

PART CINQUENA: CONCLUSIONS INTERPRETATIVES

INTRODUCCIÓ.

En el món de la comunicació científica s'emfasitza per la normalització quant a la redacció i presentació de l'informe d'investigació; es requereix un format que expliqui *què* s'ha desenvolupat, en quin *ordre* s'ha dut a terme i *com* s'ha presentat. Però dins dels paràmetres del paradigma interpretatiu una se sent violenta davant el rigor de directrius concretes. Coincideixo amb Alcina (1994) quan afirma que les conclusions s'han de presentar com una *reflexió final* que serveixi de clausura o acabament de la investigació destacant i recordant els aspectes fonamentals del treball. Sembla suficient, doncs, que les conclusions que s'exposen tot seguit s'ordenin al voltant dels diferents apartats de la tesi i no pas que s'ofereixin ajustades a la redacció d'un informe preestablert. Aquesta adaptació d'informe final no obeeix a cap caprici ja que es pot acomodar als diferents formats científicament acceptats (González i Latorre, 1987; Hopkins, 1989; Woods, 1989; Mercado, 1991; León i Montero, 1993; Alcina, 1994; Eco, 1994; Forner i Latorre, 1996) però s'hi troben petites llicències interpretatives que la doctoranda s'ha permès en coherència amb el títol i amb la totalitat de la tesi doctoral.

A més a més, en la necessitat de desenvolupar un informe d'aquest tipus ha intervingut la demanda que hi ha en el món educatiu infantil de respostes concretes a les nombroses qüestions que l'aplicació del PEP provoca en els/les docents i a la sol·licitud de conclusions que estiguin al seu abast i es puguin contrastar en diferents realitats o pràctiques educatives. Per aquest últim motiu, en algunes de les preguntes hi ha paràgrafs dels diaris investigats on es recullen les experiències reals que es poden localitzar en el text original pels números de les línies que els limiten i per la pàgina a la qual pertanyen (n – n, p., 1993/94) així com cites dels registres anecdòtics familiars dels nens/es investigats (n – n, p., RA). De les *conclusions interpretatives* que es presenten n'hi ha que intenten donar resposta a les grans qüestions plantejades en la introducció general de la tesi tot contestant una per una les inquietuds que cadascuna ha anat generant i n'hi ha d'altres que volen reflexionar al voltant d'aspectes no assenyalats ni tinguts en compte a priori però que han anat emergint al llarg de tots aquests anys:

Conclusions del Programa d'Estimulació Primerenca. Volen contestar els interrogants referits als antecedents i orígens teòrics del PEP en general i de les activitats didacticopedagògiques que el conformen en particular. Aquesta part de la tesi s'ha dedicat menys a la comprovació i més a l'exploració, menys a trobar dades que permetessin explicar una teoria i més a buscar una teoria que permetés explicar determinades dades.

Conclusions del procés d'investigació. Fan referència a la comprovació científica dels criteris d'investigació adoptats: el disseny, les estratègies metodològiques, les fases del desenvolupament de la investigació i l'anàlisi de les dades qualitatives i quantitatives.

Conclusions de l'aplicació escolar del Programa d'Estimulació Primerenca. Intenten donar a resposta a la pregunta de si hi ha una tipologia estàndard d'alumnat, de model docent o de centre educatiu a l'hora d'aplicar un PEP a l'escola i volen esbrinar el grau de desenvolupament de les habilitats intel·lectuals dels alumnes derivat d'aquesta dedicació .

Conclusions d'allò que li manca al Programa d'Estimulació Primerenca. Giren entorn de les mancances del PEP tot aportant un nou model psicopedagògic i formatiu, el de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències, que ambiciona omplir els buits trobats en el programa investigat.

Conclusions dels efectes del Programa d'Estimulació Primerenca en la doctoranda. Volen deixar constància dels aprenentatges formatius i professionals (deixant de banda els personals, que també hi són) de la doctoranda.

Conclusions dels límits de la investigació. Fan referència a les aportacions crítiques que s'han trobat en el desenvolupament de la recerca.

Conclusions de les perspectives d'investigació futures. Volen aportar idees i suggeriments sobre cap on s'han de dirigir les investigacions futures en el camp de l'estimulació primerenca.

1.- Del Programa d'Estimulació Primerenca.

L'objectiu de la recerca durant tot el temps que s'ha desenvolupat ha estat el de saciar la curiositat per conèixer en profunditat el *Programa d'Estimulació Primerenca* que s'està aplicant al Parvulari de l'escola Mireia C.E de Montgat. Aquesta fita s'ha anat perfilant durant tot el procés amb el naixement de diverses qüestions sobre determinats aspectes del programa i en la recerca de les seves respostes. Aquests aspectes queden englobats en dos grans blocs de preguntes que es desenvolupen en les dues primeres parts de la tesi doctoral: la presentació i la descripció del PEP.

Quins són els antecedents i orígens teòrics del Programa d'Estimulació Primerenca?

Quines activitats proposa el Programa d'Estimulació Primerenca i quin és el seu suport teòric?

Per contestar les dues qüestions es recorre a d'altres que han anat sorgint a mesura que s'anaven concretant, segmentant o delimitant els temes.

- En quins antecedents historicosocials i neuropsicopedagògics es basa el Programa d'Estimulació Primerenca?

Els fets històrics, educatius, científics i/o socials que aïlladament no provoquen canvis educatius importants, però que en el seu conjunt serveixen de llavor per a la posterior germinació de l'estimulació primerenca, es poden situar a la dècada dels anys seixanta. Els que incideixen directament en l'educació es resumeixen en nous plantejaments psicopedagògics adreçats als més petits/es, en les avaluacions dels models educatius imperants a l'època i les seves conclusions, en les noves investigacions i aportacions sobre el cervell, en les metodologies revolucionaries adreçades als nens/es amb lesions cerebrals de *The Instituts for the Achievement of Human Potential* de Glenn Doman a Philadelphia i en l'aparició de la psicologia cognitiva.

- Es fonamenta el Programa d'Estimulació Primerenca en el Constructivisme?

És evident que l'estimulació primerenca s'ha anat forjant partint de criteris cognitius, sense aquests possiblement no hagués emergit mai. De tota manera les importants aportacions constructivistes com *maduració*, *aprenentatge*, *zona de desenvolupament actual*, *zona de desenvolupament pròxim*, *aprenentatge significatiu*, *estadis de desenvolupament*, etcètera, d'autors com Piaget, Vigotsky, Coll, Hunt, Brunner o Bloom entre molts altres, no són suficients per explicar els fonaments neuropsicopedagògics de l'estimulació primerenca en general ni de les activitats del programa en particular. El diàleg constructivista va intervenir en els inicis del desenvolupament de la tesi, tal i com queda palès en el capítol primer, per la incidència del desenvolupament de la LOGSE i els seus fonaments teòrics, i sobretot, per la formació rebuda en aquest sentit per la doctoranda al llarg dels seus estudis. En els diaris, es reflecteix aquesta circumstància quan s'intenta explicar la incidència de la maduració piagetiana o de les zones de desenvolupament actual i pròxim vigotskianes en l'estimulació primerenca.

“He de fer un comentari important que lliga molt amb el que vaig començar a pensar des de que estudiava segon o tercer de Pedagogia, és a dir, farà uns tres o quatre anys. Un dia d'aquesta setmana, mentre estava treballant a la sala de professors/es de l'escola, se'm va acostar el cap de Primària. Jo estava confeigint la programació segons les noves directrius de la LOGSE, vam estar comentant algunes coses sobre aquesta i després em va preguntar <<**El método Doman que lleváis a cabo aquí en la escuela, ¿no se da de patadas con el espíritu de la Reforma? ¿Cómo lo incluís en la programación?**>>. Em va agradar i em va fer molt feliç que per fi algú que treballava a l'escola hagués reflexionat de la mateixa manera que ho havia fet jo quan em vaig llegir per primera vegada *Psicología i Currículum* de Coll (1987) i també els fonaments psicopedagògics de la LOGSE. Li vaig agrair enormement el seu comentari i li vaig aclarir que a la programació hi posàvem els postulats de la Reforma però que hi afegíem un apartat on explicàvem el que fèiem de la metodologia: <<Sembla ser que la inspectora no vol massa innovacions en les programacions i ens hem d'ajustar a les directrius oficials d'Inspecció>>. També li vaig fer molt per sobre el comentari del que diu Coll en el seu llibre. De tota manera aquesta obra em va deixar molt tranquil la perquè a l'apartat on parla del desenvolupament cognitiu al Parvulari fa esment tant de Piaget com de Vigotsky, la metodologia que apliquem a mi em sembla que es basa més en els postulats d'aquest últim que en els del primer.”

(311 - 327, 10, 1993/94)

- Quins factors originen les respostes tan espectaculars dels nens i nenes?

Les respostes tan espectaculars dels infants no són fruit exclusius de la maduració o de les zones de desenvolupament actual i pròxim que en el constructivisme es trobarien com a processos fonamentals. Les causes que originen aquestes respostes tan espectaculars dels infants cal buscar-les en el desenvolupament i funcionament del sistema nerviós de cada nen/a i en la seva relació amb el context on es du a terme. Això es pot constatar en el diaris d'investigació (**REN**) quan a tall d'exemples per una resposta espectacular s'entén *l'escriptura de paraules*, pel desenvolupament i funcionament del sistema nerviós del nen/a

es simbolitza *l'esforç personal* i pel context es fa referència a la tasca de la docent i/o a la dels seus pares, o al treball escolar i/o a les activitats del PEP.

“L'altre comentari a fer és el de la mare de la Carlota. Ahir va descobrir que la nena no només escrivia el seu nom sinó que, a més a més, feia el de la Gummaberta. Estava al lúcinada i que <<Chapeau>> per a mi. Li vaig contestar que el mèrit no era meu, que era de la seva filla i dels seus pares. I ara, mentre escric aquest diari, penso a què és deguda aquesta falsa modèstia o *mentida* ja que la nena no ho hauria aconseguit sense el treball escolar, segur que amb el recolzament dels seus pares i d'altres continguts escolars hauria aconseguit altres fites però la d'escriure i llegir a aquesta edat no. L'esforç personal de la nena també hi val moltíssim però, repeteixo, sense l'exposició a la nova metodologia i al nostre treball no ho hauria aconseguit ...” (1549 – 1556, 48, 1993/94)

- *Quines investigacions s'han dut a terme sobre el Programa d'Estimulació Primerenca fins el moment?*

De les recerques trobades només hi ha una tesi doctoral que té alguna relació amb el Programa d'Estimulació Primerenca. Investiga *l'aprenentatge de la lectura en edat preescolar* amb les directrius de Glenn Doman (Roca Llop, 1975). Però degut al tipus d'estudi, cas únic, i a la quantitat d'anys que fa que es va dur a terme no aporta massa novetats a aquesta investigació. Confirma que és possible llegir a l'edat *preescolar* i que les orientacions entorn a la lectura de l'autor americà milloren el potencial intel·lectual. Afirmar que el mètode incrementa el vocabulari, corregeix la dicció, millora la comprensió verbal, ajuda a superar els modismes, diminutius i usos gramaticals incorrectes, consolida un idioma base, col·labora a atendre discriminatòriament, enriqueix culturalment, incrementa la capacitat d'anàlisi, estimula l'observació, la memorització i el raonament, enriqueix la fantasia i la imaginació, dona hàbits d'ordre, serenitat, autonomia i capacitat d'estar sol sense avorrir-se, facilita l'aprenentatge de llegir aviat i comprensivament, disminueix els riscos dislèxics, educa perceptivament per les formes i els detalls, millora la lateralització, entrena en la discriminació auditiva i visual, predisposa a la investigació i observació i ajuda a estructurar millor l'espai i el temps.

També conclou que el mètode no és aplicable col·lectivament ja que si es dugués a terme a un grup de nens/es s'hauria de reduir la relació educador/nen a una dinàmica individual. Com es veurà en conclusions posteriors, l'aplicació de l'activitat didàctica de la lectura seguint algunes de les orientacions de Doman també desenvolupa algunes de les habilitats intel·lectuals descrites per Roca Llop, sobretot les que es refereixen a la intel·ligència lingüística. En canvi, amb l'adaptació escolar de les directrius americanes es demostrarà que la dinàmica d'aplicació pot ser a un grup més o menys nombrós d'alumnes i no pas reduïda a un/a de sol/a.

La resta de treballs d'investigació que s'han trobat són irrellevants, superficials, amb metodologies exclusivament quantitatives (Belmonte, Díaz, Navarro i Rabat, 1995) o dirigits a nens/es amb necessitats educatives especials. No es pot oblidar la possibilitat que la investigadora hagi realitzat una recerca poc exhaustiva, ja que aquesta tesi no sembla a priori tan original com perquè no es trobi cap més treball sobre el tema.

- Quines diferències hi ha entre Aprenentatges Primerencs, Estimulació Primerenca, Estimulació Precoc, Talent, Superdotació, Potencialitat, Intel·ligència i Programa d'Estimulació Primerenca?

Es pot descriure l'**estimulació primerenca** com l'*increment d'activitat del sistema nerviós i dels òrgans sensorials per mitjà d'estímul de qualsevol tipus abans del que és habitual durant les primeres edats del desenvolupament infantil*. Aquesta definició és el marc general teòric d'on poden derivar diferents programes d'activitats didacticopsicopedagògiques.

I es pot definir el **Programa d'Estimulació Primerenca** (de les Intel·ligències) com *un conjunt d'activitats didacticopsicopedagògiques adaptables a qualsevol organització escolar que tenen l'objectiu fisiològic d'incrementar l'activitat del sistema nerviós i dels òrgans sensorials i el psicopedagògic d'estimular primerencament totes les intel·ligències avaluant*

el procés que se'n derivi de l'aplicació per part de docents o especialistes durant les primeres edats del desenvolupament infantil. En realitat, el PEP ha de passar a anomenar-se **Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI)** ja que les activitats o estímuls externs que desenvolupen l'activitat del sistema nerviós el que fan en realitat és interconexionar les intel·ligències que hi intervenen. Un exemple en els diaris d'investigació es troba en l'activitat didàctica de donar significació als bits de l'entorn, quan per resoldre una situació problemàtica d'aquest tipus intervenen, per exemple, les intel·ligències lingüística, visual, científiconatural i social o emocional.

“En Remberto és boníssim! Dijous mentre passàvem els bits d'*Els Premis Nobel* em va dir <<Aquest senyor del bigoti que es diu Paul Erlich està a cal metge, en un quadre>> ...” (1379 – 1380, 43, 1993/94)

L'**estimulació primerenca** i l'**estimulació precoç** no tenen diferències, l'una és sinònima de l'altra. S'escull la primera nomenclatura en detriment de la segona per les connotacions socials i educatives que comporta la paraula *precoç* ja que aquesta sol generar certa desconfiança, inquietud i/o rebuig. Però sobretot es tria la denominació **estimulació primerenca** perquè la *precoç* va adreçada històricament a nens/es amb necessitats educatives especials.

L'**estimulació primerenca** es diferencia de l'**aprenentatge primerenc** en què l'**aprenentatge** desenvolupa processos que impliquen un canvi real o potencial relativament persistent i l'**estimulació** vol fer néixer aquests processos sense que necessàriament impliquin canvis reals ni potencials. Per aprendre calen experiències i per experimentar fan falta estímuls, per tant perquè hi hagi aprenentatges són necessaris els estímuls; així doncs, en primer lloc ha d'esdevenir una **estimulació** amb estímuls que provoquin els processos que acabaran en experiències i/o **aprenentatge**.

Tot i les particularitats de cada concepció, les diferències entre **superdotat**, **talentós**, **geni**, **precoç**, **eminència** o **excepcional** són petites, es pot afirmar que en conjunt són termes sinònims. Però per a l'**estimulació primerenca** no tenen cap sentit ja que aquesta no pretén generar persones superiors o que sobresurtin espectacularment ni pretén lluitar en contra de

la genètica volent fabricar superdotats. L'estimulació primerenca es serveix de la superdotació i del talent en què vol aconseguir configuracions cognitives en la línia de les que avui en dia expliquen la superdotació i el talent; és a dir, vol donar oportunitats a totes les intel·ligències potencials i propiciar la seva connexió i que cada nen/a sigui talentós/a en aquella o aquelles intel·ligències efectives que han estat més estimulada/es per l'entorn familiar, social i educatiu.

- *Influeix el Programa d'Estimulació Primerenca en el desenvolupament de la intel·ligència?*

En l'estimulació primerenca el terme intel·ligència és sinònim de potencialitat, habilitat, capacitat. Com assenyalen Gardner i Doman no hi ha una única intel·ligència sinó que n'hi ha varies. Tot i que aquests autors només coincideixen en dues, la del moviment i la lingüística, la seva grandiositat ve donada precisament en el descobriment de la pluralitat de les intel·ligències. Les intel·ligències són un producte del cervell i s'entenen com les *aptituds, processos, destreses o disposicions naturals o adquirides amb caràcter o virtualitat d'allò que pot produir-se o pot ser produït, però que no està realitzat*. És a dir, són els axons i les dendrites de les neurones que estan esperant els estímuls per créixer i connectar-se les unes amb les altres. Amb l'aplicació del PEP es vol aconseguir la connexió de quantes més intel·ligències millor per donar solució a les situacions problemàtiques o de la vida quotidiana, enteses com circumstàncies confuses que admeten diversos o múltiples recursos o procediments i per tant diversos i múltiples solucions.

Les intel·ligències obtenen diferents nivells de competència en virtut del potencial genètic del nen/a, el que serien les intel·ligències *potencials*, i en virtut del tipus de context cultural, social i/o educatiu en el que l'infant estigui immers, les anomenades intel·ligències *efectives*. D'aquesta manera cada capacitat es nodreix independentment segons l'estimulació rebuda des del naixement. L'activitat nerviosa que se'n deriva propicia que les intel·ligències potencials esdevinguin més o menys efectives. Les activitats didacticopsicopedagògiques del PEP incideixen en el desenvolupament d'algunes intel·ligències tal i com s'assenyala a la Taula 1.1 però no en totes les que es poden arribar a formular (Taula 1.2). Així, les intel·ligències estimulades són la *visual*, l'*auditiva*, la

kinestèsica o *motriu*, la *lingüística*, la *cientificonatural*, la *logicomatemàtica* i la *musical*; i les no estimulades, la *tàctil*, l'*olfactiva*, la *gustativa*, l'*artística*, l'*emocional*, la *comportamental* o *moral*, la *cognitiva* i la *transcendent*.

<i>Psicomotricitat</i> : estimula la intel·ligència <i>motriu</i> o <i>kinestèsica</i> .
<i>Passeig</i> : estimula les intel·ligències <i>visual</i> , <i>auditiva</i> , <i>lingüística</i> i <i>cientificonatural</i> .
<i>Audició musical</i> : estimula les intel·ligències <i>auditiva</i> i <i>musical</i> .
<i>Passada de bits i rètols de lectura</i> : estimula les intel·ligències <i>visual</i> , <i>auditiva</i> i <i>lingüística</i> .
<i>Passada de bits de l'entorn</i> : estimula les intel·ligències <i>visual</i> , <i>auditiva</i> , <i>lingüística</i> i <i>cientificonatural</i> .
<i>Passada de bits matemàtics</i> : estimula les intel·ligències <i>visual</i> , <i>auditiva</i> i <i>logicomatemàtica</i> .
<i>Altres llengües</i> : estimula les intel·ligències <i>visual</i> , <i>auditiva</i> i <i>lingüística</i> .
<i>Rítmica</i> : estimula les intel·ligències <i>visual</i> , <i>auditiva</i> i <i>musical</i> .
<i>Repeticions lingüístiques</i> : estimula les intel·ligències <i>auditiva</i> , <i>lingüística</i> i <i>musical</i> .

Taula 1.1. Intel·ligències estimulades i activitats del PEP.

I. <i>tàctil</i>
I. <i>olfactiva</i>
I. <i>gustativa</i>
I. <i>artística</i>
I. <i>emocional</i>
I. <i>comportamental</i> o <i>moral</i>
I. <i>cognitiva</i>
I. <i>transcendent</i>

Taula 1.2. Intel·ligències no estimulades amb les activitats del PEP.

Per estimular totes les intel·ligències que proposa el nou Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències faltaran altres activitats didacticopsicopedagògiques que el PEP no té en compte, algunes de les quals, però, ja s'intueixen als diaris d'investigació (Taula 1.3). Aquestes noves tasques estimulen, entre d'altres, les intel·ligències *tàctil*, *l'artística*, *l'emocional* i la *comportamental* o *moral*.

<i>Capsa de sorpreses tàctil</i> : estimula les intel·ligències visual, auditiva, <i>tàctil</i> , lingüística i científiconatural.
<i>Teatre</i> : estimula les intel·ligències visual, auditiva, lingüística, motriu o kinestèsica i <i>emocional</i> .
<i>Construccions de fusta o plàstic</i> : estimula les intel·ligències visual, <i>tàctil</i> , <i>artística</i> , logicomatemàtica i científiconatural.
<i>Sanefes</i> : estimula les intel·ligències visual, <i>tàctil</i> i <i>artística</i> .
<i>Dibuix lliure i dirigit amb model</i> : estimula les intel·ligències visual, <i>tàctil</i> , <i>artística</i> , científiconatural i <i>emocional</i> .
<i>Escriptura</i> : estimula les intel·ligències visual, <i>tàctil</i> , lingüística i <i>artística</i> .
<i>Tallers manipulatius lingüístics</i> : estimula les intel·ligències visual, auditiva, <i>tàctil</i> i lingüística.
<i>Tallers manipulatius de materials múltiples i variats</i> : estimula les intel·ligències visual, auditiva, <i>tàctil</i> , lingüística, logicomatemàtica i <i>artística</i> .
<i>Manipulació de bits i rètols</i> : estimula les intel·ligències visual, auditiva, <i>tàctil</i> , lingüística, logicomatemàtica i científiconatural
<i>Activitats humorístiques</i> : estimula les intel·ligències lingüística i <i>emocional</i> .
<i>Normes, límits, regles o acords</i> : estimula les intel·ligències lingüística, <i>comportamental</i> o <i>moral</i> i <i>emocional</i> .

Taula 1.3. Intel·ligències estimulades i noves activitats didàctiques (PEPI).

- Quins objectius persegueix el Programa d'Estimulació Primerenca?

Com a conseqüència de l'elaboració d'aquesta tesi els objectius de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències han quedat formulats en el capítol segon de la primera part. Són unes fites generals que no només fan referència a l'àmbit del PEP investigat sinó que tenen en compte totes les possibles intel·ligències que es poden arribar a estimular. Al llarg de tot el procés de la investigació la formulació dels objectius ha resultat una tasca pesada, confusa i embolicada. Els primers que es van elaborar en el sisè període (curs 1995/96) van resultar uns objectius eminentment científics i metodològics, no pas els propis del PEP. Posteriorment es van tornar a reformular durant el setè període (cursos 1996/98) però eren uns objectius massa acotats que denotaven força mancances. Els últims i definitius, desenvolupats en el vuitè període (cursos 1998/2000) amb l'elaboració del PEPI, són uns objectius processals més generals i adaptables a qualsevol programa d'estimulació, siguin quines siguin les activitats didacticopsicopedagògiques que es proposin.

El PEP, en particular, participa d'alguns d'aquests objectius més amplis però només dels que desenvolupen les intel·ligències de la Taula 1.1 i, a més a més, també en concreta uns altres, els objectius didàctics, derivats de l'aplicació escolar de les diferents activitats. En la Unitat de Programació (Annex n.4.1) *Programa d'Estimulació Primerenca (UP)* s'especifiquen els objectius didàctics a aconseguir amb les activitats didacticopsicopedagògiques de cada àrea curricular. Són fites formulades seguint les directrius del currículum d'Educació Infantil del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992). Si en acabar la tesi només es tinguessin en compte aquests tipus d'objectius didàctics es podria afirmar que estan molt centrats en els aprenentatges i en els resultats concrets i observables, però en els capítols anteriors de la tesi ja s'ha aclarit que els objectius generals o processals del PEPI volen incidir en el desenvolupament de la intel·ligència i no en els aprenentatges observables, per bé que també ho facin.

- Com s'avalua el Programa d'Estimulació Primerenca i quins criteris d'avaluació proposa?

En aquests moments l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències en general no és avaluable ja que en l'àmbit escolar infantil no es disposa d'instruments d'avaluació que valorin l'increment d'activitat dels sistema nerviós ni el desenvolupament de les diferents intel·ligències. Així, de moment no és possible valorar l'assoliment dels objectius generals formulats en el capítol segon de la primera part. Ni es pot aventurar si es podrà fer en un futur no massa llunyà, ja que com s'ha assenyalat en l'anterior qüestió, l'estimulació primerenca pot desenvolupar processos que poden acabar o no en aprenentatges avaluable. Si es dona un aprenentatge real i observable es podrà avaluar segons els continguts de fets i conceptes, procediments i actituds, valors i normes de la Unitat de Programació (Annex n.4.1), però si s'estimula un procés que no deriva en un aprenentatge real o observable específic no es podrà dur a terme una valoració.

En un principi, les orientacions de Doman en aquest sentit van embolicar el tema, tant és així que la pròpia doctoranda seguint cegament les directrius d'aquest autor, no parava de defensar que no s'havia d'avaluar mai els nens/es, i més concretament, no se'ls podia fer cap pregunta relacionada amb els continguts específics de les diferents activitats del PEP. Però els resultats d'aquesta tesi no avalen el discurs americà. Amb l'anàlisi dels diaris es recullen força categories d'avaluació respecte el PEP emmarcades en la macrocategoria ***Respostes dels nens/es a les activitats del PEP*** (Taula 1.4).

(REN) Respostes dels nens/es
(AAP) Actituds apàtiques
(AMO) Actituds de motivació
(CIM) Comportaments imaginatius
(SOC) Comportaments socials
(MAT) Respostes matemàtiques
(LEG) Respostes de lectura global
(LEA) Respostes de lectura analítica
(LES) Respostes de lectura i/o escriptura de síntesis

Taula 1.4. Categories d'avaluació del PEP.

Tant de temps afirmant categòricament que els alumnes sota la influència d'aplicació d'un PEP no s'han d'avaluar mai i en els diaris es constata com en realitat l'avaluació és la macrocategoria que més categories i unitats de significat genera. D'aquest fet se'n treuen dues lectures: la primera és que el que era un criteri molt arrelat *no s'ha d'avaluar mai el nen/a* era un saber que passava de l'un/a a l'altre com si d'una veritat educativa universal es tractés, quan el que en realitat succeeix, tal i com es recull en els diaris, és que el docent constantment desenvolupa pautes d'avaluació del PEP tot establint activitats per avaluar els infants **(AVP)** com, per exemple, la sessió de gravació en vídeo del que veuen els nens/es en els materials dels bits i rètols (dimarts 21 de desembre de 1993; dijous 14 de juny de 1994)

“... En finalitzar el primer trimestre, la Rosi va venir a la classe a gravar l'avaluació dels rètols i bits que havíem passat durant tot aquell temps. Vam fer uns quants dies de repàs i després ho vam gravar ...” (447 – 449, 14, 1993/94)

I la segona és que es poden posar a les criatures en situació d'avaluació sempre i quan les respostes ajustades a la realitat que l'adult espera no tinguin relació directa amb continguts culturals, científics, matemàtics o lingüístics concrets. Una cosa és pretendre que el nen/a respongui encertadament una qüestió tancada, en aparença difícil, i una altra, que es puguin dur a terme activitats d'avaluació obertes on els alumnes mostren espontàniament i

sense pressions els aprenentatges assolits fruit de l'aplicació de les diverses activitats del PEP.

“... Dimarts, just abans de començar a passar els bits de l'*Obra Arquitectònica*, la Carlota em va dir <<Senyoreta, jo sé dir tota sola els bits de l'*Obra Arquitectònica*>>. Em va deixar tan al lucinada que li vaig deixar dir. I tant que se'ls sabia! Tots! Ho va fer perfecte! Aleshores, la Gummaberta la va imitar i va voler dir l'*Obra Pictòrica de Tolousse-Lautrec*. També ho va fer perfecte!” (1796 – 1800, 55, 1993/94)

Aquesta valoració oberta es pot fer, entre d'altres, per mitjà de preguntes amb diàleg o tallers manipulatius. Dos exemples d'aquests últims es poden trobar en les sessions gravades en vídeo del curs 1993/94 (dimarts 21 de desembre de 1993) i en el següent paràgraf dels diaris:

“Dijous, dia de la vaga, els vaig donar quatre opcions de joc i n'havien de triar una: peces de construcció petites, contes, objectes de color dels tallers i rètols i bits. Sense dubtar-ho van escollir aquests últims materials i els vaig donar per manipular. Van ser feliços! No vaig estar massa al cas dels comentaris que feien, perquè tenia feina decorant l'aula però en vaig apuntar algun. Per exemple, la Carlota se sabia totes les obres de Velázquez tot i que aquesta categoria de bits vas ser passada durant el primer trimestre ... L'Auremund anava dient els noms dels nens/es a mesura que passava l'abecedari de les lletres majúscules quan coincidia alguna de les lletres amb la del començament dels noms. L'Elisabet deia lletres de l'abecedari de les minúscules, com per exemple << **la l, la i** >> i em va venir a preguntar quina era la **t** i quan li vaig dir em va contestar <<d'Elisabet >> i la vaig felicitar. Igualment va fer amb la **c**, com que no la sabia verbalitzar va dir <<la de Carlota>> ...” (413 – 422, 13, 1993/94)

A més a més, si el que interessa és avaluar uns aprenentatges concrets que coincideixin amb els continguts curriculars de les activitats didacticopsicopedagògiques de la Unitat de Programació del PEP, es poden utilitzar les activitats d'avaluació suggerides en la

programació tal i com es fa amb les diferents activitats d'avaluació de la resta d'unitats. Per tant, en els alumnes són avaluable tots aquells resultats escolars propis de cada àrea curricular provinguin d'activitats d'estimulació o no.

- Es pot incloure el Programa d'Estimulació Primerenca dins el marc curricular dissenyat en la LOGSE i, més concretament, en les programacions d'aula del cicle de Parvulari?

La Unitat de Programació **Programa d'Estimulació Primerenca (UP)** que es desenvolupa per P 3, P 4 i P 5 (Annex n.4.1) està dissenyada segons el currículum d'Educació Infantil que proposa el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992).

“... I jo em pregunto, com pot passar que en una escola com la nostra succeeixi que alguns/es docents no segueixin una programació? He de dir respecte a la de P 3 que sempre l'hem confegit conjuntament amb la tutora paral lela, només enguany cadascuna de nosaltres va bastant a la seva i hi ha poques posades en comú. Més que res, n'estem dissenyant una segons el nou format de la LOGSE amb les activitats de la metodologia incloses i esperem que el curs proper la puguem millorar.” (1571 – 1576, 48, 1993/94)

Per tant, és una equivocació defensar que les activitats del PEP estan excloses de la programació d'aula i que s'han d'aplicar com un extra fora del currículum legalment establert. És més, cal assenyalar que moltes de les activitats escolars, que des de sempre s'han dut a terme al Parvulari i d'altres que s'han anat incorporant amb les últimes ordenacions curriculars, formen part del nou Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI) que s'explicita en la part quarta d'aquestes conclusions. Aquest nou programa d'activitats inclou, a banda de les proposades en el PEP, tot un ventall de tasques que es poden incorporar igualment a les programacions curriculars

- Tenen influència els estímuls externs en el desenvolupament del cervell? Hi influeix el Programa d'Estimulació Primerenca?

Una de les principals conseqüències de les noves investigacions sobre el cervell és el paper primordial que desenvolupen l'estimulació de l'entorn i l'experimentació en el creixement i desenvolupament cerebrals. Els estímuls externs fan augmentar l'estructura dels axons i de les dendrites, és a dir, el pes i el volum d'un cervell depenen de les ramificacions aferents i eferents del cos neuronal que multipliquen, extenen i interconnecten unes neurones amb altres en funció dels impulsos dels estímuls que hi arribin. El que fa el cervell és transformar els estímuls externs o informacions que reben els sentits en impulsos nerviosos o químics i traslladar-los, fàcilment i ràpida per les vies nervioses sensorials buscant les parts del cervell talàmiques (amígdala, còrtex o neocòrtex) que corresponen a cada intel·ligència, per ser interpretats. Després, de les intel·ligències estimulades recull les ordres o interpretacions, les trasllada per les vies motores i intenta donar resposta adaptada a la situació problemàtica o de la vida quotidiana (als estímuls sensorials o d'entrada).

