res de nou, només van lliurar alguna documentació. Algunes docents del Parvulari van assistir a un simposi de pedagogia que es va celebrar a Barcelona d'on van treure més informacions.

Dificultats. En van sorgir molt poques. En l'àmbit *pedagògic* la manca de categories de rètols de lectura i bits de l'entorn elaborades, el passeig costava de realitzar sistemàticament, les matemàtiques seguien sense donar els resultats esperats i encara no estava resolt el tema de fer un projecte de lectura per a tot el Parvulari. En l'àmbit *organitzatiu* es van fer necessàries reunions entre l'equip docent de P2: la teacher d'anglès, la professora de castellà, la de rítmica i la tutora per a l'intercanvi d'experiències de cadascuna a l'aula; i a nivell de tot l'equip docent del Parvulari es va trobar a faltar comunicació internivells per a coordinar i planificar l'aplicació del PEP.

Èxits. En l'àmbit *pedagògic* es va aconseguir dur a terme la proposta del curs anterior sobre confecció i lliurament als pares de P2 de la programació quinzenal del que es treballava a l'aula amb algunes activitats del PEP, es van relacionar els bits de l'entorn i els rètols de lectura amb les unitats de programació que es treballaven a l'aula i es van elaborar algunes categories de bits de l'entorn acceptables. En l'àmbit *formatiu* com que per primera vegada es treballava només amb nens/es de dos anys, es va aprofitar per començar la investigació i la direcció de l'escola va donar el permís necessari per a recollir totes les dades.

Avaluació. Com el curs anterior també es va realitzar una avaluació interna de l'aplicació del PEP per part de l'equip docent. Els assessors només van fer una valoració del treball de cada professora al segon trimestre.

4.- **4t. Període: setembre 1993 – juliol 1994.**

Formació de la investigadora i trets professionals. Treballo de mestra d'Educació Infantil en un curs de P 3 però ja sóc llicenciada en Pedagogia. Es comencen a sentir rumors vers les titulacions de les professionals de l'Educació Infantil. Estic molt segura amb la llicenciatura segons les informacions que arriben a les meves mans. Durant aquest curs sento autèntic enyorament del món universitari i decideixo continuar la tesina. Em venc la part de l'empresa de material didàctic i quedo molt alliberada. Em retrobo amb la Universitat de Barcelona i amb el Departament de Didàctica i Organització Educativa. Escric, presento i es publica (Pedrós, 1994) la *primera comunicació* sobre el PEP.

Aspectes previs o propis de la investigació. La Dra. Maria Pla m'anima a fer el programa de Doctorat del curs següent. La tesina passa a tenir la forma de tesi doctoral. Per primera vegada prenc noció de la importància del que començaré a fer però no sé massa on em poso ni sé explicar el que s'entén per recerca. Sembla que una tesi doctoral

“...és una investigació entesa com una activitat sistemàtica, rigorosa i continuada realitzada amb la finalitat de donar resposta a un problema”
Forner i Latorre (1996, p.87).

Mantinc algunes trobades amb la Dra. Pla en les quals no deixa de donar-me llibres i referències per començar a llegir. Llegeixo força teoria però no la suficient per tenir noció del que estic fent i del que em queda per realitzar. Disposo d'una idea més clara però no massa profunda de què ha de ser un diari. Elaboro els del curs 1993/94 amb els mateixos nens/es del curs passat, aleshores tenien dos anys i ara en tenen tres. Torno a enregistrar en vídeo algunes activitats de l'aplicació del PEP i a les acaballes del curs passo als alumnes el qüestionari de la IAE. El tema de la tesi sembla que girarà entorn dels aprenentatges primerencs dels nens/es petits/es. Així doncs, el meu camp d'interès és l'etapa d'Educació Infantil i els possibles tòpics a estudiar són: aprenentatges primerencs o precoços, els nens de zero a sis anys, *les potencialitats del nen/a petit/a*, *les pautes de programació institucionals*, *les activitats de la metodologia*, *el cervell i la seva fisiologia*.

Per a la comunicació que presento (Pedrós, 1994) a les *Jornades d'Innovació Educativa* que se celebren a Sant Cugat (Barcelona) elaboro la *segona aportació teòrica* del PEP tenint en compte la de l'any anterior, per tant, la nova concepció teòrica també es sustenta en els postulats constructivistes. Aquesta teorització serà l'eix vertebrador de la que presento en el primer capítol de la tesi. Durant aquest període sorgeixen nous interrogants que s'afegeixen als de períodes anteriors:

- Com influeix la fisiologia del cervell?
- Hi ha antecedents historicosocials, psicològics i pedagògics de la nova metodologia?
- Quines característiques té el centre i el context de l'aula de P 3?
- Com s'avalua la metodologia i quins criteris d'avaluació proposa?
- És possible que els nens/es de tres anys puguin llegir?
- Quins trets generals tenen els alumnes?
- Quins trets generals mostra la professora de P 3?
- Quines diferències, concretades en habilitats motores fines, habilitats acadèmiques, desenvolupament del llenguatge, competència social i desenvolupament cognitiu es poden trobar entre el grup de nens/es seguidors del programa en finalitzar P 3 i altres grups de nens/es de P 4 sotmesos a d'altres criteris metodològics?
- Hi ha diferències significatives, concretades en les habilitats anteriorment citades, entre el grup de nens/es que ha estat sota la influència d'un PEP des de P 2 en finalitzar P 4 i d'altres grups de P 4 d'altres escoles que no han seguit un programa d'aquests tipus?

Incidència dels Assessors Externs. Durant el curs 1993/1994 l'aula de P 3 només va recollir infants de tres anys (començaven el curs amb tres i acabaven amb quatre) i quasi tots els nens/es van ser els mateixos que el curs anterior. Vaig demanar tornar a tenir els mateixos alumnes que el curs anterior per un únic motiu: seguir amb la investigació. La direcció de l'escola ho va concedir donat que estava investigant el PEP i que la professora paral lela de l'altre grup de P 3 era nova d'aquell curs. Es manté el mateix tipus de contracte del curs anterior entre la direcció de l'escola i els assessors. La coordinadora del Parvulari segueix assumint el control de l'assessorament.

Activitats del PEP. Es seguien aplicant totes les activitats amb la seguretat que donava el fet de treballar-les durant tres cursos.

Sessions formatives. Només es va mantenir una reunió amb els assessors que no va aportar res de nou.

Dificultats. En l'àmbit *pedagògic* mancava preparar més material de música i utilitzar algun instrument musical, hi havia poc temps per elaborar bits de l'entorn i rètols de lectura nous, faltava constància en l'elaboració quinzenal dels continguts d'algunes activitats que es lliuraven als pares, seguia constant realitzar el passeig sistemàticament, ja s'havien de reelaborar rètols de lectura perquè n'hi havia que estaven molt gastats i algunes vegades no es feien les dues passades de bits i rètols al dia. En l'àmbit *organitzatiu* no totes les activitats del PEP s'aplicaven d'igual manera en totes les aules del Parvulari, hi havia diferències significatives d'organització, coordinació i planificació inter i intranivells educatius.

Èxits. En l'àmbit *pedagògic* el PEP estava totalment integrat en la dinàmica de la classe de P 3. El que va ser novetat va ser la programació: se'n va elaborar una de nova seguint les orientacions del curs anterior però adreçada a nens/es a de tres anys amb les activitats del nou programa incloses tot i que els assessors insistien en què les activitats del programa eren un més a més i que com a tal s'havien de mantenir fora del currículum, a banda de la programació. En l'activitat de Rítmica els nens/es llegien i escrivien frases rítmiques, s'havien introduït algunes escales musicals i els nens/es calculaven mentalment la suma dels valors d'algunes notes musicals; la taula de psicomotricitat es duia a terme diàriament; l'experiència d'emportar-se alguna categoria de bits o de rètols a casa va resultar molt positiva pels pares i pels nens/es; el conte ja es realitzava un vegada al dia i la metodologia emprada en les activitats d'anglès i castellà seguia els mateixos criteris.

Avaluació. Es va realitzar una avaluació interna de l'equip docent per valorar específicament les activitats de rítmica, castellà i anglès i per avaluar l'aplicació del programa de cada tutora en la seva aula.

5.- 5è. Període: setembre 1994 – juliol 1995.

Formació de la investigadora i trets professionals. Treball de mestra d'Educació Infantil en un curs de P 3. Sóc llicenciada en Pedagogia. Començo el primer curs del

Programa de Doctorat de la Universitat de Barcelona *Formació del Professorat i Innovació Institucional*. Tot seguit cito paràgrafs d'un article que vaig escriure (Pedrós, 1996) en acabar el programa de doctorat que reflecteixen força la formació assolida durant aquest període. No sé si se m'hagués acudit la idea de realitzar una valoració del programa del doctorat, el més lluny que hauria arribat és a fer-ne petits comentaris en alguna conversa informal quan s'hagués escaigut, però un crèdit de l'últim curs (Alonso, 1995) em va donar l'oportunitat de reflexionar-hi.

“Quan vaig començar el programa de doctorat em produïa una mica de vergonya comentar amb els meus amics/es o companys/es laborals el que estava realitzant, em feia una mica de temor fer-ne alguna explicació, tenia una mica de recel d'explanar-me en aquest tema. Iguals impressions se'm produïen quan els professors/es ens anomenaven doctorands/es: vergonya, temor, recel. Encara no entenc el perquè, suposo que tindrà molt a veure amb la idea prèvia que en tenim del doctorat. A mi em semblava, i potser encara m'ho sembla, que els que es dedicaven a fer aquests estudis eren molt rars/es. I en aquells moments quan em tractaven de ser tota una senyora doctoranda jo era una rara més. Segurament encara ho sóc en aquests moments. I el que em queda per ser-ho...