El cervell és modificable segons l'ús que d'ell se'n faci. Una de les idees centrals que s'estableixen en l'àmbit del desenvolupament i organització de les estructures cerebrals és la que es refereix a la importància capital de l'exercici de la funció per a l'establiment de l'estructura. És a dir, quan més i millor estimulació externa rep el cervell del nen/a en el seu període de formació (des del naixement fins als sis o vuit anys), més ràpida i completa és l'organització neurològica i conseqüentment més altes seran les capacitats cognitives. I al revés, si l'estimulació és mínima el sistema (axons i dendrites) no es desenvoluparà, les neurones no es connectaran les unes amb les altres amb la qual cosa els circuits neuronals no funcionaran al màxim de les seves capacitats i es perdran moltes possibilitats del cervell.

L'estimulació breu i d'alta freqüència del PEP és un model bastant senzill que es pot aplicar des de que els infants són ben petits i com a programa ple d'activitats

didacticopsicopedagògiques, per tant ric en estímuls externs, influeix en el desenvolupament cerebral.

- *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?*

Les experiències en la primera infància fan que les neurones del cervell desenvolupin els filaments, axons i dendrites, que serviran per interconnectar unes neurones amb d'altres creant una xarxa d'interconnexions neuronals. Al conjunt d'aquests processos es denomina neuroplasticitat, és a dir, a la capacitat del sistema nerviós per augmentar o disminuir el nombre de ramificacions neuronals i sinapsi a partir dels estímuls sobre el còrtex cerebral mitjançant l'arribada de potencials d'acció a les neurones. El període neuroplàsticament més actiu s'ha de situar entre el naixement i els tres anys. Per aconseguir el volum, la precisió i configuració complexa d'un cervell adult és imprescindible que s'estimuli suficientment des del naixement ja que amb l'edat disminueix la capacitat neuroplàstica. Quan no es reforcen ni s'utilitzen determinades connexions sinàptiques el cervell les debilita i elimina perdent la possibilitat d'utilitzar-les en l'edat adulta. Les probabilitats de connectar circuits neuronals són il limitades al naixement però a partir d'aquest moment la facilitat va disminuint: és més senzill als tres anys que als cinc, als cinc que als set i als set que als vint.

- *Cal fer l'aplicació escolar dels bits o rètols de lectura i matemàtiques i dels bits de l'entorn tal com assenyalen els llibres de Glenn Doman?*

No, escolarment no hi ha cap necessitat de seguir al peu de la lletra les directrius d'aquest autor ja que les orientacions metodològiques que defensa són d'aplicació exclusiva al

context familiar. Per aquest motiu es fa imprescindible una adaptació de les idees de Doman a la realitat de cada institució escolar. Els assessors externs van caure en l'error de pretendre aplicar fil per randa les directrius de Doman a l'escola com si els seus docents fossin la família íntima del nen/a. És evident que hi ha algunes diferències: l'escola com a lloc físic poc s'assembla a les llars, cases o pisos particulars de cadascú; els professors/es, tot i que estan molt propers/es als nens/es, no són ni les seves mares ni els seus pares, hi ha un distància afectiva molt important, a més a més, de la preparació psicopedagògica dels primers envers els segons; el funcionament diari/setmanal de les dues institucions té poc a veure ja que les tasques pròpies de cadascuna són prou diferenciades i si n'hi alguna que coincideix, difereix en l'aplicació i organització; els recursos didàctics que s'empren a l'escola i la facilitat per accedir-hi són un altre factor diferencial a tenir en compte; i, per descomptat, en els col·legis, el nombre d'infants als quals s'han de dirigir les activitats és molt més elevat que en els entorns familiars. Per tant, de tot el que s'exposa es dedueix que voler seguir la filosofia Doman a l'escola és gairebé impossible.

A tall d'exemple, en l'àmbit escolar amb el material dels rètols de lectura i bits de l'entorn s'ha fet imprescindible que les diferents categories comptessin amb un concepte inclusiu com a marc general per situar el conjunt de paraules o imatges que avarca. Val a dir que l'autor americà no fa menció específica de les categories, encara que sembla que s'hi acostava tal i com ho planteja, ni tampoc fa referència a la necessitat d'incloure un concepte inclusiu en cadascuna d'elles. En canvi, tant l'establiment de les categories d'una manera formal com la confecció dels conceptes inclusius per ubicar-les ha resultat una feina imprescindible a l'escola. Igualment succeeix amb la passada d'aquests materials. Com que en un principi estan pensats per aplicar-los a casa, les orientacions americanes indiquen que cal passar-los en moltes sessions, per a cada categoria una sessió diferent. Però a l'escola aquesta planificació no és possible ja que hi ha moltes altres activitats a desenvolupar. Per tant, s'ha hagut de resoldre compilant les nombroses passades de bits i rètols en una de sola al matí i una altra a la tarda, i alternant la passada de cada categoria de bits i rètols amb una repetició lingüística.

“Durant aquesta estona el que havíem de desenvolupar segons les instruccions escrites de la Rosi, eren cinc activitats de la metodologia: bits, rètols, passeig,

psicomotricitat i audició musical. Com es pot observar la Rosi havia separat les activitats de bits i rètols i jo les vaig fer juntes, com sempre, en la mateixa passada.” (1291 – 1295, 40, 1993/94)

El mateix succeeix amb els bits matemàtics. Com que a l'escola Mireia C.E es feia l'aplicació matemàtica seguint les primeres orientacions de Doman (1981b) es va començar amb els conjunts o grups aleatoris de punts vermells, però la motivació en els alumnes no era la que es volia aconseguir i de seguida es van passar els bits dels numerals, tal i com ho recullen els diaris del curs 1992/93. L'explicació d'aquest canvi espontani es troba en la revisió que l'autor americà fa de la seva obra (1994a) quan explicita que si es comença aquesta activitat amb nens/es d'aproximadament tres anys cal fer-ho directament pels numerals i no pels conjunts de punt vermells ja que els infants estan tips de veure els símbols gràfics dels números per arreu i com que ja els coneixen els interessen més que no pas els conjunts. L'àmbit familiar, en ser més reduït, és on es pot controlar i conduir aquesta activitat de manera que els numerals no estiguin presents en la vida quotidiana. A Catalunya tots els infants estan escolaritzats als tres anys, per tant, cal començar pel símbol numèric perquè ja han tingut temps de veure'ls i conèixer-los tant a casa com a les llars d'infants.

A l'escola Mireia, com que el curs 1992/93 es van començar a passar els bits dels numerals, els dels punts vermells el curs següent, a P 3, no van motivar ni interessar els alumnes. De fet, en els diaris i registres anecdòtics analitzats no es troba ni una referència a aquesta activitat, només hi ha una unitat significativa a aquest respecte en una sessió gravada en vídeo (dimarts 21 de desembre de 1993) on els nens/es de P 3 diuen del zero al quinze, els punts o cercles vermells que hi ha als bits. En canvi, tant en els diaris com als registres anecdòtics sí que hi ha respostes matemàtiques (**MAT**) de números com a símbols gràfics o de la quantitat que representen:

“Dimecres vaig ensenyar el bit del número **8**, vaig preguntar quin era i em van respondre correctament. Després vaig fer el mateix amb el número **2** i vaig obtenir la mateixa resposta, però quan ho vaig intentar amb el **18** es va fer un

silenci i ningú deia res fins que l'Auremund va dir <<És un **u** i un **vuit**>>.” (1024 – 1027, 32, 1993/94)

“... La Carlota va venir i em va dir <<Jo sé fer el número vuit>>, la vaig convidar a fer-lo a la pissarra i el va dibuixar. Aleshores tothom el volia fer: la Drustana, la Misericordia, la Gummaberta, la Marfisa, en Davindo, l'Anuro, la Florencia i en Remberto el van fer correctament... L'endemà divendres, la mateixa nena va portar un paper de casa seva (adjunto model n.9) on hi havia escrits els números **8, 7, 0, 1, 2** i les lletres **i, a**. Em va anar dient què era cada grafisme ...” (1389 – 1396, 43, 1993/94)

“Reconeix ... la grafia dels números i la seva quantitat fins al cinquanta aproximadament,...” (3 – 4, 5, RA)

- *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?*

Només per un motiu: el d'unificar criteris en una mateixa escola a l'hora d'aplicar el programa. No cal que les mides, colors, tipus de lletra o ordre de seqüència siguin les descrites en la tesi, el que realment importa és el rigor docent en l'aplicació de les activitats suggerides. Al llarg de l'experiència formativa a docents d'Educació Infantil s'ha pogut comprovar que no importa el tipus de lletra o color escollit ni l'ordre o el nombre de categories de rètols i bits seleccionats. Amb les diferents adaptacions del PEPI en nombroses institucions escolars infantils es constata que hi ha d'haver uns mínims consensuats i compartits per tot l'equip però no tenen perquè ser iguals a arreu ja que cada institució pot establir els seus.

- Quin tipus d'influència té en els nens/es el material que s'utilitza i, en concret, els rètols i els bits?

Tant els bits o rètols de lectura i matemàtiques com els bits de l'entorn, són uns estímuls molt potents que provoquen l'atenció dels infants. La passada de bits i rètols és l'activitat del PEP de més novetat i impacte tant pels nens/es que la reben com pels adults que l'apliquen ja que la rapidesa, color i novetat dels continguts la fan molt atractiva en assemblar-se força a un anunci publicitari. Les il·lustracions dels bits són clares i atractives per ajudar a centrar les possibles distraccions: una fotografia o il·lustració complicada està renyida amb la simplicitat, entre d'altres causes, perquè l'atenció exigida als receptors sensorials de l'observador/a no pot passar de la simple mirada. S'ha de refusar qualsevol element gràfic que no estigui relacionat directament amb la icona del bit perquè en debilita la força persuasiva en desviar l'atenció del receptor envers l'altre element distorsionador. La il·lustració, com a proposta publicitària, ha de servir per atraure l'atenció selectiva de l'observador/a, interessant-lo/a de manera més immediata i directa que no ho podria fer només una explicació verbal i facilitant la comprensió de conceptes que podrien ser difícils d'explicar sols amb paraules.

“...quan vam passar la categoria de bits de l'*Obra Arquitectònica* va exclamar <<Jo he vist la casa Batlló i la casa Amatller a Barcelona amb el papa i la mama>>, l'Anuro va afegir <<Jo també però només amb el meu papa>>, aleshores la Drustana va dir <<Jo vaig estar al Palau Sant Jordi per veure la *Bella i la Bèstia*>> ...” (1739 – 1742, 54, 1993/94)

Tot concepte ha de poder expressar-se mitjançant combinacions de paraula i d'imatge. La visualització consisteix a trobar els elements d'imatge que ajudin a expressar la idea i trobar les paraules que unides a la imatge potenciïn i completin el significat del concepte, això sí, els elements de la imatge han d'anar perfectament coordinats amb els elements del so. Els missatges visuals i auditius plegats rematen el significat desitjat si tenen una durada molt curta i es van repetint moltes vegades, alhora que s'ha de procurar que els missatges

verbals i les imatges dels bits o les paraules dels rètols siguin gratificants per a l'esperit i els sentits del receptor/a. Aquesta gratificació pot descansar en el gaudiment estètic en contemplar els elements del bit o en la bondat intrínseca del contingut amb què s'aconsegueix que els rètols i els bits siguin admesos, contemplats sense esforç ni objeccions, fins i tot pel observador/a no interessat/a en el tipus de contingut al qual els missatges serveixen.

“... vaig quedar molt sorpresa quan passava els bits de l'obra pictòrica del pintor Alvar (per cert els nens/es ja saben que és l'avi de la Drustana) perquè alguns ja repetien els noms dels quadres a mesura que els anàvem passant, sobre tot en Fortizanus. I mira que algun títol se les porta, sobre tot un que es diu *Les voyeurs de Guanajuato* i un altre que està traduït com *Deixament*.” (234 – 238, 8, 1993/94)

- Quines activitats específiques han de realitzar els/les alumnes i com cal denominar-les?

El PEP proposa set activitats didacticopsicopedagògiques: *psicomotricitat, passeig, audició musical, passada de bits i rètols, altres llengües, rítmica i repeticions lingüístiques*. És un programa reduït ja que amb aquestes activitats no n'hi ha prou per estimular el conjunt de les possibles intel·ligències. Cal desenvolupar noves activitats per reforçar les connexions neuronals establertes pel PEP per una banda i, per l'altra, per estimular altres potencialitats que aquest programa no té en compte i que es troben formulades al final d'aquestes conclusions. En els diaris ja es comencen a entreveure algunes de les tasques innovadores (INN) que caldrà incorporar en un futur en el nou Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències, com per exemple, ...

... les **construccions de fusta o plàstic**, ...

“La Marfisa, la Drustana i la Gummaberta, a l'activitat de construccions de fusta o de plàstic, tan grans com petites, fan unes construccions molt importants. En

tenen força idea. Durant aquestes activitats és habitual que vinguin alguns nens/es i m'ensenyin i verbalitzin algunes formes geomètriques, com la Carlota i en Davindo que van venir a ensenyar-me un hexàgon, cadascú per separat.” (1075 – 1078, 33, 1993/94)

... la **capsa de sorpreses tàctil**, ...

“Hem jugat durant dos dies a la capsa de les sorpreses. Dins d'una capsa opaca hi poso alguns objectes del taller dels colors i els nens/s mitjançant el tacte han d'endevinar què és. La primera modalitat, la que els ha resultat més fàcil, ha estat que primer veiessin els objectes i després lliurement n'agafessin un de dins la capsa mitjançant el tacte. L'altra modalitat ha resultat més difícil ja que he posat menys quantitat d'objectes i els deia quin havien de buscar i treure ...” (1181 – 1185, 36, 1993/94)

... els **tallers manipulatius lingüístics**, ...

“Dijous vaig començar un taller manipulatiu de lectura amb molta il·lusió i motivació per la dificultat que comporta fer-lo amb nens/es de tres anys, ja que el material utilitzat està pensat per infants a partir de quatre. És una caixa on hi ha moltes peces de fusta no massa grans i a cada peça hi ha brogida una consonant o una vocal amb lletra lligada i minúscula. Les consonants són de color blau i les vocals de color vermell ...” (90 – 94, 3, 1993/94)

“Dimarts, els vaig posar els bits de l'abecedari de lletres majúscules per tota la classe i havien de buscar la lletra amb la qual començava el seu nom. Tots la van trobar menys en Nastálico que em va portar la **M**. L'Auremund cada vegada que veu els bits de l'abecedari de lletres majúscules l'anomena i igual fa quan veu la seva **A** diu <<Meva, d'Auremund i d'Anuro>>. Un d'aquests dies l'Elisabet va afegir <<Jo tinc una **a** petita>> i la Carlota va dir <<Jo en tinc dues>>.” (239 – 245, 8, 1993/94)

“... Dimecres ens vam dedicar a passar els bits de l'abecedari de lletres minúscules comparant cada bit amb la peça de fusta homòloga. Els va encantar: de cada lletra deien paraules diferents, o bé que començava amb la mateixa lletra o bé paraules que la tenien en la seva escriptura. Per exemple, la **r** de Carlota i Remberto, la **d** de Drustana i de Jordi (ho va dir la Drustana i em sembla que es deu referir al Jordi que ara viu amb la seva mare), la **n** de Davindo, la **p** de papa, la **q** de queso (els vaig explicar que això passava en castellà, no en català, ja que es deia formatge), etcètera.” (1371 – 1377, 42, 1993/94)

... els **tallers manipulatius de materials múltiples i variats**, ...

“Dimecres aprofitant que la teacher no havia vingut vam estar resolent trencaclosques de sis, set i vuit peces. Els fan molt bé, de la mateixa manera ja comencen a ordenar els bidons de diferents mides.” (635 – 637, 20, 1993/94)

... la **manipulació de bits i rètols** ...

“Saps quin experiment he fet? Els he donat a cada nen/a una família de bits o rètols perquè hi juguin el cap de setmana a casa. Cadascú va escollir la família que volia ...” (802 – 803, 25, 1993/94)

“L'experiència d'emportar-se els bits i els rètols a casa la setmana passada va anar súper bé. Tots me'ls van tornar (menys en Remberto per un mal entès) en òptimes condicions. Aquest cap de setmana ho hem tornat a repetir però amb altres categories. Veurem com anirà ...” (974 – 976, 30, 1993/94)

... les **sanefes**, ...

“Aquests darrers dies hem treballat gràficament les sanefes. Senzilles, però sanefes. Tots/es les han seguit molt bé, menys en Segisbert que li vaig fer repetir el treball posant-li un model amb bolígraf de cada sanefa. Aleshores ho va fer perfectament. L'Elisabet també va haver de tornar a fer la sanefa de

ratlles horitzontals amb model. I en Remberto, en Fortizanus i en Macre van haver de repetir la sanefa de ratlles verticals. En Nastálico em va sorprendre molt gratament perquè va ser capaç de seguir les sanefes més senzilles correctament i es va equivocar de molt poc en les més complicades. Per començar no està gens malament.” (1191 – 1197, 37, 1993/94)

... el dibuix lliure i dirigit amb model, ...

“No vull deixar de comentar els dimonis que van dibuixar els nens/es el mateix dijous. Són genials. Els vam penjar al passadís del Parvulari perquè els pares els veiessin. Un control de l'espai i un domini del traç, en general, perfecte! Les altres docents del Parvulari ens van felicitar força pel nivell dels dibuixos d'alguns alumnes. No n'he fet fotocòpies perquè el dimarts ja n'havíem fet un, de dibuix dirigit de l'esquema corporal (adjunto model n.2), i ens va quedar súper bé ...” (748 – 752, 23, 1993/94)

“... Dijous els vaig deixar fer un dibuix lliure, després vaig preguntar què havien dibuixat i ho vaig posar al costat. Déu n'hi do com dibuixen i la imaginació que tenen!” (1002 – 1004, 31, 1993/94)

... l'escriptura ...

“... Una nova modalitat que hem afegit és que fins ahir el nom l'escrivia jo a la pissarra i el nen/a encarregat/a copiava el seu a sota. Avui, però, amb en Davindo he provat d'enfilar-lo a una cadira i que fos ell qui escrivís el seu nom, sense el meu model. Ha anat molt bé. Fan uns noms preciosos. En Davindo, la Drustana i l'Anuro l'escriuen sense model, encara que en Davindo i l'Anuro ho fan sense lligar les lletres, cosa que m'ha fet pensar que potser ja el sabien escriure a casa ...” (1224 – 1229, 38, 1993/94)

... les **normes, límits, regles o acords** ...

“... De totes, n'hi ha una que m'ha fet moltíssima gràcia. Comenta la persona que ho escriu que la Gummaberta els va donar tota una lliçó d'educació quan els va assenyalar que si a ella la cridaven dient <<Eh!>> no contestaria, el mateix succeiria si cridaven d'aquesta manera la seva mare ja que ella es deia Gummaberta i la seva mare <<mama o Luisa>>, el mateix que passava amb la seva senyoreta que no es deia <<Eh!>> sinó senyoreta Núria Pedrós. Genial! Tota aquesta reflexió i moltes d'altres les faig a la classe. M'he vist retratada.”
(1240 – 1244, 38, 1993/94)

... el **teatre** ...

“... quan se'n recorden segueixen representant el conte de *Les set cabretes i el llop*. Fins i tot un dia els vaig proposar que jo només me'ls miraria i que ells/es el representessin tots/es sols/es. Es van repartir els papers meravellosament ja que la Drustana i la Gummaberta només feien que manar i dirigir. Com que aquestes dues nenes estaven enfeinades guiant segons a quins nens/es, els llops, que eren dos, en Remberto i la Marfisa, van començar la representació quan el llop entra al corral i es menja les cabretes i el més curiós del cas és que la resta els van seguir perfectament.” (834 – 840, 26, 1993/94)

“... Parlant de contes, dimarts vam representar teatralment, per primera vegada, el conte d' *Els tres ossos*. Va quedar perfecte i els actors i actrius ho van fer d'allò més bé. La *Rínxols d'or* va ser la Carlota, l'ós gran va ser en Remberto, el mitjà la Florencia i el petit la Drustana. Fins i tot va quedar bé per les mides de l'alçada. “
(1034 – 1037, 32, 1993/94).

... o les **activitats humorístiques** ...

“...Explico la broma perquè m'ha fet molta gràcia i és que quasi bé cada dia jo els n'hi faig alguna, de broma ...”(1770 – 1771, 54, 1993/94)

Cal assenyalar que la denominació actual de les diferents activitats del PEP no guarda cap similitud amb les presentades en els inicis de la implantació ni en com se les pot conèixer en l'actualitat en d'altres àmbits escolars (Taula 1.5). Val a dir que les noves nomenclatures han sorgit per aquesta tesi doctoral de la definició clara dels continguts de cadascuna o de la seva adaptació al context escolar.

NOMENCLATURA PEP TESI	ALTRES NOMENCLATURES
Psicomotricitat	Excel·lència física Programa d'exercicis neuromotors
Passeig	Ruta investigadora
Audició musical	Cultura musical Instruments musicals: percussió i/o melòdics
Passada de bits i rètols de lectura	Lectura – targetes de lectura
Passada de bits i rètols matemàtics	Matemàtiques – fitxes matemàtiques
Passada de bits de l'entorn	Coneixement Enciclopèdic – bits d'intel·ligència
Altres llengües	Idiomes
Rítmica	Cultura musical Instruments musicals: percussió i/o melòdics
Repeticions lingüístiques	Memòria i fantasia lingüística

Taula 1.5. Diverses nomenclatures de les activitats didàctiques del PEP.

- Quins continguts, directrius i criteris d'organització, seqüenciació i aplicació tenen les diferents activitats del Programa d'Estimulació Primerenca?

Els continguts han quedat definits en el capítol tercer de la tesi. Les directrius i criteris d'organització, seqüenciació i dedicació de les activitats del programa es poden resumir per a totes en el rigor i repetició de l'aplicació: ha de ser una dedicació diària sistemàtica, ordenada i planificada amb un temps prefixat de durada en cada jornada i durant un període determinat. És important el seguiment acurat i respectuós de l'horari diari setmanal, ja que aleshores hi ha la certesa que es duen a terme totes les activitats proposades i s'eviten les incidències i creuaments amb altres nivells o línies educatives.

- En quins principis teòrics, si n'hi ha, es fonamenten les activitats del Programa d'Estimulació Primerenca?

Els principis teòrics desenvolupats en profunditat en la part segona de la tesi que fonamenten les diferents activitats didacticopedagògiques es basen en l'estimulació d'algunes intel·ligències com la *visual*, l'*auditiva*, la *kinestèsica*, la *musical*, la *lingüística*, la *científonatural* i la *logicomatemàtica* i en d'altres aspectes específics de cada activitat com els *sentits propioceptors* i *exteroceptius*, la *lateralitat* i el *control de la postura*.

- Què és el més adient a P. 3 per aprendre a llegir: utilitzar primer el mètode analític i després el global? Al revés? Tots dos alhora?

Tot i que teòricament l'ordre d'aparició del procés lector en els nens/es és, en primer lloc, la lectura *global* (paraules), seguida de la lectura *analítica* (lletres) per acabar amb la lectura de *síntesi* (sílabes i paraules amb sentit), en l'anàlisi dels diaris d'investigació s'observa que aquest desenvolupament no és lineal ni previsible en tot el grup d'alumnes: n'hi ha que passen d'una fase a una altra molt ràpidament, alguns que ho fan més lentament i n'hi ha d'altres que necessiten els seus companys/es per començar. Així, segons la connexió d'intel·ligències de cada criatura, es troben unitats de significació amb

les tres fases per separat (**LEG**, **LEA**, **LES**), amb dues alhora (**LEG + LEA**, **LES + LEG**) i amb totes al mateix temps (**LEG + LEA + LES**). Per tant, es pot concloure que a P 3 és possible la lectura. Cal introduir-la, però, no només amb el mètode analític o amb el global, o amb totes dos alhora, sinó que s'ha de presentar també des d'un bon començament el sintètic, i s'ha de fer d'aquesta manera per donar oportunitats al major nombre d'infants.

Les respostes de lectura global (**LEG**) són les que donen significat a la paraula completa, com un tot. Els infants són capaços de llegir paraules amb lletra lligada, encara que a vegades es confonen quan la primera lletra de la paraula els porta a relacionar-la amb altres que comencen pel mateix grafisme.

“... Dimecres la Matrona A. va ser l'encarregada i ho va fer tot perfectament. A l'hora de llegir els noms va confondre els següents la primera vegada i després els va dir bé: **Nastálico** (va dir Nabhuco), **Ansuro** (Auremund), **Marfisa** (Macre, Misericordia), **Florençia** (Fortizanus) i **Davindo** (Drustana). Dijous li va tocar ser l'encarregada a l'Elisabet ... el nom de l'**Auremund** primer el va confondre amb el de l'Ansuro i després el va reconèixer correctament.” (278 – 284, 9, 1993/94)

Les respostes de lectura analítica (**LEA**) són les que donen significat als elements que integren la paraula com la *posició de les lletres* al començament, mig o final

“... Com que hem començat a passar l'abecedari de les lletres majúscules quasi bé tots/es ja coneixen la lletra en què comença el seu nom i les lletres dels noms dels altres companys. Fins i tot en Remberto amb la **D** m'ha dit <<El meu germà també la té>> (es diu Diego). I no només amb les majúscules, sinó que per exemple en Davindo davant la **N** ha exclamat <<Jo també la tinc al meu nom>>; la Carlota ha afegit quan hem passat la **Z**, <<En Fortizanus la té>>; la Gummaberta ha declarat davant la **O** <<en Nabhuco i en Remberto tenen la **O**>>; l'Elisabet ha comentat <<la Rosi té com en Remberto>> referint-se a la **R** i l'Ansuro ha finalitzat amb <<la **A** com la Matrona Arobís>>. No només coneixen

la lletra del començament sinó també altres que estan situades a dins els noms.”
(56 – 64, 2, 1993/94)

el nombre de lletres repetides

“Dimecres, mentre posava la data a la pissarra i el nom de l'encarregada **Matrona Arobís**, l'Auremund va dir <<Mira, Matrona com Macre Cadallos i Arobís com el meu nom>> i va afegir <<Hi ha dues **a**>> mentre m'assenyalava les dues del nom de la nena.” (188 – 190, 6, 1993/94)

o els accents

“Dijous (dia de les disfresses) mentre pintava la cara de dimoni a un nen la resta mirava contes i de sobte s'acosta la Carlota i assenyalant-me la paraula **Jardí** va dir <<Té un accent a la **i**>>.” (855 – 856, 27, 1993/94)

Les respostes de lectura i/o escriptura de síntesi (**LES**) són les que donen sentit, significat o mostren comprensió de les paraules o síl·labes que escriuen i/o llegeixen.

“...l'Anuro el guanya; el que passa és que es mostra tan discret que passa desapercebut. Potser té raó ja que la veritat és que em vaig quedar molt al·lucinat el dia que els vaig fer llegir el que deien els rètols de les parts del cos i l'Anuro llegia d'esquerra a dreta algunes paraules, no totes però algunes sí.” (686 – 688, 21, 1993/94)

“... Davant l'alternativa de fer plastilina o escriure a la pissarra volien fer aquesta última activitat. Molts d'ells/es van escriure el seu nom a la pissarra i me l'ensenyaven. Tant la Carlota, com l'Auremund, la Marfisa, la Gummaberta, l'Elisabet o la Matrona R. el van escriure correctament. Fins i tot la Carlota va escriure el d'en **Fortizanus** ...” (1207 – 1210, 37, 1993/94)”

També es troben respostes de lectura global i analítica (**LEG +LEA**)

“...Per exemple, l'Auremund en repartir els fulls de treball i llegir el nom del nen/a ha fet en quatre ocasions el mateix: si el nom és **Macre**, primer ha dit Marfisa i quan jo li he dit que no, ha dit Macre. Amb el nom de la **Matrona R.** primer ha dit Matrona A. i després Matrona R. Amb el d'en **Davindo** ha ocorregut el mateix: primer Drustana i després Davindo. I amb el nom de la **Misericordia**, primer ha dit Marfisa, després Nastálico i finalment li he ajudat dient-li el nom de la Misericordia. La resta de noms els ha dit bé, encara que alguna vegada m'he adonat que mirava a la taula per veure quin nen/a faltava per portar-li el full. En canvi, quan vaig posar a la pissarra la data i el seu nom va dir <<**Auremund** com Matrona A.>> per la **A** majúscula i la resta de nens/es van afegir <<com l'Anuro>>.” (30 – 38, 1, 1993/94)

de lectura i/o escriptura de síntesi amb globals (**LES + LEG**)

“L'Anuro ho ha fet perfecte..., no ha manifestat cap inseguretats a l'hora de confegir les paraules: només una vegada, en voler posar mama, ha posat **mapa** i quan jo li he dit que allà posava **mapa** i no pas mama, s'ho ha mirat i ha canviat la **m** per la **p**. La Carlota també ho ha fet perfecte, amb molta seguretats i domini de les lletres. M'ha cridat l'atenció una cosa quan ha acabat de confegir **avi**, per fer **àvia** ha desfet l'anterior i ha tornat a fer tota la paraula sencera. Mostra més consciència de globalitat que de síntesi ja que només havia d'afegir una **a**. Amb la Matrona R. només hem tingut temps de confegir **papa** però ja m'he adonat que té dificultats per fer-ho tota sola. Només li he posat les peces necessàries però no hi ha hagut manera que les posés correctament. Primer ha posat **apa**, després ha posat **ppaa** i finalment ha posat **appa**. Hem plegat perquè ja no teníem més temps de seguir.” (114 – 124, 4, 1993/94)

“...La Carlota era l'encarregada i vaig fer la prova de donar-li els fulls amb els noms dels nens/es escrits amb la meua lletra de veritat, és a dir, manuscrita lligada però poc clara. No va cometre cap error, fins i tot, amb els noms de les **Matrones**,

que en anar acompanyats de només la primera lletra del cognom podria portar a confusió, ho va fer perfecte. També, el mateix dia, aquesta nena em va portar un full on havia escrit amb lletra lligada tot un seguit de noms (adjunto model n.8) que em va llegir: **Carlota, Gummaberta, Drustana, Davindo i Marfisa.** Oleeeeeeeeeeeé!” (1750 – 1754, 54, 1993/94)

i de lectura i/o escriptura de síntesi amb global i analítica (**LES + LEG + LEA**)

“Dimarts a la tarda ens vam posar a confegir paraules amb el material de lletres enllaçades de fusta. La Florencia va confegir **papa, mama i avi** tota sola i molt bé. Tant la Marfisa com en Davindo també van confeccionar les mateixes paraules perfectament i quan en Davindo estava lligant l’última va dir <<La bé baixa>>. La Carlota, com que aquestes paraules ja les havia confegit, es va dedicar a **germà**. Va ser molt bo perquè després de posar la **g** va començar a buscar la **e** i com que no la trobava em va dir <<No trobo la **e**>>, realment el que passava és que jo no n’havia posat cap. Quan la va tenir va confegir la paraula perfectament. La Gummaberta va fer el mateix que la Carlota. Abans de llegir-li el que deia el rètol, la nena va dir <<Diu germà i és la meva lletra, la **g**>>. Mentre confeccionava va anar comentant <<No veig la **r**>> o <<Estic buscant la **e**>>. Ho va fer perfecte! Quan va acabar em va demanar per fer-ne una altra. Li vaig donar la paraula *àvia* i li va costar bastant més de confegir que l’anterior però la va aconseguir de fer tota sola.” (1868 – 1878, 57, 1993/94)

2.- Del procés d'investigació.

La part més difícil i plena d'entrebancs de la tesi doctoral ha estat la de la investigació. Com que s'ha intentat que la sinceritat i honestat fossin la nota predominant durant el temps que ha durat l'estudi s'han hagut d'assumir els errors que han anat sorgint, la qual cosa ha generat molt de patiment i ha propiciat que algunes tasques, en aparença senzilles, s'hagin enredat, amb la consegüent manca de certesa que la recerca gaudeixi de la credibilitat científica que tota investigació ha de mostrar. Donant un enfocament diferent, és a dir, intentant considerar les errades com a encerts, és gairebé segur que la feina hagués estat més fàcil però n'hagués resultat una tesi poc creïble i les respostes als petits i grans interrogants hagueren quedat molt bé sobre el full, però el resultat hagués estat paper mullat.