Durant el primer curs del programa vaig tenir dues sensacions: per un costat, vaig quedar **bocabadada** en tenir la sort de poder compartir els crèdits amb companyes i companys que alhora feien de professors/es a la Facultat de Pedagogia, amb algun inspector, amb professors/es d'altres Facultats, amb docents de Primària i Secundària i amb molts llatinoamericans/es. Vaig començar a aprendre que una *parvulista* com jo podia reflexionar alguna coseta en veu alta i constatar que els altres companys/es, molt doctes per cert, l'escoltaven amb la intenció de fer-ho. Vaig descobrir que es tractava de començar a elaborar un discurs propi que s'havia d'anar enriquint. Gràcies a un dels crèdits per primera vegada vaig començar a *llegir i a escriure per aprendre*. I no parlem del fet de descobrir que els exàmens eren inexistents. Van ser uns mesos molt enriquidors.

Per altra banda, se'm va produir un **desengany curricular**. La qualitat de la majoria dels crèdits no van omplir les meves expectatives. En alguns crèdits semblava que fóssim alumnes d'un mediocre curs d'estiu. Els qui realment omplien els buits de contingut eren la resta de companys/es. A vegades, fins i tot, algun professor/a hi sobrava. De totes les intervencions dels meus companys/es en vaig aprendre un munt. Val a dir que les classes en seminaris van facilitar que els participants aprenguéssim i ens ajudéssim mútuament. La falta de coneixement sobre temes concrets era evident i aquesta ajuda no tenia repercussió comparativa en el propi treball, per tant els participants podíem ser més generosos/es amb els nostres coneixements. El fet d'estar al voltant d'una taula permetia als doctorands/es una major llibertat, estar atents/es a les exposicions dels companys/es del curs i desenvolupar més la capacitat crítica que en anar dirigida cap un company/a no solia ser negativa sinó més aviat cooperativa. Es presentaven objeccions que tenien la finalitat d'ajudar el company/a per tal de millorar el seu treball o se li oferien dades que ell/a no coneixia o no estava tenint en compte.

El *primer any de doctorat em va servir per a tres coses fonamentals i molt importants*. La primera, per adonar-me que podia aprendre molt de tothom i sobretot, també dels companys/es llatinoamericans/es. Dic que també ho podia fer d'ells/es perquè al començament del curs vaig tenir una **petita decepció** en constatar que hi estaven presents en gran nombre. Vaig pensar que el discurs estaria massa focalitzat i per tant seria poc enriquidor. Ignorant de la seva realitat, argumentava que provenien de països del tercer món. Que equivocada estava! Quantes vegades vaig haver d'empassar-me i encara, avui en dia me l'empasso, aquest pensament tan orgullós. És inquantificable el que he après de tots ells/es. La segona, em va afectar més a nivell personal, és la que em sap més greu en aquests moments. Un fet que ja ha passat i no puc fer res per tornar enrere: *durant el primer any a la totalitat del grup ens va mancar establir relacions més personals*. Els llatinoamericans/es de seguida van intentar establir unes relacions més profundes entre ells. Però és clar, estaven sols/es, en un context desconegut i disposaven de tot el temps del món per a trobar-se (quasi cap d'ells/es

treballava) i per a conèixer-se. La resta dels alumnes d'aquí treballàvem durant tot el dia i a més teníem, tenim encara, una vida personal bastant complicada.

Val a dir que les nostres actituds no van afavorir la cohesió interna. Com que el grup era molt heterogeni, els comportaments també van ser diversos. Hi va haver un grup de companys/es que es va mostrar distant i invisible durant tot el curs ja que durant el primer quadrimestre van voler abandonar i el que menys els preocupava era familiaritzar-se amb la resta. D'altres des del primer dia es van mostrar oberts/es, riallers/es i agradables però sense traspasar la barrera de la bona educació. Fins i tot n'hi havia que feien de la seva timidesa l'instrument defensiu de la pròpia adaptació. Finalment se'n trobaven que no dubtaven en delectar-nos amb la seva sapiència intel·lectual però no feien el mateix amb el seu vessant humà. I jo que sóc dona poc acollidora per manera de ser, em vaig mostrar bastant incapaç de vèncer el mur que se'm crea en la coneixença de persones de fora del meu àmbit. Però ara ja no hi puc fer res per a tornar enrere. El que ha passat, passat està .

I la tercera, el primer any de doctorat em va servir per poder alliberar-me dels prejudicis quant a l'escriptura d'articles o comunicacions. Animada per la meva directora de tesi vaig escriure dues comunicacions que més a més van ésser publicades. Això ho comento perquè mai abans m'havia passat pel cap escriure alguna cosa. Quan la meva directora em va suggerir de fer-ho, sentia que una parvulista tenia poc a dir, que no podia aportar coses interessants, pensava que amb tota la bibliografia existent ja n'hi havia suficient. Només d'imaginar-me escrivint alguna cosa que els altres poguessin llegir m'agafava mal d'estómac. Però és clar, la tesi s'ha d'escriure i ho ha de fer un mateix. I de la tesi, mentre s'està realitzant, només en pot escriure l'autor/a. Aquesta argumentació em va fer decidir a intentar-ho.”

Durant aquest període el comitè científic del Simposi Internacional *L'educació: el repte del tercer mil·lenni* que s'organitza a Sitges (Barcelona) em demana explícitament una

comunicació sobre el Programa d'Estimulació Primerenca. Presento, llegeixo i es publica (Pedrós, 1995) la *segona comunicació* sobre el PEP.

Aspectes previs o propis de la investigació. Durant aquest període la tesi no avança pràcticament gens amb treball *quantitatiu* però sí progressa molt amb treball personal *qualitatiu*. Aquest últim queda reflectit en l'article que vaig citant, en els descobriments de caire científic que vaig assolint i en alguna que altra crisi. En aquest sentit tinc molts problemes amb l'enfocament teòric de la tesi com a treball d'investigació: m'adono que he dut a terme un treball d'investigació sense cap planificació ni cap disseny. M'encallo en aquest punt i pateixo el *segon petit desànim* des de que vaig començar el procés investigador: no sé on ubicar la recerca. L'ajut inestimable dels meus companys/es i del professor Delio del Rincón m'ajuda a sortir-me'n clarificant molts dels dubtes, però sí he de ser sincera, no tots ni molt menys.

“Al segon quadrimestre em va esdevenir una petita *depre*. Va sorgir en un crèdit d'anàlisi de dades qualitatives. *La meua investigació és únicament qualitativa? O les dades quantitatives recollides la converteixen en quantitativa? Quines diferències hi ha entre una i l'altra? Es poden complementar? Pot ser una investigació eminentment qualitativa però amb algunes dades quantitatives? Però quins tipus d'investigació qualitativa?* Quantes més sessions fèiem i quant més hi aprofundíem, a mi em passava com els crancs, feia tres passes endarrere. Quin patir! Que malament ho vaig passar. Tan fort em va agafar que vaig deixar-ho tot de banda, no tenia ganes de fer absolutament res. Quin garbuix d'idees! Quina confusió! **Com ho vaig resoldre?** En primer lloc, els companys/es van col·laborar-hi força. Els vaig demanar parer i em van ajudar molt les seves interpretacions. En segon lloc, un professor es va mostrar meravellós: em va dedicar un temps personalitzat, sense presses. I finalment, m'hi vaig encaparrar, em vaig envoltar de llibres i vaig dedicar-hi tot el mes de juliol. Me'n vaig sortir. Aquest exemple d'**enfonsament** personal l'he donat per als possibles lectors/es que estiguin passant per alguna situació semblant, o hi hagin de passar algun dia. En contra del que a mi m'havien comentat <<*els que fan el doctorat van per lliure, cadascú va a la seva, hi ha poca solidaritat*>> vaig

poder constatar tot el contrari cap al final del primer curs. Cada membre del grup del doctorat té una visió de les coses i possiblement allò que a un, per si mateix li costa de veure, un altre des fora de la qüestió li pot donar la llum. Per això és molt bo confrontar opinions i treballar en equip quan l'ocasió ho requereix.

Durant aquest any se'm provoca la necessitat de reafirmar la meua elecció de director/a de tesi. A mesura que el temps circula cada vegada tinc més clar que la Dra. Maria Pla és la persona més idònia per desenvolupar aquest paper perquè he descobert que assoleix el que sembla que ha de posseir un director/a de tesi:

<<Quin examen ha de passar un director de tesi?>> L'anàlisi dels doctorands/es és simple però intens i consta de dues parts diferenciades. La primera és més aviat tècnica i intenta ser objectiva amb propòsits imparcials. Es busca un director/a que estigui interessat pel tema, col·labori a centrar-lo, ajudi a dissenyar la investigació i alhora tingui flexibilitat per replantejar constantment la recerca. Es cerca un Doctor/a que tingui prestigi en el món educatiu, capacitat científica per a orientar bé la metodologia a utilitzar i faciliti l'accés a la bibliografia. La segona part de la prova és més qualitativa, bastant més personal, parcial i subjectiva. S'intenta esbrinar quin professor/a tindrà el mateix temps per a un/a mateix/a que per un altre doctorand amb qui hi tingui més afinitats, per exemple, un membre del departament. S'investiga quina persona pensarà doctoralment amb ell/a quan no hi sigui d'una manera presencial. Això vol dir, per exemple, fer arribar al doctorand/a una referència bibliogràfica, un article de la premsa diària, un congrés relacionat amb el tema de la tesi. S'examina amb quin tipus de persona hi haurà més *feeling*, empatia o/i compatibilitat de caràcters. I tots aquests requisits es van descobrint a mesura que desfilen els crèdits, a mesura que els que ja són Doctors expliquen la seva història, a mesura que es va delimitant el tema de tesi que es vol aprofundir i la metodologia que es vol emprar.>>

Durant aquest període apporto pocs interrogants nous al tema de la tesi ja que quasi tots els que he sofert han estat de caràcter investigador. Tot i així afegeixo i reformulo els següents:

- Quina és l'aportació teòrica concreta de cadascuna de les activitats de la metodologia?
- Es podria fer un estudi dels vídeos dels cursos 90-91, 91-92 i 92-93?
- Quines investigacions s'han dut a terme sobre el PEP fins el moment?