Així doncs, el camí cap a la científicitat ha estat llarg i *dolorós* però no seria just cenyir-se només a aquestes complicacions i oblidar-se dels moments joiosos que han fet créixer poc a poc l'estudi: les petites crisis (Taula 2.1) que queden patents en alguns períodes al llarg del desenvolupament de la investigació han facilitat descobriments satisfactoris que han generat a la vegada nous avenços. De fet el procés que s'ha seguit durant tot l'estudi ha estat molt cíclic i recurrent: s'han anat resolent les situacions problemàtiques amb les informacions aportades per la pròpia investigació, i alhora han originat altres aspectes qüestionables o han incorporat noves idees i plantejaments, la qual cosa ha permès modificar o reestructurar les anteriors.

1r. Període: 1990 - 91	Afrontar comentaris malintencionats
2n. Període: 1991 - 92	Afrontar comentaris malintencionats Recels personals front a l'aplicació escolar del PEP
3r. Període: 1992 - 93	Primer desànim: abandó de la tesina
4t. Període: 1993 - 94	
5è. Període: 1994 - 95	Segon desànim: crisi teòrica sobre el tipus de recerca
6è. Període: 1995 - 96	
7è. Període: 1996 - 98	Tercer desànim: crisi teòrica sobre el PEP
8è. Període: 1998 - 00	Quart desànim: crisi metodològica sobre la recerca

Taula 2.1. Crisis de la doctoranda al llarg del procés investigador.

L'orientació de la investigació que es presenta s'enquadra dins el paradigma interpretatiu perquè descriu detalladament i exhaustiva els fenòmens educatius que emmarquen el Programa d'Estimulació Primerenca en l'escenari de l'escola Mireia C.E, concretament amb el grup d'alumnes de P 3, alhora que interpreta les dades i la informació obtinguda en el marc d'una teoria. Teoria que ha anat emergint al llarg de les diferents fases en funció d'una realitat extrapolable, tot i que l'objectiu a priori no era descobrir-la sinó que en el procés recorregut s'ha anat conformant el descobriment d'aquesta. En un principi, es pretenia trobar respostes a les preguntes teòriques i pràctiques que generava l'aplicació escolar de les diferents activitats didacticopsicopedagògiques del PEP, però a les acaballes de la tesi doctoral sembla que aquest objectiu estigués perseguint també des d'un començament, una teoria educativa que fonamentés la pràctica diària a l'escola (Taula 2.2). Així, la teoria de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències, que es proposa més o menys fonamentada al final d'aquestes conclusions, ha estat elaborada des de la pràctica educativa, a mesura que els interrogants plantejats en la recerca anaven obtenint respostes amb les noves informacions i amb l'anàlisi i les interpretacions de les dades.

1r. Període:1990 - 91	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP
2n. Període:1991 - 92	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP Trontoll de concepcions piagetianes sobre el desenvolupament infantil
3r. Període:1992 – 93	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP Primera aproximació teòrica: constructivista Formulació d'inquietuds teòriques
4t. Període:1993 – 94	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP Segona aproximació teòrica: constructivista Formulació d'inquietuds teòriques
5è.Període:1994 – 95	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP Formulació d'inquietuds teòriques
6è.Període:1995 – 96	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP Tercera aproximació teòrica: constructivista Formulació d'inquietuds teòriques
7è.Període:1996 – 98	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP Trontoll de concepcions constructivistes sobre el desenvolupament infantil Quarta aproximació teòrica: Estimulació Primerenca Formulació d'inquietuds teòriques
8è.Període:1998 – 00	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEP Cinquena aproximació teòrica: Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI) Formulació d'inquietuds teòriques
9è.Període:2000 – 03	Necessitat d'obtenir bibliografia i teoria sobre el PEPI Sisena aproximació teòrica: Tesi Doctoral Formulació d'inquietuds teòriques

Taula 2.2. Recerca i formulació de teoria sobre el PEP al llarg del procés investigador.

Durant el camí recorregut ha sorgit, per tant, una investigació inductiva edificada tant en l'observació, anàlisi i interpretació de les dades particulars com en la recerca dels

fenòmens coadjuvants d'una experiència docent real, arribant a generalitzacions que potser en un principi semblaven probables però que en ampliar-se posteriorment a altres realitats i pràctiques escolars queden validades. Ara bé, tot i que un enunciat singular o particular, tal com la descripció i interpretació de les observacions de l'estudi que ens ocupa sobre el Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències, es traslladi a anunciats universals, dista molt de ser obvi que aquest es justifiqui. Per elevat que sigui el nombre d'adaptacions escolars que pateixi, qualsevol conclusió que es tregui corre sempre el risc de resultar algun dia falsa: així, qualsevol que sigui el nombre d'exemplars de cignes blancs que s'hagin observat, no està justificada la conclusió de que tots els cignes són blancs. De tota manera, l'ensenyament en general es pot veure com un programa de diferents activitats didacticopsicopedagògiques i per tal de jutjar els seus mèrits no existeixen paràmetres que autoritzin proves definitives d'acceptació o condemna, sinó simplement criteris que permeten comprovar tan sols els diferents graus d'adequació i inadequació en relació a altres programes. És, doncs, des d'aquesta perspectiva, que aquest cas particular es pot generalitzar.

Però aquesta universalització de la fonamentació teòrica i pràctica no ha estat només un procés de mirada en fora de la doctoranda. La mirada endins ha comportat la influència de les línies i concepcions subjectives de la investigadora, és a dir, el coneixement tàcit que en uns inicis no era capaç d'expressar i ni tan sols era conscient que existia. En l'observació i valoració dels fenòmens, a poc a poc, han anat convergint la mirada inductiva i la deductiva: l'assignació de significats a la realitat investigada s'ha fet des de les idees, creences, intencions, motivacions, criteris morals o ètics, etcètera, de l'observadora. Implicació i interpretació que ha propiciat que hi hagi més risc de subjectivitat i imprecisió en els resultats. Però, què s'havia de fer, renunciar a l'estudi? Fer un tipus d'investigació només de mirada en fora, més objectiva i freda, però també més llunyana a la praxis educativa real? S'ha optat per la intervenció total ja que per conèixer, interpretar o comprendre cal integrar-se necessàriament en el fenomen social que s'investiga. En aquest cas la doctoranda és part de la situació estudiada, és un membre més de la col·lectivitat investigada: té contacte prolongat, directe, diari i continu amb el tot el procés i des d'aquests paràmetres hi ha aprofundit. És *professora investigadora* no només per l'aplicació del PEP sinó per la reflexió crítica que ha sorgit més enllà de la pràctica en voler aprofundir en el perquè dels

fets. A més a més de les ganes i l'afany de conèixer, ha volgut ser un intèrpret dels fenòmens i tenir la satisfacció personal d'adoptar punts de vista i explicacions noves davant situacions quotidianes desenvolupades a l'aula on les accions docents obtenen més significat.

Tal i com s'ha descrit en el capítol cinquè d'aquesta tesi, el disseny de la investigació no va estar fixat a priori sinó que va anar emergint durant el desenvolupament de la recerca. Com que el recorregut des de que es va començar va ser molt intuïtiu, quan va arribar l'hora d'emmarcar el que s'havia realitzat en un disseny concret va resultar una elecció molt difícil. Entre les múltiples opcions es va contemplar la possibilitat d'inventar-se que des d'un principi es tenia un disseny ben definit i plantejat. Hagués resultat la via més fàcil i ràpida. Però no, el seny es va imposar: es va decidir que la metodologia ha d'estar al servei de l'investigador, no al revés i, en ser aquesta una investigació interpretativa, es podia descriure i explicar el procés recorregut mentre es buscava un disseny que relacionés aquests plantejaments. Després de molt estudiar i reflexionar va semblar que el disseny adient fos l'*estudi de cas observacional* ja que utilitza l'**observació participant** com a tècnica preferent de recollida de les dades i admet les propietats essencials que el focus de la recerca comporta: es centra en una situació particular i única, l'aula de P 3 de l'escola Mireia C.E. de Montgat durant el curs 1993/94, amb un primer acostament el 1992/93 a P 2; descriu l'aplicació escolar del PEP exhaustivament; il·lumina la investigadora generant descobriments per a la comprensió dels diferents processos interactius i arriba a generalitzacions a partir d'una realitat singular i de les seves troballes amb la proposta d'un model teòric i pràctic que es pot aplicar a situacions semblants (model provat posteriorment en diferents activitats formatives dutes a terme per la doctoranda). De la mateixa manera es va tenir especial cura en l'actuació investigadora: participació durant un temps llarg, enregistrament dels esdeveniments, recollida de tota classe d'evidències documentals i escriptura detallada de les notes de camp en els diaris.

Mitjançant l'observació participant es va combinar l'observació amb la participació. L'observació va estar sistemàtica i planificada: es va procedir a una *definició* de què observar comptant amb l'accessibilitat plena a l'escenari i amb la focalització de l'observació segons unes categories fixades amb antelació. El *temps* a observar es va

delimitar al curs 1993/94, realitzant una primera aproximació el curs 1992/93: a priori, sembla que es participi d'una *exploració longitudinal*, és a dir, d'un estudi descriptiu de l'aplicació del PEP i els seus efectes en el desenvolupament dels mateixos nens/es en edats diferents (primer als dos anys i després als tres) i en el mateix període de l'any, de gener a març, però no és així, només és longitudinal quant a les edats i al temps d'observació, no pas en els efectes que provoca l'aplicació del PEP individualment i comparativa en els alumnes.

El *quan* observar es va limitar al mateix instant de produir-se els successos, el fet que la investigadora fos la mateixa tutora facilitava l'enregistrament de les observacions amb la frescor del moment. En el *qui* observarà es va tenir en compte que tot/a observador/a participant que té preguntes a respondre quan recull dades d'una situació determinada tendeix a captar percepcions a favor de les seves expectatives i que la millor manera d'evitar-ho és que l'observador/a sigui *cec/a*, que no conegui la raó per la qual està observant. Però en aquesta investigació això no era possible en ser l'observació participant l'estratègia fonamental de recollida de dades i la tutora del grup d'alumnes la que assumia el rol d'observadora/investigadora. Es va decidir fer participar les especialistes, la teacher d'Anglès i la docent de Rítmica i Castellà, com a complements a la principal observadora (EQI). La seva tasca consistia a anotar (en el mateix full de registre que utilitzava la doctoranda) les observacions més interessants ocorregudes en les seves classes.

“Vull deixar constància d'un fet molt important per a la investigació. Aquesta setmana, i quasi des de que vam començar a recollir les notes pels diaris, la teacher d'Anglès i la docent de Rítmica i Castellà han pres notes cada vegada que han treballat amb els nens/es. I sabeu per què? Perquè jo me n'he preocupat, aquest ha estat el secret. He fet arribar el full a la Rosi cada vegada i li vaig dir a la teacher que quina causa originava que a les últimes notes no fes observacions del T.P.R. Amb aquest comentari n'hi va haver prou perquè tornés a enregistrar. Estic contenta ja que això vol dir que torno a estar il·lusionada i molt abocada a la feina.” (471 – 477, 15, 1993/94)

A la fi però no s'han tingut en compte aquestes dades ja que només fan referència a les respostes dels alumnes i als continguts que les professores especialistes treballaven a cada sessió. Manquen en els registres reflexions i observacions que contribueixin a dilucidar els aspectes de les seves disciplines connectats amb el PEP. La investigadora assumeix tota la responsabilitat quant a la manca de pedagogia en saber explicar el que s'havia de recollir, ja que a la ignorància sobre el procés investigador cal afegir-li que estava profundament mediatitzada pels resultats a obtenir amb els alumnes i sembla que aquesta obsessió la va traslladar a les altres educadores.

Hi ha, però, qui defensa que qui forma part d' un fenomen no el pot investigar ja que el principi d'imparcialitat essencial en tota investigació queda seriosament qüestionat. En aquesta recerca s'ha renunciat a l'objectivitat total intencionadament, entre d'altres aspectes, perquè amb un altre tipus d'investigació o d'estratègia de recollida de dades tampoc estaria garantida absolutament en ser la investigadora un membre actiu de la comunitat educativa que no es troba lliure d'independència o neutralitat respecte les seves concepcions explícites o implícites sobre els fenòmens educatius. Per altra banda, el que podria ser un entrebanc facilita la idoneïtat de l'elecció ja que amb l'observació participant de la investigadora es resol el problema de l'equidistància i de la distorsió o reactivitat: el fet de ser la docent una persona coneguda i propera facilita la naturalitat dels fenòmens, cosa que li permet fixar-se en altres aspectes que a qualsevol altre observador més imparcial li podrien passar desapercebuts.

El *com* observar es va concretar en una plantilla de registres d'observacions diària (Annex n.4.2) amb el sistema de categorització previ que reflectia totes les activitats de l'horari escolar, des de que els alumnes entraven a l'escola fins que en sortien. La plantilla va estar dissenyada amb una doble finalitat: per un costat, l'enregistrament obert per apuntar les notes que es consideressin més rellevants o importants relacionades amb l'aplicació del PEP; i per l'altre, el fet que hi estiguessin contemplades totes les activitats de l'horari escolar va facilitar l'anotació d'observacions relacionades amb el programa que tenien lloc durant tota la jornada escolar i no només en les estones programades per a tal fi. Es van seleccionar i enregistrar fidelment les respostes verbals o comportamentals dels nens/es a

les activitats del PEP i també s'hi van incloure les interpretacions de la investigadora per tal de trobar significat a les mateixes.

Així, des d'una òptica subjectiva, s'ha participat de la situació, amb l'objectiu d'examinar la pràctica educativa per entendre-la i millorar-la i, des d'una perspectiva més objectiva, s'ha observat la realitat de l'aplicació del PEP i les vivències dels alumnes implicats. Aquesta objectivitat ha estat possible gràcies a l'acurada recollida de les notes de camp enregistrades en el seu dia a la plantilla d'observacions, on es descriuen fidelment les situacions diàries i s'incorporaven les idees, reflexions i interpretacions de l'observadora. Cal dir que hi hagut més descripcions que explicacions ja que el desconeixement i la ignorància sobre el que la investigadora estava realitzant feia que no s'aventurés massa a meditar. Això es pot palpar en els diaris (**DPI**) ja que hi ha mostres d'algunes inseguretats a l'hora de reflexionar sobre els esdeveniments.

“Dilluns va ser l'encarregada la Marfisa. Va saber posar els pitets tota sola, només faltaria, en canvi no va mostrar la seva saviesa a l'hora de repartir els fulls amb el nom dels nens/es. Aquesta nena es mostra irregular, té uns *alts i baixos* molt curiosos, em sembla que són produïts per la relació amb els seus pares, però no n'estic del tot segura ...” (263 – 266, 9, 1993/94)

“... L'Elisabet va protagonitzar un fet curiós: va venir a ensenyar-me un braçalet que havia fet i quan se'n va anar va dir als companys <<és una circumferència també>>. I jo em pregunto, per què carai a mi em va dir braçalet i als altres el nom de la figura geomètrica corresponent? Potser hagués estat més coherent que ho hagués fet al revés ja que jo ho estava gratificant verbalment a la pissarra cada vegada que algú n'anomenava alguna.” (774 – 779, 24, 1993/94)

“Dimecres a la tarda vam tenir una reunió de cicle per parlar sobre un tema monogràfic: les *Matemàtiques* segons el que van aprendre l'Àngels i a la Rosi en el curset de formació a què van assistir. Va ser una sessió força profitosa, sobretot per adonar-me que d'aquest tema en sé ben poc. Moltes de les activitats que van proposar ja les fem normalment a la classe però el que desconec, per exemple, és

el seu nom conceptual o el que ajuden a desenvolupar en els nens/es quan s'apliquen a l'aula (encara que aquest últim aspecte no va quedar massa clar). “ (1727 – 1732, 53, 1993/94)

S'ha d'assenyalar que mentre es procedia a recollir les dades tant la plantilla d'observacions com el bolígraf formaven part de la imatge habitual de la investigadora. Tot el dia els portava a les mans o dins de la bata per apuntar en el mateix moment allò que creia més interessant relacionat amb la recerca. Quan de vegades es deixava els fulls a la taula, algun nen/a els tocava amb les mans brutes, algun altre hi jugava o els guixava i, fins i tot, n'hi havia que imitava la professora quan enregistrava. Per aquests motius, hi ha plantilles d'observacions tacades, trencades, trepitjades o guixades.

No va resultar dificultós ni complicat enregistrar les accions en els instants en què succeïen. Moltes vegades no es podia apuntar el fet literalment i s'escriuien paraules clau per recordar-se'n posteriorment en escriure els diaris. En canvi, es recorda com un esforç personal important el fet de posar-se a redactar el *diari*, es necessitava un gran sac d'automotivació personal.

“Avui començo una altra vegada els diaris setmanals. És veritat que abans d'iniciar-los he pensat <<quin pal!, una altra vegada el mateix rotllo>> però és molt important que ho faci i que sigui molt constant. Sort en tinc de la Dra. Maria Pla que m'anima constantment. Aquest paràgraf me'l llegiré cada vegada que em costi tornar-m'hi a posar.” (3 – 6, 1, 1993/94)

“Aquesta setmana em fa mandra escriure. No sé què em passa però em sembla que ja començo a estar cansada de tot plegat. Mira que el doctorat m'agrada i si no fos perquè he de fer la tesi encara m'agradaria més, però aquest diari se'm fa molt pesat. Bé, però l'he de continuar si vull acabar-la. A veure què en surt.” (1284 – 1287, 40, 1993/94)

Els diaris d'investigació eren setmanals i es confegien durant el cap de setmana amb les plantilles d'observacions corresponents als cinc dies laborables i amb alguns registres

anecdòtics familiars. Van estar elaborats de manera oberta i semiestructurada, és a dir, atenent el format de la plantilla d'observacions, identificant situacions concretes rellevants per a la investigació, descrivint la relació professor/alumne/a i relatant el clima de l'aula en general. Els diaris intentaven descriure, analitzar i valorar la realitat que es tenia en l'aula en aquell moment. Mentre la investigadora el feia no era conscient de la vàlua d'aquest instrument ja que va ser un procés molt pesat per a la doctoranda: s'havia de despullar professionalment i personal. El diari va acabar sent una rutina molt feixuga perquè costava molt analitzar les causes o les conseqüències del que succeïa a l'aula, així com també costava delimitar i fer aflorar les idees pròpies sobre el que succeïa. Per altra banda, el temps de dedicació a la seva confecció va resultar excessiu per una dona, estudiant, treballadora, amb marit i dues filles relativament petites, mestressa de casa, etcètera.

“Ja en començo a estar tipa d'aquests diaris! Cada vegada tinc menys ganes de posar-m'hi! No sé d'on trec la força que m'hi empeny. De veritat, hi ha setmanes que els deixaria sense fer, com per exemple, aquesta. I pensar que tinc altres coses que m'agraden més i es queden per fer: preparar la comunicació, alguns treballs dels crèdits del doctorat, deures d'anglès, etcètera Però bé, deixem ja les consideracions filosòfiques i les *queixes ploramiques* i comencem a treballar perquè... quan més aviat comencem més aviat acabarem.” (1676 – 1681, 52, 1993/94)

No va ser fins passat algun temps que va prendre consciència que els diaris són un reflex de sí mateixa i de la seva forma de pensar i de sentir professional. Mentre els analitzava i a mesura que llegia el que havia escrit semblava que els diaris eren com una àmplia avaluació de la seva persona. Va descobrir aspectes que li havien passat desapercebuts quan els redactava, com per exemple, que l'escriptura dels diaris va servir per començar a redactar i a escriure seriosament, que hi havia petits canvis de criteri front alguns supòsits educatius, que hagués pogut enregistrar més fets dels que hi havia però que la seva memòria no estava per la feina:

“... Aquests tipus de comentaris són molt habituals a la classe però no els apunto tots perquè o no puc fer-ho en el mateix moment i després se m'oblida...” (1068 – 1069, 33, 1993/94)

En canvi n'havia deixat altres per habituació o poca novetat:

“No cal dir que cada dia fem plastilina i escoltem l'audició musical. Aquestes activitats sempre es desenvolupen òptimament i com que no passa res anormal doncs no en faig massa esment.” (1006 – 1007, 31, 1993/94)

O es trobava amb algunes reflexions que no recordava haver apuntat:

“Tinc una anotació en el ull d'observacions diàries que la posaré tal com està perquè m'ha fet molta gràcia quan ara l'he tornat a veure ...”(1585 – 1586, 49, 1993/94)

Es van utilitzar altres evidències documentals (**EDI**) com els registres anecdòtics, les gravacions en vídeo i els qüestionaris com a complement a les notes de camp i als diaris. Els *registres anecdòtics familiars* (Annex n.3) es van emprar per saber les repercussions familiars de l'aplicació escolar del PEP. Interessava que les famílies apuntessin les anècdotes que els seus fills/es verbalitzaven o escenificaven a casa ja que la investigadora no podia presenciar-ho en donar-se fora del context escolar. A més a més, es volia saber si els nens/es feien transferències del que aprenien a l'escola. Es va donar una plantilla (Annex n.4.5) a cada família de P 3 a omplir voluntàriament. No tothom la va omplir, però va haver-hi pares que sí que ho van fer i les anaven lliurant a mida que les enregistraven ...

“... Ara que me'n recordo! La mare d'en Nastálico em va portar el full de registre anecdotari de casa tot omplert. L'he de felicitar i donar-n'hi un de nou. Pobre gent! Si voluntat ja n'hi posen...” (565 – 567, 18, 1993/94)

“... Dilluns em van enviar un full de registre anecdotari mig ple d'observacions... “ (977 – 978, 30, 1993/94)

O les van enviar totes juntes acabant el curs de P 3

“Núria, perdona que no hagi fet els deures que em demanes a la capçalera del registre. Segur que m’he deixat un munt de coses per explicar-te ... Bones vacances!” (20 -23, 5, 1994)

Les *gravacions en vídeo* es van recollir sense saber realment el que es volia aconseguir. En l’actualitat són vàlides en les activitats de formació a docents d’Educació Infantil per observar i examinar amb detall algunes activitats del PEP. Es van gravar primordialment *passades de bits i rètols amb repeticions lingüístiques* durant els cursos 1991/92 i 1992/93, activitats de *psicomotricitat* en el curs 1992/93, *tallers manipulatius de bits i rètols* el dimarts 21 de desembre de 1993 i de *lectura* el dijous 16 de juny de 1994. És convenient ressaltar que les gravacions es van produir abans de l’elaboració del marc conceptual del PEPI i de la formulació dels seus objectius generals, per la qual cosa n’hi ha vàries que focalitzen les imatges en respostes concretes derivades de la passada de bits i rètols en els nens/es com les sessions del dimarts 21 de desembre de 1993 i del dijous 14 de juny de 1993.

“Vull deixar constància d’un fet que no em va agradar quan el vaig saber però que avui penso que és vàlid com a experiència ... També es va gravar a l’altra aula de P 3. Doncs bé, la de l’altra aula no va sortir bé, amb la qual cosa la tutora i la Rosi van pensar que ja ho tornarien a gravar quan tornéssim de les vacances de Nadal. Però no ho van fer de seguida. Durant alguns dies s’ha estat fent repàs però no un repàs raonable sinó que s’han tirat des del dia deu de gener repassant i han gravat aquesta setmana. Total, que els rètols i bits que s’havien de passar aquesta setmana no s’han passat. Han fet un repàs atípic i diferent al de l’altre P 3, segons el meu parer massa prolongat, amb la qual cosa no el podem comparar amb els dels meus nens/es perquè les circumstàncies no són les mateixes. Primer no m’ha agradat però després he pensat que era una experiència diferent. Qui no és conforma és perquè no vol.” (446 – 457, 14, 1993/94)

Val a dir que l'ús dels *qüestionaris* també va estar marcat pel mateix propòsit: les ganes de veure efectes tangibles en els alumnes de P 3 derivats de l'aplicació de les activitats del PEP. Cal assenyalar que l'afany de buscar resultats concrets durant les primeres fases de la investigació va venir donat per l'error de creure que el que de veritat pretenia l'aplicació escolar del PEP era l'assoliment d'aprenentatges. A més a més, es tenia molt d'interès com a tutora de comparar els aprenentatges adquirits entre els nens/es de la classe de P 3. Per aquest motiu es passen les següents bateries de tests els cursos 1992/93 i 1993/94:

- *Bankson Language Screening Test*. En finalitzar el curs 1992/93 als nens/es de P 2 se'ls passa aquesta bateria de tests. Tot i que sembla que l'interès pel grau d'aprenentatges en els alumnes sigui la causa principal que empeny a fer-ho, encara no s'han esbrinat del tot els motius. El que sembla clar és que és una de les errades més greus de tot el procés investigador. És un error perquè aquesta bateria no anava acompanyada del protocol ni dels criteris a seguir per analitzar les dades. Per tant, la investigadora no es va poder preparar per passar els tests i va decidir, per exemple, entre d'altres coses, que hi havia ítems que els eliminaria per la seva dificultat o que pels nens/es amb el castellà com a llengua materna els passaria la professora de castellà en aquest idioma i que a la resta d'alumnes ho faria en català la pròpia investigadora. Decisions insostenibles tenint en compte que la bateria avalua específicament el coneixement semàntic i les regles morfològiques del llenguatge. En fi, un desastre. Per tant, les dades estan recollides però són inútils. A més a més, com que al curs següent, a P 3, es va passar la bateria de tests de la IEA es va creure que aquesta última mesurava més àmpliament els aspectes de llenguatge que no pas el *Bankson Language Screening*.
- *Qüestionari d'Avaluació Inicial per al curs de P 4 de l'editorial EDEBÉ*. En finalitzar el mateix curs (1992/93) als nens/es de P 2 se'ls passa unes proves elaborades per una editorial que, segons les seves indicacions, van destinades al curs de P 4. Aquest material es va triar amb la intenció de provar que el que les editorials demanen com a coneixements previs a P 4, els nens/es en acabar P 2 ja els tenen assolits. Els resultats confirmaven la hipòtesi però com que en aquells moments no es tenia manera de poder-los comparar amb dades d'altres grups de

P 4, es van deixar de banda. De la mateixa manera que en l'anterior qüestionari, a P 3 es va passar la bateria de test de la IEA i es va pensar que aquesta bateria incidia en més aspectes grafomotrius que els proposats per aquesta editorial.

- *Bateria de tests de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Degut a les orientacions i suggeriments de la Dra. Maria Pla i amb motiu de la tesi doctoral es va obtenir un permís especial del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per poder passar aquests tests al grup de nens/es de P 3 de l'escola Mireia C.E de Montgat el curs 1993/94. Es va haver de signar un document en el qual la investigadora es comprometia a publicar les seves dades només en el cas que abans ho hagués fet aquesta institució. L'objectiu de la bateria és veure la relació que hi ha entre les experiències a la classe i el desenvolupament intel·lectual, és a dir, *el grau de desenvolupament de les habilitats intel·lectuals* dels infants als quatre anys. La finalitat última per a la investigadora era la mateixa que en els anteriors qüestionaris o tests, la dèria per saber resultats en els/les alumnes.

Es va procedir a la passada de la bateria de tests de la IEA el mes de juny del curs 1993/94 als divuit nens/es de P 3. La mateixa bateria es va tornar a passar el mes de juny del curs següent (1994/95) quan els infants estaven acabant P 4 (edat específica a la que van dirigits els tests) però només a disset alumnes dels divuit del curs anterior a causa de la baixa escolar d'una nena. També se'ls va passar a quatre alumnes nous que es van incorporar aquell curs, fent un total de vint-i-un. La importància de les dues aplicacions en dos anys consecutius radicava a poder comparar el grau de desenvolupament intel·lectual dels alumnes de l'escola Mireia C.E. del curs de P 3 al de P 4 i a poder confrontar els resultats obtinguts pels nens/es de Montgat durant els dos cursos amb els de nens/es de només el curs de P 4 d'altres escoles de Catalunya. Fins i tot, es va contemplar la possibilitat de comparar-los amb altres escolars a nivell internacional.

El qüestionari de la IEA és més adient que els dos anteriors, per un costat, perquè en el seu dia va estar contrastat i validat a nivell internacional per un grup nombrós de països, i per altre, perquè les àrees de desenvolupament infantil que avarca mostren un conjunt d'aspectes força

complets. Aquestes àrees es poden relacionar amb algunes intel·ligències que s'estimulen amb el Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (Taula 2.3) i que es descriuen al final d'aquestes conclusions. Tot i que no hi ha saturació dels ítems que conformen els diferents aspectes de les àrees, aquestes donen una idea del grau d'estimulació, connexió i desenvolupament d'algunes intel·ligències.

ÀREES IEA	INTEL·LIGÈNCIES A MESURAR
LLENGUATGE	I. Lingüística + I. Cognitiva + I. Visual + I. Auditiva + I. Emocional
HABILITATS MOTORES FINES	I. Artística + I. Visual + I. Tàctil + I. Auditiva
COMPETÈNCIA SOCIAL	I. Emocional + I. Comportamental o Moral + I. Lingüística + I. Cognitiva + I. Visual + I. Auditiva + I. Tàctil
COGNITIVA	I. Artística + I. Logicomatemàtica + I. Cognitiva + I. Visual + I. Auditiva + I. Tàctil
PREACADÈMICA	I. Logicomatemàtica + I. Artística + I. Cognitiva + I. Visual + I. Auditiva + I. Tàctil + I. Lingüística

Taula 2.3. Qüestionari de la IEA i intel·ligències mesurades.

Les dades anteriors orienten sobre les intel·ligències que el qüestionari de la IEA pot mesurar amb més o menys grau, es dedueixen quines quedarien per avaluar segons els PEPI (Taula 2.4); i també informen sobre quines activitats del PEP han estat avaluades amb cada àrea del qüestionari (Taula 2.5) i quines no (Taula 2.6).

I. Gustativa	I. Kinestèsica o motriu	I. Transcendent
I. Olfactiva	I. Científiconatural	
	I. Musical	

Taula 2.4. Qüestionari de la IEA i intel·ligències no mesurades.

ÀREES IEA	ACTIVITATS PEP
LLENGUATGE	Repeticions lingüístiques, Passeig, Passada de bits i rètols de lectura i bits de l'entorn
HABILITATS MOTORES FINES	
COMPETÈNCIA SOCIAL	Repeticions lingüístiques, Passeig
COGNITIVA	Passada de bits i rètols matemàtics, Rítmica
PREACADÈMICA	Passada de bits i rètols de lectura, bits de l'entorn i bits i rètols matemàtics

Taula 2.5. Qüestionari de la IEA i activitats del PEP avaluades.

Psicomotricitat	Audició Musical	Altres Llengües
-----------------	-----------------	-----------------

Taula 2.6. Qüestionari de la IEA i activitats del PEP no avaluades.

Per altra banda, les informacions precedents donen una idea sobre aquelles intel·ligències que els qüestionaris de la IEA sí que han mesurat i d'aquelles activitats del PEP que han participat en la seva estimulació (Taula 2.7), i al mateix temps se'n deriven altres intel·ligències més o menys mesurades amb els qüestionaris de la IEA que no han estat estimulades explícitament per cap activitat didacticopsicopedagògica del PEP, tot i que potser sí que ho han estat amb altres activitats didàctiques (INN) i/o tasques escolars (Taula 2.8). Per finalitzar, cal ressaltar que es troben dues activitats del PEP que han estimulat específicament altres tantes intel·ligències (Taula 2.9) però que el qüestionari de la IEA no els ha considerat ni en els indicadors, ni en els aspectes ni en les àrees.

ÀREES IEA	ACTIVITATS PEP	INTEL·LIGÈNCIES MESURADES
LLENGUATGE	Repeticions lingüístiques Passeig Passada de bits i rètols de lectura Passada de bits de l'entorn Altres llengües	I. Auditiva I. Visual I. Lingüística
HABILITATS MOTORES FINES		
COMPETÈNCIA SOCIAL	Repeticions lingüístiques Passeig	I. Auditiva I. Visual I. Lingüística
COGNITIVA	Passada de bits i rètols matemàtics	I. Auditiva I. Visual I. Logicomatemàtica
PREACADÈMICA	Passada de bits i rètols de lectura Passada de bits de l'entorn Passada de bits i rètols matemàtics	I. Auditiva I. Visual I. Logicomatemàtica I. Lingüística

Taula 2.7. Qüestionari de la IEA i intel·ligències estimulades amb activitats del PEP.

ÀREES IEA	ACTIVITATS PEP	INTEL·LIGÈNCIES MESURADES
LLENGUATGE		I. Cognitiva I. Emocional
HABILITATS MOTORES FINES		I. Artística I. Tàctil
COMPETÈNCIA SOCIAL		I. Cognitiva I. Emocional I. Comportamental o moral I. Tàctil
COGNITIVA		I. Artística I. Tàctil I. Cognitiva
PREACADÈMICA		I. Artística I. Tàctil I. Cognitiva

Taula 2.8. Qüestionari de la IEA i intel·ligències estimulades amb altres activitats.

ACTIVITATS PEP	INTEL·LIGÈNCIES NO MESURADES
Audició musical	I. Musical
Psicomotricitat	I. Kinestèsica o motriu

Taula 2.9. Qüestionari de la IEA i intel·ligències no mesurades.

Hi ha informes d'investigació que tenen un format històric on l'investigador/a relata els esdeveniments i el seu desenvolupament a través del temps, és a dir, una biografia on es descriuen exactament els aspectes previs i propis de la investigació, les estratègies de recollida de les dades, els problemes tècnics i/o ètics que sorgeixen en utilitzar-les i els procediments usats. El desenvolupament d'aquesta recerca en pot ser un exemple ja que s'ha dut a terme en algunes fases o períodes que semblen molt metòdics i planificats però que en la realitat

s'han seqüenciat per dos motius: per una banda, l'escriptura de la tesi que requeria una organització del camí recorregut i, per altra, la necessitat de verificar la fiabilitat del mètode utilitzat i donar credibilitat a la investigació, ja que la biografia és un dels aspectes que més en dóna als estudis interpretatius. A més a més, per justificar l'elecció de la investigació interpretativa s'ha hagut de recórrer a les diferents fases de l'estudi per constatar la participació, amb més o menys intensitat, dels principis que la sustenten.

PERÍODES DE LA INVESTIGACIÓ	1r	2n	3r	4t	5è	6è	7è	8è	9è
Descobrir teoria: mètode inductiu			x	x	x	x	x	x	x
Marc de referència del qui actua					x	x	x	x	x
Presència de l'investigador en el context	x	x	x		x				
L'aula			x	x					
Metodologia: l'estudi d'un cas	x	x	x	x				x	x
L'anàlisi de les dades			x			x	x	x	x

Taula 2.10. Principis interpretatius emergents durant el procés investigador.

Cada fase del procés investigador desenvolupa tres apartats que queden reflectits en alguns paràgrafs dels diaris d'investigació: el primer *Formació de la investigadora i trets professionals* és molt important per seguir el desenvolupament de tota la recerca, sense aquest apartat no es pot entendre, per exemple, la llarga durada d'aquesta.

“Estic súper contenta. He començat les classes de doctorat. Ja sóc doctoranda. La Dra. Maria Pla ha estat el motor perquè ho pogués fer, ... El primer dia de classe vaig sortir més d'hora de l'escola i vaig haver d'explicar a la Rosi on anava, al cap d'una estona va tornar a la classe i em va confessar que tenia enveja. L'entenc perfectament perquè em passaria exactament el mateix. M'encanta poder anar a classe i tornar a estar en contacte amb la Universitat...” (1121 – 1126, 35, 1993/94)

El segon, *Aspectes previs o propis de la investigació*, és el puntal al voltant del qual s'articulen les inquietuds o reflexions i les decisions sobre el què, el com i el quan de la investigació

“Aquesta setmana he fet un descobriment molt important pel que fa a la realització de la meua tesi. He descobert un article a la revista *Temps d'Educació* que gira entorn a les tesis realitzades en els darrers deu anys a la Facultat de Ciències de l'Educació. He trobat coses que em seran molt útils per anar-hi treballant ...” (1578 – 1581, 49, 1993/94)

i, l'últim, *Incidència dels Assessors Externs en l'aplicació del PEP a l'escola (API)*, és imprescindible per entendre els començaments de l'aplicació escolar del PEP i per comprendre alguns dels motius que van fer néixer aquest estudi.

“Aquests dies han estat marcats per les orientacions dels assessors externs vers la metodologia que estem utilitzant a l'escola. Dilluns ens va venir a visitar el Sr. Valls i s'hi va estar tot el dia. De 10.50h. a 11.40h. va estar a la meua classe observant el que feia i com ho feia. ... L'assessor va observar tota l'estona i no va donar cap problema. Va fer pocs comentaris, però un d'ells va ser per afalagarme, tot dient-me que els nens/es estaven molt estimulats, que els veia molt bé, que jo ho seguia fent molt bé, que ja el curs passat l'havia al lucinat molt amb la màquina d'escriure i que el meu treball amb nens/es de dos anys l'havia anat explicant arreu d'Espanya. Encara no sé si creure-m'ho ja que es mostra una mica massa afalagador.... A la tarda, després de la jornada laboral l'equip d'Educació Infantil ens vam quedar a una sessió formativa sobre la metodologia. Va ser molt interessant perquè em vaig adonar d'alguna cosa que estava fent malament. ... Va ser una sessió força profitosa ...” (1289 – 1311, 40, 1993/94)

En les diferents etapes de la recerca, la redacció dels tres apartats en dos temps verbals, passat i present, volen separar clarament uns fets superats o oblidats, tot i que en els seu moment van ser experiències molt importants per l'estudi, d'uns altres que encara es viuen avui en dia com a font d'aprenentatges i reflexions. Com que el desenvolupament de la

investigació s'ha dut a terme en forma de narració o de biografia on queda plasmat el recorregut de la protagonista tal i com ha viscut la història, s'ha decidit que en els dos primers apartats, el que fa referència a la formació i trets de la doctoranda i el que es dedica als aspectes propis de la recerca, parli un *jo* que explica uns fets en els quals la investigadora ha estat protagonista i testimoni. Tot i que l'ús de la primera persona dóna una visió subjectiva, relativa i tendenciosa que pot arribar a capgirar la realitat, en la decisió d'aquesta veu que parlarà, el *jo*, ha intervingut la part intimista, individualista, particular, subjectiva i personal del títol de la tesi *anàlisi interpretativa de la realitat*. Per tant, és una mirada filtrada, explicada, raonada o comentada pel personatge que parla, la doctoranda, i limitada per la seva personalitat.

Els nou períodes de la recerca (Taula 2.5) són importants ja que sense els inicials no haguessin esdevingut la resta: els dos primers són els que serveixen de base pel tercer on hi ha la primera recollida de dades qualitatives important amb la conseqüent elaboració dels diaris, la primera anàlisi i categorització d'aquests, una recollida de dades quantitatives amb dos qüestionaris i algunes gravacions en vídeo. Durant la quarta i cinquena fase només s'avança en la recollida de dades: qualitativament, es recullen les notes de camp, s'elaboren els diaris i també s'enregistren algunes gravacions en vídeo; quantitativament, es passa un altre qüestionari. En el sisè període, s'intenta una primera anàlisi i categorització dels diaris de P 3, focalitzats en el segon trimestre del curs 1993/94. En el setè període es dur a terme la segona anàlisi i categorització dels mateixos diaris donant com a resultat un sistema provisional de macrocategories i categories poc definit i codificat numèricament i alfabètica.

En els dos últims períodes sorgeix la idea de la biografia o història de la investigació. És també quan es du a terme la tercera i última anàlisi i categorització qualitativa dels diaris de P 3, establint un sistema definitiu de macrocategories i categories que es redefeixen i es codifiquen alfabèticament una vegada comprovats els criteris de rigor que li donen la credibilitat, pertinença i exactitud que se li exigeix a tot sistema. Quan aquest està verificat es busquen les unitats de significació i la freqüència d'aparició. En aquestes darreres fases també es dur a terme la segona anàlisi i categorització dels diaris de P 2, utilitzant com a referent el sistema definitiu de macrocategories i categories alfabètic de P 3 i igualment s'estableixen les unitats de significació i la freqüència d'aparició; per altra banda, l'anàlisi quantitativa es

concreta en els qüestionaris de la IEA. I per suposat, apareix també la necessitat de començar a escriure la tesi doctoral. Això no hagués estat possible sense el desenvolupament del Programa de Doctorat i la directora de la recerca, la Dra. Maria Pla, ja que va empènyer i animar a redactar algunes comunicacions i va ajudar a alliberar alguns prejudicis molt arrelats sobre l'escriptura. S'ha intentat escriure el que s'havia de dir amb precisió, simplicitat, senzillesa i claredat. Desenvolupar una tesi no ha de ser el camí per a descobrir nous valors de la literatura. El que més s'agraeix a les professores i professors del programa de doctorat de la Universitat de Barcelona és l'oportunitat que van proporcionar a la doctoranda per començar a construir un discurs propi: el que de veritat l'ensenyava era agafar una lectura recomanada, llegir-la tot reflexionant-hi, buscar una altra bibliografia i començar a relacionar-la amb la que ja s'havia analitzat: descobrir aspectes oposats, arguments semblants, opinions confrontades, per acabar realitzant un document. Ja no es tractava, com a la llicenciatura, de realitzar un treball *copiant* paràgrafs sencers d'un o de diferents autors, es tractava de reflexionar críticament vers un document o un llibre, elaborant a la vegada un *article* de producció pròpia.

“... També m'han enviat una informació de l'*Associación Mundial d'Educadores Infantiles* on es convida a presentar una comunicació pel proper Congrés Mundial a Sevilla. He de parlar amb la Dra. Maia Pla d'aquest tema i, sobretot, de com es fa una comunicació. M'agradaria enviar-ne una.” (1581 – 1583, 49, 1993/94)

I la tesi doctoral és un compendi d'*articles* de producció pròpia que només l'autor/a pot redactar. Per aquest motiu està escrita en català, perquè és la llengua en la que s'ha començat a aprendre a escriure científicament, tot i que en la formació acadèmica de la doctoranda mai abans l'havia estudiat. Per altra banda, en aquest idioma hi ha la comoditat pròpia del que la domina i utilitza habitualment. De tota manera, quan aquesta tesi estigui del tot acabada es traduirà al castellà, no per raons polítiques sinó purament socials, educatives i de difusió. Com que sembla que no hi ha investigacions sobre l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències, si es tradueix al castellà podrà abraçar un públic interessat més ampli.

FASES DE LA INVESTIGACIÓ	RECOLLIDA I ANÀLISI DE LES DADES
1r. Període: 1990–91	Gravacions en vídeo d'algunes activitats del PEP
2n. Període: 1991 - 92	Necessitat d'investigar
3r. Període: 1992 – 93	Pauta d'observació i registre de les notes de camp Redacció dels diaris de P 2 Primera anàlisi dels diaris de P 2 i primera categorització <i>Qüestionari Bankson Language Screening Test</i> <i>Qüestionari d'Avaluació Inicial per al curs de P 4 de l'editorial EDEBÉ</i> Gravacions en vídeo d'algunes activitats del PEP
4t. Període: 1993 – 94	Pauta d'observació i registre de les notes de camp Redacció dels diaris de P 3 <i>Qüestionari International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)</i> Gravacions en vídeo d'algunes activitats del PEP
5è.Període: 1994 – 95	Necessitat de reflexionar
6è.Període: 1995 – 96	Primera anàlisi dels diaris de P 3 i primera categorització
7è.Període: 1996 – 98	Segona anàlisi dels diaris de P 3 i segona categorització Sistema provisional de macrocategories i categories numèric i alfabètic
8è.Període: 1998 – 00 9è.Període: 2000 – 03	Tercera anàlisi dels diaris de P 3 i tercera categorització Sistema definitiu de macrocategories i categories alfabètic Verificació dels criteris de rigor Unitats de significació de P 3 amb freqüència d'aparició Segona anàlisi dels diaris de P 2 i segona categorització (amb el sistema definitiu de macrocategories i categories alfabètic de P 3) Unitats de significació de P 2 amb freqüència d'aparició Anàlisi dels <i>Qüestionaris IEA</i> Necessitat d'escriure la tesi doctoral

Taula 2.11. Procés investigador i recollida i anàlisi de les dades.

3.- De l'aplicació escolar del Programa d'Estimulació Primerenca.

Amb les primeres conclusions s'han intentat satisfer les inquietuds teòriques sobre el PEP i amb les segones, les del procés investigador, hi hagut un esforç per demostrar la validesa dels resultats que es presenten tot seguit: les conseqüències de l'aplicació escolar del PEP. Aquestes s'emmarquen en la part pràctica de la recerca i volen donar resposta científica als dos grans grups d'interrogants que s'han anat plantejant al llarg de tots aquests anys i que cada vegada són més demanats i compartits per un ampli sector de professionals de l'Educació Infantil. En el primer no s'evidencien massa les inquietuds i recels que el PEP origina en alguns àmbits de la comunitat educativa, tot i que les respostes a les preguntes que engloba serveixen per refutar algunes de les idees o creences sobre el PEP que es donen com a vertaderes i provades (evidentment sense estar-ho) en certs col·lectius docents.

Hi ha una tipologia estàndard d'alumnat, de model docent o de centre educatiu a l'hora d'aplicar el Programa d'Estimulació Primerenca?

Les conclusions de l'altre gran grup de qüestions resulten en aquests moments imprescindibles per silenciar les veus discordants i entendre altres actituds crítiques que en aquest cas són més cridaneres que en la pregunta anterior. Sorgeixen davant l'absència d'investigacions que demostren la conveniència o no de l'aplicació escolar del PEPI i els seus efectes en els alumnes.

Quins resultats es deriven de l'aplicació escolar del Programa d'Estimulació Primerenca?

- Quin és el context (escola, aula, horari diari/setmanal) d'aplicació del Programa d'Estimulació Primerenca?

El context escolar en el qual s'aplica el PEP té unes característiques especials perquè Mireia C.E és un col·legi amb un nom, ubicació, història i funcionament concrets i diferents a la resta de centres escolars. Però analitzat entre aquests, és a dir, comparant aquesta institució amb d'altres de tipologia semblant, s'arriba a la conclusió que és una escola com moltes més amb les quals comparteix uns trets generals, encara que el seu desplegament i/o desenvolupament siguin peculiars. És un gran col·legi privat concertat amb infraestructures mediocres i antigues, on el pes important en recursos, temps, dedicació i resultats se l'emporta l'etapa de la Secundària. Per tant, no és en absolut una escola d'elit. El seu professorat, en general, és relativament jove, al voltant dels quaranta anys i, concretament, l'equip docent del parvulari ho és més, ja que la mitja es troba al voltant de la trentena.

El Parvulari és una part important del centre: disposa d'equip docent propi, d'espais educatius especials i materials didàctics i curriculars concrets. Té una infraestructura particular i diferenciada de la resta de cicles educatius pel que fa a horaris, reunions de l'equip docent, línia metodològica, projecte lingüístic, sistema d'ensenyament i aprenentatge emprat, relació amb les famílies, sortides didàctiques, relació amb altres cicles de l'escola i avaluació dels alumnes.

L'aula de P 3 on s'ha desenvolupat la investigació és gran i assolellada; l'organització i distribució de l'espai i mobiliari és més que acceptable i disposa d'abundants materials curriculars i didàctics. Res especial, però, si es compara amb aules de P 3 d'altres entitats escolars. El que la fa diferent i exclusiva és el tractament que es dona als continguts

curriculars, al treball dels hàbits, valors i normes, a l'avaluació dels alumnes, als informes i a l'horari. Aquest últim, pot semblar a priori molt ple de tasques educatives massa temporalitzades i és veritat, hi ha força activitats didàctiques a fer i un temps específic per a cadascuna d'elles. Però que sigui d'aquesta manera només és, en primer terme, una qüestió d'organització entre les dues mestres paral·leles i, en segon, amb els altres nivells educatius del Parvulari ja que s'han de planificar els materials i els espais a compartir o les sessions de les mestres especialistes i s'han de poder incloure setmanalment totes les activitats del PEP. A més a més, tenir un horari com a referent o model per saber quan s'ha de començar i acabar una activitat ajuda a evitar el cansament o la distracció dels nens/es. En aquest horari és té especial cura que les tasques tinguin poca durada per a poder centrar l'atenció dels infants durant una estona no massa llarga. Per altra banda, a l'hora de confegir-ne un en una escola tan gran com aquesta, un aspecte que cal tenir en compte és la distribució dels espais d'ús comú amb altres cicles de Primària i/o Secundària, com el menjador en el moment de dinar, les escales i passadissos en entrar o sortir del centre, la terrassa, el polisportiu i el camp a l'hora de fer els esbarjos o l'aula de rítmica per a les audicions. Cal afegir que abans d'aplicar el PEP al Parvulari ja es tenien en compte totes aquestes incidències en dissenyar els diferents horaris.

Com que l'organització de l'escola és una estructura gran i complexa, el professorat i la gestió del Parvulari depèn quasi en exclusivitat de la coordinadora. Tot i la seva tasca, s'entreveuen aspectes que semblen millorables. Amb l'objectiu d'obtenir més dades sobre aquesta última qüestió, les docents del Parvulari han col·laborat en l'avaluació d'aquest omplint un qüestionari, l'ACEI (Avaluació de Centres d'Educació Infantil). La fita que es vol aconseguir es veure les percepcions que les educadores d'aquest cicle tenen al voltant de Parvulari de Mireia C.E., considerant si la intenció educativa d'aquest es troba formulada o implícita i quines són les percepcions al voltant de la disposició i organització dels recursos. Els resultats assenyalen que l'equip docent està d'acord en els punts més forts i més febles que regeixen el Parvulari i en la creença que el model paradigmàtic educatiu és compartit per la majoria de les docents. Coincideixen també en el fet que és en aquests moments quan es comença a formular el Projecte Educatiu de Centre però que li caldria més definició i explicitació. Quant a l'organització i gestió dels recursos, veuen una disposició positiva de la direcció per garantir l'eficàcia del funcionament de la institució

però demanen més concreció i controls periòdics. En resum, aquesta avaluació constata, entre d'altres aspectes, que el Parvulari de Mireia C.E respon a les intencions que tot parvulari de la xarxa educativa catalana ha d'acomplir.

Tot i que Mireia C.E ja s'ha comentat que és un centre on els recursos majorment se'ls emporta l'etapa de l'adolescència, val a dir que pel desenvolupament del PEP es va fer un gran esforç material, humà i organitzatiu; per exemple, es van contractar els serveis d'un equip d'assessors externs, es van afegir a l'equip pedagògic docents d'anglès i de castellà, es van adquirir materials diversos i es van distribuir alguns espais lúdics d'ús comú. Potser hi va mancar control o seguiment del procés, sobretot pel que fa a l'aplicació docent del PEP i a la difusió o informació de la innovació dins de la mateixa institució. A aquest últim fet cal atribuir els comentaris irònics i malintencionats que es van originar en els inicis de l'aplicació ja que com és sabut la manca d'informació produeix tot tipus de rumors i conjectures. Quan s'hi va voler posar remei, les preconcepcions sobre el PEP ja estaven bastant arrelades en alguns/es docents d'etapes educatives superiors. De tota manera, a causa d'una sessió informativa general a tot el professorat de l'escola es va moderar l'oposició i el qüestionament del PEP.

- *Quins són els trets més rellevants de la professora-tutora que intervé en l'aplicació del Programa d'Estimulació Primerenca?*

No cal tornar a esmentar els que han quedat reflectits en el capítol setè. Només afegir que la docent, igual que el context d'aplicació del PEP, mostra uns trets professionals **(TPI)** d'absoluta normalitat dins del col·lectiu docent d'infantil. Aquest fet es constata en els diaris d'investigació, on s'hi observen algunes èpoques de treball rutinari amb motivacions exclusivament extraescolars ...

“Si faig un resum general de la meua actitud durant aquesta setmana crec que ha estat súper positiva i molt motivadora. El trimestre passat quasi tot el que vaig fer va ser per pura inèrcia i rutina. Aquest segon trimestre torno a començar amb

molta empenta. Em sembla, però, que aquesta il·lusió només ve donada per les ganes de poder fer la tesi doctoral i no pas per la meua professionalitat com a docent ...” (8 – 12, 1, 1993/94)

... Amb algunes accions professionals poc ateses ...

“Sóc un desastre, l’últim que m’ha succeït ja és el *colmo*. La Misericòrdia em va fer sentir ben malament dimecres. Abans de fer la passada de bits, rètols i repeticions lingüístiques em va dir <<Si no regues la meua flor es morirà>>. Tenia tota la raó. Des de que cinc o sis nens/es van portar les plantes que tinc a la classe només les he regat un parell de vegades. I això va ser durant el mes de novembre o desembre. Que poc ecològica! Quina errada! Quan em van portar les plantes ja els vaig dir que no tenia memòria (per no comentar-los-hi que ni a casa en tinc de cura) i que m’havien de recordar que les regués.” (1416 – 1422, 44, 1993/94)

“Dimecres també em vaig adonar que aquest mes encara no havia canviat ni posat al corrent la consigna i la temporalització de la unitat didàctica. Em va saber greu perquè això vol dir que ja començo a estar saturada i em comencen a passar coses per alt. Per sort els nens/es sempre donen alegries ...”(1716 – 1719, 53, 1993/94)

... Amb errors i distraccions evitables...

“Dimecres al matí la mare d’en Segisbert em va fer passar una mala estona. Em va dir que el dia abans jo li havia escrit al bloc d’incidències diàries que li havia donat al nen el medicament a la seva hora i en canvi el medicament era a la motxilla. Em volia morir perquè no recordava el que havia passat. Em vaig disculpar moltíssim però Déu meu quina *cagada*. Després fent memòria vaig recordar que a l’hora que li dono normalment estava fent part de la feina de la Rosi ja que aquesta estava malalta i a la tarda quan me’n vaig adonar vaig escriure al bloc que ja li havia donat pensant que de seguida li donaria i alguna cosa em va distreure perquè em va passar per alt.” (1708 – 1714, 53, 1993/94)

...O amb llacunes culturals importants, que per sort tant els companys/es docents i els mateixos/es alumnes de P 3, com els materials dels rètols lingüístics i els bits de l'entorn s'han encarregat d'anar omplint, encara que en el cas d'aquests últims només hagi estat amb les informacions que hi ha al seu darrere.

En tot cas, el que diferencia la professora-tutora de la resta de professionals d'Educació Infantil potser sigui l'agosament que ha mostrat de posar-se on ningú li demanava, tot i que ara n'està encantada. Han estat deu anys, és a dir, tres-cents seixanta-cinc dies multiplicats per deu, en els quals el tema de la tesi doctoral ha ocupat algun moment del dia: reflexions positives, pensaments negatius, comentaris insegurs, qüestions cíniques, justificacions pobres, polèmiques bizantines, eufòries ingènues, excuses tristes, discussions apassionades, arguments innocents, elucubracions compartides, raonaments dubtosos, cavil·lacions intenses, especulacions neguitoses, meditacions íntimes, vanitats rebutjades, ...

“També he de comentar un fet del que m'estic adonant en els últims mesos. Les meves companyes cada vegada escolten més el que dic i em vénen a demanar consell o opinió d'assumptes diversos. Això ho comento perquè des de sempre he estat un dels últims micos entre els meus companys/es, tot i que és veritat que arran de pertànyer al comitè d'empresa la cosa va variar, fins al punt que m'atabalaven massa. Però el tipus de consultes d'ara i la manera com es produeixen em fa pensar que la gent ha canviat una mica el pensament de com em veien. Aquesta reflexió ve a conte perquè, tot i que no saben que estic fent el doctorat, en els darrers dies dues companyes, una del Parvulari i l'altra de Primària, han vingut a preguntar-me com confegia la meva programació. La del Parvulari perquè va molt perduda ja que enguany està sola a P 4 i no sap massa com manegar-s'ho. La de Primària perquè, segons va comentar, cap companya seva seguia una programació i ella havia anat fent coses però no sabia si allò era el que s'havia de fer. Ho vam parlar i la veritat és que ho tenia força bé ...” (1561 – 1571, 48, 1993/94)

- Quines són les reflexions i actuacions de la professora front el Programa d'Estimulació Primerenca. Quins són els seus judicis positius i negatius?

En l'anàlisi dels diaris d'investigació hi ha tot un seguit d'unitats significatives per contestar aquesta qüestió que es poden incloure en la macrocategoria *Professora i Programa d'Estimulació Primerenca*, en la mesura que fan referència a reflexions o actuacions d'aquesta durant, abans o després de l'aplicació de les diferents activitats del PEP. Algunes d'aquestes unitats estan inserides en la categoria *Actuacions i reflexions negatives (ARN)* si fan referència a reflexions de desgrat o desànim derivades dels comentaris o actuacions dels alumnes, dels seus pares o d'altres adults relacionats amb l'aplicació del PEP

“... La Marfisa com encarregada no va saber ni el seu nom. Em desconcerta tant aquesta nena!!! A més a més, es va posant nerviosa i jo també m'hi vaig posant, acabem les dues nervioses i angoixades i és aleshores quan la nena mira els noms sense fixar-s'hi i encara m'enfado més. Però ja en tinc prou d'enfadar-me. Sé el que faré amb ella: ignoraré tots els comportaments que hagin d'estar assolits i no ho estiguin ...” (784 – 788, 24, 1993/94)

“Hi ha una cosa de la teacher que em posa molt nerviosa i si un dia m'agafa girada, li ho diré. No suportó que quan arribo a la classe em digui alguna cosa en català davant dels infants. Ella es pensa que no la senten perquè ho diu fluix però em sembla que encara no ha descobert que els nens/es de P 3 són petits/es però no *tontos/es*.” (1110 – 1113, 34, 1993/94)

I altres unitats significatives estan compreses en la categoria *Actuacions i reflexions positives (ARP)* quan volen expressar comentaris que sorprenen, ensenyen o agraden relacionats amb les accions o verbalitzacions dels nens/es, dels seus pares o d'altres adults relacionats amb l'aplicació del PEP

“... És un autèntic plaer veure com fan els exercicis psicomotrius ...” (126, 4, 1993/94)

“... Em vaig quedar garratibada de satisfacció! ... (609, 19, 1993/94)

“... Durant la passada de bits, rètols i repeticions lingüístiques dimecres la Carlota em va al lucinar ...” (1738, 53, 1993/94)

“A les tardes mentre fan plastilina, tenen unes converses entre ells/es al lucinants, que em fan morir de riure ... I parlant d'aquestes, ... em van deixar bocabadada divendres ...” (1880 - 1883, 58, 1993/94)

- Com es produeix l'aplicació diariasetmanal del programa per part seva? De manera sistemàtica o flexible?

Sempre és millor i recomanable que el/la docent sigui metòdic/a amb l'aplicació del PEP, perquè les interrupcions pròpies de la vida diària escolar com les inclemències meteorològiques, les festes i saraus, les activitats i visites espontànies, la salut i higiene dels alumnes, les absències docents, etcètera, hi poden tenir cabuda sense originar cap problema, angoixa o estrès en els educadors/es. D'aquesta manera, la flexibilitat en l'aplicació està garantida dins els límits de la rigorositat ja que davant d'una incidència espontània com les descrites, l'horari marcat es refà i s'hi adapta al seu voltant. Però si sempre es dóna flexibilitat a l'aplicació, sense un model o seguiment de l'horari diariasetmanal, al descontrol habitual de tasques i temps s'afegeixen les interrupcions espontànies amb la qual cosa en resulta una aplicació desorganitzada que estimula molt poc el cervell del nen/a, en ser activitats didàctiques poc estables en freqüència, intensitat i durada. Aleshores pot passar que n'hi hagi que només es realitzin una vegada al trimestre, encara que només sigui per callar o silenciar la consciència de l'adult, sense tenir en compte que al sistema nerviós de l'infant aquesta aplicació no li fa cap profit, acomplint-se la bonica dita catalana d'*Una flor no fa estiu*.

Dit això, pot semblar que l'aplicació del PEP sigui molt rigorosa, metòdica i planificada; en canvi, la realitat en els diaris d'investigació indica que durant el curs 1993/94 hi ha més unitats de significació en la flexibilitat (**TFP**) que en la sistematització (**TSP**), vint-i-cinc enfront de deu. Flexibilitat, sobretot, que queda reflectida (**TFP**) en les activitats de la passada de bits, rètols i repeticions lingüístiques i en la de la psicomotricitat. Les causes no han estat intencionades sinó que ha estat degut a la manca de temps, ...

“La passada de bits, rètols amb les repeticions lingüístiques només l'he desenvolupat cinc vegades de les deu que ho havia de fer. Cada vegada m'adono més que em manca temps per arribar a tot. I no és que perdi el temps amb altres coses, és que cada activitat requereix el seu ...” (392 – 394, 12, 1993/94)

“La psicomotricitat també ha estat poc nombrosa. Només n'hem fet dos dies complerts i un altre a mitges.(1632 - 1633, 50, 1993/94)

O degut a les innovacions que van sorgint derivades de l'aplicació de les activitats del PEP:

“Aquesta setmana les passada de bits, rètols i repeticions lingüístiques han estat una mica *xungues*. En primer lloc, a l'hora de preparar els materials la Lourdes es va deixar de posar al carretó algunes categories de bits i en va posar de rètols ja passats ... I també cal afegir que amb tantes activitats i experiments nous algunes vegades se'ns ha passat el temps i no n'hem tingut per fer la passada. N'hem fet quatre dels deu que havíem de realitzar ...” (1015 – 1020, 31, 1993/94)

O les interrupcions inherents a la vida diària escolar així ho han anat conformant:

“... No sé perquè no he fet totes les passada de bits, rètols i repeticions lingüístiques que havia de fer ...” 868, 27, 1993/94)

“... Aquests dies només he fet quatre passades. Quin desastre! Entre la sortida didàctica, l'absència d'un dia, la reunió de cicle i el treball del pare no he pogut fer el que calia.” (1745 – 1746, 54, 1993/94)

La diferència s'escurça en el curs 1992/93, quinze unitats significatives front a tretze. Que a P 3 n'hi hagi hagut més que a P 2 porta a concloure que el/la docent les domina una mica més que el curs anterior i no hi pateix tant ...

“Aquesta setmana he fet set passades de les deu que havia d'haver realitzat. No està gens malament! ...” (1802, 55, 1993/94)

Però, tot i que es mostra més flexible a l'hora de seguir l'horari, també es veu empesa pels propis alumnes a un seguiment més estricte d'aquest donant-se un procés de feed-back: les actituds dels nens/es en les diferents activitats enforteixen la motivació de la docent en la seva aplicació i aquesta alhora provoca les diferents respostes dels infants, amb la qual cosa es tornen a donar actituds que empenyen a començar el procés. Resumint, l'aplicació de les diferents activitats del PEP es pot fer seguint l'horari diari setmanal rigorosament, però alhora adaptant la manera de fer-ho tenint en compte les incidències pròpies de la vida escolar, accions que es recolliran en la flexibilitat de l'aplicació

“Aquesta setmana ha estat molt tranquil·la. Els nens/es estan fent uns avenços molt importants tot i tenir la desgràcia de la seva professora. I dic això perquè ara mateix m'acabo d'adonar que no els he donat les categories de bits i de rètols per emportar-se a casa. Sóc un desastre. Té una certa explicació: avui divendres a l'hora de fer la passada ens hem dedicat a fer un passeig per les classes i passadissos de Primària, ja que aquesta setmana han estat celebrant *La setmana cultural* ... (1132 – 1136, 35, 1993/94)

“L'altre dia la Rosi em va transmetre molt d'alarmisme quan vaig dir a la sessió de formació amb l'assessor extern que no tenia temps de dur a terme el passeig. Tan preocupada va quedar que em va cridar per tenir una entrevista amb mi i em va dir que si l'única que fins aleshores aplicava correctament les noves activitats a

l'escola ara li fallava, ja no sabia què fer ni què pensar. Que per favor tornés a ser rigorosa amb el passeig i amb totes les activitats de la metodologia. Que gràcies a que el curs passat ho havia estat força ara en podia recollir els fruits, que pensés el mateix pel curs vinent. Tenia raó, ho he de ser més. Però és que tinc uns alumnes que només demanen i demanen, parlen i pregunten, volen saber més,... I jo per tantes coses no dono l'abast. És clar, alguna s'ha de quedar per fer. Sobretot l'activitat que s'emporta més temps és el treball en fulls ja que he d'estar pendent d'uns quants nens/es molt concrets/es tot vigilant la posició del color a la mà, el que fan i com ho fan. I és clar, com que el passeig el tinc posat a l'horari després del treball i de la passada de bits, rètols i repeticions lingüístiques, no em dóna temps de fer-lo mai. A més a més, si no puc fer moltes vegades la passada pel mateix motiu i també és força important..." (1322 – 1334, 41, 1993/94)

Quant a l'aplicació sistemàtica del PEP (**TSP**) les unitats significatives que es troben en els diaris només fan referència a algunes activitats ja que la resta s'apliquen sense cap problema

...

“No cal dir que cada dia fem plastilina i escoltem l'audició musical. Aquestes activitats sempre es desenvolupen òptimament i com que no passa res anormal doncs no en faig massa esment ...”(1006 – 1007, 31, 1993/94)

O ja es duen a terme cada dia o gairebé amb el bon *rotllo* que dóna poder-ho fer ...

“Durant aquesta setmana hem fet cada dia la psicomotricitat,...” (968, 30, 1993/94)

“Aquesta setmana m'he portat molt bé quant al nombre de passada de bits i rètols, de deu n'he fet nou ...” (656, 20, 1993/94)

- Quin tipus d'alumnes participen en l'aplicació del Programa d'Estimulació Primerenca?

Hi ha divuit alumnes a P 3 i disset a P 4, són una colla més o menys equilibrada quant a sexe, edat cronològica, llengua materna i lloc de residència. S'hi troben deu alumnes fills/es únics/es i vuit que són els més petits/es de la família amb germans/es més grans, per tant, les característiques sociofamiliars són especials, entre d'altres coses, pel grau de protecció i atenció que aquestes situacions comporten. Si a aquestes dades s'hi afegeix que un alumne està suggerit per fer-li una Adaptació Curricular Individual, que una altra té problemes visuals importants, que altres tenen els pares separats o en procés de fer-ho i que n'hi ha una que només assisteix els matins, dóna com a resultat un grup curiós però freqüent dins els paràmetres habituals de diversitat a les aules.

En aquest sentit de normalitat, les relacions socials (**SOC**) que s'estableixen entre ells/es tenen a veure amb els vincles que es produeixen a l'hora de dur a terme les diferents tasques pròpies de la vida escolar com l'estona de l'esbarjo o el joc amb diferents materials (joguines, construccions, pintures, etcètera). Són interaccions inconstants i variades segons el moment del dia i el tipus d'activitat que es realitza: *solidaries, manipuladores, assertives, dèspotas, submises, egoistes, desafidores, fidels, amoroses, agressives ...*

“... La Marfisa va caure i es va posar a plorar, en Davindo se li va acostar i li va dir <<Marfisa, no llores. Marfisa, bonita, ven aquí! Marfisa, ¿Qué no me oyes? No llores bonita>>. La va agafar amb els dos braços abraçant-la i consolant-la alhora temps i se la va emportar a fer la màquina del tren amb ell.” (1040-1042, 32, 1993/94)

“... Els nens i nenes feien un tren i la Drustana anava l'última. Al cap d'una estona en Nastálico s'hi va voler enganxar agafant la bata de la Drustana però aquesta no ho volia i se'l treia de sobre amb agressivitat. Vaig pensar que volia ser l'última perquè així es gronxava més. Però què carai! Al cap d'una estona la Carlota s'hi va voler afegir i la Drustana va mirar qui li estava tocant la bata i quan va veure la Carlota no va dir res i van continuar amb el tren. Al cap d'una estona la Carlota se'n va cansar i se'n va anar, aleshores es va afegir en Remberto i la Drustana va fer el mateix, se'l va mirar, va veure qui era i el va deixar que s'hi enganxés...” (1043-1050, 32, 1993/94)

Per tal de verificar si hi ha relació entre l'àmbit sociofamiliar dels infants i les vegades en què cadascun d'ells/es crida l'atenció de la docent en el desenvolupament diari a l'escola, s'ha valorat la freqüència d'aparició dels noms dels alumnes en els diaris (**NNC**), sense importar en quina situació o activitat, només les vegades que han copsat l'interès de la investigadora i aquesta els ha citat.

INTERVALS	CURS 1993/94	CURS 1992/93
Moltes vegades (més de 80)	Carlota, Gummaberta, Davindo	Carlota, Marfisa, Davindo
Nombroses vegades (entre 60 i 79)	Remberto, Elisabet, Drustana, Nastálico, Segisbert, Fortizanus, Marfisa	Macre C., Drustana, Gummaberta, Matrona R.
Algunes vegades (entre 40 i 59)	Auremund, Macre C., Matrona R., Misericordia, Ansuró	Matrona A., Auremund, Remberto, Nabhuco, Fortizanus, Ansuró, Macre L.
Poques vegades (menys de 39)	Matrona A., Nabhuco, Florencia	Nastálico, Misericordia, Alessandra

Taula 3.1. Freqüència dels alumnes citats en els diaris d'investigació.

Alumnes citats moltes vegades: Carlota, Gummaberta, Marfisa i Davindo.

Alumnes citats nombroses vegades: Macre C., Remberto, Drustana, Fortizanus, Matrona R.. En Segisbert, l'Elisabet i en Nástálico només a P 3. Aquest últim en el curs anterior es va incorporar al mes de març.

Alumnes citats algunes vegades: Matrona A., Auremund, Nabhuco, Misericordia, Ansuró. En Macre L. només a P 2.

Alumnes citats poques vegades: L' Alessandria a P 2 i la Florencia a P 3.

Sembla que no hi ha relació entre el nombre de vegades que els alumnes són mencionats i les característiques sociofamiliars de cadascú. Es pot concloure que són les característiques personals i/o de connexió d'intel·ligències dels infants i els aspectes que la docent considera rellevants per la investigació el que fa augmentar o disminuir la freqüència d'aparició dels nens/es en els diaris (FRN), tot i que durant la jornada escolar les incidències que els impliquen són més nombroses que les recollides en les diaris. En aquest sentit també hi influeix en el registre el grau de preocupació de la docent davant la presència o absència de problemàtiques en algunes criatures

“... Els encarregats han estat en Davindo, la Misericordia, l'Auremund, la Gummaberta i en Nastálico. És curiós, però d'en Davindo i de la Gummaberta no n'he pres nota i dels altres tres sí. Em sembla que hi ha una explicació. En Davindo i la Gummaberta els veig tan summament independents, observadors i madurs que inconscientment ja sé que tot ho faran bé i que se'n sortiran. En canvi, dels altres tres sé positivament que alguna en fallaran i que n'haig de prendre nota ...” (25-30, 1, 1993/94)

“... De l'encarregat de dilluns no en tinc cap observació, però suposo que va ser algú que no tenia cap problema en llegir-los ...” (1064 – 1065, 33, 1993/94)

“... D'en Nastálico quasi bé que no sé què posar perquè sempre em diu <<No lo sé>>. Avui, que és quan ha estat l'encarregat, m'ha preguntat de qui eren absolutament tots els pitets quan són els mateixos que porten des del curs passat, menys els dos nens/es nous. I ja no parlem dels blocs d'incidències diàries, no reconeix ni el seu nom. Mostra una falta de connexió important, em sembla que el problema de la llengua ja comença a superar-lo perquè davant d'una pregunta primer contesta que no ho sap i, si insisteixes, s'angoixa i es posa com a plorar i una mica tremolós. Sort que no només li passa amb mi, precisament la Rosi a l'hora de la sortida també m'ha comentat un *afer* d'ahir amb en Nastálico que coincideix totalment amb el que estic dient.” (40 – 48, 2, 93/94)

“L'Anuro ho ha fet perfecte. Aquest nen no mostra a la classe el que sap...” (114, 4, 1993/94)

“En Nabhuco dijous va ser l'encarregat. Pobre Nabhuco! Que ho passarà de malament aquest nen si no canvia! Es mostra força insegur i poc decidit! Per posar un exemple, dilluns va ser el seu aniversari i la seva mare va fer un pastís que va portar juntament amb una bossa de *sugus* per repartir als companys/es. Aquest dia van arribar molt d'hora al matí i li van deixar tot l'encàrrec a la Rosi. Aquesta no és va recordar de dir-m'ho i fins que no va tornar la mare a la tarda no me'n vaig assabentar de res. En Nabhuco no va gosar dir-me'n alguna cosa, això que vam comprovar que ho sabia tot ...” (1614 – 1620, 50, 1993/94)

- *Quin nivell socioeconòmic i cultural familiar tenen els alumnes?*

Els pares i mares dels alumnes investigats es poden considerar de classe socioeconòmica mitjana. Gairebé tots/es treballen fora de casa desenvolupant tasques de petits empresaris, directius d'empreses, botiguers, professionals lliberals, docents, etcètera.

“Les companyes dels altres nivells del Parvulari comentaven que com es notava que els petits/es destorbaven a casa, però llevat d'alguns casos concrets, més m'inclino a pensar que les mares treballaven i van portar els nens/es com cada dia ...” (365 – 370, 12, 1993/94)

El seu nivell cultural és compatible amb l'imperant avui en dia en la societat catalana: no cal tenir molts estudis o llicenciatures per mostrar responsabilitat i sentit comú davant les situacions que involucrin els seus fills/es. Una petita mostra d'unitats significatives del diari (CAF) corrobora algunes d'aquestes situacions. Per exemple, la manca de sentit comú i maduresa en les decisions de parella que impliquen conseqüències en els seus fill/es ...

“... Per cert, els seus pares s'han tornat a separar. Aquest nen ho passarà malament ja que a la seva poca capacitat intel·lectual se li afegeixen desajustaments afectius.” (20 – 21, 1, 1993/94)

“Dimecres em va trucar el pare d'en Nastálico perquè volia saber què li passava al seu nen, ja que jo havia suggerit que la psicòloga l'observés. No recordo si la setmana passada vaig escriure sobre aquest tema, per si un cas ho faré ara. La mare d'en Nastálico feia dies que es mostrava angoixada, entre d'altres coses perquè el seu fill presentava comportaments molt agressius amb ella (ja n'he fet esment alguna vegada). Val a dir que a l'escola també es comporta amb més agressivitat. La Rosi li va suggerir que parlés amb la psicòloga del centre, ho va fer i en va quedar encantada i bastant més tranquil·la, segons em va comentar després. Sembla ser que la psicòloga li va dir que no feia cap falta que comunicés l'entrevista al pare. Aquesta m'ho va venir a justificar dient que en aquells moments qui necessitava ajut era la mare i li havia dit per la seva tranquil·litat que un dia aniria a la classe i observaria el Nastálico. Doncs bé, a la mare li va faltar temps per anar a comunicar al pare el que li va semblar. Total, que l'home em va trucar tot angoixat. El vaig tranquil·litzar i pels comentaris que em va fer el vaig trobar molt més assenyat que la seva exdona. Ja veurem què passa en un futur amb aquest nen i els seus pares ...” (553 – 565, 17, 1993/94)

“... Aquesta entrevista amb els pares va estar suggerida per la psicòloga ja que la que va mantenir només amb la mare va portar després malentesos amb el pare. Com diu la psicòloga <<Diran a tot que sí però, en canvi, seguiran fent el que fan>>. Totalment d'acord.” (1057 – 1060, 33, 1993/94)

“Tinc uns quants comentaris de pares per explicar. Dilluns la mare d'en Davindo va pujar fins a la classe a pagar-me l'excursió. D'entre altres coses em va fer el següent comentari <<Estoy casada con mi enemigo>> referint-se al seu marit. Vaig veure la cosa molt malament ja que mostrava una tranquil·litat perillosa ...” (1533 – 1536, 47, 1993/94)

O l'absència de sentit comú i dedicació que deriven en actituds de sobreprotecció i autoengany ...

“Com els pares d'en Segisbert. Quin parell de bledes! Són més tous que la nata. Al final haurem de fer una urna de vidre per tancar el nen i no treure'l en tota l'estona ... Però jo, que sóc una altra bleda, li vaig comentar a la mare i em va posar una cara que si hagués pogut m'hagués pegat ... Com a detall curiós la Rosi em va comentar que el pare d'en Segisbert li havia preguntat que com era que el col legi permetia que un nen d'aquestes característiques estigués a l'escola. És molt fort, però no m'estranya gens que aquests pares hagin formulat aquesta pregunta.”(569 – 581, 18, 1993/94)

“... Encara no li he comentat res a la mare però quan tingui oportunitat ho faré. Ella es pensa que els seus fills són autèntics àngels baixats del cel i ho són, però no tant!” (864 – 866, 27, 1993/94)

“... Aquesta nena ara no porta mai berenar des de que un dia va vomitar-lo i va dir a la seva mare que no en volia mai més. I com que la nena mana...” (944 – 945, 29, 1993/94)

“... També em va preguntar pel Davindo, volia saber com estava. Li vaig dir que molt bé, que millor que el primer trimestre. Aleshores em va dir que al menys ja havia aconseguit que des de feia una quinzena el seu pare no li comprès el regal diari, ja que suplía l'atenció que li havia de donar amb els regals.” (1536 – 1539, 47, 1993/94)

Per altra banda, a nivell econòmic, hi ha alguns pares amb problemes ...

“Vull deixar constància d'una opinió que és molt probable que en un futur s'acompleixi. L'Administrador de l'escola em va fer saber que la mare d'en Nastálico havia anat a comunicar-li que no podia pagar l'escola perquè s'havia

separat del seu marit i tenia molts problemes econòmics ...” (301 – 303, 10, 1993/94)

“... L'únic nen que no va venir va ser l'Auremund, segons la seva mare no va poder perquè hi havia una tia d'Almeria i el volia veure. No m'ho crec, penso que va ser una qüestió econòmica ja que l'excursió va sortir molt cara (10 €), però com que aquesta senyora és tan especial ...” (1486 – 1489, 46, 1993/94)

N'hi ha altres que no tenen problemes econòmics però s'impliquen poc en les orientacions de la docent, de la institució o d'altres professionals

“No puc deixar de comentar un fet curiós i molt representatiu que diu bastant de l'escola i dels pares que hi porten els seus fills/es. L'assessor a la nit va donar una conferència amb el títol *L'educació de la voluntat* tema al meu entendre horrorós, poc entenedor i fàcil d'avorrir. De la meva classe NO hi va anar cap pare ni cap mare. Ningú. De la totalitat de les famílies del Parvulari hi van assistir catorze persones, que no famílies. Quines van ser les causes? No les sé però cal fer una autoavaluació sobre si el tema no els va cridar l'atenció, si l'hora era dolenta (dos quarts de nou de la nit), si no se'n va fer massa propaganda al començament del curs o és que el que succeeix realment és que passen de tot.” (1314 - 1320, 41, 1993/94)

I en cavi, n'hi ha d'altres que col laboren activament quan la tutora els demana ajut

“... De tota manera des de que hem començat el curs alguns d'aquests nens/es han avançat molt, tant l'Elisabet com en Fortizanus, la Misericordia i la Gummaberta se'ls nota força que tant els seus pares com jo hi hem estat molt a sobre amb la posició del plastidecor a la mà. Em queda un cas molt especial per comentar que és en Remberto: al començament del curs agafava el color súper malament i ara l'agafa correctament. Val a dir que la seva mare s'hi ha trencat molt les banyes, no sap el bé que li ha fet.” (83 – 88, 3, 1993/94)

- Quines són les actituds i comportaments dels pares i mares dels alumnes en relació a l'aplicació del Programa d'Estimulació Primerenca a l'escola?

La diversitat tipològica familiar origina que, davant respostes dels nens/es relacionades amb l'aplicació de les diferents activitats del PEP a l'escola, hi hagi progenitors que reflexionin amb comentaris positius, de sorpresa o de bon grat i actuïn tot col laborant (ACP).

“... i l'última deia que no li deixéssim mai més bits a la nena per emportar-se'ls o haurien de marxar de casa ja que la Gummaberta s'havia aixecat a les sis del matí del diumenge per passar-los-hi. En general tots els pares em van comentar que els seus fills/es havien estat molt contents/es de tenir els bits a casa i que no paraven de jugar-hi. Alguns fins i tot no volien sortir de casa per seguir jugant-hi. Quan els vaig preguntar què havien fet amb els bits i rètols a casa quasi tots/es em van dir que els havien passat a la mama i al papa, a més a més de jugar-hi.” (978 – 983, 30, 1993/94)

“Un altre comentari gira entorn a la Drustana. La mare em va explicar que dimecres mentre anaven a Barcelona amb cotxe va sentir com la nena estava taral leiant la música de l'audició musical que escoltem de Tchaikovsky. Diu que ho feia tan bé que la va reconèixer i que quan li va preguntar de qui era aquella música tan bonica li va dir <<De Vivaldi>>. A la mare li va estranyar que el que sonava ho fos i li va refutar i, aleshores, la Drustana li va dir <<De Chopin>>, quan la mare també li va negar va respondre que <<De Mozart>> i quan ja la mare li va refutar una altra vegada i va afegir que no digués tantes bestieses la Drustana va citar <<De Tchaikovski>>.” (1541 – 1547, 47, 1993/94)

“... Avui divendres, en Segisbert també m'ha portat una altra etiqueta com la de la Gummaberta, a més a més, acompanyada d'un comentari escrit de la seva mare a la llibreta on deia que en Segisbert els havia dit les banderes d'*Espanya, Portugal,*

França i Estats Units d'Amèrica, i que els havia fet molta gràcia.” (1722 – 1725, 53, 1993/94)

N'hi hagi que reflexionin amb comentaris negatius o actüi amb desgrat (ACN).

“... Ja explicaré com tornen els bits i què m'expliquen els pares. De moment ahir divendres em vaig trobar pel carrer la iaia de la Marfisa i la nena disfressada de soldat. La iaia ja em va dir que quina una n'havia fet, que com se m'havia ocorregut aquella idea, que per començar la nena ja no volia sortir al carrer disfressada perquè volia jugar amb els bits, i que ja la tenia atabalada tota l'estona amb els bits. Bé, per començar una *bronca*, a veure què passarà amb la resta!” (824 – 828, 26, 1993/94)

“Tinc un comentari a fer de la mare d'en Remberto que no és aïllat, sinó que me l'ha fet altres vegades. Em va dir <<Escolta! En Remberto em sembla que no gatejarà mai més ja que totes les sabates se li trenquen. No guanyo per sabates, són un parell cada mes>>. Li vaig contestar que dubtava que el problema fos el fet de gatejar ja que cada dia, excepte algun, ho fèiem a la classe; que jo creia que era degut al joc *brut* que té a la terrassa perquè l'exercici de gatejar, al cap i a la fi, només té una durada diària d'un minut, si hi arriba. El nen segueix fent la psicomotricitat com cada dia.” (1785 – 1790, 55, 1993/94)

N'hi hagi que responguin amb falses expectatives sobre les possibilitats dels seus fills/es...

“La mare de la Drustana el dimarts em va portar tota al lucinada uns dibuixos d'unes cares que havia fet la nena (adjunto model n.3). Es pensava que el nivell d'aquells dibuixos era exclusiu de la Drustana i que els altres nens/es no el tenien. Amb els dimonis penjats a la paret suposo que s'haurà adonat que la Drustana dibuixa molt bé, però els seus companys també.” (793 – 796, 25, 1993/94)

I n'hi hagi algun que mostri total desconeixement sobre els descobriments o avenços en el desenvolupament dels seus fill/es

“... Aquesta explicació me l'ha fet trontollar avui el pare d'en Davindo quan, a part de preguntar-me com veia el nen a l'escola, li he comunicat que sabia escriure el seu nom. Ha mostrat estupefacció i ha afegit que el cap de setmana li faria escriure per comprovar-ho ... (1229 – 1231, 38, 1993/94)

- Quines són les actituds i comportaments dels nens/es davant l'aplicació de les diferents activitats del Programa d'Estimulació Primerenca? Quines són les de més èxit i més engrescadores pels nens/es i quines no ho són tant?

Algunes actituds de motivació (**AMO**) com expressions de grat i comportaments de satisfacció en general que diuen i fan els nens/es es troben en els diaris d'investigació en els següents paràgrafs

“... Però és que tinc uns alumnes que només demanen i demanen, parlen i pregunten, volen saber més,...” (1328 – 1329, 41, 1993/94)

“... Vaig escriure al full d'observacions diàries que els meus alumnes eren l'hòstia! Així mateix. I ho poso ara al diari perquè realment ho són, cada vegada que pleguem d'una activitat, sigui la que sigui, els fa una pena terrible. De veritat! Es posen a exclamar <<OHHHHH>> amb una entonació de pèrdua important. Per exemple, dijous van fer una exclamació d'aquest tipus en acabar les agrupacions de figures geomètriques: *triangles*, *quadrats*, *hexàgons*, *cercles* i algun que altre *cub*.” (1586 – 1590, 49, 1993/94)

També s'evidencien altres actituds de motivació però lligades a activitats didàctiques concretes, tant del PEP com d'altres que en un futur passaran a formar part del PEPI. *El teatre*
...

“També aquesta setmana hem representat el conte d’*El llop i les set cabretes*. M’encanta i els encanta. Els nens/es s’ho passen pipa.” (583 - 584, 18, 1993/94)

Les passades de bits, rètols i repeticions lingüístiques ...

“... El que no he comentat és com els agrada el conte de *Les set cabretes i el llop*. Ja es saben trossos sencers de memòria. Queden extasiats cada vegada que els l’explico.” (245 – 247, 8, 1993/94)

“... Com es pot observar el darrere ha estat poc concorregut ja que aquests dies m’he dedicat a felicitar els que es posaven al davant: tant és així que en Nastálico i l’Anuro s’hi han posat alguna vegada. El comentari de l’Elisabet, dimecres, em va semblar molt clarificador de perquè n’hi ha que no s’hi posen mai al davant, va dir <<Vull anar al davant de tot però no em deixen lloc>> i és veritat ja que des d’aleshores m’hi vaig fixar i és realment així, els nens/es que seuen de seguida al davant no deixen que els que s’endarrereixen una mica s’hi puguin posar.” (1595 – 1601, 49, 1993/94)

Els materials dels bits de l’entorn i els rètols de lectura ...

“La Carlota dimecres em va portar retallat el tros on sortia la *casa Batlló d’Antoni Gaudí* (adjunto model n.4). Coincidia exactament amb el bit que teníem a classe. Els vam comparar i els nens/es al lucinaven per un tub.” (798 – 800, 25, 1993/94)

“Quan vaig comunicar que s’emportarien els *bits* i els *rètols* a casa hi va haver una explosió d’alegria a la classe, estaven molt emocionats i a tothom que veien els deien el que farien ...” (822 – 823, 26, 1993/94)

El taller manipulatiu lingüístic ...

“Dimecres a la tarda vam estar jugant amb l’abecedari de fusta de lletres lligades que s’enllacen i van estar súper atents ...” (406 – 407, 13, 1993/94)

“... Divendres vam comparar les lletres *minúscules* amb les *majúscules*: semblances, diferències, igualtats, llargades, etcètera. Els va agradar i van participar molt activament.” (422 - 424, 13, 1993/94)

I també es ressalta alguna unitat de significació que revela actituds apàtiques (**AAP**), com expressions de desgrat o comportaments no actius davant alguna activitat que sembla motivadora per altres companys/es

“Mentre els dos primers nens/es jugaven amb mi, l'Anuro, en Davindo i la Drustana estaven molt interessats mirant que fèiem. Per això després vaig convidar la Drustana a fer-ho i avui divendres he convidat a la resta. Al primer que li he dit si volia jugar amb mi a confeigir paraules ha estat en Davindo i m'ha dit que no, que volia jugar sol. Li he respectat. En Davindo molt em sembla que ja s'ho sap i passa del tema.” (108 – 112, 4, 1993/94)

“ ... La veritat és que hem dedicat estones a escriure el nom a la pissarra amb model. A tots/es els agrada molt de fer-ho. De tota manera dijous vaig tenir una sorpresa perquè cap de les dues Matrones va voler escriure'l. Potser estaven jugant tant a gust que no volien aturar el que feien o no tenien massa ganes de treballar o potser només em van contestar davant la pregunta de si volien escriure el seu nom (no els hi ho vaig manar).” (1231 – 1236, 38, 1993/94)

- Quin grau de desenvolupament de les habilitats intel·lectuals tindran aquests 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 de competència social?

Quan el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va donar permís per utilitzar el qüestionari de la **International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)**, la doctoranda va signar un paper en què es comprometia a no divulgar els resultats obtinguts amb la seva investigació fins que el Departament d'Ensenyament no publicués els seus. Per aquest motiu se li va facilitar el protocol de la bateria de tests però només alguna orientació per a la posterior anàlisi. En un principi, la finalitat última de l'estudi era trobar la relació entre les experiències a la classe i el desenvolupament intel·lectual i poder comparar els resultats dels nens/es de P 3 de Mireia C.E amb els d'altres escoles catalanes i estrangeres en els nivells de P 4; però arribat el moment d'analitzar els qüestionaris, la Generalitat encara no havia revelat els seus resultats.

Aleshores, en no disposar ni dels criteris valoratius que s'utilitzaven per interpretar els resultats ni de les dades del Departament d'Ensenyament, no es van poder acomplir les fites proposades inicialment i l'objectiu va canviar: en aquests moments es vol esbrinar la influència que exerceix l'aplicació del PEP en el desenvolupament de les habilitats intel·lectuals dels alumnes de P 3 i P 4 del Parvulari de l'escola Mireia C.E. Els resultats obtinguts s'interpreten segons les valoracions creades per la doctoranda i revisades per la Srta. Gèorgia Escaramis, col·laboradora de la Facultat d'Estadística per la Universitat de Barcelona, que li ha atorgat el rigor científic necessari. De fet, és l'única anàlisi possible que es pot realitzar tenint en compte les poques orientacions que acompanyen els qüestionaris.

En primer terme, es fa una anàlisi objectiva de les dades recollides, els resultats de la qual queden assenyalades en el capítol vuitè (Taules 8.2.1.1, 8.2.2.1, 8.2.2.2, 8.2.4.1 i 8.2.4.2). Són xifres en tant per cent, que es ceneixen a la mitjana i a la desviació típica dels aspectes i de les àrees, però que no expliquen per elles mateixes el grau de desenvolupament d'aquests/es en la totalitat del grup d'alumnes. Per aquesta fi, en un segon moment, es desenvolupen els criteris per interpretar les dades anteriors que queden reflectides en altres taules del mateix capítol (Taules 8.2.1.4; 8.2.3.1-A,B,C,D,E,F,G,H; i 8.2.5.1-A,B,C,D,E,F). Ara ja és possible de saber quins són els aspectes i les àrees amb

puntuacions altes, normals o discretes i alhora quins/es són els/les més assolits/es per la majoria del grup de nens/es de P 3 i P 4 i/o els/les que no estan tant generalitzats/es.

I per últim, a l'hora de desenvolupar les conclusions de la tesi, cal contestar la pregunta que encapçala aquest paràgraf, és a dir, quin grau de desenvolupament de les habilitats intel·lectuals tindran els nens/es en acabar els cursos de P 3 i P 4, contestant un qüestionari especialment adreçat a nens/es de P 4. Aquest desenvolupament es pot valorar segons els còmputos parcials dels diferents aspectes, àrees i puntuació final atenent al *tant per cent* de les respostes totals correctes i a les *mitjanes* i *desviacions típiques* que se'n deriven. Per aquesta fi es dissenyen les següents valoracions:

· Una mitjana per sobre del 90% de les respostes totals correctes mostra un nivell molt alt de desenvolupament.
· Una mitjana entre el 70 i el 89% de les respostes totals correctes mostra un nivell alt de desenvolupament.
· Una mitjana entre el 50 i el 69% de les respostes totals correctes mostra un nivell apropiat de desenvolupament.
· Una mitjana entre el 30 i el 49% de les respostes totals correctes mostra un nivell baix de desenvolupament.
· Una mitjana per sota del 29% de les respostes totals correctes mostra un nivell molt baix de desenvolupament.

Taula 3.2. Valoracions en tants per cent a P 4.

Però aquestes valoracions són les adients per a infants de P 4, és a dir, només es poden utilitzar per interpretar els resultats obtinguts amb els qüestionaris del grup de P 4. Per als nens/es de P 3 cal fer una adaptació d'aquestes valoracions ja que ni l'edat mental ni la cronològica ni les experiències escolars i personals són les mateixes que a P 4. Així, la valoració en *tant per cent* de les respostes totals correctes i la *mitjana* i *desviació típica* que se'n deriva adreçada a infants de P 3 i referida als aspectes, àrees i puntuació final dels qüestionaris quedarien de la següent manera:

· Una mitjana per sobre del 70% de les respostes totals correctes mostra un nivell molt alt de desenvolupament.
· Una mitjana entre el 50 i el 69% de les respostes totals correctes mostra un nivell alt de desenvolupament.
· Una mitjana per sota del 49% de les respostes totals correctes mostra un nivell apropiat de desenvolupament.

Taula 3.3. Valoracions en tants per cent a P 3.

Amb aquestes valoracions i els resultats recollits en les Taules 8.2.3.1-A,B,C,D,E,F,G,H i 8.2.5.1-A,B,C,D,E,F del capítol vuitè ja es pot aventurar el grau parcial de desenvolupament intel·lectual dels aspectes i el total de les àrees en els nens/es de P 3 i P 4.

• ASPECTES DE DESENVOLUPAMENT INTEL·LECTUAL

ASPECTES DE L'ÀREA DEL LENGUATGE (A1)

- **(REC) Receptiu de Contingut:** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tots els infants de P 3 i P 4 és **alt** quant a entendre correctament els missatges verbals de l'adult quan s'expressa amb una sola paraula, analogies, manca de sentit, vocabulari abstracte o categories i quan aquestes expressions s'han de representar.
- **(EXC) Expressiu de Contingut:** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tots els infants de P 3 i P 4 és **alt** i **molt alt**, respectivament, pel que fa a contestar correctament els continguts verbals de l'adult quan s'expressen amb una sola paraula o amb un grup de paraules, interrelacionant paraules o frases, predient conseqüències i utilitzant preposicions o frases subordinades.
- **(REF) Receptiu de Forma:** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 i P 4 és **molt alt** quant a entendre correctament les formes verbals de l'adult que contenen accions directes, comparacions, negacions o interrogacions.
- **(EXF) Expressiu de Forma:** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 és l'**apropiat** per l'edat i **baix** per P 4 quant a repetir

correctament les formes verbals de l'adult en utilitzar l'infinitiu, el pretèrit perfect simple i perifràstic, les conjuncions o les frases subordinades i en fer frases amb paraules relacionades i sense relacionar.

ASPECTES DE L'ÀREA DE LES HABILITATS MOTORES FINES (A2)

- **(MOD) Modelatge amb plastilina:** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 i P 4 és **molt alt** quant a fer una forma cilíndrica llarga i regular i una pilota esfèrica llisa.
- **(EDI) Exercici de dits:** l'evolució que s'observa de P 3 a P 4 és espectacular. Es passa d'una mitjana molt baixa on gairebé tot el grup de nens/es de P 3 mostra dificultats en tocar el polze amb tots els dits per ordre, a una mitjana alta on els alumnes de P 4 ja les han superades. Per tant, el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 és l'**apropiat** per l'edat i **alt** per P 4.
- **(COF) Copiar formes:** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tots els infants de P 3 i P 4 és **alt** pel que fa a dibuixar formes diferents (ratlla vertical, circumferència, creu, quadrat, triangle invertit, rombe, figures abstractes).

ASPECTES DE L'ÀREA DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL (A3)

- **(HAS) Habilitats socials:** el nivell de desenvolupament assolit per un grup nombrós d'alumnes de P 3 és **molt alt** quant a habilitats de conversa, comunicació de desitjos, reacció davant de la frustració, buscar ajuda, demanar prestat, tornar les coses, compartir, esperar el torn, reaccionar davant els límits establerts per l'adult, concentrar-se, provar noves activitats, jugar amb altres nens/es, ajudar els companys o reaccions davant d'adults desconeguts, tot i que hi ha un grup minoritari que es troba per sota d'aquesta valoració. A P 4 el nivell de desenvolupament assolit per un grup també nombrós d'infants és l'**apropiat** per l'edat, tot i que com a P 3, també n'hi ha uns quants per sota.

L'aspecte *Habilitats Socials* mostra una trajectòria diferent a la resta ja que el nivell de respostes correctes aconseguit a P 3 és millor que en el curs següent, és a dir, la mitjana fa una davallada d'un curs respecte a l'altre. Per tal d'explicar aquest fet tan curiós es consulten els registres i s'observa que només en tres alumnes de P 4 les valoracions

augmenten respecte les del curs anterior i en la resta de nens/es es troben més baixes. Hi ha una explicació a aquest fet tan sorprenent: la valoració dels ítems de les habilitats socials la realitza la tutora del curs segons el que recorda de com l'infant s'ha mostrat al llarg del curs pel que fa a la comunicació, conversa, reacció a la frustració i als límits, demanar ajut i ajudar, demanar prestat, tornar i compartir objectes, esperar el torn, mostrar independència en les tasques, concentració, joc i liderat, etcètera. S'ha de tenir en compte, doncs, que les tutores de P 3 i P 4 han estat diferents i que cadascuna ha valorat els ítems segons les variables personals i professionals (motivació, humor, novetat, obligatorietat, cansament, etcètera) que li han intervingut en aquell moment.

- **(COR) *Comprensió de les relacions socials***: el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 és **molt alt** quant al coneixement que tenen d'un mateix i el de la família, de les altres persones i la seva funció, dels comportaments socialment acceptables, dels sentiments dels altres i del temps i de com afecta les persones. A P 4 el nivell és **alt** per quasi la totalitat del grup tot i que n'hi ha un de minoritari que està per sota d'aquesta valoració.

ASPECTES DE L'ÀREA COGNITIVA (A4)

- **(REE) *Relacions espacials***: el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tots els infants de P 3 és **molt alt** i **alt** a P 4 quant a conceptes del tipus a sobre, a prop, obert, entre, a sota, darrera de, al davant de, al costat, a l'esquerra o a la dreta.
- **(QUA) *Quantitat***: el nivell de desenvolupament assolit per quasi tots els alumnes de P 3 és **molt alt** i **alt** a P 4 pel que fa a localitzar en diferents dibuixos diferents conceptes quantitius (poques, més, quasi, la meitat, tantes, cada, un parell, els mateixos, més poques, plena, moltes, sencer, res, tots, menys, cap, gens).
- **(TEM) *Temps***: el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tots els nens/es de P 3 i P 4 és **alt** quant a verbalitzar els dies de la setmana i assenyalar els dibuixos que representen diverses situacions temporals (de nit, de dia, de matí, acabat, noves, comença, abans).

ASPECTES DE L'ÀREA PREACADÈMICA (A5)

- **(NOM) *Nombre***: el nivell de desenvolupament assolit, pel que fa a comptar, reconèixer numerals, relacionar conjunts i numerals i compondre o descompondre numèricament, de

quasi la totalitat del grup de nens/es de P 3 és l'**apropiat** per a l'edat i **baix** per P 4, tot i que hi ha un grup minoritari que està per sota d'aquesta valoració en ambdós grups.

- **(PRE) Preescriptura:** el nivell de desenvolupament assolit, quant a copiar amb el llapis formes i lletres diferents, dibuixar una persona sense model i escriure lliurement el nom, lletres o numerals, per quasi la totalitat del grup d'alumnes de P 3 és l'**apropiat** per l'edat i a P 4 és **alt** per gairebé tots/es.
- **(PRL) Prelectura:** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'infants de P 3 i P 4 és **molt alt** quant al maneig de llibres, la direcció en la lectura i els aspectes de percepció visual.

• ÀREES DE DESENVOLUPAMENT INTEL·LECTUAL

A l'àrea del **Llenguatge (A1)** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 i P 4 és **alt**.

A l'àrea de les **Habilitats Motores Fines (A2)** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 i P 4 és **alt**.

A l'àrea de la **Competència Social (A3)** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé la totalitat dels grup de nens/es de P 3 és **molt alt i alt** a P 4, tot i que en aquest últim grup n'hi ha un de minoritari per sota.

A l'àrea **Cognitiva (A4)** el nivell de desenvolupament assolit per gairebé tot el grup d'alumnes de P 3 és **molt alt i alt** a P 4, tot i que en aquest últim grup n'hi ha un de minoritari per sota.

A l'àrea **Preacadèmica (A5)** el nivell de desenvolupament assolit per un grup nombrós d'alumnes de P 3 i P 4 és l'**apropiat** per l'edat, tot i que hi ha nens/es que es troben per sobre i/o per sota d'aquesta valoració en ambdós casos.

Per tant, es pot concloure que el nivell de desenvolupament assolit en les diferents àrees tant a P 3 com a P 4 és **alt**.

Qüestionari IEA	P 3 Mireia C.E	P 4 Mireia C.E
A1 Llenguatge	ALT	ALT
A2 Habilitats motores fines	ALT	ALT
A3 Competència social	MOLT ALT	ALT
A4 Cognitiva	MOLT ALT	ALT
A5 Preacadèmica	APROPIAT	APROPIAT
Puntuació Total	ALT	ALT

Taula 3.4. Nivells de desenvolupament intel·lectual per àrees de Mireia C.E.

- Hi ha diferències significatives, concretades en les habilitats intel·lectuals citades anteriorment, entre el grup de nens/es que ha estat sota la influència d'un Programa d'Estimulació Primerenca 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?

Quan s'estava acabant l'escriptura i revisió de la tesi es va tornar a fer un últim intent de contactar amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per tal de saber si ja s'havien publicat els resultats de l'aplicació catalana dels qüestionaris de la **International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)**. La Sra. Carme Amorós, Cap del Consell Superior d'Avaluació, i la Sra. Carme Segura van facilitar l'accés a algunes dades que es necessitaven i van corroborar l'anàlisi objectiva de les dades que hi ha al capítol vuitè de la tesi. Es va poder constatar que les valoracions dutes a terme tant per la Generalitat com per la doctoranda coincidien a donar els resultats en el tant per cent de les mitjanes; és a dir, el tant per cent de les respostes contestades

correctament als ítems de cada aspecte, de cada àrea i a la totalitat del qüestionari; per la qual cosa, es podien comparar els resultats obtinguts en les dues mostres.

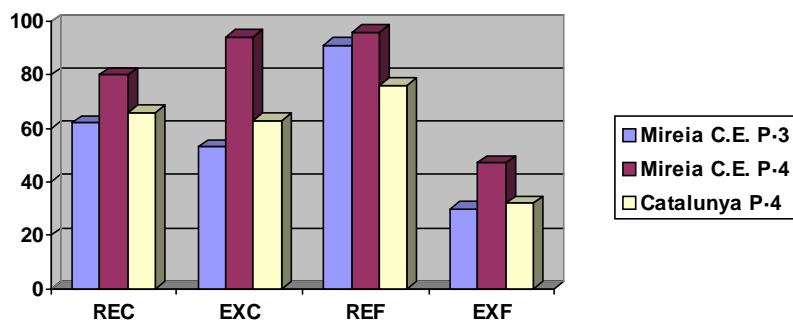
Des d'aleshores es pot consultar un resum dels resultats obtinguts per a la mostra catalana a <http://www.gencat.net/ense/csda/qualinfantil.htm>. Hi manquen, però, en aquest extracte les dades totals de l'Àrea de la **Competència Social** i dels seus aspectes, tot i que se'ls hi atribueix un assoliment important per part dels nens/es. Aquest grau d'atribució no és fiable ja que, com s'ha assenyalat anteriorment, un dels dos aspectes d'aquesta àrea, *Habilitats socials*, no està subjecte a les respostes dels infants sinó que el valora la tutora del grup; per tant, aquesta apreciació és altament subjectiva i està exposada a altres variables (humor, cansament, empatia, afecte, temps, etcètera). Però de l'altre aspecte, *Comprensió de les relacions socials*, tampoc hi ha dades, tot i que la valoració dels ítems es du a terme com la resta d'aspectes del qüestionari. De la mateixa manera, el valor de l'aspecte *Nombre* de l'Àrea **Preacadèmica** que queda reflectit en la sinopsi de la web institucional sembla una equivocació, ja que en les diferents trobades de la doctoranda amb els responsables a la seu del Consell Superior d'Avaluació, prèvies a la publicació del resum a la web, es va parlar del *vint-i-vuit per cent* (enfrent del quaranta vuit que es publica). Si l'última xifra fos la correcta faria trontollar la lògica de tots els resultats, ja que seria l'única de la mostra catalana que estaria per sobre de les puntuacions obtingudes pels nens/es de P 4 de l'escola Mireia C.E i precisament l'aspecte matemàtic no és el més adequat per donar aquest grau d'assoliment. En aquestes conclusions s'agafa el valor previ a la publicació dels resultats a la web ja que en alertar al Consell Superior d'Avaluació es va admetre l'error. Per acabar, manquen també en la mostra catalana les dades finals dels aspectes de l'àrea de les **Habilitats Motores Fines**, no així la total de l'àrea, podent al menys d'aquesta manera fer la comparació de les àrees entre les dues mostres. Per altra banda, és important d'assenyalar que en la síntesi de l'estudi de la Generalitat hi ha una interpretació dels resultats finals obtinguts segons uns criteris (institucionals?) implícits per a nens/es de quatre anys que coincideix amb l'establerta en aquestes conclusions i que evidencia que el nivell més alt de desenvolupament assolit pels infants de quatre anys de la mostra catalana es troba en les habilitats cognitives, socials i motores fines, en canvi, les preacadèmiques i les de llenguatge es troben en un grau més inicial d'assoliment.

Per saber si hi ha diferències entre el grup de nens/es de l'escola Mireia C.E 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 cal interpretar les dades dels aspectes, de les àrees i la puntuació final de la mostra catalana respecte a les del centre particular (Taula 3.5) regint-se per les valoracions en tants per cent de les Taules 3.2 i 3.3 d'aquestes conclusions. Per a la mostra catalana el desenvolupament de l'avaluació va comportar la participació de dos-cents quinze infants i cinquanta-quatre mestres i la seva selecció es va fer de manera aleatòria en funció de la titularitat dels centres i de l'hàbitat (Barcelona ciutat, altres zones urbanes i zones rurals). La mostra de Mireia C.E és baixa si es compara amb l'anterior, que a la vegada també ho és si es compara amb la de nens/es de P 4 de tot Catalunya, però la de l'escola és una mostra real i prou àmplia per ser un estudi de cas, i s'ha mostrat prou significativa quan les propostes que han germinat (PEPI) han pogut ser adaptades i treballades en d'altres grups escolars diferents al de l'estudi.

QÜESTIONARI IEA	REC	EXC	REF	EXF	A1	MODE	EDI	COF	A2	HAS	COR	A3	REE	QUA	TEM	A4	NOM	PRE	PRL	A5	P.T
Mesura qüest. IEA	6	11	3	5	25	6	4	16	26	72	60	132	28	17	14	59	53	39	20	112	359
MàximTotal P 3(18)	108	198	54	90	450	108	72	288	468	1296	1080	2376	504	306	252	1062	954	702	360	2016	6372
MàximTotal P 4(17)	102	187	51	85	425	102	68	272	442	1224	1020	2244	476	289	238	969	901	663	340	1904	5984
MIREIA 1993/94																					
% Mitjana P 3	62%	53%	91%	30%	55%	72%	7%	69%	60%	75%	76%	75%	73%	70%	64%	72%	35%	45%	72%	45%	63%
MIREIA 1994/95																					
% Mitjana P 4	80%	94%	96%	47%	81%	93%	74%	82%	83%	68%	81%	74%	83%	81%	79%	84%	43%	79%	91%	64%	74%
CATALUNYA 1993/94																					
% Mitjana P 4	66%	63%	76%	32%	60%				73%				78%	69%	57%	74%	28%	43%	70%	42%	62%

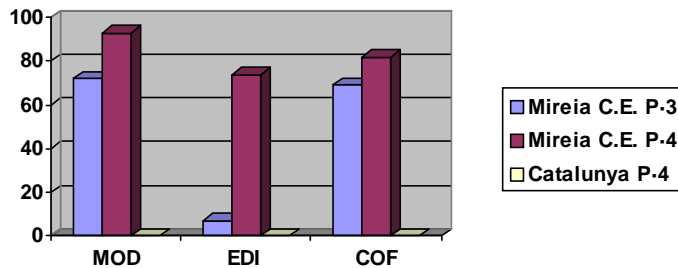
Taula 3.5.Resultats finals de l'escola Mireia C.E i de Catalunya en mesurar els qüestionaris de la IEA.

- **ASPECTES DE DESENVOLUPAMENT INTEL·LECTUAL**

ASPECTES DE L'ÀREA DEL LLENGUATGE (A1)


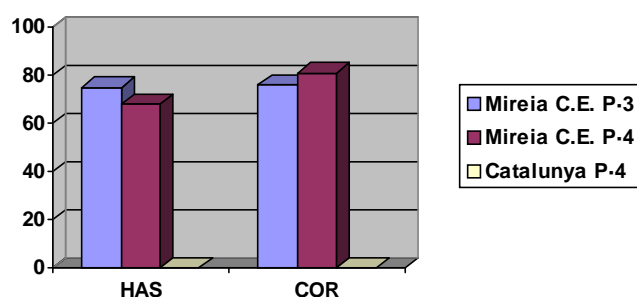
- **(REC) Receptiu de Contingut:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **alt** i el de la mostra catalana **apropiat** per l'edat.
- **(EXC) Expressiu de Contingut:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **alt** i **molt alt**, respectivament, i el que fa referència a la mostra catalana resulta **apropiat** per l'edat.
- **(REF) Receptiu de Forma:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **molt alt** i el referent a la mostra catalana **alt**.
- **(EXF) Expressiu de Forma:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E és l'**apropiat** per l'edat a P 3 i **baix** a P 4. També en resulta un nivell **baix** pels nens/es de la mostra catalana, tot i que els de P 4 de Mireia C.E treuen una mitjana més elevada.

ASPECTES DE L'ÀREA DE LES HABILITATS MOTORES FINES (A2)



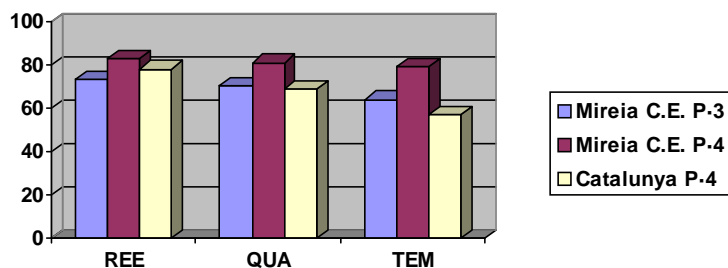
- **(MOD) Modelatge amb plastilina:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **molt alt**. Es desconeix el resultat obtingut per la mostra catalana.
- **(EDI) Exercici de dits:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E és l'**apropiat** per l'edat a P 3 i **alt** a P 4. Es desconeix l'obtingut en les dades de la mostra catalana.
- **(COF) Copiar formes:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **alt**. S'ignora el resultat obtingut per la mostra catalana.

ASPECTES DE L'ÀREA DE LA COMPETÈNCIA SOCIAL (A3)



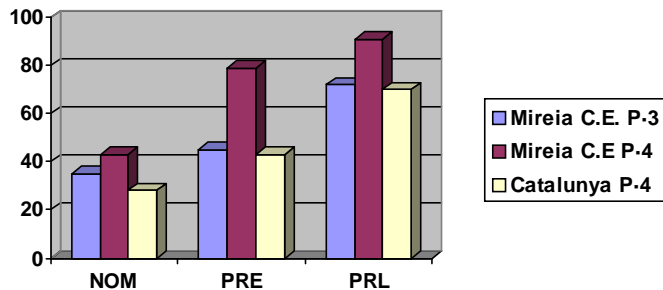
- **(HAS) *Habilitats socials***: el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E és **molt alt** a P 3 i **apropiat** per l'edat a P 4. Es desconeix en les dades obtingudes per la mostra catalana.
- **(COR) *Comprensió de les relacions socials***: el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **molt alt** i **alt**, respectivament. S'ignora l'obtingut per la mostra catalana.

ASPECTES DE L'ÀREA COGNITIVA (A4)



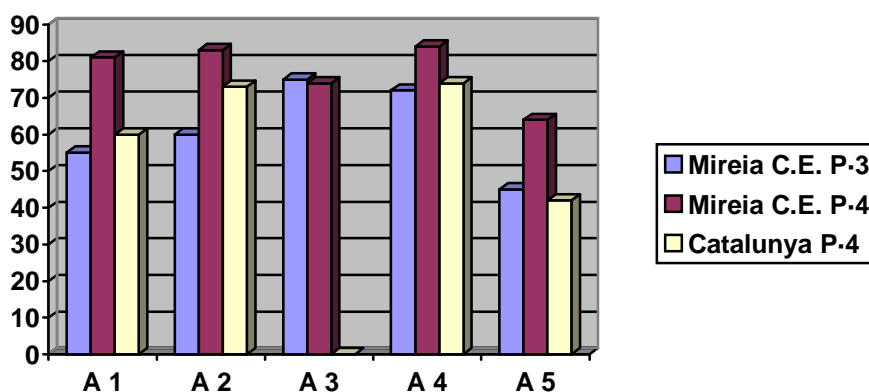
- **(REE) *Relacions espacials***: el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E és **molt alt** a P 3 i **alt** a P 4. També en resulta un nivell **alt** pels nens/es de la mostra catalana, tot i que els de P 4 de Mireia C.E treuen una mitjana més elevada.
- **(QUA) *Quantitat***: el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **molt alt** i **alt**, respectivament, i per la mostra catalana resulta **apropiat** per l'edat.
- **(TEM) *Temps***: el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **alt** i pels de la mostra catalana és **apropiat** per l'edat.

ASPECTES DE L'ÀREA PREACADÈMICA (A5)



- **(NOM) Nombre:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E és l'**apropiat** per l'edat a P 3 i **baix** a P 4. Pels nens/es de la mostra catalana en resulta un nivell **molt baix**.
- **(PRE) Preescriptura:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E és l'**apropiat** per l'edat a P 3 i **alt** per P 4. Quant els alumnes de la mostra catalana, el resultat és d'un nivell **baix**.
- **(PRL) Prelectura:** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **molt alt** i pels de la mostra catalana **alt**.

• ÀREES DE DESENVOLUPAMENT INTEL·LECTUAL



A l'àrea del **Llenguatge (A1)** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és **alt**. Per la mostra de Catalunya el resultat és l'**apropiat** per l'edat.

A l'àrea de les **Habilitats Motores Fines (A2)** el nivell de desenvolupament assolit tant pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 com pels de la mostra catalana és **alt**, tot i que la mitjana adopta valors més alts pels nens/es de P 4 de Mireia C.E.

A l'àrea de la **Competència Social (A3)** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 és **molt alt i alt** a P 4. Es desconeix l'assolit pels nens/es de la mostra catalana.

A l'àrea **Cognitiva (A4)** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E és **molt alt** a P 3 i **alt** a P 4 així com també ho és pels de la mostra catalana. Les mitjanes dels nens/es de P 4 de Mireia C.E són més altes que les obtingudes pels de Catalunya i, les mitjanes de P 3, sent un curs escolar inferior, gairebé assoleixen o sobrepassen els mateixos valors que les obtingudes pels escolars de P 4 de la mostra catalana.

A l'àrea **Preacadèmica (A5)** el nivell de desenvolupament assolit pels alumnes de Mireia C.E de P 3 i P 4 és l'**apropiat** per l'edat i **baix** pels de la mostra catalana. En aquest últim cas, les mitjanes de tots els aspectes tenen valors més baixos que en els dos nivells educatius de Mireia C.E; per tant el nivell de desenvolupament en aquesta àrea dels nens/es de P 4 de Catalunya és inferior, no tan sols comparant-ho amb els de P 4 de Mireia C.E sinó que si es confronta amb els de P 3 encara ho és més ja que s'ha de tenir en compte que tenen un curs escolar menys.

En resum, hi ha diferències significatives en finalitzar P 4 entre un grup d'alumnes que ha estat sota la influència d'un PEP des de P 2 i d'altres grups de nens/es d'altres escoles que no han seguit un programa d'aquest tipus. Es pot concloure que el nivell de desenvolupament assolit en les habilitats intel·lectuals pels infants de Mireia C.E. tant a P 3 com a P 4 és **alt** i l'assolit pels de la mostra de Catalunya és l'**apropiat** per l'edat (faltant el resultat d'una àrea). S'ha hagut de recórrer un camí força llarg per poder donar resposta a la finalitat comparativa de l'estudi i descobrir la relació que hi ha entre les experiències de l'aula i el desenvolupament intel·lectual. A les conclusions fins ara desenvolupades cal remetre's per

poder afirmar que efectivament existeix una relació entre les experiències de l'aula i el desenvolupament de les habilitats intel·lectuals. Per tant, com que el Programa d'Estimulació Primerenca és un subconjunt de la totalitat de les experiències de la classe, es pot concloure que aquest programa ha ajudat a estimular i desenvolupar les àrees o habilitats intel·lectuals que comprèn el qüestionari de la IEA.

Qüestionari IEA	P 3 Mireia C.E	P 4 Mireia C.E	P 4 Catalunya
A1 Llenguatge	ALT	ALT	APROPIAT
A2 Habilitats motores fines	ALT	ALT	ALT
A3 Competència social	MOLT ALT	ALT	
A4 Cognitiva	MOLT ALT	ALT	ALT
A5 Preacadèmica	APROPIAT	APROPIAT	BAIX
Puntuació total	ALT	ALT	APROPIAT

Taula 3.6. Nivells de desenvolupament intel·lectual per àrees de Mireia C.E i de Catalunya.

- *Els/les alumnes tan sols memoritzen els continguts de la metodologia, i més tard l'obliden, o estableixen transferències dins i/o fora del context escolar?*

Hi ha continguts de les diferents activitats que segurament els nens/es memoritzen i més tard obliden però aquests ja no es troben enregistrats en les diferents evidències documentals. En canvi, els infants a vegades mostren alguns comportaments imaginatius (**CIM**) tant de joc com de treball que denoten creativitat en inventar-se o relacionar informacions noves o accions (**REN**) que tenen a veure amb el continguts treballats en alguna de les activitats del PEP.

“Dimarts vam parlar de l'incendi al Liceu. Ningú sabia el nom de l'edifici, només en Fortizanus em va dir que era << un teatre>>. Vaig quedar bocabadada. Els vaig explicar que al Liceu s'hi va a escoltar audicions musicals com les que escoltem a l'escola i de seguida van intervenir: la Marfisa va dir <<Frederick Chopin>>, la Carlota i l'Elisabet <<Antonio Vivaldi>>, l'Anuro <<Ludwing van Beethoven>>, en Remberto <<Richard Wagner>>, en Davindo <<Haendel>>, i en Macre <<Franz Shubert>> ... Dimarts vam estar mirant revistes i retallant imatges d'objectes concrets. Per exemple, els deia que busquessin cotxes de color vermell i quan els trobaven m'ho deien i jo els ajudava a retallar. Ho van fer força bé i quan a la tarda els vaig ensenyar tot el que havíem retallat, van veure un cotxe de la marca *Volvo* i van dir <<Un Volvo com el que hi ha als bits>>. Sembla mentida però és tan cert com que hi ha vida!” (604 – 615, 19, 1993/94)

“Durant la passada de bits, rètols i repeticions lingüístiques en Remberto va estar genial! Passant els bits de *Les figures geomètriques* va veure el cercle (és un cercle tot vermell i la resta del bit de color blanc) i va exclamar <<Japó>>, recordant la bandera d'aquest país que vam passar el curs passat i que enguany jo encara no n'havia fet cap comentari.” (642 –645, 20, 1993/94)

“... El que succeeix sempre és que just abans d'escoltar l'audició musical, quan començo a dir el nom de la peça que escoltarem, els nens/es ja anomenen l'autor. A l'activitat de la plastilina aquesta setmana he apuntat tot el que fan perquè realment modelen molt bé i tenen molta imaginació. Per exemple, fan cares amb ulls i bigotis, cargols grans i petits, cocodrils, pistoles de foc i d'aigua, muntanyes, circumferències, braçalets, diademes, triangles, cercles, paraigües, girafes, ninots de neu, banyes de dinosaure, ratetes, cors, la *campaneta* de Peter Pan, etcètera.” (1007 – 1013, 31, 1993/94)

“... Parlant d'escriure el nom, tant la Gummaberta com la Carlota fan el seu nom perfecte també amb plastilina. I no només el seu nom, l'altre dia la Gummaberta em va fer una **H** perfecte i em va dir <<És la hac, la muda, la d'Hospital (referint-se al senyal de circulació)>>. (1556 – 1559, 48, 1993/94)

“La Carlota va ser protagonista d'un altre fet important: dimecres em va portar un fulletó de propaganda de *La Caixa* on hi havia una fotografia de *Ludwing van Beethoven* i publicitat d'uns concerts, li vaig preguntar qui era aquell senyor i em van contestar ella i en Remberto alhora i respectivament <<Van Beethoven>> i <<Beethoven>>. Ella va afegir que també l'havia vist a la televisió en un anunci. Meravellós!” (1853 – 1857, 57, 1993/94)

“...la primera em va venir a buscar i em va dir <<Mira, he fet un rectangle>>, abans de felicitar-la li vaig preguntar <<Per què és un rectangle?>> La pregunta venia a conte del que els hi havia explicat uns dies enrere, a saber, la diferència entre *quadrat* i *rectangle*. I em va contestar <<Perquè dos curts (assenyalant els costats més curts) i dos llargs (assenyalant els més llargs)>>. La Gummaberta va fer el mateix i en fer-li la mateixa pregunta em va dir tot assenyalant cada costat <<Té un curt i un curt, i un llarg i un llarg>>. Genial!!!!!!!!!! La Marfisa també va fer un rectangle de plastilina.” (1883 – 1889, 58, 1993/94)

I d'altres vegades els nens/es mostren actuacions que semblen transferències dels continguts de les diferents activitats. Aquests comportaments també és possible de trobar-los en els registres anecdòtics que els pares i les mares han anat portant durant tot el curs de P 3, doncs fora de l'entorn escolar és on més s'evidencia l'adequació de les noves informacions. Per exemple, les que fan referència a l'activitat de la *psicomotricitat*...

“A la tarda va començar a fer tombarelles i les feia, amb els peus junts, amb els peus separats i amb els ulls tancats, dient abans de fer-ho la modalitat que escollia.” (7 – 9, 3, R.A)

Les que anomenen l'activitat de l'*escriptura* ...

“Durant tota la setmana ha començat a fer una activitat nova que consisteix a copiar els noms i els números dels bits en un full a part, i la veritat és que ho fa molt bé.” (20 – 22, 3, R.A)

“Vol escriure el nom de companys/es de la classe ... Vol escriure el seu nom. Escriu **papa** i **mama**.” (45 – 49, 7, R.A)

Les que es connecten amb els *materials dels bits i rètols lingüístics* i amb la *lectura* analítica i global ...

“La seva germana va escriure *instruments* sense la **t** i li vaig dir que hi faltava una lletra, l'Anuro s'ho va mirar i va dir <<Falta la **t**, és que aquesta no sona>>.” (13 – 14, 5, R.A)

“En veure'm escriure i posar un accent, em pregunta <<Què és?>>, en jo dir-li, em diu <<Igual que el Nastálico>> ... Em pregunta noms que tinguin puntet com Segisbert ... Reconeix el nom en petit dels companys/es de la classe ... En veure'm escriure una **D** em diu que és igual que la de Davindo, Drustana i el germà d'en Remberto, el Diego.” (17 – 24, 6, R.A)

“... Enumera gran quantitat de lletres de l'alfabet ... (33, 7, R.A)

Les que es relacionen amb l'activitat de la *passada dels bits de l'entorn* ...

“Reconeix banderes, colors, senyals de tràfic,...” (3, 5, R.A)

“Va reconèixer la *Casa Amatller* passejant pel Passeig de Gràcia de Barcelona. Va trobar el número 1995 en un aparador. Va exclamar <<Mira, la Sagrada Família d'Antoni Gaudí>> ... Va reconèixer en una fotografia del carrer a *Ludwing Van Beethoven* i el quadre de *Las Meninas*.” (5 – 10, 5, R.A)

“Mira Matrona la casa *Amatller*! <<La té la Núria en les rètols>>.” (30 – 31, 6, R.A)

“Va recomanar per la febre de la seva germana els supositoris *Febrectal antitèrmic*.” (8, 5, R.A)

“Fa aproximadament la forma d’un hexàgon i diu <<Mira mama, un hexàgon>> Li pregunto perquè ho és i em contesta <<Té sis costats>>.” (46 – 47, 7, R.A)

O les que evidencien *repeticions lingüístiques* ...

“Canta cançons, com per exemple, la del *Cargol*, etcètera.” (48, 7, R.A)

- És possible que els nens/es de dos i tres anys puguin llegir?

Sí, efectivament, és possible. Tal i com s’ha assenyalat en el capítol quart de la tesi, l’infant que reconeix un grup de lletres està llegint encara que sigui una lectura rudimentària. En els diaris d’investigació i en les gravacions dels vídeos es troben nombroses unitats significatives en aquest sentit. Per exemple, les que fan referència a la lectura global (**LEG**)...

“Dimecres la Carlota em va fer molta gràcia. Al damunt de la meua taula hi havia un bloc d’un nen de l’altre P 3. El nom estava escrit amb la lletra manuscrita de l’altra professora (Lourdes) i amb color blau. El va agafar, se’l va mirar i em va dir que era d’en **Segisbert**. Li vaig contestar que no, que s’ho mirés bé i aleshores va dir <<Macre>> i ho deia. Una passada! També la Carlota dilluns mentre els nens/es esperaven per començar un treball va fer el següent comentari <<Macre no té cap **i**, per tant aquí diu Marfisa>>. Així mateix.” (385 – 390, 12, 1993/94)

“Els encarregats d’aquesta setmana han desenvolupat les seves tasques sense cap problema. Ho han estat la Matróna R., l’Anuro, en Davindo, la Drustana (que va confondre el nom de la **Marfisa** amb el de la Misericòrdia però al segon intent ho va fer bé) i en Fortizanus (al primer intent va confondre **Marfisa** amb

Misericòrdia i **Drustana** amb Davindo però a la segona també ho va llegir, en canvi el nom de l'**Auremund** no el va saber)." (1220 – 1224, 38, 1993/94)

Les que revelen una lectura més analítica (**LEA**) ...

"... Per exemple, dilluns mentre passava l'abecedari de les lletres majúscules la Drustana va dir <<he vist la **d** de Drustana >>, la Carlota va dir <<la **i** de Davindo>>, la Gummaberta va afegir <<la del Fortizanus>> i de seguida en Davindo la va corregir <<es diu la **f**>> ..." (231 – 234, 8, 1993/94)

"... Dimecres mentre feia la passada vaig fer notar als alumnes el guió que hi ha entre les paraules penja-robes i trencaclosques. Immediatament ho van comparar amb l'accent d'en Nastálico. Els vaig assenyalar la diferència i aleshores en Davindo va comentar <<l'accent com Matrona Arobís>>. El vaig felicitar molt. Quan passàvem els rètols de les parts del cos i ens assenyàvem el *maluc* tal com deia el rètol, en Remberto va dir assenyalant la **c** <<la de Macre>> i tot seguit en Davindo va dir <<i la **m** de Marfisa i de Macre>>." (395- 400, 13, 1993/94)

"També el mateix dia els vaig fer llegir els rètols de les parts del cos i que se les assenyalessin com altres vegades. Em vaig fixar que l'Anuro en llegia alguns d'esquerra a dreta i que la Carlota, la Gummaberta i en Davindo van ser els que més noms van reconèixer i verbalitzar. Mentre passàvem la categoria de *Les figures geomètriques* en Davindo va reconèixer el rètol de la *circumferència* perquè segons va dir <<porta un accent>> i la Carlota va afegir <<a la **e**>>. TOMAAAAAAAAAAAA!!!!!!!" (659 – 664, 21,1993/94)

O les que mostren lectura de contes i llibres diversos amb lletra lligada o lletra de màquina. En la gravació en vídeo de dijous 16 de juny de 1994 s'observen els diferents graus de lectura de gairebé tots els nens/es de P 3: tots/es llegeixen lectura de síntesi sil·làbica (**LES**), menys un parell que ho fan so per so i un parell més que ara els llegeixen correctament, ara no.

- Què passarà amb els nens/es d'aquest curs en d'altres posteriors?

Dels divuit infants que es van investigar a P 3 el curs 1993/94, a P 5 ja només en quedaven catorze i, enguany, només onze estan realitzant els seus estudis obligatoris a l'escola Mireia C.E. Per tant, la resta del grup classe fins a vint-i-cinc i trenta, respectivament, són alumnes nous que al llarg dels cursos s'han anat incorporant al centre. Hagués estat interessant fer-ne un seguiment científicoescolareducatiu en les diferents etapes educatives però l'engrescadora feta s'escapa del que pretenia l'estudi des dels seus inicis. De fet, la qüestió que ara s'està intentant contestar ha sorgit perquè el procés de la tesi ha estat força extens, si s'hagués resolt abans segurament la pregunta no hagués tingut espai ni interès. Per a contestar-la s'han utilitzat algunes dades quantitatives recollides quan els alumnes investigats feien l'últim curs de Parvulari (P 5) i les observacions de tres professors/es que en alguns moments els han tingut sota la seva responsabilitat a Primària o a Secundària.

Els educadors entrevistats han fet comentaris del grup en general, sense personalitzar en els nens/es investigats, per tant les seves reflexions van dirigides tant a aquests/es alumnes com a aquells estudiants que s'han anat agregant posteriorment. Les opinions, judicis, valoracions i criteris que han emès s'han d'analitzar en el seu context i cal anar molt en compte a l'hora d'extreure'n conclusions ja que tenen poca validesa científica, només donen una idea del sentir docent en relacionar-se un temps amb aquestes criatures. No se'ls ha tingut en compte els trets personals i professionals que podien influir en les seves opinions com, entre d'altres, l'edat cronològica, els anys laborals d'exercici, les rutines professionals, les àrees curriculars impartides o el grau d'innovació. De la mateixa manera tampoc s'han valorat altres aspectes més científicometodològics com la conveniència i el moment de l'entrevista, la manera com es va desenvolupar, el que es va tractar, etcètera.

El mes de maig del curs 1995/96, quan els infants investigats/es a P 3 estaven acabant P 5, l'equip psicològic de l'escola Mireia C.E de Montgat va passar les proves maduratives de Soler i Riart (1984) i de De la Cruz (1989) a tot el grup-classe per valorar algunes aptituds considerades idònies per a l'aprenentatge escolar i la comprensió lectora. Les diferents aptituds s'expliciten tot seguit a la Taula 3.7, on a més a més, també hi figura el grau

d'assoliment de cadascuna d'elles i en quin nombre d'alumnes s'ha aconseguit (no s'han considerat rellevants per a la recerca els resultats obtinguts pels pàrvuls nous afegits al grup).

APTITUDS	GRAU D'ASSOLIMENT
Percepció visual	5 alumnes mig 8 alumnes mig-alt 1 alumne alt
Percepció espacial	7 alumnes mig 7 alumnes mig-alt
Esquema Corporal	3 alumnes mig-baix 5 alumnes mig 6 alumnes mig-alt
Coordinació visomotora	3 alumnes mig 11 alumnes mig-alt
Fluïdesa verbal	5 alumnes mig 6 alumnes mig-alt 3 alumne alt
Conceptes quantitativs	8 alumnes mig 5 alumnes mig-alt 1 alumne alt
Grafisme	7 alumnes mig 7 alumnes mig-alt
Comprensió lectora	6 alumnes mig 7 alumnes mig-alt 1 alumne alt
Atenció visual	6 alumnes mig 8 alumnes mig-alt

Taula 3.7. Grau d'assoliment de les aptituds maduratives dels nens/es investigats en acabar

Per altra banda, en acabar el curs 1997/98 quan els infants finalitzaven el segon curs del Cicle Inicial de Primària es van dur a terme dues entrevistes: una amb la tutora del grup i l'altra amb la professora encarregada del mateix nivell però de l'altra línia, amb la intenció de copsar la seva opinió sobre el grup d'alumnes investigats. Es va considerar idoni entrevistar també a aquesta última perquè coneixia aquests nens/es en situació escolar ja que algunes matèries curriculars eren impartides per les dues docents. Coincideixen ambdues a afirmar que és un grup d'alumnes amb capacitats intel·lectuals altes i per sobre de la mitja, però que davant del treball els costa esforçar-se i abandonen, amb certa rapidesa, davant de les dificultats. La metodologia que cal utilitzar amb ells/es ha de cenyir-se a l'aplicació d'activitats didàctiques variades perquè una estona de treball llarga se'ls fa molt pesada, i a poder ser s'han d'endevinar innovadores sinó adverteixen que les explicacions curriculars són avorrides i repetitives. En general, els costa escoltar la docent quan parla o explica, tot i que busquen, responen i agraeixen molt bé la seva autoritat. La relació entre els companys/es és de lluita pel lideratge alhora que mostren actituds negatives com molestar-se, criticar-se, barallar-se, etcètera.

De la mateixa manera durant el mes de març de 2003 s'ha cregut convenient realitzar una altra entrevista amb el tutor dels mateixos nens/es quan aquests estan acabant el segon curs de l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO). Sembla que alguns comportaments no han canviat gaire des de que van començar la Primària perquè les actituds front el treball escolar segueixen essent apàtiques: els costa mostrar-se interessats i acceptar una certa disciplina i un ordre. Igualment manifesten molta crítica amb els companys/es, crítica que des de fa un temps han ampliat a les persones adultes que els envolten; les nenes són les líders absolutes i l'autoritat familiar està força qüestionada. Les capacitats intel·lectuals són altes però les actituds d'alguns/es alumnes no els acompanyen, per la qual cosa els resultats acadèmics són més baixos del que caldria esperar.

En resum, encara que els docents no ho explicitin clarament, de les seves reflexions se'n desprèn que tant els alumnes investigats com els foranis incorporats al grup inicial han estat poc estimulats escolarment en les intel·ligències individuals o intrapersonals, específicament, en l'*emocional*, la *comportamental* o moral i en la *cognitiva*. Aquesta conseqüència es palpa quan els professors/es adverteixen la carència d'alguns

procediments com la discriminació, la generalització, la categorització, la revisió, la socialització, el raonament, la meditació, l'autocontrol, l'empatia, la reflexió, el pensament, la conceptualització, la reflexió, la resolució o la metacognició. A més a més, s'intueix que els escolars agregats tampoc han estat educats en les diferents activitats del PEP.

Quant a les capacitats dels col·legials inicialment investigats, els tres mestres coincideixen a afirmar que cal valorar les seves aptituds intel·lectuals (explicitades en la Taula 3.6) en un grau mig i mig alt d'assoliment, és a dir, que hi ha més alumnes per sobre de la mitjana que per sota, tot i que els resultats acadèmics algunes vegades contradiuen aquesta afirmació. Aquestes dades confirmen també, com ja s'ha vist en altres apartats d'aquestes conclusions, que el PEP estimula algunes intel·ligències d'entrada o sensorials i altres de sortida o motores però li manca estimular les intrapersonals o individuals. Per aquest motiu, el Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI) aporta nous continguts amb l'objectiu de ser un programa amb nombroses activitats didacticopsicopedagògiques que ompli els buits, les mancances i les insuficiències del seu predecessor.

- *Tenen raó els que afirmen que el PEP provoca nens/es superdotats?*

No, no tenen raó. Tal i com s'ha explicat en l'inici del desenvolupament d'aquestes conclusions, la superdotació és genètica. Així, els nens/es superdotats presenten des del naixement un nivell similar de desenvolupament potencial i efectiu en totes les habilitats intel·lectuals, en canvi, els infants estimulats amb un PEP presenten nivells discrets o deficitaris en algunes habilitats, normals en altres i alts o molt alts en altres, i aquests s'han aconseguit segons el grau d'incidència i intensitat d'aplicació de les diferents activitats del programa en les diverses intel·ligències. De tal manera que el perfil cognitiu d'un infant sota la influència d'un PEP s'acostaria més al d'un talentós/a com el descrit en el segon capítol de la tesi que al d'un superdotat/a.

4.- D'allò que li manca al Programa d'Estimulació Primerenca.

Quan es va començar a investigar el Programa d'Estimulació Primerenca, es pretenia fer intel·ligibles i comprendre els significats de les accions de la professora quan l'aplicava a la seva aula amb l'objectiu implícit de canviar la pràctica docent, retocar-la o introduir-hi innovacions. Durant el procés de la recerca s'han anat modificant aspectes del programa, se n'han introduït de nous i s'ha aportat més coneixement sobre el mateix. En els capítols anteriors i en aquestes conclusions ha quedat palès que el PEP oferia des d'un principi unes activitats didàctiques concretes però també s'ha comprovat que ja des dels inicis els mancava teoria que les sostingués. La que en uns inicis presentava la investigadora, de caire constructivista, era més fruit de l'ansietat per a cobrir l'expedient que no pas per saciar les seves inquietuds. A mida que s'anava entenent el que el PEP plantejava es va anar originant la idea de la teoria de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències, evidentment amb les aportacions constructivistes inicials, però el llarg esdevenir teòric es va consolidar, sobretot, amb els enfocaments sobre les intel·ligències que proposen Gardner i Doman, profundament el primer i més superficial el segon. Però, tot i que ha resultat imprescindible utilitzar els seus descobriments, no s'han seguit fidelment els seus postulats i s'ha fet necessari també enriquir-se amb altres autors d'especialitats o disciplines diferents tal i com es reflecteix en els quatre primers capítols.

Al llarg de la tesi s'ha emprat indistintament teoria o model pedagògic per anomenar l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències. Com que la investigació que es presenta és inductiva, va de la pràctica a la teoria, i precisament de teoria que fonamentés la pràctica era el que es buscava, es va desenvolupar un procés de creació i confecció de teoria concretada en la que es presenta. Però la solidesa com a model i/o teoria està per demostrar: s'espera i es desitja que, en un futur, el coneixement profund i especialitzat de les neurociències i el repte de la implantació generalitzada de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències a l'Educació Infantil seran causes suficients per fonamentar-la degudament en un sentit, en l'altre o en tots dos alhora. A més a més, segurament no es tracta d'una teoria ni d'un model definitiu com tampoc ho han estat les aportades fins avui en dia per educadors/es importants, mestres eminents i pedagogs/es admirats. Es pot disposar de diferents concepcions sobre com fer més feliços els nostres nens/es i dir de

cadascuna d'elles que ofereix una aproximació major que l'altra. En essència, que a diferència de les concepcions difoses, s'admeten graus d'adequació.

En la concepció de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències també la filosofia que impera al darrere és que el nen/es, joves o adults assaboreixin la felicitat en totes les etapes de la vida. Paraula buida, felicitat, si no s'entén (Rojas, 1993) com la realització plena d'un mateix en l'amor, en el treball i en la cultura. Per aconseguir-la, cal que les persones no tinguin situacions problemàtiques per resoldre en qualsevol d'aquests temes, vana utopia però, ja que la societat d'avui en dia no està exempta de produir-ne. El que s'ha d'exercir, doncs, és la capacitat per anar solucionant les que sorgeixen i per fer-ho cal que les diferents intel·ligències de l'individu estiguin força estimulades. Quants més circuits neuronals hi hagi establerts, més procediments estaran connexionant, amb la qual cosa es podran crear respostes més diverses i elaborades. Per tant, des de que en el naixement els primers estímuls arriben al cervell s'han d'anar establint circuits neuronals forts i rics que més tard s'utilitzaran en la adolescència, maduresa i senectut.

Si l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències és una concepció teòrica, el Programa d'Estimulació Primerenca investigat és una de les seves possibles aplicacions pràctiques. A mida que s'han anat analitzant les dades recollides de la recerca tan teòriques com pràctiques s'ha anat originant la idea que el PEP investigat no desenvolupa la Teoria de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències en la seva plenitud. És a dir, el suport teòric elaborat és més ampli i profund que els resultats que les dades han anat aportant. Per aquest motiu es revelen altres qüestions a tenir en compte que ja s'han evidenciat en les conclusions del procés investigador: quines intel·ligències són estimulades amb l'aplicació de les activitats didàctiques del PEP, en quines no incideixen o les activitats didacticopsicopedagògiques que manquen per estimular-les totes. Els resultats mostren que amb l'aplicació de les activitats del PEP s'estimulen algunes intel·ligències sensorials o d'entrada i de motores o de sortida però no totes les possibles, així com evidencien que manquen activitats que estimulin les intel·ligències intrapersonals o individuals. D'altra banda, de l'anàlisi de les dades de la pràctica escolar ha emergit una categoria que és la que més unitats significatives ha generat, la de les innovacions (INN), entesa com la que abarca les noves activitats didacticopsicopedagògiques que han sorgit com a complement a les

específiques del PEP: la *capsa de sorpreses tàctil*, el *teatre*, les *construccions de fusta o plàstic*, les *sanefes*, el *dibuix lliure o dirigit amb model*, l'*escriptura*, els *tallers manipulatius lingüístics*, els *tallers manipulatius de materials múltiples i variats*, la *manipulació de bits i rètols*, les *activitats humorístiques* i les *normes, regles, límits o acords*.

D'aquesta manera, entre la teoria elaborada, les activitats pròpies del PEP, les emergents de la recerca i algunes de noves afegides en considerar-les imprescindibles per estimular algunes de les intel·ligències, s'ha formulat el **Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI)**; amb la qual cosa es comença a divulgar que el PEPI és una aplicació de la teoria de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències, com el PEP, però més complet, extens i profund. Aquesta publicació es fa a través de comunicacions, articles, web, conferències i cursos de formació on s'explica què és i què pretén l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències i el seu programa d'activitats. Tot seguit es desenvolupa el resum de la teoria i la pràctica del PEPI que ha generat la seva divulgació i els cursos sobre aquest tema que s'han impartit. Abans, però, de fer una presentació del programa cal deixar clares dues coses. Per un costat, les professionals de l'educació infantil tenen un camp molt ampli d'actuació si decideixen aplicar-lo. Tant en la definició com en les finalitats de l'estimulació primerenca s'ha intentat reflectir el caràcter obert d'aquesta proposta: s'ofereixen un conjunt d'activitats estimuladores pels infants però això no vol dir que només es puguin dur a terme les indicades i que hagin d'ésser seguides al peu de la lletra tal i com s'exposen. En clara evolució respecte al PEP, en el PEPI hi caben les adaptacions que es considerin necessàries. Per l'altre costat, cada escola és un món, cada realitat educativa té les seves incidències, cada organització escolar gestiona segons els seus criteris i aquests aspectes determinen en major o menor grau l'aplicació i definició d'un projecte educatiu i curricular. Així, s'entén i comprèn que cada escola adapti el PEPI segons les seves necessitats, elabori Unitats de Programació seguint les nomenclatures i dissenys de les actuals i futures lleis educatives i/o, fins i tot, desenvolupi un programa versemblant amb altres activitats.

4.1.- Teoria i pràctica escolar del *Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències*.

Teòricament, l'**Estimulació Primerenca de les Intel·ligències** es pot definir com l'augment de l'activitat del sistema nerviós mitjançant estímuls de qualsevol mena per aconseguir el màxim d'intel·ligències efectives durant les primeres edats del desenvolupament infantil. L'Estimulació Primerenca desenvolupa el sistema nerviós donant al cervell l'estructura necessària, afavorint les connexions neuronals, augmentant el nombre de sinapsi, ajudant a créixer les dendrites de les neurones i establint una bona xarxa neuronal. El seu objectiu principal és resoldre situacions problemàtiques, combinant quantes més intel·ligències i quants més procediments de cadascuna. Pretén desenvolupar totes les intel·ligències, potencialitats, habilitats o capacitats dels nens/es, enteses aquestes, en primera instància, com a potencials biopsicològics resultat de l'herència genètica de l'homo sapiens i de les característiques psicològiques, les anomenades *Intel·ligències Potencials*. I en segona instància, com les aptituds, processos, destreses o disposicions naturals o adquirides amb caràcter o virtualitat d'allò que pot produir o produir-se però que no està realitzat, les *Intel·ligències Efectives*. Cada intel·ligència potencial pot acabar en efectiva si el grau d'estimulació de l'entorn és l'òptim i/o adequat. Les intel·ligències actuen amb sinergia, és a dir, totes juntes funcionen més òptimament que per separat: si es combinen totes està garantida l'eficàcia en tots els àmbits; si només se'n combinen algunes, l'efectivitat es redueix a alguns àmbits i si la combinació amb la resta no és possible o es mostra deficitària i només s'estimula una aptitud, l'eficiència es concreta en una peculiaritat.

Els grups socials que interactuen amb els infants com la família (pares, germans, avis, cuidadors/es, amics, etcètera) o els de les Llars d'infants i Parvularis (alumnes, docents i personal no docent) són els que poden estimular millor la diversitat d'intel·ligències. A l'escola infantil cal fer-ho mitjançant el Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI) que és un conjunt d'activitats didacticopsicopedagògiques diverses adaptable a qualsevol institució educativa. Ha de poder ser objecte d'avaluació i la seva aplicació ha de ser estable i permanent; per aquest motiu són necessàries la freqüència, repetició i durada de les diverses activitats amb intensitat, força, vehemència i vigor.

Tots/es els nens/es són diferents, connecten les intel·ligències de distinta manera segons el grau d'estimulació rebut, però tots/es han de tenir les mateixes oportunitats perquè es puguin combinar. EL PEPI pretén donar oportunitats a cada intel·ligència perquè els seus circuits neuronals puguin connexionar. Hi ha tres grans tipus de macrointel·ligències: les **sensorials** o d'**entrada**, les **motores** o de **sortida** i les **intrapersonals** o **individuals**. Les primers donen informacions al cervell, les segones afavoreixen les actuacions o accions del nen/a i les últimes guien aquesta actuacions segons les informacions rebudes.

Les **Intel·ligències Sensorials** o d'**Entrada** són un grup de potencialitats cerebrals que possibiliten l'acció dels sentits amb els estímuls de les informacions que reben. L'objectiu és transformar els estímuls externs que reben els sentits en impulsos nerviosos, traslladar-los fàcilment i ràpidament per les vies nervioses sensorials buscant les parts del cervell talàmiques i la connexió entre les intel·ligències participants (amígdala, còrtex o neocòrtex), per a ser interpretats. Els procediments que faciliten les propietats dels estímuls són, entre d'altres, l'observació, l'atenció, la repetició i la memorització. El grup d'intel·ligències que integren les sensorials o d'entrada són: la **visual**, l'**auditiva**, la **tàctil**, la **gustativa** i l'**olfactiva**.

- **Intel·ligència visual:** és una capacitat cerebral que possibilita l'acte d'**observar** o **veure** i no només de *mirar*. És imprescindible estimular aquesta intel·ligència si es vol obtenir respostes de les intel·ligències motores o de sortida com la científiconatural, la logicomatemàtica o l'artisticomaneja, així com per obtenir interpretacions del grup d'intel·ligències intrapersonals o individuals. Cal estimular-la amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Passeig

Bits de l'entorn

Bits i rètols de lectura

Bits i rètols matemàtics

Bits i rètols de música

Pel·lícules

Jocs d'ordinador

Contes i llibres

Memory

- **Intel·ligència auditiva:** és una capacitat cerebral que possibilita l'acte d'**escoltar** i no només de *sentir*. És imprescindible estimular aquesta intel·ligència si es vol obtenir respostes de les intel·ligències motores o de sortida com la kinestèsica, la musical o la lingüística, així com per obtenir interpretacions del grup d'intel·ligències intrapersonals o individuals. Cal estimular-la amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Passeig

Bits de l'entorn

Bits i rètols de lectura

Bits i rètols matemàtics

Bits i rètols de música

Pel·lícules

Jocs d'ordinador

Audició musical

- **Intel·ligència tàctil:** és una capacitat cerebral que possibilita l'acte de **palpar** i no només de *tocar*. És imprescindible estimular aquesta intel·ligència si es vol obtenir respostes de les intel·ligències motores o de sortida com la kinestèsica, la musical, la científiconatural, la logicomatemàtica o l'artisticomaterial, així com per obtenir interpretacions del grup d'intel·ligències intrapersonals o individuals. Cal estimular-la amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Museus interactius

Manipulació de materials diversos

Capsa de les sorpreses tàctil

Manipulació de bits i rètols

Tallers manipulatius tàctils

- **Intel·ligències gustativa i olfactiva:** són unes capacitats cerebrals que possibiliten l'acte d'**assaborir** i no només de *menjar*, i d'*olorar* i no només d'*ensumar*. És imprescindible estimular aquestes intel·ligències si es vol obtenir respostes de les intel·ligències motores o de sortida com la científiconatural o l'artisticomaterial, així

com per obtenir interpretacions del grup d'intel·ligències intrapersonals o individuals. Cal estimular-les amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Pots sorpresa d'olors

Pots sorpresa de sabors

Passeig

Alimentació

Les **Intel·ligències Motores** o de **Sortida** són un grup de potencialitats cerebrals que possibiliten l'acció i el moviment. L'objectiu és recollir de les zones talàmiques del cervell i de les intel·ligències participants (amígdala, còrtex o neocòrtex) les ordres o interpretacions per traslladar-les fàcilment i ràpidament per les vies nervioses motores i poder donar resposta a les intel·ligències sensorials o d'entrada. Els procediments que faciliten afrontar el medi són, entre d'altres, l'expressió, la còpia, la imaginació, la creativitat, la manipulació, la investigació, el moviment, la coordinació, l'equilibri, la relació, l'anàlisi, la probabilitat, el tempteig, la hipotetització, l'associació, la imitació, la categorització, la lògica, la classificació, l'ordenació, la investigació, el descobriment i l'exploració. El grup d'intel·ligències que integren les motores o de sortida són: la **kinestèsica** o **motora**, la **musical**, la **lingüística**, la **científiconatural**, la **logicomatemàtica** i l'**artísticomaneu**.

- **Intel·ligència kinestèsica** o **motora**: és una potencialitat cerebral que possibilita l'acció d'exercicis motrius. És imprescindible estimular les intel·ligències sensorials o d'entrada com l'auditiva, la visual o la tàctil, així com les intel·ligències intrapersonals o individuals per obtenir respostes i interpretacions de la intel·ligència kinestèsica. Les persones que mostren aquesta intel·ligència força estimulada són, entre d'altres, els atletes, els esportistes, les ballarines, els mims, els gimnastes, els policies, els guàrdies de seguretat, els guardaespalles, els ciclistes o els actors. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Psicomotricitat

Esports

Dansa i ball

Posicions del cos en l'espai

- **Intel·ligència musical:** és una potencialitat cerebral que possibilita l'acció de sons i instruments i la composició i/o apreciació de pautes musicals. És imprescindible estimular les intel·ligències sensorials o d'entrada com l'auditiva, la visual o la tàctil, així com les intel·ligències intrapersonals o individuals per obtenir respostes i interpretacions de la intel·ligència musical. Les persones que mostren aquesta intel·ligència força estimulada són, entre d'altres, els músics, els cantants, els directors d'orquestra, els discjockeys, els melòmans o els concertistes. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Bits i rètols musicals

Instruments musicals

Rítmica

Cant coral

Varietat de sons

- **Intel·ligència lingüística:** és una potencialitat cerebral que possibilita l'emissió i lectura de vocabulari, estructures lingüístiques i idiomes. És imprescindible estimular les intel·ligències sensorials o d'entrada com l'auditiva o la visual, així com les intel·ligències intrapersonals per obtenir respostes i interpretacions de la intel·ligència lingüística. Les persones que mostren aquesta intel·ligència força estimulada són, entre d'altres, els polítics, els venedors, els advocats, els docents, els conferenciants, els relacions públiques, els tertulians, els filòsofs, els escriptors, els traductors, els xarlatans, els logopedes, els psicòlegs, els pedagogs, els historiadors, els inspectors, els literats, els filòlegs o els mestres. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Converses

Bits i rètols lingüístics

Repeticions lingüístiques

Altres llengües

Tallers manipulatius lingüístics

Contraris i plurals

Contes i llibres

Completar paraules i frases

- **Intel·ligència científiconatural:** és una potencialitat cerebral que possibilita l'acció de descobrir i investigar. És imprescindible estimular les intel·ligències sensorials o d'entrada com l'auditiva, la visual o la tàtil, així com les intel·ligències intrapersonals per obtenir respostes i interpretacions de la intel·ligència científiconatural. Les persones que mostren aquesta intel·ligència força estimulada són, entre d'altres, els biòlegs, els físics, els químics, els metges, els infermers, els òptics, els farmacèutics, els enginyers, els arquitectes, els investigadors, els naturalistes, els geòlegs, els geògrafs, els floristes, els pagesos, els ornitòlegs o els guardaboscós. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Bits de l'entorn

Predicció i comprovació d'hipòtesis

Experiments

Material heurístic

Varietat d'animals

Col·leccions

Construccions

- **Intel·ligència logicomatemàtica:** és una potencialitat cerebral que possibilita l'acció de comptar i operar. És imprescindible estimular les intel·ligències sensorials o d'entrada com la visual i la tàtil, així com les intel·ligències intrapersonals per obtenir respostes i interpretacions de la intel·ligència logicomatemàtica. Les persones que mostren aquesta intel·ligència força estimulada són, entre d'altres, els enginyers, els matemàtics, els estadístics, els físics, els químics, els economistes, els arquitectes o els aparelladors. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Bits i rètols matemàtics

Classificacions

Ordenacions

Associacions

Àbac

Trencaclosques

Jocs de taula

Blocs lògics

Tallers manipulatius matemàtics

- **Intel·ligència artísticomaneal:** és una potencialitat cerebral que possibilita l'acció d'innovar i crear. És imprescindible estimular les intel·ligències sensorials o d'entrada com l'auditiva, la visual, la tàctil, la gustativa o l'olfactiva, així com les intel·ligències intrapersonals per obtenir respostes i interpretacions de la intel·ligència artísticomaneal. Les persones que mostren aquesta intel·ligència força estimulada són, entre d'altres, els perruquers, els pintors, els mecànics, els cuiners, els directors de cinema, els fotògrafs, els forners, els pastissers, els escultors, els modistes, els dissenyadors o els cirurgians. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Pintura i dibuix lliure

Pintura i dibuix amb model

Esquema corporal

Collage

Utilització de diferents estris

Sanefes

Posicions dels objectes en l'espai

Tangram

Experiments

Manipulació de materials diversos

Per últim, les **Intel·ligències Intrapersonals** o **Individuals** són un grup de potencialitats cerebrals que guien, donen sentit i interpreten les informacions sensorials d'entrada i les actuacions motores de sortida. L'objectiu és que els impulsos químics de les intel·ligències sensorials o d'entrada que arriben a les zones talàmiques del cervell es ramifiquin i siguin enviats a l'amígdala i al còrtex o neocòrtex, és a dir, a les intel·ligències participants que els interpretaran a través dels diferents nivells de circuits cerebrals per a donar respostes adaptades a les situacions problemàtiques mitjançant les intel·ligències motores o de sortida. Els procediments que guien i faciliten el sentit o la interpretació als estímuls

sensoriales i a les respostes motores són, entre d'altres, la repetició, la memorització, l'associació, la discriminació, la generalització, la categorització, la revisió, la imitació, el comportament, la transgressió, el raonament, la meditació, l'emoció, el joc, la reflexió, el pensament, la conceptualització, la reflexió, la resolució o la metacognició. El grup d'intel·ligències que integren les intrapersonals o individuals són: l'**emocional**, la **comportamental** o **moral**, la **cognitiva** i la **transcendent**.

- **Intel·ligència emocional:** és una potencialitat cerebral que possibilita la discriminació i coneixement dels sentiments o emocions en un mateix (autoconeixement), en els altres (empatia) i en les relacions socials (assertivitat). L'objectiu és utilitzar les emocions per guiar, donar sentit i interpretar tant les accions pròpies com les alienes. Les emocions són reaccions químiques produïdes per elements bioquímics que tenen lloc al cervell i davant les quals el cos reacciona. N'hi ha de molts tipus: alegria, tristesa, enuig, por, humor, sorpresa, menyspreu, enveja, vergonya, sinceritat, hipocresia, confiança, adoració, dignitat, etcètera. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Notícia diària positiva i negativa

Doblatge emocional televisiu

Activitats humorístiques

Pictionary d'emocions

Teatre

Joc simbòlic

Jocs ridículs

Mirall d'emocions

- **Intel·ligència comportamental** o **moral:** és una potencialitat cerebral que orienta l'actuació individual i social segons unes normes, uns límits, unes regles o uns acords socialment i culturalment establerts. L'objectiu és utilitzar les normes, límits, regles o acords per guiar, donar sentit i interpretar tant les accions pròpies com les alienes. Les normes, límits, regles o acords són els punts fins on és possible l'execució o transgressió d'aquests; amb l'execució en resulten comportaments

adaptats o correctes i amb la vulneració, d'inadaptats o incorrectes. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Models adults

Càrrecs

Normes, límits, regles o acords

Graella de l'esforç

Premis i correctius

- **Intel·ligència cognitiva:** és una potencialitat cerebral que possibilita la resolució de situacions confuses diverses amb realisme, responsabilitat, optimisme, motivació i autocontrol. L'objectiu és utilitzar i analitzar la informació per guiar, donar sentit i interpretar les possibles decisions i les accions i vicissituds de la vida. Cal estimular aquesta intel·ligència amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Identificació de circumstàncies

Jocs d'estratègies

Tècniques de relaxació i respiració

Massatges

Llum solar

- **Intel·ligència transcendent:** és una potencialitat cerebral que possibilita, entre d'altres, l'espiritualitat, l'ètica, la ideologia o la filosofia. L'objectiu és guiar, donar sentit i interpretar les possibles decisions i les accions i vicissituds de la vida. Cal estimular-la amb l'aplicació de les següents activitats didàctiques:

Tècniques de relaxació i respiració

Contes i llibres

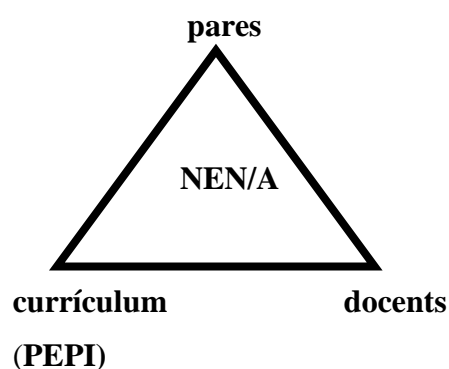
Projecte 3/6 de filosofia

Pregàries, resos, oracions

4.2.- Formació del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències.

Fins aquí s'han explicat els continguts del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències que es divulguen a través de modalitats de formació heterogènies. En una d'aquestes modalitats, concretament en els *cursos*, és on es desenvolupen en profunditat els aspectes pedagògics, didàctics i organitzatius que els professionals de l'educació infantil necessiten per posar més tard en pràctica a les escoles el que han après i evitar les confusions, dubtes, desconcerts i enrenous que la introducció i aplicació del programa pot originar. La implantació del PEP a l'escola Mireia C.E en els seus principis va anar acompanyada d'una certa formació als docents que l'havien de dur a terme, però va resultar una formació mancada de criteris d'aplicació, estructuració i planificació de les activitats que el conformaven; de pràctiques didàctiques i curriculars; d'adaptació a les necessitats de la institució; d'orientacions sobre com els/les docents han de mostrar-se oberts/es a la innovació i al creixement personal i de directrius per orientar els pares dels alumnes.

I encara que a priori sembli que els dos últims àmbits tinguin poca relació amb l'aplicació del PEPI, es descobreixen com a molt necessaris ja que en l'educació escolar de tot infant intervenen fonamentalment el nen/a com individu/a amb les seves intel·ligències potencials genètiques i el binomi format per la família i l'escola. A la família, els pares i els germans hi són el puntal, i a l'escola ho són tant el professor/a que educa com el currículum que s'ensenya. De tal manera que si es fa una representació gràfica s'obté un triangle on l'ortocentre és l'alumne/a i a cada vèrtex s'hi troba una part imprescindible per a ell/a: el currículum (les activitats del PEPI), els docents que l'han d'aplicar i els pares que hi han d'ajudar.



Des d'aquesta perspectiva s'han creat tres cursos de formació dirigits, principalment, a les docents d'Educació Infantil: un curs, *Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències* per facilitar i possibilitar la innovació curricular i metodològica a les escoles infantils; un altre, *Com cal orientar els pares d'Educació Infantil*, per guiar els pares i les mares dels alumnes ja que al col·legi s'estimulen algunes intel·ligències d'entrada o sensorials i gairebé totes les de sortida o motores, però no s'incideix massa en les intrapersonals o individuals i els pares hi poden ajudar; i l'últim curs, *Sóc un/a bon/a professional de l'Educació Infantil*, per oferir reflexió i estratègies de millora professionals a aquells/es docents d'educació infantil que pensen que cenyint-se al currículum normatiu del Departament d'Ensenyament n'hi ha més que suficient per donar un ensenyament global i de qualitat als nens/es petits/es.

Aquests cursos s'han dut, i es duen, a terme en institucions escolars, educatives o socials que ho sol·liciten a nivell particular i a l'Escola d'Estiu de la Facultat Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Tot seguit se'n fa una petita valoració d'aquests últims perquè, cara als altres, en aquest cas es disposa d'alguns indicadors avaluatius que ho permeten: nombre de participants, durada dels cursos i anys que es varen impartir, extractes dels cursos, avaluacions quantitatives i qualitatives, i alumnes participants. Tenint en compte que una de les condicions que posa la formadora per a dur a terme els cursos a la universitat és que els grups tinguin un màxim de vint persones, la rapidesa en què s'han tancat sempre les matrícules ha fet que s'hi afegissin peticions donant com a resultat que el nombre de les participants per any hagi estat gairebé sempre per sobre d'aquest número. El curs sobre l'estimulació de les intel·ligències és l'únic amb una antiguitat de vuit anys, els altres dos cursos es van posar en marxa el juliol de l'any 1999 gràcies al desenvolupament de la tesi doctoral i a la seva aprovació per part dels organitzadors de l'Escola d'Estiu Blanquerna. Són cursos de quinze i trenta hores que s'han vingut desenvolupant cada estiu, menys algun any que no ha estat possible per insuficiència de participants.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències	21	20	21	23	22	27	24	24
Com cal orientar els pares d'Educació Infantil?				22	21	20	20	23
Sóc un/a bon/a professional de l'Educació Infantil?				20		14	20	23

Taula 4.2.1. Nombre d'assistents/es matriculats/es als cursos de formació.

Els esquemes que es presenten són els extractes o sumaris de cada curs formatiu on hi figuren els objectius a aconseguir en finalitzar el seu desplegament, els continguts a conèixer i treballar, la metodologia que s'utilitza al llarg de les sessions i la bibliografia imprescindible per aprofundir en el tema i reflexionar-hi. S'adjunten també els resums de les avaluacions demanades als/es participants l'últim dia de cada curs. Són dues valoracions diferents individuals, voluntàries i anònimes: una proposada per la institució de caire quantitatiu i l'altra, demanada explícitament per la formadora, més qualitativa. En la institucional es quantifiquen els diferents apartats amb una creu (Annex n.4.6) segons els valors següents

GENS	1
POC	2
MITJANAMENT	3
FORÇA	4
TOTALMENT	4

En canvi, en l'avaluació més qualitativa cada participant fa una valoració escrita dels següents apartats: *continguts del curs*, *organització del curs*, *estratègies formatives utilitzades*, *canvis pel proper curs (què cal treure i què cal afegir)*. D'aquestes aportacions se'n fa un extracte concretat en les categories comunes als tres cursos que han anat sorgint i repetint al llarg dels

anys, encara que les unitats de significació que les engloben siguin específiques per a cadascun dels cursos. És important d'assenyalar que tots els suggeriments i crítiques dels cursetistes s'han tingut en compte i que els cursos d'enguany s'assemblen ben poc als dels inicis quant a l'organització general d'aquests i a la d'alguns dels seus continguts. Als extractes dels cursos i a les avaluacions s'hi afegeix una relació d'entitats escolars o educatives que han participat lliurement amb més o menys professors/es en alguns dels cursos durant tot aquest temps. És afalagador afegir que molts/es d'aquests/es han tingut l'ànim, la valentia i l'heroïcitats d'assistir als tres cursos assolint com alguns/es diuen la *llicenciatura* amb l'assistència al primer, el *postgrau* amb el segon i el *màster* amb el tercer.

4.2.1.- Curs de formació Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències.

En les avaluacions *qualitatives personals* dels primers anys, quan els continguts que es proposaven en aquest curs es cenyien al **Programa d'Estimulació Primerenca (PEP)**, els/es participants feien notar les mancances teòriques en què es sustentaven les activitats d'estimulació proposades, demanaven un exemple d'Unitat de Programació sobre l'estimulació així com arguments en contra seva, suggerien alteracions en l'ordre de presentació i desenvolupament d'alguns continguts, reclamaven un curs posterior de seguiment i/o més hores de formació, proposaven fer les activitats de grup canviant cada vegada les persones, demanaven un respecte escrupolós per l'horari marcat, una sessions formatives més curtes i un horari diari intensiu. En les avaluacions *qualitatives personals* d'anys següents, quan els continguts que es suggereixen en el curs ja són els propis del **Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències (PEPI)** i s'incorporen també les valoracions de les avaluacions qualitatives anteriors, les aportacions crítiques estan més centrades en proposar un curs d'estimulació específic per a Primària que sigui la segona part del d'infantil, en tenir una relació de centres escolars on es du a terme un programa d'aquest tipus, en exigir aparells i tecnologia en condicions, en poder gaudir d'aire condicionat i d'un dossier amb informacions més nombroses. Pràcticament no hi ha referències als continguts del curs, només es deixa constància, una i altra vegada, de l'alt grau de motivació per començar a organitzar i elaborar els materials necessaris i de les ganes de poder dur a terme les activitats proposades als llocs de treball, tot i que molts/es cursetistes deixen constància de

la *por* a introduir un PEPI a les seves escoles, por entesa com a una incertesa en les reaccions de la resta de companys/es de l'equip docent davant una innovació com aquesta.

Quant a les avaluacions *quantitatives personals* que proposa la institució (Taula 4.2.2.1) es constata també un canvi important a partir de l'any 1999 que coincideix amb el desplegament del **PEPI**: totes les puntuacions augmenten més d'un punt. L'aspecte *grau d'aplicabilitat a la pràctica docent* presenta unes valoracions molt altes, tot i que sorprèn que hi hagi dos anys que baixin força. L'explicació a aquest fet tan curiós es troba en què no tots/es els participants són docents d'infantil, concretament en aquests cursos hi van assistir professors/es de Primària i d'Educació Especial, educadors/es de geriàtrics, assessors/es pedagògics/es d'ajuntaments, psicòlegs orientadors/es i algun/a docent de Secundària que hi assistia a nivell personal en el rol de progenitor/a. Per a tots/es ells/es és evident que el grau d'aplicabilitat a la seva pràctica professional o personal era més que baixa.

PROGRAMA ESTIMULACIÓ PRIMERENCA DE LES INTEL·LIGÈNCIES								
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
GLOBAL CURS	3,67	3,65	3,39	4,76	4,28	4,50	4,87	4,58
GLOBAL ACTUACIÓ FORMADORA	3,94	4	3,5	4,96	4,60	4,83	4,87	4,89
GLOBAL ACTIVITAT	3,78	3,85	3,5	4,83	4,25	4,67	4,87	4,67
Satisfacció respecte els objectius	3,50	3,70	3,11	4,78	4,40	4,50	4,87	4,72
Satisfacció pels continguts	3,67	3,75	3,39	4,83	4,30	4,58	4,91	4,61
Grau d'interès que el curs ha despertat	3,78	3,55	3,39	4,74	4,25	4,50	4,87	4,56
Grau d'aplicabilitat a la pràctica docent	3,28	3,35	3,39	4,52	3,80	3,67	4,83	4,44

Taula 4.2.2.1. Mitjanes obtingudes segons l'avaluació a Blanquerna.

- Extracte del curs

<i>PROGRAMA D'ESTIMULACIÓ PRIMERENCA DE LES INTEL LIGÈNCIES</i>
OBJECTIUS: - Donar informació, facilitar la formació i possibilitar la innovació del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel ligències.
CONTINGUTS: Introducció a l'Estimulació Primerenca. Presentació del PEPI. Orígens. Els Instituts de Philadelphia. Principis teòrics. Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel ligències. Orientacions avaluatives. Relacions amb els pares. Investigacions. Taller pràctic didàctic, curricular i organitzatiu. Les innovacions. Avaluació del curs.
METODOLOGIA: Lectures i documentació. Explicacions orals del formador. Vídeos de suport. Intercanvi d'experiències. Debat. Role - playing. Grups de treball. Treball individual. Col loqui. Taller dirigit. Projectes d'innovació. Estudi de casos.
BIBLIOGRAFIA

- Relació de centres escolars i/o educatius participants en el curs.

CAEP *Rubió i Ors* de Reus.

CEIP *Canigó* de Sant Just Desvern

CEIP *Charlie Rivel* de L'Hospitalet de Llobregat.

CEIP *Col legis Nous* de Mollet del Vallés.

CEIP *Espai-3* de Sant Joan Despí.

CEIP *Jaume Balmes* de Vilanova i la Geltrú.

CEIP *Joan Maragall* de Sant Andreu de la Barca.

CEIP *José Echegaray* de Martorell.

CEIP *Martorell* de Barcelona.

CEIP *Pere Calders* de Polinyà.

CEIP *Sant Roc* de Barbens.

CEIP *Sant Roc* de Lleida.

CEIP *Santa Creu* de Calafell.

CEIP *Santiago Russiñol* de Barcelona

CEIP *Tàber* de Barcelona.

CEIP *Vicente Alexandre Martorell* de Martorell.

CREDA (subseu de de la Val d'Aran) de Lleida.

E.B. *Els Pins* de Santa Coloma de Gramenet.

E.B. *Municipal Marrecs* de Sant Just Desvern.

E.B. *Sant Miquel* de Santa Coloma de Gramenet.

Escola *Acadèmica Apiana* de Piera.

Escola *Betània-Patmós* de Barcelona.

Escola *Bienaventurada Virgen María* de Barcelona.

Escola *Bon Pastor* de Barcelona.

Escola *Cad* de Terrassa.

Escola *Canigó* de Barcelona.

Escola *CEE. Mare de Deu del Mont* de Figueres.

Escola *Claret* de Barcelona.

Escola *Del Carme* de Barcelona.

Escola *El Jardinet* d'El Prat de Llobregat.

Escola *Griselda* de Barcelona.

Escola *Il·lusions* de Castelldefels.
Escola Infantil *L'Espiga* de l'Hospitalet de Llobregat.
Escola Infantil *Montserrat* de L'Hospitalet de Llobregat.
Escola Infantil *Natzaret* de Santa Coloma de Gramenet.
Escola *Jesús i Maria* de Barcelona.
Escola *La Immaculada* de Sabadell.
Escola *La Salle Bonanova* de Barcelona.
Escola *La Salle Comtal* de Barcelona.
Escola *La Salle* de Tarragona.
Escola *La Salle Seu d'Urgell* de la Seu d'Urgell.
Escola *La Vall* de Sant Cugat del Vallès.
Escola *Lestonnac* de Lleida.
Escola *Liceo Pàlcam* de Barcelona.
Escola *Liceo Sarrià* de Barcelona.
Escola *Madres Concepcionistas de la Enseñanza* de Barcelona.
Escola *Mafalda* de Barcelona.
Escola *Magnòlia* de Barcelona.
Escola *Mas i Perera* de Vilafranca del Penedès.
Escola *Menéndez Pidal* de Barcelona.
Escola *Moncau – La Mola* de Matadepera.
Escola *Montbaig* de Sant Boi de Llobregat.
Escola *Natzaret* de l'Esplugues de Llobregat.
Escola *Nostra Senyora de Lourdes* d'Esplugues de Llobregat.
Escola *Pam i Pipa* de Barcelona.
Escola *Pare Manyanet* de Reus.
Escola *Pere Calafell i Gibert* de Barcelona.
Escola *Picardin* de Barcelona.
Escola *Sagrada Família* de Viladecans.
Escola *Sagrat Cor* d'El Vendrell.
Escola *Sagrat Cor* de Barcelona.
Escola *Salesianes de Sant Andreu* de Barcelona.
Escola *Sant Ferran* de Castelldefels.

Escola *Sant Gregori* de Barcelona.
 Escola *Sant Josep* de Sant Boi de Llobregat.
 Escola *Sant Josep Obrer* de L'Hospitalet de Llobregat
 Escola *Sant Marc* de Barcelona.
 Escola *Sant Miquel* de Santa Coloma de Gramenet.
 Escola *Sant Pere Chanel* de Malgrat de Mar.
 Escola *Sant Rafael* de La Selva del Camp.
 Escola *Santíssima Trinitat* de Barcelona.
 Escola *Singuerlin* de Santa Coloma de Gramenet.
 Escola *Vedruna Àngels* de Barcelona.
 Escola *Ventós Mir* de Badalona.
 Escola *Viarany* de Barcelona.
 Escoles *Pérez Iborra* de Barcelona.
 Llar d'Infants *Cucafera* de Santa Coloma de Gramenet.
 Llar d'Infants *Cucut* de Palafrugell.
 Llar d'Infants *La Salle* de Tarragona.
 Llar d'Infants *Pinotxo* de Santa Coloma de Gramenet.
 Llar d'Infants *Racó del petit* de Vilanova i la Geltrú.
 Parvulari *Goar* de Viladecans.
 Parvulari *Martí* de Barcelona.
 Parvulari *Material Peggy* de Barcelona.
 Parvulari *Núria – Perpinyà* de Barcelona.
 Parvulari *Tagore* de Barcelona.

4.2.2.- Curs de formació *Com cal orientar els pares d'Educació Infantil.*

En les avaluacions *qualitatives personals* els/es participants expliciten que troben molt adient les estratègies i procediments d'assessorament suggerit per utilitzar amb els pares perquè en general, tot i que hi ha mostres de col·laboració amb les directrius que marca l'escola, la manca de preparació per a les interaccions paterno/materno filials, la ignorància i la falta de sentit comú que mostren cap alguns temes emocionals, socials, disciplinaris i rutinaris relacionats amb els seus fills/es fa que sigui necessari orientar-los. Els/es

assistents també descobreixen la nova i positiva mirada que han de donar a les actuacions dels pares amb els seus fills/es deixant de banda la intolerància, intransigència, indignació i incomprensió que aquestes actuacions els generen. Els/es cursetistes mostren també la tranquil·litat que els dona compartir i/o coincidir amb la resta de professionals d'infantil les inquietuds i situacions problemàtiques amb què es troben en les seves realitats, però tot i així demanen més temps per a compartir experiències a l'hora que demanen una mostra real dels textos suggerits a la bibliografia i un breu comentari de cadascun. Quant a les avaluacions *quantitatives personals* ofertes per Blanquerna (Taula 4.2.2.1), només s'ha de remarcar que tots els aspectes presenten una valoració **molt alta**.

CURS: Com cal orientar els pares d'Educació Infantil?								
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
GLOBAL CURS				4,73	4,75	4,53	4,65	4,88
GLOBAL ACTUACIÓ FORMADORA				4,90	4,94	4,93	4,71	4,94
GLOBAL ACTIVITAT				4,70	4,94	4,87	4,71	4,94
Satisfacció respecte els objectius				4,60	4,69	4,53	4,65	4,82
Satisfacció pels Continguts				4,75	4,75	4,73	4,65	5
Grau d'interès que el curs ha despertat				4,85	4,94	4,47	4,71	4,94
Grau d'aplicabilitat a la pràctica docent				4,80	4,75	4,60	4,76	4,82

Taula 4.2.2.1. Mitjanes obtingudes segons l'avaluació a Blanquerna.

- Extracte del curs.

<p><i>COM CAL ORIENTAR ELS PARES D'EDUCACIÓ INFANTIL</i></p>
<p>OBJECTIUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar i aprofundir entorn a les queixes dels/les docents d'Educació Infantil vers les relacions que s'estableixen entre pares i fills, i entre família i professionals de l'educació. - Reflexionar, aprofundir i establir estratègies per assessorar i aconsellar sense por els pares.
<p>CONTINGUTS:</p> <p>La Intel·ligència Comportamental.</p> <p>La permissibilitat dels pares.</p> <p>La sobreprotecció dels pares.</p> <p>El temps de dedicació dels pares.</p> <p>La televisió i d'altres mitjans com a cangur.</p> <p>La desestructuració familiar.</p> <p>L'estrès del menjar.</p> <p>La son.</p> <p>El docent com a professional orientador.</p> <p>Estratègies i orientacions docents.</p> <p>Avaluació del curs.</p>
<p>METODOLOGIA:</p> <p>Lectures i documents.</p> <p>Explicacions orals.</p> <p>Vídeos de suport.</p> <p>Intercanvis d'experiències.</p> <p>Debat.</p> <p>Role-playing.</p> <p>Grups de treball.</p> <p>Treball individual.</p> <p>Col·loqui.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA</p>

- Relació de centres escolars i/o educatius participants en el curs.

CEIP *Carles Salicrú* de Calella.

CEIP *Col legis Nous* de Mollet del Vallés.

CEIP *Fabra* d'Alella.

CEIP *Font Freda* de Montcada i Reixac.

CEIP *Jacint Verdaguer* de Sant Sadurní.

CEIP *Mare de Deu del Roser* de Vallmoll.

E.B. *El Sol* de Palau Solità de Plegamans.

E.B. *Montserrat* de Barcelona.

E.B. Municipal *Marrecs* de Sant Just Desvern.

E.B. *Municipal M̀arrecs* de Sant Just Desvern.

Escola *Anna Ravell* de Barcelona.

Escola *Blanquerna* de Badalona.

Escola *Bon Pastor* de Barcelona.

Escola *C.E. Projecte* de Barcelona.

Escola *Casal Pare Palací* de Lleida.

Escola *Ciutat Meridiana* de Barcelona.

Escola *J.Talabot* de Barcelona.

Escola *Joan Bardina* de Sant Boi de Llobregat.

Escola *La Salle Comtal* de Barcelona.

Escola *La Salle* de Tarragona.

Escola *La Salle Horta* de Barcelona.

Escola *Les Mimoses* de Santa Maria de Martorelles.

Escola *Marià Cubí* de Malgrat.

Escola *Maristes Champagnat* de Badalona.

Escola *Nostra Senyora del Pilar* de l'Hospitalet de Llobregat.

Escola *Pam i Pipa* de Barcelona.

Escola *Pare Enric D'Osso* de L'Hospitalet de Llobregat.

Escola *Sadako* de Barcelona.

Escola *Sagrat Cor* de Manresa.

Escola *Sagrat Cor* d'El Vendrell.

Escola *San Jaime* de L'Hospitalet de Llobregat.

Escola *Sant Gregori* de Barcelona.
 Escola *Sant Lluís Gonçaga* de La Garriga.
 Escola *Sil* de Barcelona.
 Escola *Thau* de Barcelona.
 Escola *Turpark* de Barcelona.
 Escola *Viarany* de Barcelona.
 Llar d'Infants *Cucut* de Palafrugell.
 Llar d'Infants *Gaudí* de Barcelona.
 Llar d'Infants *La Pomera* de Sant Joan Despí.
 Llar d'Infants *Major de Sarrià* de Barcelona.
 Llar d'Infants *Sucre* de Barcelona.
 ONG *Quart Món* de Barcelona.
 Parvulari *Esclop* de Barcelona.

4.2.3.- Curs de formació *Sóc un/a bon/a professional de l'Educació*

Infantil.

En les avaluacions *qualitatives personals* es constata l'agradable sorpresa que els/es participants se'n duen pel que fa als continguts del curs, les ganes de poder desenvolupar al llarg de les carreres professionals les estratègies positives que ajuden a l'excel·lència professional i la conveniència de fer una segona part del curs i/o un augment d'hores. Quant a l'avaluació *quantitativa personal* suggerida per la institució (Taula 4.2.3.1) s'observa que totes les valoracions han augmentat de mitjana des de la primera vegada que es va realitzar. Les causes cal buscar-les en l'adequació d'alguns continguts als interessos dels/es cursetistes i en la correcció d'aquells aspectes organitzatius i estratègics que s'ha anat incorporant, canviant o consolidant al llarg dels anys gràcies a les avaluacions qualitatives anteriors. Cal remarcar que el *grau d'aplicabilitat a la pràctica docent* dels continguts suggerits en el curs és valorat com a **molt alt** i aquesta dada indica que el que s'ofereix no és *fum*.

CURS: Sóc un/a bon/a professional de l'Educació Infantil?								
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
GLOBAL CURS				4,29		4,96	4,65	4,88
GLOBAL ACTUACIÓ FORMADORA				4,71		5	4,71	4,94
GLOBAL ACTIVITAT				4,29		5	4,71	4,94
Satisfacció respecte els objectius				4,06		5	4,65	4,82
Satisfacció pels continguts				4,29		4,92	4,65	5
Grau d'interès que el curs ha despertat				4,24		5	4,71	4,94
Grau d'aplicabilitat a la pràctica docent				4		4,75	4,76	4,82

Taula 4.2.3.1. Mitjanes obtingudes segons l'avaluació a Blanquerna.

- Extracte del curs.

<i>SÓC UN/A BON/A PROFESSIONAL DE L'EDUCACIÓ INFANTIL</i>
OBJECTIUS: - Ser conscients d'alguns àmbits inherents a la tasca docent que sorgeixen en la pràctica diària a l'Educació Infantil. - Reflexionar, aprofundir i establir estratègies de desenvolupament professional.
CONTINGUTS: Conceptualització de <i>bon professional</i> . Orientacions tècniques. Orientacions humanes. Orientacions laborals. Estratègies de millora professional. Avaluació del curs.
METODOLOGIA: Lectures i documentació. Explicacions orals del formador. Vídeos de suport. Intercanvi d'experiències. Debat. Role - playing. Grups de treball. Treball individual. Col loqui.
BIBLIOGRAFIA

- Relació de centres escolars i/o educatius participants en el curs.

CEIP *Carles Salicrú* de Calella.

CEIP *Col legis Nous* de Mollet del Vallés.

CEIP *La Florida* de Santa Perpetua de Mogoda.
E.B. *Municipal Marrecs* de Sant Just Desvern.
E.B. *Quitxalla* de Terrassa.
Escola *C.E. Projecte* de Barcelona.
Escola *Claret* de Barcelona.
Escola *La Salle Comtal* de Barcelona.
Escola *Pare Enric D'Oso* de L'Hospitalet de Llobregat.
Escola *Sagrat Cor* d'El Vendrell.
Escola *San Jaime* de L'Hospitalet de Llobregat.
Escola *Sant Gregori* de Barcelona.
Escola *Sant Lluís Gonçaga* de La Garriga.
Escola *Santa Isabel* de Sant Cugat del Vallès.
Escola *Sil* de Barcelona.
Escola *Viarany* de Barcelona.
Llar d'Infants *El tren* de L'Hospitalet de Llobregat.

5.- Dels efectes del Programa d'Estimulació Primerenca en la doctoranda.

Tot i que ja han anat quedant clares algunes qüestions al voltant de les repercussions del PEP referents a la meua persona, m'agradaria precisar que l'aplicació a l'escola on treballa ha estat el motor que m'ha fet créixer professionalment, pedagògica i personal. En primer lloc, professionalment perquè des de la perspectiva actual he avançat des de que vaig començar fins allà on no ho hagués pensat mai: tot i les ofertes laborals que he tingut segueixo treballant a l'escola Mireia C.E de Montgat com a tutora d'un curs de P 5 i coordinadora del Parvulari i en aquest context intento que es faci una aplicació excel·lent, consensuada i generalitzada del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències per part de tot l'equip docent. Per altra banda, el PEPI m'ha donat l'oportunitat d'impartir cursos, seminaris, xerrades i conferències a docents i estudiants a diferents universitats, escoles i grups socials o psicopedagògics que ho han sol·licitat. I és en aquest sentit, en el de l'àmbit educatiu, on tinc ganes de seguir evolucionant en un futur desenvolupant noves responsabilitats que ajudin a la consolidació del prestigi assolit fins ara: reputació, autoritat i crèdit; aspectes que per altra banda, encara avui em costen de creure. En segon lloc, el camp de la pedagogia m'ha permès elaborar una teoria o un nou model pedagògic que em dóna les explicacions, les orientacions i el camí que necessito seguir en les meves tasques professionals i en la meua vida personal i social. Intento gaudir cada dia d'una estona de felicitat resolent tan bé com puc i/o em deixen les situacions problemàtiques entestades a voler-m'ho impedir. I per últim, personalment sento que he avançat moltíssim; m'enganyaria si atribuís aquest creixement només a l'aplicació del PEP i/o del PEPI a l'escola on treballa, sé que l'assoliment dels quaranta anys i les experiències de tota mena a la meua vida hi han contribuït.

D'entre aquestes últimes, vull destacar les que s'han originat amb motiu del procés de la tesi doctoral. La situació de ser persona amb vida privada i social intensa i alhora exercir com a docent i investigadora ha estat de vegades un tant *esquizofrènica* per l'assumpció i/o coincidència de rols diferents que s'han hagut d'assumir intentant ser responsable amb els compromisos adquirits en cadascun d'ells. Aquesta paranoia (?) ha resultat molt fructífera però, ja que la pròpia pràctica i reflexió sobre els diferents papers desenvolupats m'ha fet aprendre molt. No sé com seria, ni on estaria ni què faria en aquests moments sinó m'hagués embarcat en aquesta aventura tan apassionant. Només sé que m'agrada on estic ara i el que

faig en aquests instants. Quan vaig començar la pseudoinvestigació el curs 1992/93 tenia trenta-un anys, estava acabant la llicenciatura, el meu marit tenia una empresa de maquinari informàtic i les meves filles cursaven sisè i segon de Primària. Era membre del comitè d'empresa de l'escola, sòcia de l'empresa de material didàctic Xalar a la qual assessorava pedagògicament i tenia problemes de consciència derivats de l'aplicació del PEP a la meua aula. Estava prou enfeïnada. Enguany tinc quaranta-dos anys, el meu marit ja fa temps que té una altra empresa i les meves filles són universitàries. No sóc membre de cap comitè ni sòcia de cap empresa, ja tinc resolt tots els problemes de consciència amb la confecció del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències i assessoro pedagògicament en tot allò que hi estigui relacionat. Desitjo seguir estar enfeïnada.

I és en aquests moments quan constato una realitat: observo que torna a parlar un *jo* que viu els efectes del PEP i del PEPI des de dins, on els descobreixo a mesura que els vaig escrivint i emergeixen des d'un camí on la soledat i les pressions dels familiars i amics/es per veure'n el final han estat els principals motors i acompanyants. A partir d'ara podré gaudir, en molts anys, d'un dia sense pensar en algun moment el que haig de llegir, redactar, consultar o revisar. Però també descobreixo que estic allunyada del saber, que han passat deu anys on la ciència segurament ha anat incorporant nous descobriments i noves reflexions. Per tant, em queda molt per aprendre. I per altra part, començo a entreveure que trobaré a faltar els apunts, els llibres, els documents diversos i anar sempre carregada amb el portàtil amunt i avall doncs fins ara necessitava tenir un munt d'informació a prop per qüestions de feed-back ja que per descobrir o analitzar un aspecte de la recerca m'eren indispensables els altres. Realment és en aquests moments quan sento que estic preparada per començar a fer un nou Programa de Doctorat i una nova tesi doctoral...

6.- Dels límits de la investigació.

Una bona autocrítica indica el grau d'assoliment d'un dels objectius finals que tota recerca ha d'acomplir: què s'ha après mentre s'investigava. En el desenvolupament d'aquest treball s'han adquirit i assimilats molts coneixements, però aquest fet no impedeix reconèixer algunes limitacions de l'estudi, tot i que aquestes no l'invaliden, sinó que contextualitzen la seva significació. El fet d'expressar-les tot seguit de forma detallada pot contribuir a que altres investigacions estudiïn els seus efectes. Segur que n'hi ha moltes més de les que s'enuncien en aquest apartat, i per tant s'agrairà als possibles lectors/es que les identifiquin i que d'aquesta manera contribueixin a fer avançar i evolucionar la recerca.

- Sobre el tema estudiat incideixen múltiples factors. Evidentment, no tots han pogut ser aprofundits ja que es presenten diverses dificultats per a la seva identificació, establiment i desenvolupament. A més a més, si no s'acota l'objecte d'estudi no s'acabaria mai.
- S'han produït múltiples interaccions entre els aspectes estudiats. Només s'han tingut en compte aquelles que es relacionen directament amb l'objecte de l'estudi.
- Es tracta d'un estudi fenomenològic (inductiu) amb la intenció de fer un primer acostament exploratori que serveixi per a posteriors investigacions.
- Els resultats obtinguts han de considerar-se com un estudi de partida per a futures recerques més que com una conclusió final.
- La metodologia emprada per a la recollida de la informació constitueix un element limitador. Si s'haguessin escollit altres mètodes, possiblement, les conclusions obtingudes haurien estat unes altres.
- La possible generalització es limita a la factible transferència dels resultats obtinguts a contextos similars degut a que es tracta d'un plantejament descriptiu i no a unes conclusions causa-efecte.

Encara que la investigació en un principi no pretenia arribar a una generalització més enllà de la realitat estudiada, la veritat és que pel tipus de fenomen investigat i per l'aplicació del Programa d'Estimulació Primerenca a un entorn concret, les conclusions que s'han derivat si que poden ser traslladades de forma directa a d'altres contextos educatius on s'intenti aplicar un programa d'estimulació semblant. La intenció de la recerca és que sigui útil a altres professionals de l'educació infantil i que serveixi com a base per a altres investigacions, docents o persones interessades en el tema. Per aquest motiu cal analitzar algunes circumstàncies que en forma de confusions, desencerts, omissions, equivocacions o pífies han originat les limitacions, restriccions o reduccions abans assenyalades. S'ha de tenir en compte, però, que tant les errades sorgides en el mateix moment de produir-se com les assenyalades o intuïdes en els capítols de la tesi, i les que s'han fet tangibles amb posterioritat, gairebé sempre han generat nous descobriments que han ajudat a progressar la tesi doctoral. A continuació es detallen aquelles accions que s'haguessin pogut evitar o decidir d'una altra manera, per bé que si la investigació es tornés a repetir per la doctoranda es duria a terme de forma semblant, en tot cas només s'intentaria donar un nou enfocament als següents aspectes:

- Del procés investigador: a l'establiment del disseny de la investigació, a la conveniència de l'aplicació de varietat de qüestionaris als nens/es, a la recollida extensa de les dades, al paper de l'observador/a, al grau de participació i implicació de l'equip investigador, als llargs períodes d'esterilitat científica de la investigadora, etcètera.
- Dels aspectes normatius i institucionals: al grau d'incidència de les diferents lleis d'educació passades i futures.
- De les gravacions en vídeo: a l'organització i selecció de les activitats didacticopsicopedagògiques del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències.

- Del seguiment dels nens/es investigats: a la passada de qüestionaris avaluatius específics en etapes posteriors i a les entrevistes als docents i/o tutors/es d'aquests cursos.
- De les crítiques al Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències: a l'anàlisi i incorporació de les dades sobre censure, dubtes i recels que origina l'aplicació escolar en alguns sectors docents i a la inclusió d'entrevistes a experts crítics o poc partidaris del programa.

7.- De les perspectives d'investigació futures del Programa d'Estimulació Primerenca.

Com que aquesta tesi doctoral no és un treball tancat i acabat, és convenient en les ratlles finals indicar cap a on s'han de dirigir les recerques futures de manera que les aportacions interpretatives de la realitat estudiada siguin les anelles d'una cadena que vénen del passat per enllaçar-se amb les del futur.

- Fonamentació neurocientífica de la teoria de l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències.
- Possibilitat d'un model pedagògic justificat en l'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències.
- Estudi fisiològic i psicopedagògic profund del sistema nerviós en general i del cervell en particular del nen/a petit/a i la seva relació amb l'àmbit escolar i familiar.
- Elaboració i formulació d'un Programa d'Estimulació de les Intel·ligències per a Primària, com a continuació del d'Infantil.
- Elaboració d'instruments d'avaluació o qüestionaris que valorin el desenvolupament de les diferents intel·ligències i/o els objectius generals del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències formulats en la tesi.
- Influència del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències en rendiments escolars posteriors; per exemple, en finalitzar les etapes d'Educació Infantil, de Primària i de Secundària.
- Influència dels models docents en l'aplicació diària escolar del Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències a l'escola.
- Efectes dels cursos de formació "*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?" en els escolars, en els/les docents i en els pares i les mares.

- Nivells de desenvolupament de les habilitats intel·lectuals aconseguits per alumnes de P 3 i P 4 sota la influència d'un Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències i avaluats amb els qüestionaris de la IEA. Comparació amb els resultats d'aquesta tesi doctoral derivats de la mostra catalana (alumnes que no han estat sota la influència d'un PEP ni d'un PEPI) i dels alumnes de l'escola Mireia C.E. de Montgat (alumnes que sí s'han beneficiat de l'aplicació d'un PEP).
- Nivell d'adquisició, comprensió i producció d'anglès, castellà i català en alumnes que han seguit un Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències a l'escola infantil.
- Nivell d'adquisició, comprensió i producció de la rítmica en alumnes que han seguit un Programa d'Estimulació Primerenca de les Intel·ligències a l'escola infantil.
- Grau de felicitat assaborida en la vida adulta pels nens/es investigats en aquesta investigació.
- Estudi de les gravacions en vídeo dels cursos 1990/91, 1991/92 i 1992/93 sobre el Programa d'Estimulació Primerenca.