6.- **6è. Període: setembre 1995 – juliol 1996.**

Formació de la investigadora i trets professionals. El curs 95/96 la direcció de l'escola em proposa un canvi de nivell i d'aula i em faig càrrec d'un grup de P 5 (nens/es de cinc anys). Treballo de mestra d'Educació Infantil. Sóc llicenciada en Pedagogia. Assoleixo el grau de *Reconeixement de Suficiència Investigadora* en acabar el Programa de Doctorat. Ara sí que estic totalment segura de la meva titulació. A més a més estic realitzant una *tesi doctoral*. Durant el segon any del programa de doctorat també he deixat de banda quasi tot el que estava relacionat amb la tesi i m'he dedicat a gaudir dels crèdits. No només he realitzat els crèdits que em pertocaven sinó que he anat d'oient a alguns altres. El meu lema durant aquest curs ha estat *carpe diem*.

“Durant aquest segon curs les relacions personals amb els companys/es del Doctorat han estat més profundes. La realitat és que darrere de cada persona hi ha una història i les històries de cadascú són tan importants i decisives que determinen comportaments posteriors. Malgrat que en un programa de doctorat es coincideixen de cent cinquanta a dues-centes hores si les circumstàncies no són favorables es pot passar dia rera dia, mes darrere mes, sense adonar-se que el company/a del costat és una gran persona. Per això és tan important mostrar-se obert/a des d'un bon principi. Avui me n'adono que aquesta època de la meva vida no tornarà a repetir-se mai més i que hagués pogut establir unes relacions amistoses, més intenses i estables que les que he desenvolupat. Al possible lector/a deixo la responsabilitat de

poder actuar d'una altra manera si està en les seves mans. Deixeu-me afegir una reflexió al voltant d'aquest tema: quan siguem més grans i recordem aquests temps, temps de plena producció intel·lectual que aleshores probablement ens costarà generar, el que segurament no ens importarà reproduir seran els records de les vivències d'aquest període, dels aprenentatges assolits per les experiències socials que no estaven programades en els crèdits del doctorat. Fins i tot potser encara tindrem relació amb algunes companyes i companys. Si succeeix així, el que menys comptarà serà tenir el títol de doctor, el que de veritat importarà serà haver sabut aprofitar un període de les nostres vides amb gran riquesa i intensitat.

En finalitzar el segon curs de doctorat sóc conscient que he rebut un procés de formació doble: un creixement personal i un desenvolupament intel·lectual. A nivell personal el creixement no es pot quantificar però una sent que hi és. Una sent que mai podrà pagar amb la mateixa moneda totes les companyes i companys, les professores i els professors del seu doctorat tot el que li han ensenyat. Una té la sensació que mai podrà tornar de manera igual els comentaris, les observacions, els consells, les opinions, el bon humor que els companys/es li han facilitat. Una creu que només els pot correspondre amb sentiments molt arrelats al llarg d'aquests darrers dos anys. De segur que moltes vegades farà referència a algun fet, alguna anècdota, algun esdeveniment en què hi hauran participat activament. Els ho he d'agrair de tot cor. El vessant més intel·lectual esdevé bastant ple de contingut, amb algunes llacunes, amb força interrogants, amb abundants recursos per a intentar sortir-me'n i amb molta capacitat de sorprendre'm del que m'envolta. D'alguns crèdits he après poques coses, d'altres he après força coses i d'uns quants crèdits he après moltes coses”.

Gràcies a uns dels crèdits del qual vaig aprendre moltes coses se m'obre un camí professional nou al qual des d'aleshores he dedicat grans esforços. Una de les companyes, la Imma Cases, m'anima a presentar una proposta de formació per a docents concretada en un curs sobre el PEP a l'Escola d'Estiu Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. La proposta és acceptada per l'organització i començo a donar

el *primer curs de formació* a professionals de la docència amb el nom ***Programa d'aprenentatges primerencs (mètode Glenn Doman)***. Durant el procés previ de preparació dels continguts que he de donar, en el desenvolupament de la seva aplicació durant les setmanes d'estiu i en la reflexió per avaluar tot el procés m'adono per primera vegada que realment les activitats del programa són aplicables i adaptables a qualsevol realitat educativa i que qualsevol centre escolar les pot desenvolupar en el seu Projecte Educatiu. Comparo el programa que desenvolupem a l'escola amb altres en la mateixa línia però adaptats a altres realitats escolars. Coincideixen amb alguns aspectes però tots tenen problemes a l'hora d'aplicar les orientacions de Glenn Doman rigorosament.

La Dra. Pla em demana que realitzi la *primera exposició* sobre el PEP a la Facultat de Pedagogia als estudiants del crèdit *El Currículum a l'Educació Infantil*. Resulta molt interessant perquè els estudiants són desconexedors/es del tema, és la primera vegada que en senten a parlar i en el torn de preguntes no es tallen un pèl en oposar-s'hi obertament. Val a dir que la meva exposició sembla la d'una defensora acèrrima com si m'hi anés la vida.

Aspectes previs o propis de la investigació. Em reafirmo amb l'elecció de la meva directora de tesi: la Dra. Maria Pla és la més adient, adequada i convenient.

“Aquest segon any ha estat profitós perquè a alguns ens ha ajudat a reafirmar-nos en aquell director/a que ja havíem triat el curs passat”.

Quantitativament parlant segueixo sense avançar gens amb la investigació, tot el treball que duc a terme encara és qualitatiu:

“Des de que vaig començar el programa he assolit una formació científica, la que de veritat persegueix un programa de doctorat: una educació científica en un tema especialitzat, en un marc conceptual, en una disciplina metodològica. En relació a aquesta capacitat científica i metodològica no sé si el programa de doctorat m'ha preparat suficientment per a realitzar una tesi doctoral. Concretament em sembla que m'ha proporcionat uns quants recursos per a tirar endavant la meva recerca. Si més no, ha donat

instruments per a poder buscar i trobar el que em manca. De tota manera acabo tenint una idea bastant clara del que una tesi ha de tenir: novetat i originalitat que suposi l'ampliació d'un camp; ha de ser una aportació nova i un avenç en el tema en concret; ha de poder arribar a noves dades, experiències o idees que suposin anar més enllà en el coneixement del tema o qüestió, i s'ha de caracteritzar per una sistematització, un rigor i un bon disseny de la investigació. I més concretament, una recerca ha d'incloure respecte del contingut una bona documentació bibliogràfica i una explicació de les conclusions; respecte de la coherència interna: un aprofundiment del tema i una metodologia adequada; respecte a l'objectiu principal de la tesi: ha de reafirmar o contradir models; i respecte el component personal de l'investigador cal que tingui honradesa, motivació, interessos, etcètera. En fi, no sé si el meu treball d'investigació complirà totes aquestes condicions per a ser una bona tesi doctoral; en tot cas el tribunal si arriba el *dia D* i *l'hora H* segur que hi tindrà molt a dir.

Tinc clar que vull estar entre el vint per cent dels doctorands/es que acaben llegint la tesi. Sento que a partir d'ara he de començar a volar tota sola, que ho podré fer amb l'ajut de la meva directora de tesi però que hi hauré de posar voluntat, perseverança i molta paciència. També tinc clar que em sentiré desemparada, desacompanyada, òrfena, pelada en aquest camí. Una mica *penjada*. M'he de fer a la idea de començar de nou. Aquesta soledat i aquest nou inici podrien suavitzar-se si la proposta que ha sorgit aquest darrer curs en el nostre grup de doctorat es fes realitat. Hauríem de ser capaços, el Departament de Didàctica i Organització Educativa ens hauria d'ajudar en la tasca, d'establir algun tipus de contacte (mensual o bimensual) entre els doctorands/es que volguéssim retrobar-nos i confrontar idees, parlar del desenvolupament de les tesis, intercanviar bibliografia i informació i buscar motivacions i ànims, entre d'altres coses. Aquest nou començar es podria iniciar a l'entorn immillorable de la Vall d'Hebrón. La ubicació ja la tenim: la nova aula dels alumnes de doctorat. Només faltaria la voluntarietat d'ambdues parts (doctorands/es i Departament) per a poder tirar endavant aquesta idea. I per acabar, la pregunta del milió: **Tot el que**

he dit fins ara em servirà per a fer la tesi? No ho sé. Però com diu Eco (1977,1986, p.15):

<<- *Es pot fer una tesi digna encara que et trobis en una situació difícil, causada per discriminacions recents o remotes;*

- *Es pot aprofitar l'ocasió de la tesi (encara que la resta del període universitari hagi estat desil·lusionant o frustrant) per a recuperar el sentit positiu i progressiu de l'estudi no entès com una collita de nocions, sinó com una elaboració crítica d'una experiència, com una adquisició d'una capacitat (bona per a la vida futura) per a localitzar els problemes, per afrontar-los amb mètode, per a exposar-los seguint certes tècniques de comunicació.>>”*

En finalitzar aquest període em toca afrontar un *problema*: he d'inscriure la tesi doctoral i presentar el Projecte de Tesi. Redacto, escric i rescric un gran nombre de títols però no n'hi ha cap que reflecteixi el que investigo i em comença a tornar a venir l'angoixa. Com que l'experiència és un grau, de seguida trobo el *mètode* (?) per *afrontar* el patiment: exposo el meu problema *seguint certes tècniques de comunicació* a alguns companys/es del doctorat. Els seus comentaris i la lectura d'algun llibre em fan comprendre que el que investigo no són Aprenentatges Primerencs, tal i com anomenen a la metodologia els assessors externs, el que estudio és en realitat un **Programa d'Estimulació Primerenca** i titulo la primera part de la meva tesi d'aquesta manera. La segona part del títol **Anàlisi interpretativa d'una realitat** sorgeix de la llum investigadora que poc a poc vaig assolint i vol fer referència a la interpretació de la doctoranda d'una realitat concreta entesa com un tot que engloba el programa, la seva aplicació, el context escolar i els alumnes implicats. El Dr. Del Rincón (1995) em facilita el *primer anàlisi* d'algunes setmanes dels diaris del segon trimestre del curs 1993/94 amb el programa informàtic *Etnograp*. D'aquesta anàlisi en surt la *primera categorització* que recullo en el Projecte de Tesi. Aquest em dóna l'oportunitat de reelaborar per *tercera* vegada el *suport teòric* del PEP impregnat encara de postulats constructivistes, de formular els *primers objectius* que sembla que persegueix el PEP i de tornar a reformular els interrogants de la tesi:

- Quines activitats específiques han de realitzar els alumnes i com cal anomenar-les?
- En quin suport teòric es fonamenten?
- Quin és el context d'aplicació d'aquest programa: escola, aula, nivell sociocultural familiar, horari diari o setmanal?
- Com està organitzat i seqüenciat el PEP?
- Quins objectius persegueix el PEP?
- Com s'avalua el PEP i quins criteris d'avaluació proposa?
- Quina classe d'alumnes participen en aquest programa?
- Quins trets familiars tenen els alumnes investigats?
- Quin desenvolupament intel·lectual tindran aquests nens/es el curs 1993/94 i el 1994/95? Desenvolupament concretat en habilitats motores fines, habilitats preacadèmiques, desenvolupament del llenguatge, competència social i desenvolupament cognitiu.
- Quines són les activitats del programa de més èxit i més motivadores pels nens/es i quines no ho són tant?
- Quines són les actituds i comportaments que es desenvolupen en els nens/es durant l'aplicació del programa?
- Quins són els trets més rellevants de les professores que intervenen en l'aplicació del programa?
- Quines són les reflexions i actuacions de les professores i quins són els seus judicis positius i negatius front el programa?
- Com es produeix l'aplicació del programa per part de les professores? De manera sistemàtica o flexible?

7.- 7è. Període: setembre 1996 – juliol 1998.

Formació de la investigadora i trets professionals. Segueixo treballant de mestra en un curs de P 5 a l'escola Mireia C.E de Montgat. Em presento com a llicenciada en Pedagogia però m'adono per primera vegada que sento que exerceixo de pedagoga quan em dedico a altres tasques pedagògiques fora de l'àmbit de l'escola on treballo.

Els rumors sobre les titulacions a l'Educació Infantil no s'han acabat (DOGC n.2246, BOE n.20). Sembla que no n'hi ha prou amb la *Llicenciatura* ni amb la *Suficiència Investigadora* ni amb la realització d'una *tesi doctoral*. El mes de maig de 1996 la directora de l'escola ens reuneix a les docents del Parvulari amb manca d'especialització en Educació Infantil i ens suggereix la possibilitat i conveniència de

realitzar un Postgrau d'*Especialista en Educació Infantil*. Per aquest motiu el mes de setembre de 1996 em matriculo a Blanquerna, facultat de la Universitat Ram3n Llull, a desenvolupar un Postgrau de cinc-centes hores repartides en dos cursos i l'acabo el juny de l'any 1998. En aquests moments la doctoranda encara es pregunta si realment n'hi haur3 prou amb aquesta nova titulaci3.

“Despr3s d'assolir una llicenciatura en pedagogia i de dur a terme un programa de doctorat, els estudis del postgrau em van semblar buits de contingut. Si he de ser sincera i amb perjudici de semblar una mica pedant, me'ls hagu3s pogut estalviar. Per3 no vaig poder-ho fer per dues raons fonamentals. La primera perquè necessitava el t3tol d'especialista per a poder seguir treballant al parvulari de l'escola. I la segona perquè segons la normativa de Blanquerna no podia assolir la titulaci3 sin3 signava cada dia i cada hora de classe del meu puny i lletra uns papers conforme hi assistia presencialment. Sort vaig tenir d'anar acompanyada de dues companyes de feina, la Flora Garc3a i la Carme Gurri, que em van fer els dos anys m3s suportables, sort vaig tenir que alguna professora em permet3s lligar algun treball del seu cr3dit amb el tema de la meva tesi i sort vaig tenir tamb3 de con3ixer una companya de classe que havia viatjat a Philadelphia (EUA), a The Institutes for the Achievement of Human Potential de Glenn Doman sense cap m3s inter3s que el personal. D'aquesta 3ltima fortuna vaig aprendre un munt. A banda de la informaci3 que en vaig treure, em va agafar un atac d'enveja que em fa molta vergonya explicar: o sigui ella que no ho necessitava absolutament per res (nom3s li va venir de gust) es va gastar els diners i va anar a un lloc al qual jo estava desitjant anar per3, segons no parava d'argumentar-me, no em feia cap tipus de falta ja que amb els llibres de Doman en tenia m3s que suficient Vaig reflexionar que no podia ser que alg3 hagu3s realitzat aquesta proesa sense cap motiu professional aparent, a banda del purament personal i que jo que ho necessitava per la meva tesi doctoral fes un rid3cul tant espant3s. Vaig decidir fer el viatge.”

La proposta de la qual parlava en el sisè període es fa realitat: el 8 d'octubre de 1996 alguns doctorands/es del bienni 94/96 constituïm el grup *Cap al 2000 tesis a 1000* en el Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Com recull la primera acta (Doctorat, 1996)

<<Cap al 2000 tesis a 1000 és un grup de reflexió que té com a objectiu final que tots els doctorands/es duguin a terme la tesi doctoral. La reflexió no només serà de caire metodològic sinó que els seus integrants intentaran compartir les situacions problemàtiques personals, professionals i familiars que es derivin del treball de les seves recerques>>.

“Les reunions han estat força nombroses. Durant els primers temps hi va haver un gran nombre de doctorands/es implicats en el projecte de la tesi, fet que va propiciar en alguna ocasió que alguns professors/es del Departament s’hi afegissin. En els darrers mesos hem quedat un grup bastant reduït en el qual s’hi ha incorporat algun doctorand/a de biennis posteriors.

Els temes tractats en les reunions han estat diversos i molt fructífers: l’intercanvi de bibliografia, la formació en programaris informàtics, la clarificació metodològica, els progressos o regressions individuals durant el procés investigador, les orientacions en moments d’ofuscació, l’enveja de les situacions privilegiades de companys i companyes amb beca o llicència d’estudi per poder dedicar molt de temps a les seves tesis, els copiosos berenars, els records als companys/es doctorands/es absents que es troben als seus països d’origen, etcètera. En definitiva, amb els meus companys i companyes de *Cap al 2000 tesis a 1000* m’he sentit acompanyada en la solitud del treball doctoral.”

Assisteixo a les *Primeres Jornades d’Aprentatge Primerenc* que es celebren a Reus i a un curs sobre *Estimulació Primerenca* a l’escola de Pares del Col·legi Montserrat de Barcelona. Presento, llegeixo i es publica (Pedrós, 1997) la *tercera* comunicació sobre el PEP.

El mes de març de 1998 viatjo a *The Institutes for the Achievement of Human Potential de Philadelphia* (EUA) per assistir al curs formatiu *How to multiply your baby's intelligence*.

“**The Institutes for the Achievement of Human Potential** és una organització educativa que serveix als alumnes i forma els pares i mares de tots els continents des de 1955. El seu objectiu és donar significació a les habilitats intel·lectuals, psicològiques i socials de tots els nens/es. Els Instituts acullen a tot tipus de nens/es, cadascun amb les seves capacitats i ajuda a desenvolupar-les segons les aspiracions dels pares i el que el potencial dels nens/es els ho permeti. Encara que els Instituts es van establir l'any 1995, els membres més antics de l'staff ja estaven treballant junts des de l'any 1940. La creació del nou camp del **Desenvolupament del Cervell dels Nens** és el producte de centenars d'investigacions que es van desenvolupar al respecte. Aquests descobriments van fer que el staff fos pioner en programes que ajudessin a incrementar les habilitats de tots els nens/es. Els programes dels Instituts, els seus mètodes, les tècniques i materials que utilitzen són el resultat de les nombroses expedicions a les zones més primitives de la terra i a les capitals més sofisticades del món. Són molts anys d'experiència des de fa cinc dècades amb més de quinze mil nens/es i llurs pares. En total, han estat observats nens/es de més de cent trenta-cinc nacions. Al llarg dels anys, la filosofia, els mètodes i les tècniques desenvolupades per Glenn Doman van fer pensar a l'staff dels Instituts la possibilitat d'atendre la demanda de milers de pares que volien ser coneixedors de les seves experiències i es van crear els cursos de formació. Per aquesta raó, l'any 1963 Glenn Doman va escriure llibres i va dissenyar els materials per als pares que volguessin seguir les seves directrius a la llar familiar. El primer llibre **How To Teach Your Baby To Read** (1964) va ésser escrit davant les nombroses peticions dels pares. Aquesta obra s'ha publicat en vuitanta idiomes i s'han venut uns dos milions de còpies arreu del món. Els Press Institutes es van establir l'any 1965 per a poder imprimir els llibres, vídeos i materials desenvolupats en els Instituts” (The Gentle Revolution, 1992, p.2)

En aquest viatge aprenc moltes coses per al desenvolupament de la meua vida personal que no esmentaré en no tenir res a veure amb la investigació. En canvi m'agradaria, i quedaria molt bé en el conjunt de la tesi, desenvolupar nous continguts apresos durant el curs a Philadelphia. Però la decepció apareix quan constato que la impressió i l'argument que tenia abans d'anar-hi s'acompleixen totalment: no cal anar a Philadelphia a ampliar continguts, amb algun llibre de Glenn Doman (1986) o col laboradors (Harvey, 1994) n'hi ha més que suficient per seguir fidedignament el desenvolupament diari del curs. Per altra banda l'estada a Philadelphia és el detonant que m'origina una sèrie de reflexions qualitatives lligades a la investigació que desenvoluparé en el proper punt. Tot seguit només deixo constància d'algunes valoracions al voltant de l'organització i estructura dels *The Institutes for the Achievement of Human Potential*.

“A l'hora de matricular-me s'acompleix el que ja m'havien avisat: no volen docents al curs, només admeten pares. Falsejo algunes dades i m'admeten com a mare amb intencions de ser-ho novament. Durant la realització del curs em relaciono amb altres persones que estan en una situació semblant i que han utilitzat el mateix recurs. Dedueixo que molts altres docents, com per exemple els assessors que van introduir el programa a l'escola on treballa, s'han format en les mateixes circumstàncies. En aquest sentit el primer dia del curs una de les formadores americanes em fa un comentari (o m'està advertint?) sobre les persones a Espanya que utilitzen el nom de Glenn Doman i la seva metodologia sense permís i que si segueixen així hauran d'emprendre mesures legals des d'Amèrica. Tinc la sort que aquesta parla castellà perquè l'idioma és un entrebanc important per a la realització del curs ja que domino poc l'anglès. El contacte amb l'organització des de Barcelona és relativament fàcil gràcies a les bones amigues angloparlants que tinc però la comunicació durant el curs es presenta problemàtica. Des de Philadelphia arriba de seguida la solució: hi haurà servei de traducció simultània amb tres condicions: un nombre suficient de sol licitants dels servei, un recàrrec econòmic important i la signatura per part de l'assistent, d'un contracte en el que d'entrada ja se suposa la més *alta, fina i acurada qualitat* a la traducció.

Tant aquesta última condició com l'anterior de l'avís del permís tenen molt a veure amb el control que l'organització dels Instituts vol tenir en totes les activitats i materials que faciliten: absolutament tot és marca registrada i no volen còpies ni imitacions del que proposen, tant és així que fins i tot els continguts del curs són els mateixos que surten en els seus llibres i vídeos, amb els mateixos exemples de pares i fills/es amb els seus noms i cognoms. Durant el curs no afegixen res més de nou. Per garantir que tot el contingut estigui vigilat i sigui el mateix per a tothom encomanen les tasques de traducció (bastant dolentes per cert) a alguns treballadors/es dels Instituts de parla castellana. Aquest control també queda palès mentre es desenvolupa el curs ja que no es pot discutir ni qüestionar o preguntar durant la intervenció dels ponents, perquè la participació dels cursetistes no està plantejada. Crec que d'aquesta manera es garanteix que no es generin conflictes col·lectius ni dubtes als quals ells/es no tinguin respostes adients. Això sí, cada dia en finalitzar el curs es passa una avaluació escrita i personal on poden quedar reflectides les qüestions que més interessin però que no són mai contestades en públic ni en privat. Si es té alguna inquietud, comentari o pregunta a fer s'ha d'intentar adreçar-se al personal que hi ha per a tal efecte, durant les pauses a nivell individual. En alguna d'aquestes ocasions puc constatar que alguns membres de l'*staff*, com ells/es s'autoanomenen, quan es refereixen a la família Doman parlen de "ellos dicen..., o ellos piensan..., o ellos aseguran...", no s'inclouen en el discurs. A la pregunta de perquè s'exclouen de l'equip sembla que els costi comprendre o no vulguin entendre el que els preguntes. Saben representar molt bé el seu paper. Anomeno la família Doman perquè en els Instituts hi treballen tots: Glenn Doman, la seva senyora Katie Doman i els seus dos fills Janet i Douglas, a més a més de la seva nora Rosalind Doman.

En la introducció del curs hi ha un primer moment que compareixen els membres de l'*staff*: directius, formadors/es i assistents. És una presentació del tot típicament americana, molt teatral. Les cares d'alguns d'ells/es no em són desconegudes, sembla els hagi vist amb anterioritat i em desconcerta la situació. En un segon moment es passa a la presentació de tots els participants. En aquest curs hi ha més de cent deu pares o mares d'arreu del món, cadascú

explica d'on ve, com va saber del curs i què pretén aconseguir. N'hi ha més de cinc que ploren quan els toca parlar ja que per elles Doman és el seu *salvador*. La veritat és que Glenn Doman sembla un predicador amb una aurèola especial. No sé si és el fet que els membres de l'staff s'hi refereixin com l'expert o que no te'l deixin veure fora de l'auditori o que no t'hi deixin parlar en cap moment, la veritat és que el fet d'estar tan inaccessible fan venir ganes de veure'l o escoltar-lo. Les sessions del curs són curtes però pesades ja que no s'allunyen gens dels continguts dels llibres, per tant si ja te'ls has llegit és com si els tornessis a repetir. A la botiga de l'auditori en compro algun de traduït que encara no es troba a Espanya (1991a, 1994a, 1996) i algun d'original que sembla interessant (Harvey, 1994). M'adono que ja sé de què conec a alguns/es formadors/es o assistents/. Molts són els mateixos que surten a les fotografies dels llibres que he comprat o en el vídeo (1989), com a mares i pares professionals que en anys anteriors duïen a terme alguna activitat amb els seus fills/es. Per tant, han passat de ser mares o pares clients dels Instituts a treballar per a ells. Que ben organitzat que ho tenen!, qui millor que les mares o pares que ja han passat pel procés per explicar a altres mares o pares novells les dificultats o èxits assolits? I, és clar, ja m'explico perquè les meves preguntes o qüestions no tenen mai resposta. Aquesta gent està en una altra onda ja que les meves van adreçades a la teoria de les activitats i a la seva relació amb les intel·ligències o capacitats i les que generalment fan les mares són de l'aplicació domesticofamiliar pura i dura dels diferents materials. Algunes tardes hi ha el que en diuen *demostracions* (Doman, 1986) que és com un festival on uns quants nens i nenes de l'**Escola Internacional Doman** realitzen alguna de les activitats psicomotrius, de lectura o de matemàtiques. Alguns d'ells/es semblen micos ensinistrats i altres, membres d'una secta tan ben pentinats, clenxinats amb uniforme i superalineats. Els més petits/es van amb la seva mare que ha anat a la perruqueria per a l'ocasió. Tot un número que no m'agrada gens, entre d'altres coses, perquè en tots els dies no deixen veure els alumnes de l'Escola Internacional en el seu ambient natural a les aules argüint manca de concentració i dispersió originats per l'observació dels visitants. Penso que tenen raó però sembla una incongruència que dediquin estones llargues a mostrar-nos com estan d'alliçonats. Constato que als pares i

mares cursetistes els agrada i motiva l'espectacle però a mi no, segur que no ens ho mirem des de la mateixa òptica. He d'afegir que dels catorze alumnes d'edats diferents que han desfilat per l'auditori, quatre són nets/es de Doman, fills/es dels seu fill Douglas. Després de molt pressionar un membre de l'staff m'admet que hi ha pocs alumnes a l'Escola Internacional. En la sessió final de l'últim dia hi ha cerimònia de graduació i lliurament de diplomes com si fos l'acabament d'una brillant carrera universitària en una institució d'elit. Si la presentació del curs causa impacte l'últim dia encara quedes més garratibada: els membres de l'staff al complet i els assistents arreglats per la cerimònia, banderes, colors, plors, música i chamberlains. Autèntica manera de fer americana. No m'estranya que els pares i les mares es quedin meravellats a mida que passen els dies del curs. Saben vendre el producte molt bé. Fins i tot me'l vendrien a mi ja que els últims dies del curs denoto certa tristesa i em sento com amb la *síndrome d'Estocolm*.

Però hi ha un aspecte que em fa tornar a l'objectivitat tan ben punt torno de Philadelphia: els cursos de formació donen molts diners. Es disposa d'un magnífic i súper equipat auditori exclusiu per a dur a terme els cursos amb capacitat per a cent persones on s'organitzen un mínim de nou cursos diferents a l'any d'una setmana de durada. La matrícula individual a cada curs gira entorn als nou-cents euros amb dinar inclòs i quaranta cinc hores de formació. La traducció simultània no entra en la matrícula general, si es vol gaudir d'aquest servei s'ha de pagar un suplement de quatre-cents euros. Els cursos tenen molt èxit d'assistència segons els organitzadors. En el que ens ocupa hi havia més matriculats dels que l'auditori permetia ja que el nombre total d'assistents girava al voltant als cent deu. Comptant a la baixa s'ingressen per dos mesos de cursos a l'any, uns vuit-cents quaranta-mil euros. Tenint en compte que, a més a més, la mitjana de despeses per als materials exclusius que venen a la botiga és d'uns tres-cents euros més, la xifra total d'ingressos per dos mesos de cursos de formació arriba al milió dos-cents mil euros anual.”

Durant aquest setè període i a causa de l'aprofundiment sobre el PEP començo a desenvolupar tot un seguit d'activitats formatives dirigides a docents, estudiants universitaris, pares d'alumnes i públic en general:

- Realitzo el *segon i tercer curs de formació* titulats ***Programa d'aprenentatges primerencs (mètode Glenn Doman)*** i ***Programa d'Estimulació Primerenca*** a professionals de la docència a les escoles d'estiu de la Institució Blanquerna de la Universitat Ramón Llull. Tot i que la base dels continguts és la mateixa en els dos cursos, l'últim pateix un petit canvi de nom degut a dos fets fonamentals que ja s'han deixat entreveure amb anterioritat. El primer és l'avís (?) que vaig rebre a Philadelphia: és veritat que no puc utilitzar el nom de Doman ja que ni tinc permís ni els continguts del curs són exclusivament de l'autor americà. En segon lloc, el viatge m'origina un seguit de reflexions teòriques explicitats en el punt següent que m'ajuden en el canvi de nomenclatura del curs.
- Duc a terme la *segona i tercera exposició* sobre el ***Programa d'Estimulació Primerenca*** a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona als estudiants de Pedagogia i Psicopedagogia del crèdit "El Currículum a l'Educació Infantil". Cada vegada sóc més capaç d'exposar sense tan apassionament com la primera vegada però a la professora no li acaba de convèncer la manca d'exaltació. Desitja que exposi la part provocativa del programa perquè sorgeixi la confrontació amb els estudiants.
- Faig la *primera exposició* sobre el ***Programa d'Estimulació Primerenca*** a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona als mestres del Postgrau d'Especialistes en Educació Infantil. Quedo sorpresa davant la ignorància que mostren les mestres vers la temàtica. Només n'hi ha una que ha sentit alguna cosa sobre el PEP.
- Efectuo tres conferències a pares de diferents escoles i a públic en general sobre ***Com estimular les intel·ligències***. La preparació de les mateixes supera amb molt el consell de Smith (1991, p. 21)

"Per una presentació totalment nova, la meua proporció és d'una hora de preparació per cada minut que penso parlar".

Aspectes previs o propis de la investigació. Sorgeix el *tercer petit desànim* des de que vaig començar tot el procés investigador: pateixo una crisi teòrica. Em comença a

broillar la idea que l'aportació teòrica que he desenvolupat fins el moment no omple ni explica lo suficient la complexitat d'un PEP ja que està molt impregnada de la meva formació constructivista assolida durant la llicenciatura. Segur que hi té molt a veure però no l'explica suficientment. Pren molta força la iniciativa d'elaborar-ne una de nova que sustenti qualsevol Programa d'Estimulació Primerenca. Aquesta idea de nou suport teòric emergeix com a resultat d'alguns fets que es donen quasi simultàniament: el viatge a Philadelphia, la possibilitat de donar formació sobre el programa d'estimulació als docents, estudiants, pares i públic en general i el descobriment de les obres dels professors americans Howard Gardner (1995, 1998) i Daniel Goleman (1996).

L'estada als Estats Units em serveix per adonar-me que l'estimulació en general no només es basa en els postulats de Glenn Doman, sinó que el que proposen als instituts de Philadelphia és també un programa d'estimulació amb semblances amb el que estic investigant però amb nombroses diferències. Reflexiono que les contribucions de Doman i els seus Instituts van ser molt importants i innovadores en uns principis, sobre tot als anys seixanta i setanta, però que a punt de començar un nou mil leni hi manquen noves aportacions. Sota el meu criteri va ser un dels precursors de l'estimulació però està tan arrelat en el passat que ni ho sap. Adverteixo que només algunes de les activitats del PEP que estic investigant es troben entre les que Doman proposa i que alguns continguts que es transmeten en el curs *How to multiply your baby's intelligence* estan bastant desfasats, en cap moment els deixen qüestionar i que estan poc demostrats científicament (no hi ha estudis científics que els avalin). En els seus inicis sembla que es van dedicar a investigar intuïtivament el desenvolupament infantil però posteriorment no van aprofundir ni van deixar que d'altres ho realitzessin. Queda clar que tenen molta experiència fruit d'anys de fer sempre el mateix i molta cura a mostrar tots els èxits entesos com a resultats d'uns aprenentatges que les mares tenen amb els seus fills/es aplicant les directrius que ells/es suggereixen, però en cap moment s'entreveuen els errors o els fracassos del que proposen. La lectura de les obres de Goleman i Gardner em fan descobrir les *Intel·ligències Múltiples*, la *Intel·ligència Emocional* i la importància que l'estimulació del cervell té en tot el procés del desenvolupament infantil. La possibilitat de donar diferents modalitats de formació sobre l'estimulació genera que totes aquestes reflexions es concretin en l'elaboració per quarta vegada de *nova teoria* que serà l'eix vertebrador del que queda reflectit en les conclusions d'aquesta tesi.

Durant aquest setè període també comença a emergir el pensament de donar una nova perspectiva a la tesi com a treball d'investigació ja que la que ha tingut fins ara no m'acaba de convèncer. Començo un procés que em porta a reorganitzant el Projecte de Tesi: plantejo nous objectius que sembla que es persegueixen amb l'aplicació del PEP; confecciono una part important del context on s'ha dut a terme la investigació (capítol setè); realitzo la *segona anàlisi de les dades* i la *segona categorització* del segon trimestre del curs 1993/94 dels diaris que dóna com a resultat un *sistema provisional de macrocategories i categories* que defineixo i codifico, primer numèricament per acabar alfabèticament; elaboro una Unitat de Programació del PEP seguint les orientacions de la Generalitat de Catalunya (1992a, 1992b, 1994) i reformulo els interrogants plantejats fins aleshores:

- Quins són els antecedents neuropsicopedagògics del Programa d'Estimulació Primerenca?
- Tenen influència els estímuls externs en el desenvolupament cerebral?
- És veritat que cal estimular el cervell des de que un nen/a neix fins als sis o vuit anys perquè és aleshores quan s'acaba el desenvolupament cerebral i ja estan fixades quasi totes les connexions cerebrals?
- Quines diferències hi ha entre Aprenentatges Primerencs, Estimulació Primerenca, Estimulació Precoç, Talent, Superdotació, Potencialitat, Intel·ligència i Programa d'Estimulació Primerenca?
- Aquest programa es pot incloure dins el marc curricular dissenyat en la LOGSE i més concretament en la programació de l'aula?
- Quines activitats específiques han de realitzar els alumnes i amb quins continguts, directrius i criteris?
- En quin suport teòric es fonamenten?
- Quin és el context d'aplicació del programa?: escola, aula, nivell sociocultural familiar, horari diari o setmanal.
- Com està organitzat i seqüenciat el PEP?
- Quins objectius persegueix el PEP?
- Com es du a terme diàriament i setmanal l'aplicació del PEP?
- Com s'avalua el PEP i quins criteris d'avaluació proposa?
- Tenen raó els que afirmen que estem provocant nens/es superdotats?
- Quin desenvolupament intel·lectual tindran els nens/es de P 3 en cursos posteriors? Desenvolupament concretat en habilitats motores fines, habilitats preacadèmiques, desenvolupament del llenguatge, competència social i desenvolupament cognitiu.

- Estableixen els nens/es transferències dels continguts del programa (aprenentatges funcionals)? De quin tipus?
- Quines són les activitats del programa més exitoses i motivadores pels nens/es?
- Quines són les actituds i comportaments que es desenvolupen en els nens/es durant l'aplicació del programa?
- Quins són els trets més rellevants de la professora que intervé en l'aplicació del programa?
- Quines són les seves reflexions i actuacions i quins són els seus judicis front el programa?
- Com es produeix l'aplicació del programa per part seva?

8.- **8è. Període: setembre 1998 – juliol 2000**

Formació de la investigadora i trets professionals. Segueixo treballant de mestra en un curs de P 5 a l'escola Mireia C.E de Montgat, sóc llicenciada en Pedagogia, *Especialista en Educació Infantil* i formadora. Durant aquest període la formació concretada en cursos o conferències adreçada a docents i pares i mares d'alumnes d'altres escoles es multiplica.

- *Curs de formació sobre el “Programa d'Estimulació Primerenca” per als docents de l'escola Sant Rafel de La Selva del Camp (Tarragona) l'any 1998.*
- *Primer curs de formació sobre el “Programa d'Estimulació Primerenca” dedicat als docents de l'escola bressol Els Barrufets de Llavanes (Barcelona) l'any 1998.*
- *Curs de formació sobre “Com estimular les intel·ligències” als pares i mares del cicle d'Educació Infantil de l'escola Sant Rafel de La Selva del Camp (Tarragona) l'any 1998.*
- *Curs de formació sobre “Sóc un(a) bon(a) professional de l'Educació?” adreçat als docents de l'escola Sant Rafel de La Selva del Camp (Tarragona) l'any 1999.*
- *Segon curs de formació sobre el “Programa d'Estimulació Primerenca” per als docents de l'escola bressol Els Barrufets de Llavanes (Barcelona) l'any 1999.*
- *Curs de formació sobre “Com estimular la intel·ligència comportamental” adreçat als pares i mares del cicle d'Educació Infantil de l'escola Sant Rafel de La Selva del Camp (Tarragona) l'any 1999.*

- Conferència sobre “*Com estimular les intel·ligències*” dedicada a pares i mares i al públic en general a l’escola *Sant Rafel* de La Selva del Camp (Tarragona) l’any 1998.
- Conferència sobre “*Com estimular les intel·ligències*” adreçada a pares de l’escola bressol *Els Barrufets* de Llavanes (Barcelona) l’any 1998.
- Conferència sobre “*Com estimular les intel·ligències*” adreçada a docents, pares i públic en general a *Les Tertúlies del Fòrum* de Tiana (Barcelona) l’any 1998.
- Conferència sobre “*Com estimular les intel·ligències*” pels pares i mares de l’escola bressol *Sant Rafel* de Barcelona l’any 1999.
- Conferència sobre “*Com estimular la intel·ligència comportamental*” adreçada a pares i mares i al públic en general a l’escola *Sant Rafel* de La Selva del Camp (Tarragona) l’any 1999.

A més a més, els responsables de l’Escola d’Estiu de la Institució Blanquerna de la Universitat Ramon Llull em demanen que creï i desenvolupi dos cursos més de formació als mestres d’Educació Infantil per al mes de juliol. Després de molt pensar i meditar m’adono que per aconseguir estimular totes les intel·ligències d’un/a nen/a petit/a no n’hi ha prou amb l’aplicació de les activitats didacticopsicopedagògiques sinó que influeix molt la professionalitat del docent que ho empra així com també repercuteix la forma d’entendre l’educació dels pares i mares dels/les alumnes. D’aquesta reflexió neixen dos cursos més “*Sóc un(a) bon(a) professional de l’Educació Infantil ?*” i “*Com cal orientar els pares i mares d’Educació Infantil?*”. Duc a terme la *quarta exposició* sobre el *Programa d’Estimulació Primerenca* a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona als estudiants de Pedagogia i Psicopedagogia del crèdit “El Currículum a l’Educació Infantil” i desenvolupo la *segona exposició* sobre el *Programa d’Estimulació Primerenca* a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona als mestres del Postgrau d’Especialistes en Educació Infantil.

Aspectes previs o propis de la investigació. Em retrobo amb la tesi i oriento novament la recerca. Començo a escriure i a desenvolupar-ne tots els capítols. Poc a poc es va definint quina és la nova perspectiva que vull donar a la tesi.

- En un primer moment descobreixo que en realitat aquesta tesi el que ha perseguit durant tot el procés ha estat donar un suport teòric coherent al PEP. La recerca és inductiva, va de la pràctica escolar diària d’un programa a la confecció del suport teòric que fonamenta la importància de la seva aplicació. Per altra banda, se’m

comença a revelar que els pares i les mares tenen una tasca fonamental en el tema de l'estimulació des de que el nen/es neixen. Elaboro *teoria* per *cinquena* vegada segons les directrius marcades en el període anterior i que avarca: teoria del cervell, terminologia i clarificació conceptual sobre el PEP, descripció de les seves activitats i fonament teòric i ideo un nou programa d'estimulació d'acord amb el que sembla que ha de ser i tenir un programa d'aquestes característiques adreçat a les escoles infantils, el ***Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI)*** que presento en les conclusions finals de la tesi. Formulo per última vegada els *objectius* que persegueix el PEPI adaptables al que pot perseguir qualsevol Programa d'Estimulació Primerenca. M'adono que els objectius que he anat formulant en períodes anteriors es derivaven dels interrogants de la investigació i no pas del PEP, per la qual cosa els rebutjo i els elimino tots.

- En un segon moment sorgeix el com s'ha dut a terme la investigació fins aquests moments. Reflexiono sobre la reorganització del Projecte de Tesi que vaig començar el període anterior i quan em dedico a la part dels criteris d'investigació, pateixo el *quart petit desànim* des de que vaig començar tot el procés: tinc un garbuix d'idees que no sé per on sortir-me'n. Disposo de molta informació recollida però no sé com distribuir-la ni com organitzar-la. Em costa decidir quina forma donar-li. Com afirma Alonso (1992, p.10) en la seva tesi doctoral

“Tota decisió temàtica i metodològica comporta un risc. Els continguts i els objectes d'investigació evolucionen de forma indiscutible amb el pas dels anys. Paral·lelament, potser a un ritme més lent, apareixen noves formes d'investigar, noves metodologies amb els seus corresponents instruments, estratègies i recursos. L'estudi d'un determinat tema, el fons, difícilment aixeca polèmica entre la comunitat científica, però, què passa quan s'altera la forma?”.

Sembla que la Dra. Alonso ho hagi escrit especialment per a mi ja que el problema que tinc és de forma en no disposar d'un disseny prèviament definit. Amb la perspectiva del temps passat, la tranquil·litat i la soledat del moment he aconseguit prendre algunes decisions, no sé si alterant realment la *forma* però sí que crec que aquesta *forma* escau prou bé en el *fons* de la recerca. No és que n'estigui plenament

convençuda de l'encert de les meves decisions però algunes havien de ser: com que constato que la recollida de dades s'ha dut a terme sense disseny previ he de buscar la teoria científica que fonamenti tota la investigació i que reflecteixi el que s'ha dut a terme de manera intuïtiva. Totes les consultes bibliogràfiques em reafirmen que la meua investigació és dins del Paradigma Interpretatiu. Busco quin disseny he desenvolupat intuïtivament durant tot el procés investigador. Aleshores decideixo fer una història o biografia de la investigació concretada en vuit períodes per tal de clarificar tot el que he fet des de que vaig començar. Finalment em decanto pel disseny de l'*estudi de casos observacional* alhora que defineixo quines estratègies de recollida de dades he utilitzat. Com que aquesta investigació fa honor a un refrany espanyol molt popular "*Yo me lo guiso y me lo como, como Juan Palomo*" on la investigadora fa de *Juan Palomo* demano a les companyes del Parvulari on treballa que realitzin una avaluació anònima i oberta dels meus trets professionals segons tres apartats: *laboral, tècnica i humana*. Aquesta categorització vé donada pel perfil que ha de tenir un bon professional segons el curs de formació "***Sóc un(a) bon(a) professional de l'Educació Infantil?***" que desenvolupo a l'Escola d'Estiu Blanquerna.

- En un tercer moment descobreixo que l'aplicació escolar del PEP no ha esdevingut l'aspecte més important en el desenvolupament de la recerca. L'anàlisi de les dades recollides en aquesta fase ha estat sempre a un segon plànol en el meu interès però curiosament la seva recollida va ser la primera tasca que es va realitzar. Aleshores se'm clarifica tot el que em queda per fer. Com que ja tinc la teoria científica de la recerca més o menys desenvolupada i el suport teòric al PEP més o menys a punt, m'he de dedicar a analitzar les dades qualitatives i quantitatives recollides de l'aplicació del PEP. Començo a tenir interès per veure quins aspectes vaig considerar els més rellevants i importants per a registrar en els diaris. Sobretot tenint en compte que ja vaig fer tres anàlisis i tres categoritzacions en el seu dia, la primera durant el curs 1992/93 dels diaris obtinguts amb els alumnes de P 2, la segona durant el desenvolupament del Programa de Doctorat dels diaris realitzats amb els nens/es de P 3 i la tercera durant la realització del Postgrau d'Especialista en Educació Infantil dels mateixos diaris de P 3. Totes tres es troben plenes de pols a la prestatgeria ja que des d'aleshores no me les he tornat a mirar. Abans però em dedico a revisar els criteris de rigor que he de tenir en compte a l'hora de poder

donar credibilitat a l'estudi. Realitzo l'última i definitiva anàlisi de les dades, la *tercera* dels diaris del curs 1993/94 amb la corresponent categorització definitiva i la *segona* anàlisi dels diaris 1992/93 amb la mateixa categorització. Reelaboro el sistema provisional de macrocategories i categories del període anterior tornant-lo a redefinir i recodificant-lo alfabèticament abans de delimitar les unitats de significació dels diaris de P 3 i dels de P 2 i la seva freqüència. El nou i definitiu *sistema de macrocategories i categories* es verifica segons els criteris de rigor. De la mateixa manera s'analitzen les dades recollides amb els qüestionaris de la IEA a P 3 i a P 4. Tot acabant el període, reorganitzo, reformo o elimino els interrogants als quals vull donar resposta amb la realització d'aquesta tesi doctoral que han sorgit durant les set fases anteriors i els agrupo en quatre grans preguntes:

QUINS SÓN ELS ANTECEDENTS I ORÍGENS TEÒRICS DEL PROGRAMA D'ESTIMULACIÓ PRIMERENCA?

- En quins antecedents històricsocials i neuropsicopedagògics es basa el PEP?
- Es fonamenta el PEP en el Constructivisme?
- Quins factors originen les respostes tan espectaculars dels nens i nenes?
- Quines investigacions s'han dut a terme sobre el PEP fins el moment?
- Quines diferències hi ha entre Aprenentatges Primerencs, Estimulació Primerenca, Estimulació Precoç, Talent, Superdotació, Potencialitat, Intel·ligència i Programa d'Estimulació Primerenca?
- Influeix el PEP en el desenvolupament de la intel·ligència?
- Quins objectius persegueix el PEP?
- Com s'avalua el PEP i quins criteris d'avaluació proposa?
- Es pot incloure el PEP dins el marc curricular dissenyat en la LOGSE, i més concretament, en les programacions d'aula del cicle de Parvulari?
- Tenen influència els estímuls externs en el desenvolupament cerebral? Hi influeix el PEP?
- Cal estimular el cervell des de que un nen/a neix fins als sis o vuit anys perquè és aleshores quan s'acaba el desenvolupament cerebral i ja estan fixades quasi totes les connexions cerebrals?

QUINES ACTIVITATS PROPOSA EL PROGRAMA D'ESTIMULACIÓ PRIMERENCA I QUIN ÉS EL SEU SUPORT TEÒRIC?

- Cal fer l'aplicació escolar dels bits i rètols de lectura i matemàtiques i dels bits de l'entorn tal com assenyalen els llibres de Glenn Doman?
- Per què les mides, els colors, el tipus de lletra, l'ordre de seqüència, les imatges, etcètera, han de ser de la manera aconsellada i no d'una altra?
- Quin tipus d'influència té en els nens/es el material que s'utilitza i en concret, els rètols i els bits?
- Quines activitats específiques han de realitzar els alumnes i com cal denominar-les?
- Quins continguts, directrius i criteris d'organització, seqüenciació i aplicació tenen les diferents activitats del PEP?
- En quins principis teòrics, si n'hi ha, es fonamenten les activitats del PEP?
- Què és més adient utilitzar a P 3 per aprendre a llegir, primer el mètode analític i després el global? Al revés? Tots dos alhora?

HI HA UN TIPOLOGIA ESTÀNDAR D'ALUMNAT, DE MODEL DOCENT O DE CENTRE EDUCATIU A L'HORA D'APLICAR EL PROGRAMA D'ESTIMULACIÓ PRIMERENCA?

- Quin és el context (escola, aula, horari diari o setmanal) d'aplicació del PEP?
- Quins són els trets més rellevants de la professora-tutora que intervé en l'aplicació del PEP?
- Quines són les reflexions i actuacions de la professora front el PEP. Quins són els seus judicis positius i negatius?
- Com es produeix l'aplicació diària o setmanal del programa per part seva? De manera sistemàtica o flexible?
- Quin tipus d'alumnes participen en l'aplicació del PEP?
- Quin nivell socioeconòmic i cultural familiar tenen els alumnes?

QUINS RESULTATS ES DERIVEN DE L'APLICACIÓ ESCOLAR DEL PROGRAMA D'ESTIMULACIÓ PRIMERENCA?

- Quines són les actituds i comportaments dels pares i mares dels alumnes en relació a l'aplicació del PEP a l'escola?
- Quines són les actituds i comportaments dels nens/es davant l'aplicació de les diferents activitats del PEP? Quines són les de més èxit i més engrescadores pels nens/es i quines no ho són tant?
- Quin grau de les habilitats intel·lectuals tindran aquests/es nens/es el curs 1993/94 en acabar P 3 i quin el curs 1994/95 quan faran P 4? Desenvolupament concretat en habilitats motores fines, preacadèmiques, cognitives, del llenguatge i competència social?
- Hi ha diferències significatives concretades en les habilitats intel·lectuals anteriorment citades, entre el grup de nens/es que ha estat sota la influència d'un PEP des de P 2 en finalitzar P 4 i d'altres grups de P 4 d'altres escoles que no han seguit un programa d'aquest tipus?
- Els alumnes tan sols memoritzen els continguts del PEP i més tard l'obliden, o estableixen transferències dins i/o fora del context escolar?
- És possible que els nens/es de dos i tres anys puguin llegir?
- Què passarà amb els nens/es d'aquest curs en cursos posteriors?
- Tenen raó els que afirmen que el PEP provoca nens/es superdotats?

Quan acabo tot el que he escrit fins aquest moment i animada per les meves companyes del grup de doctorands/es **Al 2000 tesis a 1000**, lliuro una còpia a la doctora del Departament que em farà d'experta en la revisió del procés.

9.- 9è. Període: setembre 2000 – desembre 2003

Aquest apartat és un afegitó als anteriors. En principi no hi havia de ser però la formació de la investigadora i els trets personals i professionals ho han propiciat.

Formació de la investigadora i trets professionals. Segueixo treballant de mestra en un curs de P 5 a l'escola Mireia C.E de Montgat i desenvolupo les tasques de coordinadora del Parvulari. Fa temps que vull ser doctora...

Durant aquest període alguns assumptes personals i familiars reclamen la meva atenció. Les tasques professionals fins el curs anterior no m'havien tret massa temps de dedicació fora de l'horari escolar, tanmateix des de que exerceixo les funcions de coordinació he de dedicar-hi alguns esforços més. Amb el poc temps que resta he de preparar i organitzar els cursos de formació i les conferències que van proliferant:

- *Curs de formació sobre el “Programa d’Estimulació Primerenca de les Intel·ligències” per als docents de l’escola bressol L’Esquitx de Manresa (Barcelona) l’any 2000.*
- *Curs de formació sobre el “Programa d’Estimulació Primerenca de les Intel·ligències” adreçat als docents de l’escola bressol Cucuruga d’Esparraguera (Barcelona) l’any 2000.*
- *Curs de formació sobre el “Programa d’Estimulació Primerenca de les Intel·ligències” per als docents del cicle d’Educació Infantil de la Fundació Escoles Parroquials (dotze escoles) de Barcelona l’any 2000.*
- *Curs de formació sobre “Sóc un(a) bon(a) professional de l’Educació Infantil?” dedicat als docents del cicle d’Educació Infantil de la Fundació Escoles Parroquials (dotze escoles) de Barcelona l’any 2000.*
- *Curs de formació sobre el “Programa d’Estimulació Primerenca de les Intel·ligències” per als docents de l’escola Bon Pastor de Barcelona l’any 2001.*
- *Curs de formació sobre “Com estimular la intel·ligència comportamental” adreçat a docents de la Llar d’Infants Dídac de Barcelona l’any 2001.*
- *Curs de formació sobre el “Programa d’Estimulació Primerenca de les Intel·ligències” per als docents de l’escola Pare Manyanet de Tarragona l’any 2001.*
- *Curs de formació sobre el “Programa d’Estimulació Primerenca de les Intel·ligències” adreçat als docents de l’escola San José de Mahó (Menorca) l’any 2001.*
- *Curs de formació sobre el “Programa d’Estimulació Primerenca de les Intel·ligències” per als docents de l’escola Mireia de Montgat (Barcelona) l’any 2001.*

- *Curs de formació* sobre el “*Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències*” dedicat als docents de la Llar d'Infants *Dídac* de Barcelona l'any 2001.
- *Curs de formació* sobre el “*Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències*” per als docents de la Llar d'Infants *Els Barrufets* de Llavaneres (Barcelona) l'any 2001.
- *Conferència* sobre “*Com estimular les intel·ligències*” adreçada a pares i mares i al públic en general de l'escola bressol *Cucuruga* d'Esparraguera (Barcelona) l'any 2001.
- *Conferència* sobre “*Com estimular les intel·ligències*” adreçada a pares i mares de la Llar d'Infants *Cucut* de Palafrugell (Girona) l'any 2001.
- *Conferència* sobre “*Com estimular les intel·ligències*” adreçada a pares i mares de la Llar d'Infants *Els Barrufets* de Llavaneres (Barcelona) l'any 2001.
- *Conferència* sobre “*Com estimular la intel·ligència comportamental*” adreçada a pares i mares de la Llar d'Infants *Cucut* de Palafrugell (Girona) l'any 2001.
- *Tres Conferències* sobre “*Els bits de l'entorn*” dedicada a docents i organitzades per l'editorial Edebé de Barcelona l'any 2001.
- *Conferència* sobre “*Els bits de l'entorn*” adreçada a docents i organitzada per l'editorial Edebé de Barcelona l'any 2002.
- *Conferència* sobre “*Com estimular les intel·ligències*” per als docents de l'escola Sant Ramon Nonat de Barcelona l'any 2002.
- *Conferència* sobre “*Com estimular les intel·ligències*” per als docents de l'escola Sant Lluís Gonzaga de La Garriga (Barcelona) l'any 2002.
- *Conferència* sobre “*Com estimular la intel·ligència comportamental*” per a pares mares i al públic en general de l'escola bressol *Cucuruga* d'Esparraguera (Barcelona) l'any 2002.
- *Conferència* sobre “*Com estimular la intel·ligència comportamental*” adreçada a pares i mares de la Llar d'Infants *Cucut* de Palafrugell (Girona) l'any 2002.
- *Conferència* sobre “*Com estimular la intel·ligència comportamental*” adreçada a pares i mares de la Llar d'Infants *Els Barrufets* de Llavaneres (Barcelona) l'any 2002.
- *Conferència* sobre l'“*Estimulació Primerenca de les intel·ligències*” adreçada als formadors/es de formadors/es i organitzada per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Bellaterra l'any 2003.

- Conferència sobre l'“*Estimulació de les intel·ligències*” adreçada a docents i organitzada per la Unitat de Formació de la Universitat Politècnica de Catalunya l'any 2003.
- Curs de formació sobre “*Sóc un(a) bon(a) professional de l'Educació Infantil?*” dedicat als docents de l'escola *Pare Manyanet* de Tarragona l'any 2003.
- Curs de formació sobre l'“*Estimulació Primerenca a la Llar d'Infants*” per als docents de Llars d'Infants i organitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Bellaterra l'any 2003.
- Conferència sobre “*Estimulació Primerenca de les intel·ligències*” adreçada als inspectors d'educació i organitzada per la Subdirecció General de la Inspecció d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya l'any 2003.

Així com segueixo impartint els tres cursos de formació als mestres d'Educació Infantil en el marc de l'Escola d'Estiu de la Institució Blanquerna de la Universitat Ramon Llull durant la primera quinzena del mes de juliol (“*Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències*” “*Sóc un(a) bon(a) professional de l'Educació Infantil ?*” i “*Com cal orientar els pares i mares d'Educació Infantil?*”); també segueixo col·laborant amb el crèdit “El Currículum a l'Educació Infantil” a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona en els estudis de Pedagogia i Psicopedagogia amb la conferència “*L'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències*”.

Aspectes previs o propis de la investigació. La doctora experta del Departament de Didàctica i Organització Educativa que m'ha de revisar tota la feina feta fins aquest moment me la retorna en els inicis d'aquesta fase. Ni m'ho miro fins el gener del 2003 quan hi ha alguns factors que em fan reemprendre les ganes i la motivació per acabar d'una vegada per totes: a l'escola on treballa hi ha una companya que ha començat el doctorat, i una altra que el vol fer l'any vinent, després de sentir-me dir moltes vegades el que m'ha ajudat a créixer personalment i professional un estudi com aquest. No pot ser que hagi animat altres companyes del Parvulari i que si no hi poso remei llegeixin abans la tesi elles que jo. Per altra banda, hauria de demanar pròrroga i em fa molta vergonya anar pel Departament i que els professors i les professores em tornin a comentar que es pensaven que ja havia llegit la tesi. De tal manera que la suma d'ambdues qüestions em fa voltar pel meu cap quina forma puc continuar amb la tesi tot argumentant-me que em falta molt poc per acabar. Decideixo que el curs 2002/03 no agafaré cap curs de formació, tan sols alguna conferència i que dedicaré els esforços a la

tesi. Parlo amb la direcció de l'escola i demano el mes de gener i una setmana de febrer com a llicència d'estudis, és a dir, no anar a treballar encara que la disponibilitat des de casa serà total per si cal alguna cosa i la substituta la pagaré de la meva butxaca. M'ho concedeixen i em reclo a treballar a casa. Abans de començar sóc molt optimista i penso que amb un mes en tindrè prou per acabar. Quan finalitza el mes encara no m'ha donat temps de revisar la tercera anàlisi de les dades que vaig dur a terme en el seu dia ni d'escriure les conclusions. En aquesta tasca em trobo en aquests moments. No m'agafa la *depre* perquè a banda que penso que tinc una sort que no me la mereixo per poder gaudir d'un mes per fer el que m'agrada, llegeixo Colobrans (2001. p.21) i em quedo d'allò més tranquil la

“Si es treballa i es disposa de poc temps, des de la inscripció dels crèdits de doctorat fins a acabar el projecte pot passar de quatre a deu anys”.

Que bé! Tot i que gairebé estic esgotant el període encara em queden uns quants mesos per estar considerada dins de la normalitat.

La Dra. Serrat em demana explícitament la meva col·laboració en un manual adreçat a Educació Infantil (Pedrós, 2002) on per a tal fi desenvolupo l'aportació teòrica definitiva que queda reflectida en les conclusions de la tesi. A més a més, juntament amb un company de feina elaborem la pàgina web <http://www.xtec.es/~npedros> on es reflecteix el Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI).