

*Interacció social  
i influència educativa  
en el context familiar*

*Tesi doctoral presentada per  
Rosa M. Colomina Álvarez*

*Dirigida pel Dr. Cèsar Coll Salvador*

*Departament de Psicologia Evolutiva  
i de l'Educació*

*Universitat de Barcelona*

*Març de 1996*

protagonistes de les històries són sempre els mateixos (David, Lisa, Switt). Així, no és estrany que siguin també els protagonistes dels esdeveniments que representen algunes de les díades mare-infant en les fases de joc.

b) Un canvi en el conjunt d'accions a desenvolupar per part dels personatges, és a dir, un canvi en el conjunt coherent d'accions amb una certa unitat temàtica que defineixen l'esdeveniment –a partir d'ara, identificarem cada segment de representació amb el nom genèric d'*esdeveniment*.

L'exemple següent correspon al final d'un segment de representació (l'emmetzinament de la guineu pels trolls, que ha estat guarida per David) i l'inici d'un altre segment de representació caracteritzat per personatges i esdeveniments diferents (Lisa és segrestada per un gat). Ens trobem davant de dos segments consecutius i, com veurem, la proposta d'esdeveniments del segon segment és acceptada per ambdues participants.

M: "Ya verás que pronto te pondrás bueno. Ya verás. Ya verás. Tranquilo que no pasa nada." [M. manipula i posa veu al rol del personatge de David.]

N: "Nana, nana, nana, nana." [N. manipula i posa veu al rol del personatge de Switt.]

N: Ahora el bicho.

M: ¿Qué bicho?

N: El bicho.

M: "Lalilili. Ésta. Lalilililili. Esta también que me gusta mucho. Al cesto." [M. manipula i posa veu al rol del personatge de Lisa.]

N: ¿Y quién hace de gato?

M: "Esta también." Tú vas de gato. "Ésta también." [M. manipula i posa veu al rol del personatge de Lisa; hi intercala la resposta a N.]

N: "Hummm." [N. manipula i posa veu al rol del personatge del gat.]

(5<sup>a</sup> sessió)

Com hem vist en la presentació del segment de representació, en els casos en què l'esdeveniment que es representa està molt estructurat internament, parlem d'escenes diferents que el configuren. Ara bé, convé no confondre un canvi d'esdeveniment, que implica canvi de segment de representació, amb un simple canvi d'escena dins d'un mateix esdeveniment (vegeu la caracterització de l'escena en la descripció del segment de representació d'esdeveniments de l'apartat anterior).

(ii) Entendrem que es dóna el pas d'un segment d'interactivitat d'aprofundiment a un altre d'aprofundiment consecutiu, quan s'accepta una *proposta de temàtica específica sobre el món gnom o/i humà* que implica un **canvi de tema** sobre el qual mare i infant organitzen la seva activitat d'aprofundiment.

Per il·lustrar els dos criteris implicats en el canvi entre segments d'aprofundiment consecutius –proposta de tema acceptada i que suposi un canvi de tema en relació a l'anterior–, veiem l'exemple següent sobre com és acceptada una proposta de tema diferent. Les participants estan parlant de la mort dels gnoms i, posteriorment, passen a parlar de la mida dels personatges principals del món gnom: els gnoms i els trolls.

M: Y al David también le pasa lo mismo. El David tiene 400 años. Son muchííísimos.

N: Y la Lisa.

M: Y la Lisa, tiene muchíísimos, muchíísimos años. Y claro, llega un momento...

N: ¿Y por qué no crecen como los trolls?

M: Porque los trolls son de otra raza. ¿Eh que los gnomos no son tan altos como los hombres?

N: Claro que no.

(6<sup>a</sup> sessió)

A continuació presentem, un exemple on es mostra el que no pot considerar-se canvi de segment d'aprofundiment. Malgrat que hi ha un intent de passar a un segment de representació, l'infant introdueix un aspecte nou sobre el mateix tema d'aprofundiment.

M: ¿Y verdad que hay, que a nosotros también nos pasa? Hay niños altos y niños bajos, ¿no?

N: Hala, mira, mamá. [*Assenyala uns gnoms del material.*]

M: ¿Qué? ¿Qué vamos a hacer hoy, Nora?

N: Iguales.

M: Sí. Ellos, casi todos... los gnomos son de un mismo tamaño. No hay un gnomo más alto que otro.

N: Todos son iguales.

M: Yo, me parece que lo único que tienen diferente son las narices.

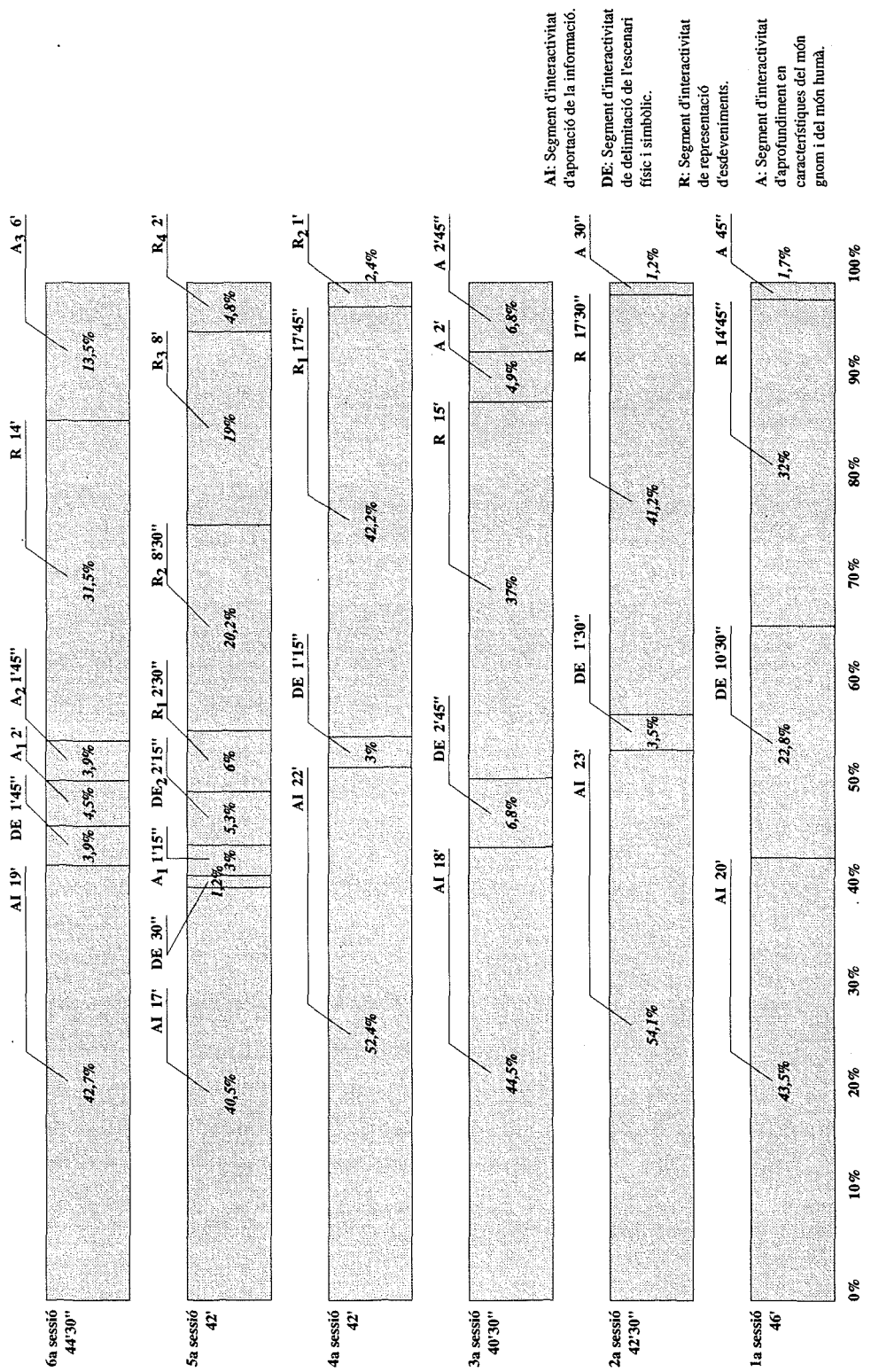
(6<sup>a</sup> sessió)

Els segments d'interactivitat de delimitació de l'escenari no presenten el problema de ser consecutius. La delimitació de l'escenari, per les seves característiques, és una exigència prèvia per a la representació i els participants es dediquen a aquesta tasca fins que es considera suficient per passar a un altre tipus d'organització de l'activitat. En les ocasions en què apareix més d'un segment de delimitació de l'escenari en una mateixa sessió, aquests no són mai consecutius. Normalment, quan hi ha més d'un segment de delimitació és perquè hi ha hagut una interrupció de la delimitació de l'escenari en favor d'altres formes d'organització de l'activitat conjunta, però les participants no consideren suficientment acabada la delimitació iniciada anteriorment i la reprenen a continuació.

## 2.2. EL MAPA D'INTERACTIVITAT

Amb l'objectiu d'observar l'evolució de les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta de la mare i la nena, i també de com es relacionen, començarem aquest apartat amb la presentació del mapa global resultant dels diferents tipus de segments d'interactivitat que han estat identificats. Aquest mapa d'interactivitat inclou la totalitat de les fases de visionat i les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta i mostra una panoràmica de conjunt de l'estructura que han construït les participants (vegeu el quadre II, a la pàgina següent). Començarem per comentar que el quadre II presenta els percentatges de temps proporcionalment dedicat a cada forma d'organització de l'activitat conjunta i, en aquest sentit, podem observar que els segments d'aportació de la informació ocupen entre un mínim del 40,5% i un màxim del 54,1% del temps de les sessions. Aquesta variació depèn no només del temps de les fases de visionat, sinó també del temps total dedicat per les participants a la fase de joc, en el seu conjunt, en cada sessió.

Quadre II. Mapa de les formes d'organització de l'activitat conjunta (SI)



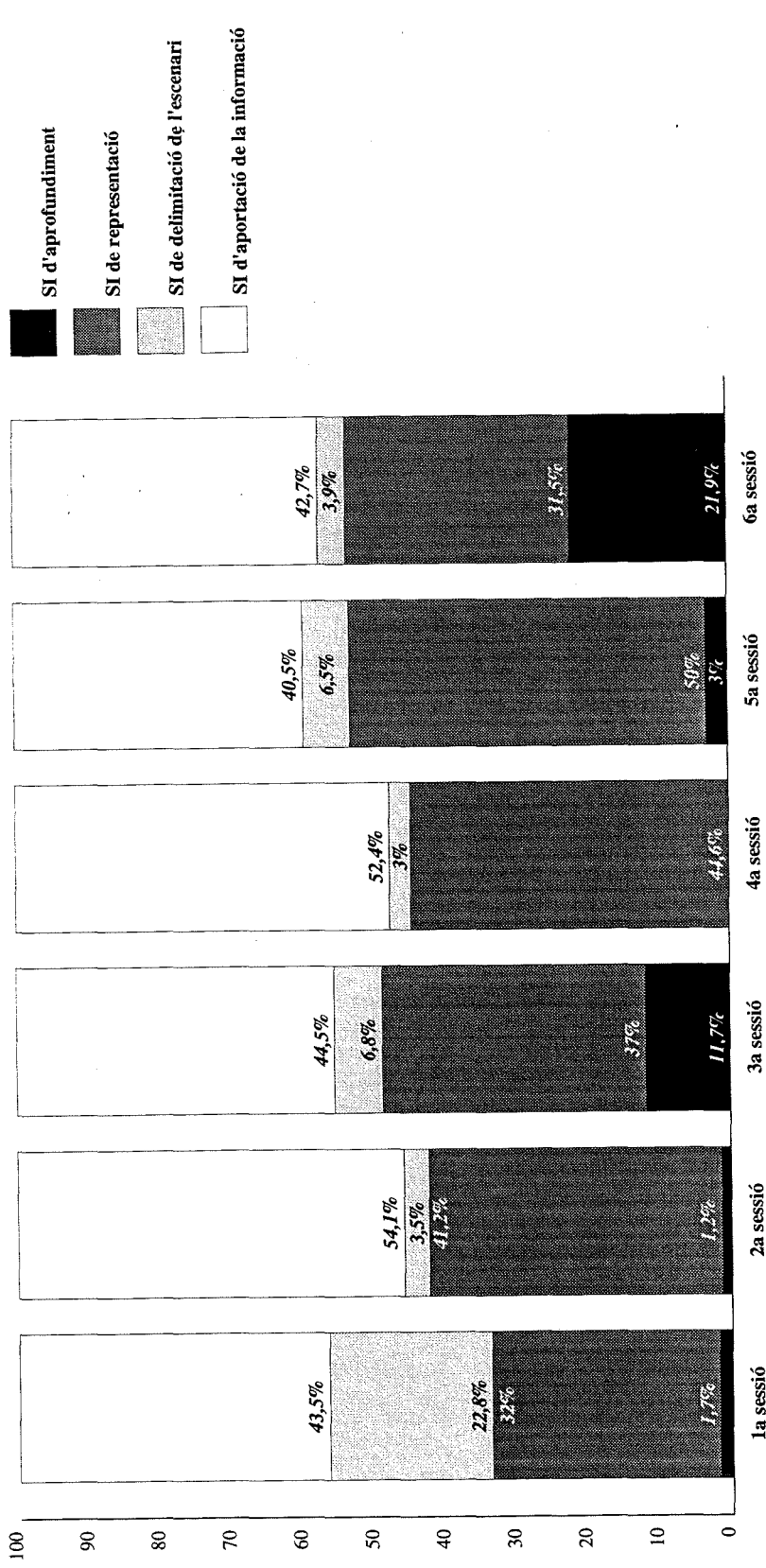
Havíem vist que en les fases de joc el temps dedicat depenia exclusivament de les participants. En definitiva, i en termes globals, la proporció mitjana de durada dels segments d'aportació és d'un 46,4%, lleugerament inferior a la suma de tots els segments d'interactivitat que apareixen en les fases de joc.

El que es pot apreciar més clarament són dues qüestions referides als segments que conformen les fases de joc, ja que la fase de visionat, per la seva mateixa naturalesa, només compta amb un segment d'interactivitat. La primera qüestió fa referència al fet que no només ha estat possible identificar segments d'interactivitat de diferents tipus, la qual cosa implica que les participants estructurin la seva activitat en formes d'organització diferents, sinó també que aquestes formes d'organització de l'activitat es repeteixen amb una estabilitat important al llarg de les diferents fases de joc. La segona qüestió es refereix a l'increment que experimenta la segmentació de l'activitat en les fases de joc cap a les darreres sessions, qüestió que comentarem més endavant.

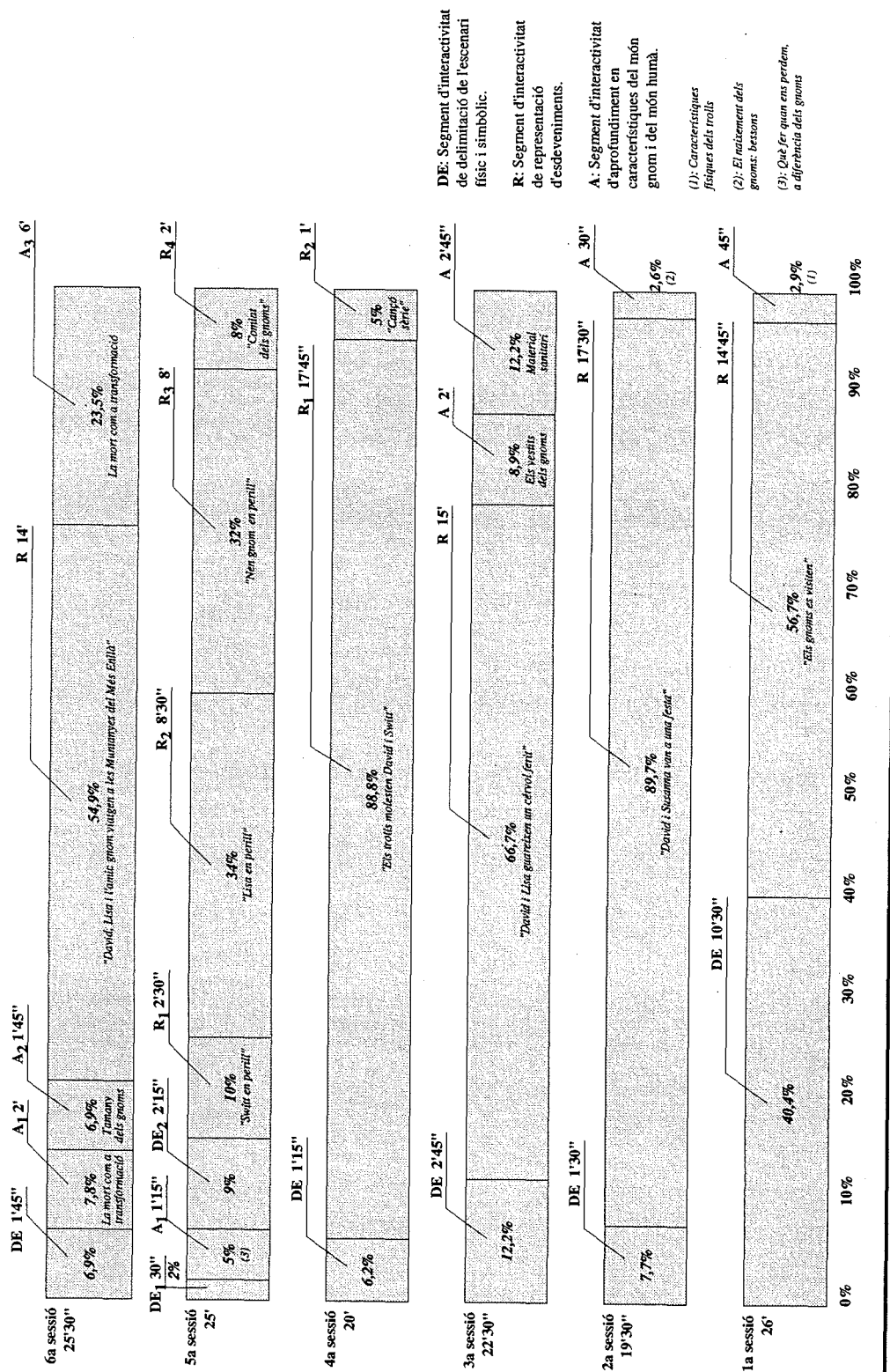
En el gràfic I, a la pàgina següent, es presenta, així mateix, l'estructura global de les sis sessions per temps total dedicat a cada tipus de segments d'interactivitat. En aquest gràfic s'aprecia la presència important del temps dedicat a la delimitació de l'escenari, en la primera sessió, i l'increment del pes específic del temps dedicat a l'aprofundiment, en la darrera.

Després d'aquests breus comentaris sobre l'estructura de la interactivitat global, passem ara a centrar-nos en l'anàlisi detallada dels segments d'interactivitat que constitueixen les diferents fases de joc de les sis sessions. Per a aquesta anàlisi utilitzarem el mapa d'interactivitat corresponent exclusivament a les fases de joc, mapa que correspon al quadre III, que es mostra a les pàgines següents. En aquest mapa, i pel que fa als segments d'interactivitat de representació i d'aprofundiment, hi consten respectivament els noms dels esdeveniments que es representen i dels temes objecte d'aprofundiment que constitueixen l'eix de l'activitat conjunta.

Gràfic I. Percentatge del temps ocupat per cada tipus de segment d'interactivitat en cada sessió



Quadre III. Mapa de les formes d'organització de l'activitat conjunta en les fases de joc





Els comentaris que segueixen sobre aquest mapa d'interactivitat s'articulen al voltant de tres eixos: en primer lloc, la presència o absència de cada tipus de segment d'interactivitat; en segon lloc, l'ordre d'aparició o moment de la sessió en què apareix cada un d'aquests tipus; i, en tercer lloc, el temps de duració global per cada tipus de segment d'interactivitat en cada sessió.

En primer lloc, s'observa que en totes les sessions apareixen els tres tipus de segments d'interactivitat identificats en les fases de joc, exceptuant el cas de la quarta sessió en què no ha estat identificat cap segment d'interactivitat d'aprofundiment. Així mateix, en algunes sessions es repeteixen els segments d'interactivitat del mateix tipus; és a dir, segments que caracteritzen i reflecteixen una mateixa manera d'organitzar l'activitat conjunta. Com exemple podem citar la cinquena sessió, en la qual se succeeixen quatre segments de representació d'esdeveniments.

En segon lloc, l'ordre o la seqüenciació temporal en què aquests segments d'interactivitat apareixen també presenta algunes regularitats en el conjunt de sessions, com es pot veure en el mapa d'interactivitat de les fases de joc (quadre III) que comentarem tot seguit.

El segment de delimitació de l'escenari obre totes les fases de joc i precedeix segments de representació d'esdeveniments i, amb menys freqüència –en les dues darreres sessions–, segments d'aprofundiment.

Els segments d'interactivitat de representació d'esdeveniments estan situats majoritàriament entre un segment de delimitació de l'escenari i un segment d'aprofundiment, exceptuant la quarta sessió, en què no precedeix un segment d'interactivitat d'aprofundiment, i la darrera sessió, en què el segment de representació d'esdeveniments va després d'un segment d'aprofundiment.

Els segments d'interactivitat d'aprofundiment apareixen al final de totes les sessions i també després dels segments d'interactivitat de delimitació de l'escenari que obren les sessions cinquena i sisena.

En resum, l'estructura de les diferents fases de joc es pot representar així:

- 1<sup>a</sup> sessió DE-R-A
- 2<sup>a</sup> sessió DE-R-A
- 3<sup>a</sup> sessió DE-R-A-A
- 4<sup>a</sup> sessió DE-R-R
- 5<sup>a</sup> sessió DE-A-DE-R-R-R-R
- 6<sup>a</sup> sessió DE-A-A-R-A

DE: delimitació de l'escenari  
R: representació d'esdeveniments  
A: aprofundiment



En la primera sessió, l'estructura de l'activitat conjunta de la fase de joc respon a la seqüència DE-R-A de segments d'interactivitat, una versió senzilla del que es va desenvolupant al llarg de les altres fases de joc i que evoluciona cap a una estructura més complexa de DE-A-A-R-A que apareix en la darrera sessió.

En termes generals, observem un augment de la segmentació de l'estructura de l'activitat conjunta. En les primeres sessions predomina l'estructura bàsica DE-R-A, que conserva el mateix ordre d'aparició dels diferents tipus de segments, de manera que l'activitat conjunta s'organitza partint de la delimitació de l'escenari, que té un paper fonamental en la preparació de la representació que ve a continuació, i la sessió acaba amb aprofundiments sobre algun tema relacionat amb algun aspecte que ha sorgit anteriorment en la fase de visionat o en el decurs de la representació anterior. En les dues darreres sessions, la segmentació de l'activitat dels participants augmenta i es produeixen canvis importants en l'ordre d'aparició dels segments, on destaquen els segments d'aprofundiment que es fan presents també precedint la representació.

La primera qüestió que volem remarcar és la configuració de segments d'interactivitat que presenten els tipus de delimitació de l'escenari i representació (DE-R). En efecte, la delimitació de l'escenari és un element necessari i imprescindible per possibilitar una representació posterior, ja que suposa organitzar i seleccionar un material determinat cada vegada més dirigit a la representació. La delimitació de l'escenari és essencial per posar-se d'acord abans de passar a la representació. A més, el joc amb

material presenta unes exigències mínimes de col·locació i selecció abans de poder actuar representant. De fet, observem que totes les sessions s'obren amb un segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari. En la 5<sup>a</sup> sessió trobem dos segments de delimitació de l'escenari, ja que el primer és molt breu i no ha estat suficient per establir la definició inicial de la situació que permeti passar a la representació.

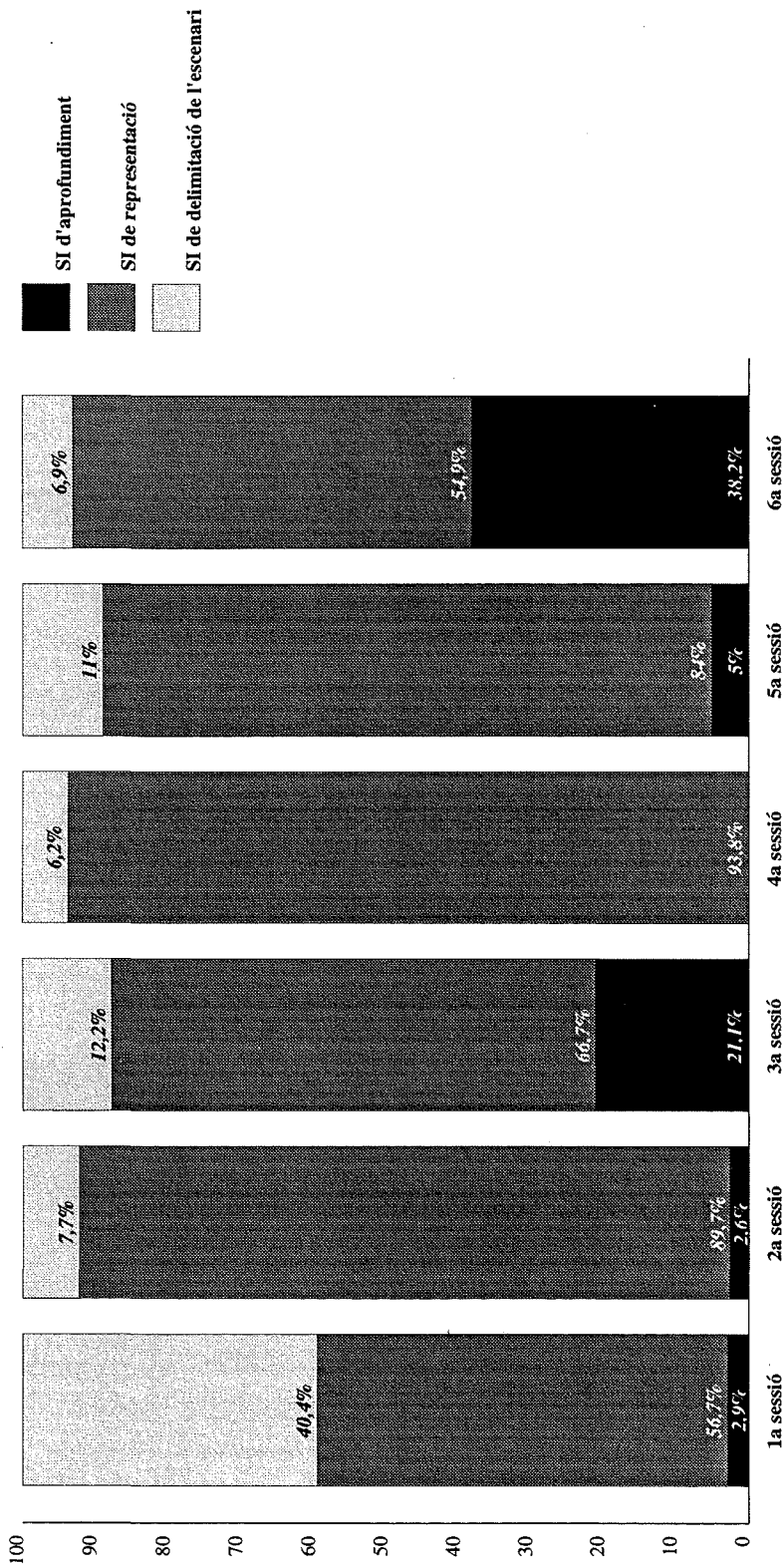
D'altra banda, les relacions entre els segments d'interactivitat de representació i d'aprofundiment també mereixen un comentari específic. D'acord amb el que acabem de constatar, en l'estructura que presenten les fases de joc, trobem dos tipus de configuracions: R-A i A-R. Com veurem més detalladament en la síntesi sobre l'evolució dels segments d'interactivitat, aquestes dues configuracions reflecteixen una matisació en les funcions que compleix el segment d'aprofundiment, segons que aquest precedeixi o segueixi un segment d'interactivitat de representació.

Finalment, i en tercer lloc, ens referirem a les variacions en el temps de duració global de cada un dels tres tipus de segments d'interactivitat en les fases de joc (vegeu el gràfic II a la pàgina següent).

Així, el segment de **delimitació de l'escenari físic i simbòlic** representa, en la 1<sup>a</sup> sessió, més d'una tercera part de la durada total d'aquesta fase de joc –exactament un 40,4 %. La durada d'aquest segment es redueix notablement en la resta de sessions, en què no excedeix d'un 12 % del total de la fase de joc.

En el segment de **representació** la durada global experimenta variacions, tot i que, en principi, es mostra amb una durada més estable que els altres dos tipus de segments. En aquest cas, com en el cas del segment d'aprofundiment, a més de considerar el temps de cada segment, cal considerar la durada total que mare i infant dediquen a aquest tipus d'organització de l'activitat conjunta al llarg de cada sessió, ja que com mostra el mapa d'interactivitat (quadre III), en algunes fases de joc apareix més d'un segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.

Gràfic II. Percentatge del temps ocupat pels tres tipus de segments d'interactivitat en les fases de joc de cada sessió



Malgrat que, com afirmàvem anteriorment, no es pot constatar una tendència uniforme i constant a augmentar o disminuir la presència d'aquests tipus de segment d'interactivitat al llarg de la seqüència d'activitat conjunta –com així s'esdevé en els altres dos tipus de segment d'interactivitat– el que s'aprecia, en termes generals, és que augmenta en les primeres sessions fins arribar a la quarta sessió en què la mare i la nena dediquen gairebé un 94% del temps total a la representació. Posteriorment es fa palès un notable descens fins a un 55% en la darrera sessió. Com a dada significativa, però, volem remarcar la coincidència en la dedicació del temps a aquest segment d'interactivitat de representació entre la primera i la darrera sessió (57% i 55%, respectivament). Aquesta dada, encara que pugui aparèixer com a purament anecdòtica, pot estar reflectint com ha evolucionat l'activitat conjunta des d'una primera sessió, en què a més de la representació hi ha un pes específic rellevant de la delimitació de l'escenari, fins a una darrera sessió, en què aquesta importància es concedeix a l'aprofundiment.

La presència dels segments d'**aprofundiment** va augmentant en el decurs de les sessions. Des de les dues primeres sessions, en les quals representa menys del 3% total de la sessió, passant per la tercera on ja representa el 21%, fins a la darrera sessió, en què ocupa el 37% del temps de la fase de joc.

En conjunt constatem, doncs, que a mesura que avancen les sessions, les tendències que s'observen són d'un augment progressiu del temps dedicat al segment d'aprofundiment, un descens espectacular del segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari a partir de la segona sessió, i una corba d'ascens i descens per al segment de representació d'esdeveniments que, tanmateix conserva sempre uns límits de presència elevats ja que, de fet, és aquest tipus de segment d'interactivitat el que ocupa, en totes les fases de joc de les sessions, més d'un 50% de l'activitat conjunta.

Fins aquí ens hem limitat a comentar les regularitats i els canvis importants en el temps i en l'ordre d'aparició dels tipus de segments d'interactivitat que es desprenen directament de la lectura dels gràfics. A continuació sintetitzarem i matisarem l'evolució de cada tipus de segments d'interactivitat aportant elements que, al nostre entendre, hi tenen un pes específic, com són la funció que realitzen en el conjunt de la seqüència

d'activitat conjunta i la influència de les fases de visionat en la manera com es concreten els continguts dels segments d'interactivitat.

### 2.2.1. EVOLUCIÓ DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE DELIMITACIÓ DE L'ESCENARI

Entenem que la funció primordial del segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari és la de permetre que les participants puguin començar a negociar i compartir significats respecte del material, de les seves característiques i de les possibles accions a realitzar amb aquest material al servei de la representació posterior. En aquest sentit, no és difícil d'interpretar per què és el primer segment d'interactivitat de totes les fases de joc i per què, en concret, ocupa una part molt important el segment de delimitació que obre la primera fase de joc de la seqüència, ja que és el primer contacte que tenen els participants amb el material i amb el que implica l'entorn fictici dels gnoms com a objecte de coneixement. Així, un cop la mare i la nena ja han pogut fixar i compartir unes bases mínimes sobre aquests aspectes, en les sessions següents no és necessari repetir tot el procés i, en conseqüència, el temps que dediquen a aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta decreix considerablement a partir de la segona sessió. Cal assenyalar, però, que no desapareix, perquè segueix sent necessari organitzar mínimament el material per iniciar la representació, però això es pot fer en un període de temps més breu, atès que la mare i la nena es posen d'acord més ràpidament. A més, aquest fa possible que a partir de la segona sessió les participants puguin centrar gran part de la seva activitat en altres aspectes relacionats amb la delimitació de l'escenari, com de fet fan.

En la segona i tercera sessions prenen importància els comentaris i la negociació relatius a propostes d'esdeveniments per representar. A partir de la quarta sessió, en canvi, les propostes no apareixen, ja que des del primer moment la col·locació i identificació dels elements sembla que està implícitament dirigida cap a la representació d'uns esdeveniments més o menys compartits que s'explicitaran al principi del segment d'interactivitat de representació. Una possible interpretació d'aquest fet pot respondre al paper que té la consigna que donem als participants a l'inici de les fases de joc. Recordem que mentre que en les tres primeres sessions la consigna de

l'observadora és totalment oberta, a partir de la quarta es concreta més sobre allò que se'ls demana de fer, demanda que té molt a veure amb alguns dels esdeveniments que ha presentat la pel·lícula de vídeo que acaben de veure. Probablement les participants, i especialment la mare, també tenen present aquest referent i passen directament a seleccionar aquells elements i personatges que necessiten per dur a terme una representació en la línia del que se'ls ha proposat. D'altra banda, és important tenir en compte que en les tres sessions anteriors, ja abans de tancar més la consigna, mare i infant havien definit la seva activitat espontàniament en aquesta línia de fidelitat als esdeveniments del vídeo.

### 2.2.2. EVOLUCIÓ DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE REPRESENTACIÓ D'ESDEVENIMENTS

Atenent a les seves característiques, els segments d'interactivitat de representació d'esdeveniments presenten dos tipus d'exigències mínimes i ben diferents per concretar-se i desenvolupar-se. La primera exigència fa referència a la necessitat que en l'activitat conjunta anterior les participants hagin organitzat mínimament el material; la segona exigència es refereix a la necessitat que hagin negociat i compartit sobre què faran la representació. Com hem vist, la primera qüestió s'assegura essencialment en el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari, que és sempre anterior en la sessió, tot i que les participants també poden seguir organitzant el material a l'interior del segment de representació. De fet, progressivament i a partir de la segona sessió, gran part de la identificació i col·locació en l'escenari dels personatges que seleccionen per a l'esdeveniment passa a fer-se en el marc d'aquest segment. Cal recordar, però, que aquesta identificació i col·locació del material ja està clarament al servei de la representació que la mare i la nena han acordat. El segon requisit, com hem comentat en els criteris per determinar l'inici d'aquests segments de representació, es concreta en una proposta d'esdeveniments per representar que ha de ser acceptada i compartida per les dues participants.

L'evolució de les característiques dels segments de representació està molt relacionada amb el que passa en els segments de delimitació de l'escenari. Efectivament, en la primera sessió, com hem vist, el pes específic de la

delimitació de l'escenari en l'activitat conjunta és important no només pel temps que hi dediquen –ja suficientment considerable–, sinó per la importància del paper que compleix. Probablement perquè l'atenció de la mare i la nena està centrada en aquest primer contacte amb el material i el món gnom, la proposta de representació acceptada, i en conseqüència, la representació que fan, versa sobre un tema que, com podem veure pel títol que hi ha en el mapa d'interactivitat ("les visites"), té poc a veure amb els esdeveniments que es presenten en la fase de visionat i en el desenvolupament de l'esdeveniment s'incorporen escassos elements propis del món social gnom. En certa mesura, podríem aventurar que la representació que fan la mare i la nena en aquesta sessió amb el material gnom podrien fer-la amb un altre tipus de material totalment diferent constituït, per exemple, per personatges humans.

No succeeix això en les següents fases de joc, en què la proposta acceptada i l'esdeveniment que construeixen els participants reflecteixen àmpliament els esdeveniments que es presenten en les fases de visionat, com es pot comprovar per la coincidència entre els títols que hem posat als esdeveniments que representen, i que consten al mapa d'interactivitat de les fases de joc, i els títols dels esdeveniments que apareixen en les fases de visionat (vegeu aquests títols en l'annex 2 sobre l'estructura que presenten les fases de visionat). Així, a partir de la segona sessió la representació pren un paper essencial en la fase de joc, com ho mostra l'augment temporal d'aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta. En la darrera sessió, per a la qual són vàlids tots els comentaris anteriors sobre la naturalesa dels esdeveniments representats, la disminució del temps dedicat al segment de representació està vinculada a l'augment que s'observa en relació amb el segment d'aprofundiment.

### 2.2.3. EVOLUCIÓ DEL SEGMENT D'INTERACTIVITAT D'APROFUNDIMENT

L'evolució dels segments d'interactivitat d'aprofundiment es relaciona essencialment amb un canvi en el moment de la fase de joc en què apareixen –recordem que en les tres primeres sessions apareixen al final i en les darreres sessions apareixen també a l'inici de les fases de joc– i amb



el grau de vinculació del tema d'aprofundiment amb el tema de la representació de la mateixa sessió.

En efecte, quan els segments d'interactivitat d'aprofundiment apareixen al final de la fase de joc, els temes sobre els quals versa tenen una relació parcial o puntual amb el que han fet en aquesta mateixa fase anteriorment o el que han vist en la pel·lícula. Així, per exemple, en el decurs de la representació de la tercera sessió les participants han afegit material sanitari de joguina al material gnom. Posteriorment, construeixen un segment d'interactivitat d'aprofundiment entorn de l'exploració i l'explicació de la utilitat de cada un dels elements del material sanitari.

Quan el segment d'aprofundiment apareix al principi de la fase de joc, en canvi, el tema de l'aprofundiment es refereix al tema global de la sessió i es relaciona directament amb el tema central de l'esdeveniment que representaran a continuació i que, a més, serà l'únic objecte de la sessió. En aquest cas, entenem que la funció del segment d'aprofundiment pren un caire diferent; ho interpretem com un recurs que la mare introdueix per centrar l'atenció conjunta sobre el tema que representaran a continuació i assegurar-se de compartir alguns aspectes concrets amb la nena. La característica més rellevant és que, abans de posar-se a representar utilitzant els coneixements sobre el món gnom, la mare recorre a coneixements compartits amb la nena sobre com es realitzen aquestes mateixes actuacions en el món humà, proporciona explicacions i estableix relacions ajudant la nena a contrastar les maneres d'actuar d'un món social i l'altre.

Com ja assenyalàvem anteriorment, per comprendre més en profunditat com evolucionen cada una d'aquestes formes d'organització de l'activitat conjunta és necessari recórrer a l'evolució més detallada de les actuacions de les participants en cada un dels segments d'interactivitat. Aquesta és l'anàlisi que presentem en l'apartat següent.

### **3. L'EVOLUCIÓ DE LES ACTUACIONS I DE LES FORMES DE LES ACTUACIONS DE LES PARTICIPANTS EN ELS SEGMENTS D'INTERACTIVITAT DE LES FASES DE JOC**

Després de la presentació general dels tres tipus de segments d'interactivitat que hem identificat en l'activitat conjunta de les participants, iniciem la tercera part del capítol 4, que està constituïda per dos apartats de naturalesa diferent. El primer s'ocupa de la categorització elaborada per a l'anàlisi de les actuacions de les participants en el decurs de les fases de joc. El segon apartat, més extens, presenta, per a cada tipus de segment d'interactivitat, en primer lloc la descripció de la categorització utilitzada i a continuació els resultats de l'anàlisi efectuada.

#### **3.1. CATEGORITZACIÓ PER A L'ANÀLISI DE LES ACTUACIONS**

Començarem aquest apartat descrivint detalladament les opcions que han guiat l'elaboració de les categories emprades per a l'anàlisi de les actuacions típiques que caracteritzen cada un dels segments d'interactivitat. Com veurem, aquestes categories són el resultat d'un conjunt de decisions inspirades en el marc teòric i metodològic del nostre treball. Entre aquestes decisions destaca la incorporació de tres dimensions que des d'aquest marc de referència hem considerat rellevants per aprofundir en l'anàlisi de les actuacions típiques de les participants que hem presentat en l'apartat anterior i que, com hem vist, donaven lloc a la identificació dels tres tipus de segments d'interactivitat. A partir de la introducció d'aquestes dimensions i de la seva aplicació a les actuacions típiques que caracteritzen cada un dels segments d'interactivitat hem

elaborat una categorització de les formes que prenen aquestes actuacions típiques de les participants en cada un dels segments d'interactivitat.

Igualment ha estat necessari prendre opcions metodològiques específiques per tal de poder mantenir uns criteris estables a l'hora d'identificar en les dades les actuacions categoritzades i també per poder resoldre algunes de les dificultats amb què ens hem trobat. Amb la presentació d'aquestes opcions conclourem l'apartat i continuarem en el següent amb la presentació dels resultats.

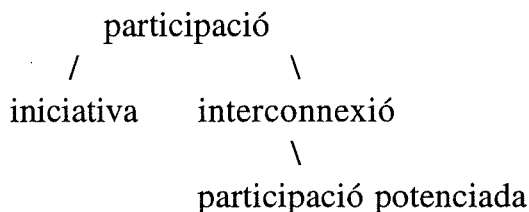
### 3.1.1. DIMENSIONS CONCEPTUALS RELLEVANTS PER A L'ANÀLISI DE LES ACTUACIONS: INICIATIVA, PARTICIPACIÓ POTENCIADA I INTERCONNEXIÓ

Per avançar en l'anàlisi dels grans tipus d'actuacions de mare i infant identificades en cada tipus de segment hem elaborat una categorització de les formes que prenen aquestes actuacions en cada segment d'interactivitat. La necessitat d'elaborar aquesta categorització més específica a partir de les actuacions típiques de les participants en cada una de les formes d'organització de l'activitat conjunta, està directament vinculada als objectius del nostre treball: dotar-nos d'instruments conceptuals i metodològics que ens permetin comprendre la definició i construcció de l'activitat conjunta, les aportacions de mare i infant a aquesta construcció i, especialment, les ajudes que la mare proporciona a l'infant. Fins aquí hem vist que les participants han construït tres tipus diferents de formes d'organització de l'activitat conjunta, formes que es corresponen amb tres estructures de participació diferents definides per les actuacions típiques de mare i infant. Aquests primers resultats són indubtablement importants per comprendre la definició i l'estructura de l'activitat. Però és igualment important per als nostres propòsits comprendre com aconsegueixen –i en quin grau– articular aquesta activitat. L'anàlisi de les actuacions de les participants és per a nosaltres la via que ens ha de permetre poder-ho abordar. Per aquesta raó, com veurem, en l'anàlisi de les actuacions típiques hem introduït tres dimensions –que comentarem tot seguit– per elaborar una categorització més específica en la qual sigui possible identificar el grau en què podem parlar d'activitat articulada entre les participants, les aportacions d'ambdues –i especialment,

de la mare– i l'evolució al llarg de les fases de joc de la seqüència. Aquesta categorització és tributària de dos requisits bàsics: són necessàries formes d'actuacions que siguin coherents i pertinents des del nostre marc teòric, és a dir, que ens puguin informar més sobre l'articulació entre actuacions de mare i infant en relació amb un contingut i que també permetin captar-ne l'evolució al llarg de les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta.

Tenint en compte aquests requisits, la categorització definitiva de les formes de les actuacions analitzades és deutora de considerar les actuacions típiques centrant l'atenció en la participació de mare i infant en la construcció de l'activitat. Entenem per participació en l'activitat el grau d'implicació en la tasca que un membre de la parella posa de manifest amb les seves actuacions, prenent part en la construcció de l'activitat conjunta entorn dels temes concrets que té per objecte. Ara bé, el grau d'implicació d'un participant pot ser variable –major o menor- i, sobretot, de diferent naturalesa. Des de la nostra perspectiva, per copsar part d'aquesta naturalesa, les informacions rellevants a considerar poden provenir d'examinar el comportament de tres factors o dimensions de les actuacions: la **iniciativa**, la **participació potenciada** i la **interconnexió**.

Es tracta d'una focalització en tres dimensions que ens permeten caracteritzar la participació, tot i que cada una té un interès diferent: la iniciativa i la interconnexió es refereixen directament a la participació espontània, mentre que la participació potenciada aporta una informació molt específica i vinculada a la interconnexió entre les actuacions de les participants; en concret, recull informació sobre com un participant potencia la intervenció de l'altre i sobre com aquest respon a les demandes de participació de l'altre. Una possible manera de reflectir les relacions que proposem entre les tres dimensions s'expressa en l'esquema següent:



A continuació, explicitarem com s'entenen cada una d'aquestes tres dimensions i les informacions rellevants que poden oferir-nos.

En termes globals, s'entén que un participant pren la **iniciativa** quan, mitjançant una intervenció, és el primer de proposar, organitzar, aportar o introduir un aspecte determinat susceptible d'incorporar-se en el marc de l'activitat conjunta, sense que aquesta aportació hagi estat expressament sol·licitada o suggerida anteriorment per l'altre.

Tot seguit es presenta un exemple de forma d'actuació que informa sobre l'anàlisi de la iniciativa en el segment d'aprofundiment.

M: Nora, ¿si tú te perdieras, qué harías?  
(5ª sessió)

Conèixer quin participant pren la iniciativa, en què, si hi ha evolució en relació amb aquesta dimensió al llarg de les fases de joc i en quines actuacions de la mare i l'infant això és més evident, són alguns dels indicadors que ens interessen. Per una part, proporcionen informació sobre la manera com es va definint i decantant el context situacional de l'activitat i, específicament, sobre qui té un paper important en la definició de l'activitat conjunta en relació amb les diferents actuacions; per una altra, aporten indicis sobre la manera com es va gestionant i com progressa el control de la situació al llarg del procés: quin participant controla determinats tipus d'actuacions i si hi ha evolució al llarg de la seqüència d'activitat conjunta i si un participant que al principi no prenia certes iniciatives sobre allò, n'assumeix el control més endavant.

S'entén la **participació potenciada** des de dues vessants: segons qui la potencia a través del requeriment i segons la resposta que l'altre dona a aquest requeriment. Dit d'un altre manera, per una part, aquelles formes d'actuacions mitjançant les quals la mare o l'infant propicien i demanen la participació de l'altre –intervencions espontànies– i, per una altra, les actuacions que palesen una resposta a aquestes demandes, les quals es consideren intervencions no espontànies perquè obeeixen al requeriment anterior de l'altre. Així, en realitat estem davant de possibles patrons de formes d'actuacions articulades de les participants que obeeixen a la relació requeriment/resposta al requeriment.

Tot seguit es presenta un exemple de forma d'actuació que informa sobre l'anàlisi de la participació potenciada.

M: ¿Esto qué es, Nora?

N: Un bambi.

(1<sup>a</sup> sessió)

S'entén per **interconnexió** entre les intervencions de les participants el grau de lligam i de relació que presenten les actuacions d'un participant amb les de l'altre. En general, el grau d'interconnexió proporciona informació sobre el nivell de continuïtat, sobre el grau en què ambdós participants s'impliquen, tenint en compte les aportacions de l'altre, en la construcció de l'activitat conjunta. En altres paraules, podríem dir que la interconnexió es refereix al grau en què l'activitat conjunta del les participants és realment conjunta, al grau en què allò que fa un implica un seguiment i una articulació contingent amb allò que fa l'altre (Edwards i Mercer, 1988). Podem establir un contínuum respecte del grau d'interconnexió: des d'actuacions totalment individuals realitzades al marge de l'altre, fins a actuacions totalment condicionades per les actuacions de l'altre. En els graus més elevats d'interconnexió trobem el reflex més clar que els participants estan implicats en un procés d'activitat conjunta sobre els diferents continguts que van abordant.

Tot seguit es presenta un exemple de forma d'actuació que informa sobre el grau d'interconnexió en el segment de delimitació de l'escenari.

[M. acaba de col·locar les granotes a la vora del riu.]

N: Las ranas tienen que estar al agua.

M: [Acaba de col·locar les granotes a la vora del riu.]

N: Las ranas tienen que estar al agua.

(1<sup>a</sup> sessió)

L'exemple anterior il·lustra una forma d'interconnexió espontània: la nena intervé perquè ha estat pendent de la col·locació que ha fet la mare i que no li sembla adequada. A més de les actuacions espontànies que reflecteixen aquesta interconnexió, els patrons d'actuacions articulades mare-infant que poden resultar de l'anàlisi de la participació potenciada (requeriment/resposta al requeriment de l'altre) proporcionen també informació complementària sobre la interconnexió entre les actuacions de les participants.

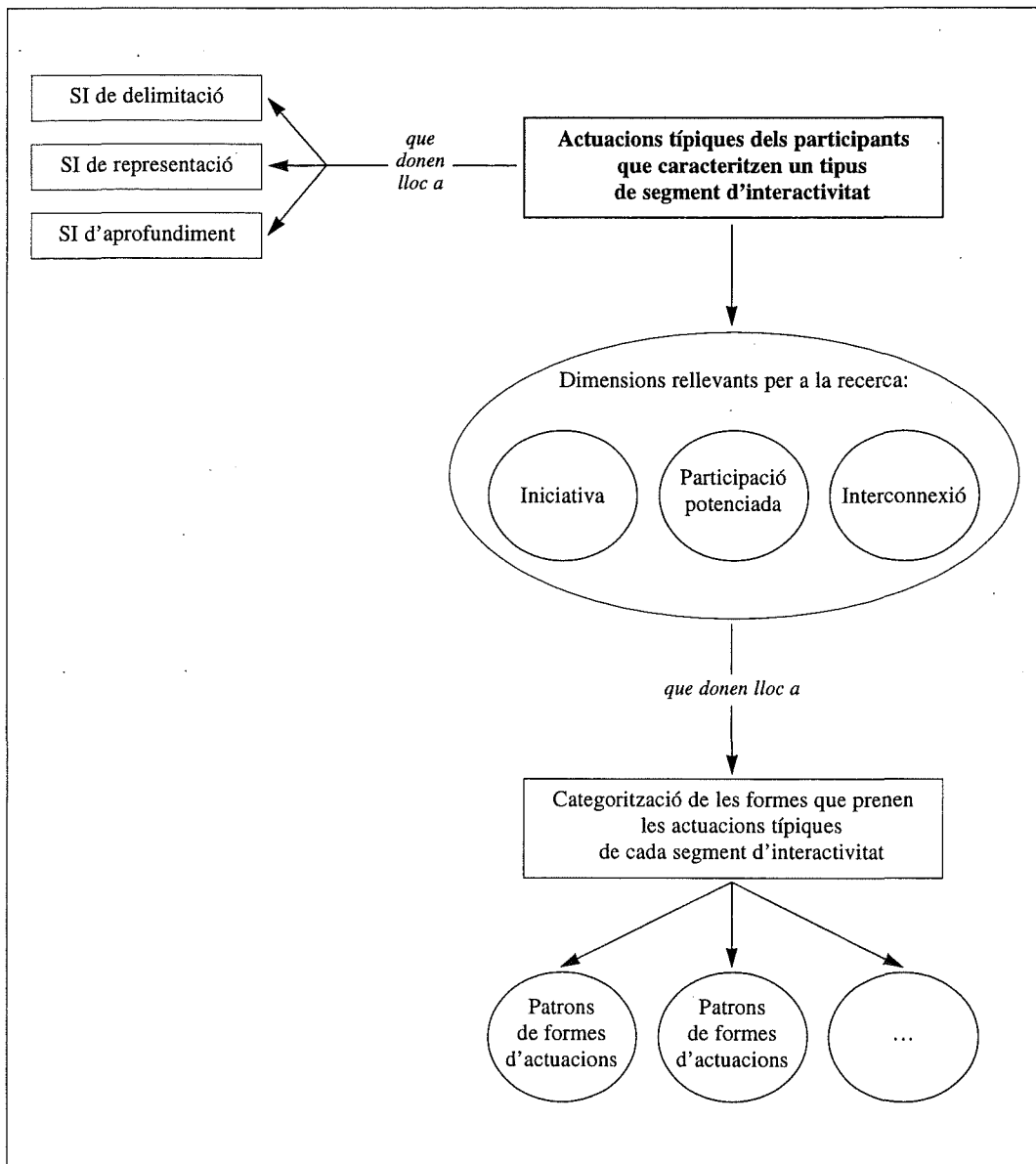
En resum, des del nostre marc teòric, la interrelació entre indicadors com ara que la participació sigui espontània o requerida, que aparegui en un o altre moment determinat, que versí sobre un determinat tema o altre, que sigui realitzada per un o altre participant i que tingui en compte l'activitat de l'altre membre de la díada, aportarà informació sobre la manera com es construeix i defineix l'activitat conjunta, el grau d'articulació de l'activitat i, en darrer terme, sobre les possibilitats d'ajustar l'ajuda per part de la mare als progressos i dificultats de l'infant en la seva participació en l'activitat. En la mesura que això s'aconsegueixi, podem esbrinar la possibilitat de trobar indicadors respecte dels mecanismes d'influència educativa de traspàs del control i de construcció de significats cada vegada més compartits.

D'acord amb aquestes dimensions, es proposa una categorització de les formes que prenen les actuacions típiques de les participants en els tres tipus de segments d'interactivitat. Algunes d'aquestes formes d'actuacions donen lloc a patrons articulats de formes d'actuacions de les participants. Per il·lustrar el procés seguit en l'elaboració de la categorització i l'anàlisi de les actuacions, es presenta, a la pàgina següent, l'esquema del quadre IV.

Per a una comprensió millor dels resultats obtinguts, es presenta la descripció de la categorització corresponent a cada segment d'interactivitat precedint l'explicació dels resultats relatius a l'evolució d'aquestes formes d'actuacions en cada tipus de segment en l'apartat 3.2. (vegeu, també, l'annex 7).

Abans però, hem d'ocupar-nos de les qüestions metodològiques que han estat conseqüència de l'elaboració i la utilització d'aquestes categoritzacions de les actuacions en termes de formes d'actuacions.

Quadre IV. Esquema del procés seguit per a l'anàlisi de les actuacions dels participants





### 3.1.2. ASPECTES METODOLÒGICS IMPLICATS EN LA CATEGORITZACIÓ DE LES ACTUACIONS

A partir de la identificació de les actuacions típiques i de l'elaboració de la categorització de les formes que prenen aquestes actuacions procedim a la identificació i segmentació d'aquestes formes en les dades transcrites. En el que segueix, presentem les opcions preses per resoldre les dificultats trobades en l'aplicació de l'esmentada categorització. Val a dir que per poder interpretar aquestes opcions pot ser útil al lector seguir la presentació amb l'ajut dels quadres que s'adjunten amb aquest treball, on consten les llistes de formes d'actuacions seleccionades, que també es poden consultar a l'annex 7.

En una situació diàdica caracteritzada per torns continuats entre les dues participants com la que estudiem en aquesta investigació, el llinar màxim de la intervenció d'un participant queda definit pel torn del participant. Així, si la mare realitza una forma d'actuació (a), l'infant una forma d'actuació (b) i, a continuació, la mare una altra (a), comptabilitzarem dues formes d'actuacions (a) per a la mare, encara que siguin del mateix tipus i amb relació al mateix objecte de l'activitat conjunta; la interrupció entre la primera i la segona intervenció de la mare és motivada per la intervenció de l'infant i s'entén que la nova actuació de la mare tindrà en compte l'actuació de l'infant. En un cas extrem poden trobar-se patrons seguits de formes d'actuacions repetides per a la mare i l'infant entorn del mateix objecte que poden reflectir un moment de conflicte que ens interessa copsar. Per altra banda, dins del llinar que configura un torn d'un participant hi pot haver, evidentment, més d'una forma d'actuació: diem que es tracta de la mateixa mentre el contingut és el mateix; quan canvia el contingut, canvia la forma de l'actuació tal com aquestes han estat definides.

Pel que fa a la naturalesa de les categories que se seleccionen per a l'anàlisi, cal clarificar dues qüestions metodològiques per a la comptabilització de les formes de les actuacions. Un primer problema que cal tenir present es desprèn del fet que les categories proposades són excloents intrínsecament a cada un dels participants: mentre es realitza una actuació, no se'n pot dur a terme una altra simultàniament. En la nostra categorització hi ha una forma d'actuació que, per la seva naturalesa manipulativa, pot propiciar que es donin formes d'actuacions simultànies. El cas en què podria donar-se

aquesta situació concerneix la forma d'actuació (a) del segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari físic i simbòlic.

(a) Agafa un element del material i el disposa espacialment seguint un determinat ordre de conjunt (acompanyat o no de comentaris verbals sobre on posa l'element).

M: La jirafa la pondremos aquí. Aquí está. Al lado de un árbol. Que come.  
[Mentre col·loca la girafa.]

En aquest cas, per resoldre el possible problema metodològic, proposem la següent comptabilització segons els casos:

- Col·locacions que no acompanyen cap verbalització: no implica dificultat i es comptabilitza com a col·locació.
- Col·locacions que acompanyen una verbalització sobre la mateixa col·locació: en aquest cas, es compta com una única forma d'actuació ja que conducta verbal i conducta no verbal versen sobre la mateixa acció.
- Col·locacions que acompanyen una verbalització sobre una qüestió diferent a la col·locació: es comptabilitzen la col·locació i la verbalització en les seves categories corresponents; és a dir, en aquest cas tindriem dues formes d'actuacions diferents per al participant: la col·locació d'un element i la verbalització sobre la qüestió que sigui. Val a dir que aquest problema pot sorgir en els tres tipus de segments d'interactivitat quan apareguin formes d'actuacions de col·locació d'aquestes característiques; en tots els casos es proposa resoldre el problema de la mateixa manera.

Un segon tipus de casos conflictius de diferent natura del que acabem d'assenyalar concerneix la possibilitat que una mateixa forma d'actuació d'un participant *a priori* pugui ser comptabilitzada com dues formes d'actuacions que es tenen en compte en la categorització proposada per al segment d'interactivitat en què s'inscriu. L'exemple següent pot il·lustrar aquesta possibilitat.

[M. mostra un troll a la nena.]

M: ¿Has visto qué feo que es, Nora? Mira qué feo es.

(1ª sessió)

En aquest cas, la mare estableix el tema d'aprofundiment sobre el qual versarà el segment d'interactivitat que inicia. En aquest sentit, ens trobem davant d'una forma d'actuació tipus (a). Ara bé, també podem afirmar que en la ja proposta del tema, la mare fa un comentari sobre aquest tema i, en aquest sentit, ens trobem davant d'una forma d'actuació de tipus (b).

Entenem que és necessari prendre una opció per evitar aquestes possibles redundàncies, prioritzant la categorització d'aquesta forma d'actuació en el tipus de categoria més rellevant, en la que compleixi la funció més destacable en el marc del segment d'interactivitat. En aquest cas, optem per la (a).

Per acabar els comentaris relatius a la comptabilització de freqüències, convé puntualitzar el valor que els donem a l'hora d'interpretar les dades. Cal diferenciar entre la comparació de les freqüències d'una mateixa forma d'actuació al llarg de la seqüència d'activitat conjunta, d'indubtable interès i que no mereix més comentaris perquè no planteja dificultats, i la comparació entre les freqüències de diferents formes d'actuacions. Si bé, en un sentit quantitatiu, les freqüències reflecteixen fidelment el nombre de vegades que l'activitat dels participants es reconeix en cada una de les formes d'actuacions, el nivell qualitatiu d'interpretació del que cada una d'aquestes representa és important per interpretar i comprendre el que s'esdevé en l'activitat conjunta de la díada. En aquesta línia ressaltarem alguns aspectes relacionats amb la naturalesa diversa de les formes d'actuacions que hem categoritzat.

En primer lloc, hem de remarcar que algunes categories poden ser excloents extrínsecament als participants, és a dir, que es tracta d'una forma d'actuació que només pot ser realitzada per un sol dels participants en aquell mateix segment d'interactivitat. En definitiva, són formes que per la seva naturalesa només és possible una ocurrència, una sola freqüència d'aparició, i en aquest sentit és impossible que es donin dues vegades en un mateix segment d'interactivitat. Aquest és el cas, per exemple, de la proposta d'esdeveniments en els segments d'interactivitat de representació o de la proposta del tema de l'aprofundiment en el segment d'interactivitat d'aprofundiment; com hem vist en els criteris complementaris utilitzats per determinar l'inici d'aquests segments, és necessari que la proposta sigui acceptada per tots dos participants. Per definició, doncs, un dels

participants fa la proposta i l'altre l'accepta; així, el llindar màxim d'ocurrència d'aquestes formes d'actuacions és un en cada segment d'interactivitat de representació i d'aprofundiment.

Contràriament, altres categories, com ara la col·locació dels elements en l'escenari de l'activitat conjunta, per la seva naturalesa són intrínsecament susceptibles de comptar amb un nombre elevat d'ocurrències. Volem insistir, però, en la idea que aquest no és un factor determinant a tenir en compte per a la rellevància de les categories, ja que s'entén que cada categoria juga un paper diferent en l'organització de l'activitat conjunta dels participants i, en conseqüència, és aquesta aportació específica de cada una d'elles el que cal tenir en compte per a la interpretació i comprensió de les formes d'organització de l'activitat conjunta i la seva evolució.

Per acabar, ens remetrem a la categoria *altres actuacions* present en els tres segments d'interactivitat. Cal introduir aquesta categoria per la necessitat metodològica de poder comparar l'evolució de les formes de les actuacions dintre de cada un dels diferents segments d'interactivitat d'un mateix tipus.

### 3.2. RESULTATS DE L'ANÀLISI DE L'EVOLUCIÓ DE LES FORMES DE LES ACTUACIONS

Organitzarem la presentació dels resultats de l'anàlisi de les formes d'actuacions de les participants en quatre apartats. Els tres primers es corresponen amb els tres tipus de segments d'interactivitat identificats en les fases de joc: el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari, el de representació dels esdeveniments i el d'aprofundiment en característiques del món gnom i/o humà. Al seu torn, en cada un d'aquests apartats, s'inclouen dos tipus de resultats: primer es descriu la categorització de les formes d'actuacions de les participants corresponent al segment; tot seguit, se'n presenta l'evolució. Finalment, el quart apartat analitza les principals actuacions comunes als tres tipus de segments d'interactivitat.

Abans d'iniciar el recorregut, convé fer algunes consideracions generals respecte de la presentació de les categories. Els comentaris que es fan en cada categoria contenen, en primer lloc, la descripció de la categoria proposada; a continuació, s'assenyalen les principals informacions que recull i l'interès específic de tenir-la en compte en funció de les dimensions que hem explicat anteriorment –iniciativa, participació potenciada i interconnexió. Així mateix, s'introdueixen breus fragments de les dades que il·lustren la forma d'actuació de les participants recollida per la categoria.

Igualment, volem fer algunes precisions respecte de la presentació dels resultats de l'anàlisi sobre l'evolució de les formes d'actuacions. Hem començat elaborant unes taules que recullen les freqüències de cada categoria de forma d'actuació per a cada una de les participants en cada tipus de segment d'interactivitat en el transcurs de totes les fases de joc. Si bé la informació quantitativa que ens proporcionen aquestes taules es complementa amb informació qualitativa, és útil perquè permet copsar, en línies generals, algunes diferències relatives a la presència/absència de les formes d'actuacions i, en conseqüència, perquè caracteritza globalment la participació de la mare i l'infant en l'activitat conjunta que construeixen en cada moment del procés.

No obstant això, per comprendre l'evolució de les formes d'actuacions cal recórrer, a més, a una anàlisi més qualitativa que ens proporcionï informacions complementàries. En primer lloc, informació sobre la lectura de les mateixes taules, ja que, com es desprèn de la presentació i descripció de les categories –i com hem assenyalat en l'apartat anterior–, algunes de les formes d'actuacions, per la seva naturalesa, només tenen probabilitat d'una ocurrència per segment d'interactivitat, mentre que d'altres formes d'actuacions són susceptibles de comptar amb un nombre elevat d'aparicions. En segon lloc, i això és important, informació sobre les característiques que pren la forma d'actuació en la seva evolució al llarg de les fases de joc. Recordem que un dels pressupòsits teòrics i metodològics subjacents a la investigació emfatitza la importància de la dimensió temporal i manté que una mateixa actuació dels participants en un o altre moment de la seqüència té una significació diferent segons l'evolució que s'hagi pogut esdevenir anteriorment o d'allò que es tingui previst per més endavant. Les interpretacions que farem de les actuacions i de les formes

d'actuacions de les participants, doncs, es guiaran per l'objectiu de poder identificar aquesta evolució.

### 3.2.1. SEGMENTS D'INTERACTIVITAT DE DELIMITACIÓ DE L'ESCENARI

#### 3.2.1.1. CATEGORITZACIÓ ELABORADA PER AL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE DELIMITACIÓ DE L'ESCENARI FÍSIC I SIMBÒLIC: FORMES D'ACTUACIONS DE LES PARTICIPANTS

En el quadre V, que es reproduïx en aquesta pàgina, hi consten les actuacions típiques, les formes que prenen aquestes actuacions i els patrons de formes d'actuacions, així com la seva relació amb les dimensions utilitzades per a la l'anàlisi (iniciativa, participació potenciada i interconnexió) en el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari.

**Quadre V. Relacions entre les actuacions típiques, les formes que prenen, els patrons que configuren i les dimensions implicades<sup>(\*)</sup> en el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari**

Actuacions típiques	Formes d'actuacions	Dimensions	Patrons de formes d'actuacions
Organització i disposició espacial	a b c d	Iniciativa Participació potenciada Interconnexió Participació potenciada	b - d a - c
Identificació i exploració	e f g h	Iniciativa Participació potenciada Interconnexió Participació potenciada	f - h e - g
Proposta de representació d'esdeveniments	i j k l m n	Iniciativa Participació potenciada Participació potenciada Participació potenciada Interconnexió Participació potenciada	j - l k - n i - m

(\*) Les dimensions utilitzades per a la categorització de les formes que prenen les actuacions són: iniciativa, participació potenciada i interconnexió.

**(a) Agafa un element del material i el disposa espacialment seguint un determinat ordre de conjunt (acompanyat o no de comentaris verbals sobre on situa l'element).**

Sota aquesta categoria es recullen aquelles accions del participant directament relacionades amb la selecció i col·locació dels elements del material que situa formant part del conjunt de l'escenari físic que es va construir. Per aquesta raó, es tracta d'una forma d'actuació que al·ludeix essencialment al comportament no verbal de la mare i de l'infant.

De vegades les participants acompanyen la disposició del material amb diferents tipus de comentaris que versen sobre la mateixa organització espacial.

N: Lo tenemos que poner al medio. [*N. es refereix a una cadireta que farà la funció de casa.*]  
(5<sup>a</sup> sessió)

M: ¿A ver? Debajo del puente.  
(3<sup>a</sup> sessió)

Altres comentaris que acompanyen la col·locació es refereixen a identifications del material.

N: La gnoma.  
(3<sup>a</sup> sessió)

M: Y... a ver. Un nene.  
(5<sup>a</sup> sessió)

O bé, de vegades, els comentaris es refereixen a l'exploració de certes característiques del material tant físiques com funcionals.

N: Mira, pone posada.  
(1<sup>a</sup> sessió)

N: Las ranas tienen que estar al agua.  
(1<sup>a</sup> sessió)

M: La jirafa la pondremos aquí. Aquí. Está al lado de un árbol. Que come.  
(1ª sessió)

El més important en aquest tipus de forma d'actuació és la rellevància que mostra, en el decurs de l'activitat verbal i no verbal, la preocupació per construir un decorat de conjunt en un escenari on els elements es van col·locant atenent a les característiques físiques i simbòliques que els participants en destaquen i a les relacions que hi estableixen. Aquests aspectes a partir dels quals els participants situen els diferents elements del material configuren un cert ordre de conjunt en l'escenari que construeixen.

Aquesta categoria que informa sobre la iniciativa dels participants presenta una naturalesa que no exigeix interacció sobre cada un dels elements objecte de la disposició, no és una forma d'actuació necessàriament compartida en què hi hagi una atenció conjunta de mare i infant. En efecte, poden disposar diferents elements sense interactuar, o contràriament, interactuar sobre alguns elements en concret i no sobre d'altres, com es pot observar en els exemples anteriors. Els comentaris que sí que impliquen aquesta interacció queden recollits en les dues categories següents (b) i (c).

Es comptabilitza una forma d'actuació d'aquest tipus cada vegada que la mare o l'infant agafen un element del material i el col·loquen, així com cada vegada que el canvien de lloc, cosa que implica una nova col·locació dins l'estructura de l'escenari. Aquesta categoria té en compte essencialment l'activitat no verbal i, en conseqüència, es comptabilitzen les freqüències de les col·locacions del material. Les verbalitzacions que acompanyen la col·locació no es comptabilitzen si es refereixen a asseveracions del mateix participant sobre el lloc on situa el material, ja que s'entén que són comentaris que acompanyen la col·locació. Ara bé, si els comentaris són relatius a altres aspectes, es comptabilitzen en la categoria corresponent de les que presentem a continuació.



**(b) Selecciona un element del material i fa un requeriment a l'altre participant sobre la disposició espacial.**

Ens trobem davant d'una forma d'actuació d'aquest tipus cada vegada que un dels participants al·ludeix a un element concret del material –que pot agafar o no– i es dirigeix a l'altre participant demanant-li la col·laboració per seleccionar el lloc on ha de situar-lo o demanant-li l'acord sobre el lloc on l'ha col·locat.

*[M. acaba de col·locar un troll i ha dit que estava amagat.]*

N: ¿Y este? *[N. mostra un troll a M.]*

M: También.

N: ¿Aquí?

M: Así, escondido. *[Mira on ha posat N. el troll.]*

(1<sup>a</sup> sessió)

Amb aquesta categoria obtenim informació sobre la participació potenciada i sobre el grau d'interconnexió, ja que el fet que un dels participants faci requeriments a l'altre implica tenir-lo en compte i incorporar-lo a l'activitat; d'aquesta manera intenta assegurar que l'activitat sigui realment conjunta.

**(c) Formula espontàniament comentaris sobre la disposició o organització espacial dels elements col·locats per l'altre participant.**

Aquesta categoria es refereix als comentaris i suggeriments sobre la disposició i organització espacial que fa l'altre participant d'alguns elements del material. En alguns casos expressen acords.

*[N. ha canviat de lloc un element del material després d'un comentari de M.]*

M: ¡Ah! Eso sí, Nora.

(1<sup>a</sup> sessió)

*[N. està pendent de la col·locació d'un element del material que fa M.]*

N: Muy bien.

(3<sup>a</sup> sessió)

També expressen desacords o, més aviat, suggeriments sobre la ubicació concreta de l'element que ha efectuat l'altre participant.

[N. ha col·locat un paller en el camí que porta a una casa.]

M: Hombre, no. Cómo va... Pero cómo va a estar aquí en medio del camino.  
(1ª sessió)

[M. acaba de col·locar els trolls.]

N: Pues los trolls tienen que estar en la cueva.  
(4ª sessió)

[N. ha col·locat una cadireta que fan servir de casa al mig de l'escenari i M. l'ha canviat de lloc.]

N: No, aquí. [Torna a posar la cadireta al mig de l'escenari.]

M: Bueno, pero no la pongamos en medio del bosque.

N: Toma, bosque.

M: Si ponemos una casa tan grande, esto parece miniatura.  
(5ª sessió)

Els exemples anteriors mostren identificacions i exploracions de característiques físiques i funcionals dels elements, així com relacions entre elements, que són aportades per la negociació entre mare i infant; però es fa evident la supeditació d'aquestes intervencions a la necessitat de posar-se d'acord sobre la ubicació espacial d'aquests elements en l'escenari que construeixen conjuntament, de manera que, en alguns casos, obliguen la mare a introduir explicacions sobre les característiques dels elements.

En aquesta categoria, el grau d'interconnexió es fa palès pel fet que aquesta forma d'actuació està clarament i estretament vinculada a una forma d'actuació anterior de l'altre participant.

**(d) Després del requeriment de l'altre participant, formula comentaris sobre la disposició i/o organització espacial dels elements.**

En aquesta categoria es recullen intervencions que fan les participants bàsicament com a resposta a una demanda, un comentari o un desacord expressat per l'altre sobre la col·locació dels elements en l'escenari de conjunt.

[M. acaba de col·locar un pont.]

N: Hombre, ¿tan cerca?

M: Bueno, pues lo ponemos más lejos.

(1<sup>a</sup> sessió)

[N. ha col·locat un paller.]

M: ¿En medio del río lo pones? ¿Otra vez?

N: ¿Otra vez? Pues aquí.

(1<sup>a</sup> sessió)

En termes generals, apareixen comentaris relatius a l'acceptació dels suggeriments de l'altre sobre la disposició inicial dels elements; també en l'activitat no verbal del subjecte es reflecteix aquesta acceptació, ja que els comentaris sovint acompanyen un canvi, una rectificació de la ubicació del material en l'escenari de conjunt.

El que és important en aquesta categoria és precisament com, en els casos de desacord sobre la col·locació d'un element, mare i infant arriben a un acord, i posen de manifest les representacions mútues, després d'un procés de negociació que permet construir significats compartits entorn de la col·locació dels elements en l'escenari.

En aquesta forma d'actuació no té en compte la iniciativa dels participants perquè la participació del subjecte no és espontània, sinó que es produeix com a resposta a un requeriment de l'altre i informa sobre la participació potenciada. Així mateix, la mateixa formulació de la categoria té en compte un grau d'interconnexió entre les intervencions ja que es relaciona amb un requeriment anterior de l'altre participant.

Per la seva natura, és una categoria molt relacionada amb la categoria (b) de l'altre participant. Tenim, en conseqüència, un possible patró interessant de formes d'actuacions articulades dels participants: (b) d'un participant seguida de (d) de l'altre participant.

**(e) Selecciona un element del material i formula espontàniament comentaris sobre aquest element (sense disposar-lo espacialment seguint un ordre de conjunt).**

Aquesta categoria recull fonamentalment comentaris constituïts per afirmacions que versen sobre la identificació de l'element del material en

qüestió o sobre alguna de les seves característiques. De vegades, algunes d'aquestes afirmacions o alguns suggeriments es presenten en forma de preguntes que, en realitat, no compleixen tant una funció d'interrogació com d'afirmació.

*[M. agafa un pelicà del material que queda per col·locar.]*

M: ¿Has visto que éste es un pelicano, Nora?

(1<sup>a</sup> sessió)

Aquesta forma d'actuació és essencialment de tipus verbal i es considera independent de les manipulacions que mare i infant estiguin fent en relació amb el material. Habitualment, quan fan aquests comentaris, pot ser que no hi hagi cap tipus de manipulació sobre l'objecte, perquè acaben de col·locar-lo o perquè el col·locaran posteriorment; en qualsevol cas, l'atenció del subjecte que realitza aquesta forma d'actuació se centra en la identificació i exploració de les característiques, i la preocupació per la col·locació queda en segon terme. Aquesta col·locació, doncs, es comptabilitza com a pertanyent a la categoria (a).

De vegades, els comentaris que fan les participants sobre un element impliquen atribucions de caràcter simbòlic al material.

*[M. anteriorment ha col·locat un gnom al mig d'un pont i acaba de col·locar-ne un altre assegut al costat del pont.]*

M: Mira, éste está esperando al que viene por el puente.

(1<sup>a</sup> sessió)

N: La gnoma.

(1<sup>a</sup> sessió)

*[M. ha identificat un gnom com a David.]*

N: Éste no es el gnomo.

(3<sup>a</sup> sessió)

*[N. busca el gnom que fa de David i el troba.]*

N: Éste. El David es éste.

(5<sup>a</sup> sessió)

En definitiva, aquestes formes d'actuacions d'identificació i exploració de les característiques dels elements que són seleccionats del conjunt i sobre

els quals fan comentaris d'aquest tipus, són importants perquè les participants assoleixin un cert vocabulari comú i mínimament compartit sobre com entendre els elements, les funcions que els atribueixen i allò que poden fer-ne. En aquest sentit sembla rellevant per a la delimitació progressiva de l'escenari físic i simbòlic que van construir els participants.

**(f) Selecciona un element del material i requereix l'altre participant sobre les característiques, d'aquest element.**

Aquesta categoria es refereix al fet que un dels participants identifica algun dels elements del material i formula una qüestió a l'altre relacionada amb les característiques d'aquests elements que poden ser de naturalesa diversa.

Sovint aquestes característiques de les quals un participant demana a l'altre informació d'identificació o exploració tenen importància per a la configuració de l'escenari físic i simbòlic. Efectivament, atenent a les seves característiques físiques, sovint es col.loca l'element del material en un o altre lloc i igualment, segons les característiques que els participants posen en relleu, aquest element pot complir una o altra funció en el desenvolupament de la història posterior que es representarà en el marc de l'activitat conjunta que hem identificat com a segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.

M: ¿Esto qué es, Nora?  
(1<sup>a</sup> sessió)

M: ¿Cuál es el David?  
(1<sup>a</sup> sessió)

Aquesta forma d'actuació informa més directament sobre la dimensió de participació potenciada amb el requeriment que planteja a l'altre participant. Val a dir que l'altre pot respondre o no a aquest requeriment, i la seva forma d'actuació es recull en la categoria (h), com veurem a continuació.

**(g) Formula espontàniament comentaris sobre un element seleccionat per l'altre participant.**

Les intervencions que es registren en aquesta categoria versen sobre elements que han estat identificats anteriorment per l'altre; són comentaris que es concreten en preguntes, demandes d'informació, expressió de desacords o correccions d'identificacions errònies, o suggeriments sobre la relació establerta per mare i infant entre un element i el rol que se li ha atribuït.

*[N. ha agafat un tamboret i l'ha col·locat al mig de l'escenari que estan construint amb la mare.]*

N: El taburete es la casa.

M: ¿De quién?

(1<sup>a</sup> sessió)

*[N. intenta seleccionar d'entre tots els gnoms mascles aquell al qual han atribuït el paper de David, però no el troba.]*

M: Pues el gnomo no está hoy. A lo mejor se ha ido de paseo. Cogemos otro que haga de David, ¿no?

(4<sup>a</sup> sessió)

M: Y un nene. *[Ha agafat una gnoma petita.]*

N: No, esto es la nena.

(5<sup>a</sup> sessió)

Aquests comentaris es fan espontàniament i informen sobre la interconnexió, perquè qui formula els comentaris ho fa sobre un element que ha estat prèviament seleccionat, identificat o caracteritzat d'alguna manera per l'altre participant; això implica que ambdós participants tenen centrada la seva atenció sobre el mateix element i que una de les participants mostra interès per seguir de prop la intervenció de l'altra.

**(h) Després del requeriment de l'altre participant, formula comentaris sobre les característiques d'un element del material.**

Es tracta fonamentalment de respostes a les demandes d'identificació o d'etiquetatge que rep el subjecte sobre algun element. Aquestes respostes es tradueixen sovint en l'aportació de noms genèrics o comuns, o bé noms

propis (David, Lisa, Switt) que, com assenyalàvem en els casos anteriors, són producte de la relació establerta entre elements del material i atribució de personatges.

En aquesta forma d'actuació, el participant no pren la iniciativa, ja que és l'altre qui en requereix la participació. Informa, doncs, sobre la participació potenciada. En aquest sentit, la dimensió relativa a la interconnexió entre les actuacions és present pel fet que aquesta forma d'actuació (h) està relacionada amb una altra forma d'actuació prèvia de l'altre participant (f). Aquestes actuacions coordinades proporcionen un patró de formes d'actuacions interconnectades: (f) d'un participant seguida d' (h) de l'altre.

N: ¿Qué es? [*Mostra un element del material a M.*]

M: Pero si es un burrito.

(1<sup>a</sup> sessió)

M: ¿Cómo se llama, que no me acuerdo? [*Mostra la guineu.*]

N: Switt.

(2<sup>a</sup> sessió)

M: ¿Ésta es la Lisa? [*Mostra una gnoma a N.*]

N: La tengo yo. [*La dona a M.*]

(5<sup>a</sup> sessió)

### **(i) Formula espontàniament propostes de representació d'esdeveniments.**

Aquesta categoria recull aquelles intervencions, essencialment de naturalesa verbal, en què un dels participants suggereix un esdeveniment que pot concretar-se de manera immediata en actuacions conjuntes de representació.

La idea important en la formulació de propostes de representació d'esdeveniments que un dels participants realitza en el marc d'aquest segment de delimitació de l'escenari és que es tracta de propostes no acceptades per l'altra participant. En el moment en què són acceptades i establertes de comú acord per totes dues, passem a una organització

diferent de l'activitat conjunta que anomenem segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.

El plantejament d'aquestes propostes pot fer-se de diverses i múltiples maneres, que varien en funció del grau de tancament i d'obertura de la proposta i, en conseqüència, en funció del marge que deixen a l'altre participant per definir-s'hi. Una primera, i molt concreta, formulació de la proposta pot referir-se de manera més o menys explícita a uns personatges que realitzaran unes determinades accions.

M: Hoy lo que podríamos hacer es que fueran a dar un paseo por el bosque como han hecho en la peli, ¿no?  
(2ª sessió)

Una altra manera de fer una proposta de representació és a través d'una distribució de rols que mare i infant adopten en representació dels elements del material als quals atribueixen uns determinats papers.

M: Va. Y ahora tú. Va. Tú, tú haces mover los... Tú haces...  
(1ª sessió)

Aquesta categoria fa referència a la iniciativa d'un dels participants que és qui fa la proposta, a la seva participació espontània i també, implícitament, a l'actuació de l'altre participant que no accepta la proposta.

#### **(j) Fa un requeriment a l'altre participant perquè formuli propostes de representació d'esdeveniments.**

Aquesta categoria es refereix a demandes explícites que fa un dels subjectes perquè l'altre proposi algun tipus d'esdeveniment per representar. Es tradueixen en preguntes que acostumen a ser molt obertes.

M: ¿Cómo jugamos hoy con los gnomos, Nora?  
(2ª sessió)

M: ¿Cómo jugamos, Nora?

N: Como quieras, jugamos. No lo hacemos igual como la tele, ¿eh?

M: ¿No? ¿Cómo jugamos? ¿A ver, explícame? Va. Tú dime cómo jugamos.  
(3ª sessió)



En aquesta categoria a participant pren la iniciativa per donar un major control a l'altre sobre un aspecte important del que succeirà a continuació. Informa sobre la participació potenciada i porta implícita una interconnexió en el sentit que s'intenta aconseguir que l'altre actuï d'una manera determinada en resposta al requeriment que se li ha plantejat.

**(k) Formula propostes de representació d'esdeveniments i fa un requeriment a l'altre participant perquè faci comentaris sobre aquestes propostes.**

Respecte de la categoria anterior, aquesta forma d'actuació suposa un major control del traspàs d'un participant a l'altre: no demana a l'altre que faci una proposta, sinó que la fa ell mateix i després li'n demana comentaris. Ara bé, és important tenir en compte el matís de negociació que comporta, ja que implica una atenció conjunta en relació amb el tema de la proposta i un interès per part de qui l'ha formulada per conèixer les impressions del seu interlocutor. Informa sobre la participació potenciada.

**(l) Després del requeriment de l'altre participant, formula propostes d'esdeveniments per representar.**

Entenem aquesta categoria com les respostes, en forma de propostes d'esdeveniments, a les demandes de l'altre.

Informa essencialment sobre la participació potenciada, ja que té relació amb la forma d'actuació de l'altre participant que es recull en la categoria (j). En certa mesura, és un exemple de resposta a la cessió del control que fa l'altre en la seva demanda. Ara bé, convé recordar que en el marc d'aquest segment d'interactivitat les propostes no són acceptades i, per tant, la forma d'actuació d'aquesta categoria, que és una resposta en forma de proposta d'esdeveniment per representar, no connecta amb el que espera l'altre i no és acceptada. Un possible patró a observar és: (j) d'un participant i (l) de l'altre.

**(m) Formula espontàniament comentaris sobre les propostes de representació d'esdeveniments realitzades per l'altre participant.**

Aquesta categoria depèn de l'existència de les categories (i) i (l) de manera que la seva no existència n'impossibilita la presència (m). En efecte, aquesta categoria (m) pressuposa l'existència, en un dels dos membres de la díada, d'una proposta d'esdeveniment per representar feta espontàniament (i) o bé a requeriment de l'altre (l). Consisteix en demandes d'informació sobre la proposta feta anteriorment.

M: Hoy lo que podríamos hacer es que fueran a dar un paseo por el bosque como han hecho en la peli, ¿no?

N: ¿En la peli? ¿Qué quiere decir en la peli?

(2<sup>a</sup> sessió)

Pel fet que es relaciona amb actuacions anteriors i que implica una demanda, aquesta categoria està interconnectada amb l'anterior actuació de l'altre i amb la consegüent, si l'altre respon al requeriment. Informa sobre el grau d'interconnexió. Així mateix, suposa un intent d'aclarir i de negociar la proposta, malgrat que aquesta no serà acceptada ja que està dins del segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari, i va més enllà de les propostes que simplement no s'accepten.

**(n) Després del requeriment de l'altre participant, formula comentaris sobre les propostes de representació d'esdeveniments realitzades per l'altre.**

Es refereix fonamentalment a comentaris sobre els requeriments de l'altre per formular propostes d'esdeveniments.

M: ¿Cómo jugamos hoy con los gnomos, Nora?

N: Como quieras, jugamos. No lo hacemos igual como la tele, ¿eh?

(3<sup>a</sup> sessió)

Informa sobre la participació potenciada i implica un patró (k) d'un participant, seguit de (n) de l'altre.

**(o) Altres actuacions.**

En aquesta categoria es recullen aquelles formes d'actuacions de naturalesa essencialment verbal que no s'han considerat rellevants per a l'anàlisi del segment d'interactivitat i que, en conseqüència, no es poden inscriure en cap de les categories assenyalades.

**3.2.1.2. EVOLUCIÓ DE LES ACTUACIONS EN ELS SEGMENTS D'INTERACTIVITAT DE DELIMITACIÓ DE L'ESCENARI**

Per abordar l'evolució de les actuacions analitzades en aquest segment d'interactivitat ens referirem fonamentalment a les diferents formes d'actuacions que es poden relacionar més directament amb cada un dels tres tipus d'actuacions típiques que empren els participants per a la delimitació de l'escenari: l'organització i disposició del material, la identificació i exploració dels elements del material i les propostes de representació d'esdeveniments. En efecte, com veurem, trobem certes evolucions al llarg de la seqüència segons l'èmfasi o la rellevància que les formes d'actuacions de les participants donen a les actuacions típiques en cada un dels segments de delimitació de l'escenari. Començarem, però, amb unes consideracions generals a partir de les dades de la taula III, reproduïda a la pàgina següent.

La taula III presenta el total de freqüències de les formes d'actuacions analitzades en el marc d'aquest segment d'interactivitat al llarg de totes les fases de joc. Una primera observació que es desprèn de la lectura de la taula fa referència a la diferència important que existeix entre l'elevat nombre de freqüències corresponents a la primera sessió, d'una banda, i la resta de sessions posteriors, d'una altra. Convé recordar que el segment de delimitació de l'escenari de la primera sessió té una durada temporal (10' 30") molt superior als altres (una mitjana de 1' 30" aproximadament).

Taula III. Freqüències de les formes d'actuacions analitzades en l'SI de delimitació de l'escenari físic i simbòlic (DE)

Actuacions	1a sessió			2a sessió			3a sessió			4a sessió			5a sessió			6a sessió			Total	
	DE		M	DE		M	DE		M	DE		M	DE		M	DE		M	DE	
	M	N		M	N		M	N		M	N		M	N		M	N		M	N
(a)	64	37	11	2	10	-	10	-	10	-	10	4	3	11	1	6	1	116	44	
(b)	6	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	8	
(c)	17	10	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	18	13	
(d)	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	
(e)	17	4	-	1	1	3	-	3	-	2	6	1	3	3	3	3	29	12		
(f)	5	3	-	-	4	-	2	1	-	-	3	-	-	1	-	-	14	5		
(g)	1	4	-	-	-	-	2	-	2	-	4	-	2	2	2	3	12	3	12	
(h)	3	5	-	-	-	1	2	-	2	-	2	-	1	-	1	-	5	9		
(i)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-		
(j)	-	-	4	1	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	1		
(k)	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-		
(l)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
(m)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
(n)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
(o)	4	4	3	2	5	8	3	3	3	3	2	3	2	3	-	-	17	20		
<b>Total per sessió</b>	<b>122</b>	<b>79</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>20</b>		

En termes generals, podem interpretar aquest fet a partir del sentit global d'aquest tipus de segment d'interactivitat, en què és important l'establiment d'una definició inicial de la situació. En efecte, si entenem que aquesta és una funció que compleix la delimitació de l'escenari que obre la fase de joc de cada sessió, si es vol, és encara més essencial en el cas de la primera sessió: suposa el primer contacte de les participants amb el món dels gnoms i, ben especialment, amb el material que se'ls proporciona.

Resumint les dades de la taula III en les freqüències totals per a les formes d'actuacions relacionades amb cada un dels tres tipus d'actuacions típiques utilitzades per a la delimitació de l'escenari, obtenim la taula IV, que es reproduïx a la pàgina següent.

En les dades que presenta aquesta taula IV es palesen clarament les diferències entre la primera sessió i les altres en el sentit que comentàvem anteriorment. A més, es fan encara més evidents les diferències entre la dedicació als tres tipus d'actuacions típiques al llarg de les fases de joc. En concret, en la primera sessió la dimensió primordial sobre la qual la mare i la nena centren l'activitat conjunta és l'organització i disposició espacial dels elements del material en l'escenari; alhora, també és important l'esforç que dediquen a la identificació i exploració dels elements que van situant. A partir de la segona sessió, el nombre de formes d'actuacions relatives a aquestes actuacions típiques decreix ostensiblement i es mantenen dins d'un interval de 7 a 21 formes d'actuacions totals de les participants per a l'organització i disposició espacial, i un interval d'1 a 18 per a la identificació i exploració dels elements.

En la segona i tercera sessions, adquireixen importància les actuacions relacionades amb les propostes de representació d'esdeveniments. Tot i que el nombre absolut de freqüències que presenta la taula IV no és gaire elevat, es tracta de formes d'actuacions que, en principi per la seva naturalesa, no són susceptibles de comptar amb aquest nombre elevat (com per exemple pot ser el cas de la disposició espacial d'elements). El fet que hi hagi en aquestes dues sessions set formes d'actuacions relacionades amb les propostes de representació pot ser suficientment significatiu, com veurem posteriorment en l'anàlisi detallada d'aquestes actuacions.

Taula IV. Freqüències totals de les formes d'actuacions de cada un dels tres tipus d'actuacions típiques de l'SI de delimitació de l'escenari (DE)

Actuacions	1a sessió		2a sessió		3a sessió		4a sessió		5a sessió		6a sessió		Total								
	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	T						
Organització i disposició espacial (a, b, c, d)	91	59	150	11	2	13	10	2	12	10	-	10	16	5	21	6	1	7	144	69	213
	60,7% 39,3%		84,6% 15,4%		83,3% 16,7%		100%		76,2% 23,8%		85,7% 14,3%		67,6% 32,4%								
Identificació i exploració (e, f, g, h)	26	16	42	-	1	1	4	1	5	6	5	11	9	9	18	6	6	12	51	38	89
	61,9% 38,1%		100%		80%		20%		54,5% 45,5%		50% 50%		57,3% 42,7%								
Propostes de representació d'esdeveniments (i, j, k, l, m, n)	1	-	1	6	1	7	7	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	1	15
	100%		85,7% 14,3%		100%														93,3% 6,7%		
<b>Total per sessió</b>	<b>118</b>	<b>75</b>	<b>193</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>39</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>209</b>	<b>108</b>	<b>317</b>
<b>% total</b>	<b>61,1% 38,9%</b>		<b>80,9% 19,1%</b>		<b>87,5% 12,5%</b>		<b>76,2% 23,8%</b>		<b>69,6% 30,4%</b>		<b>63,2% 36,8%</b>		<b>65,9% 34,1%</b>								

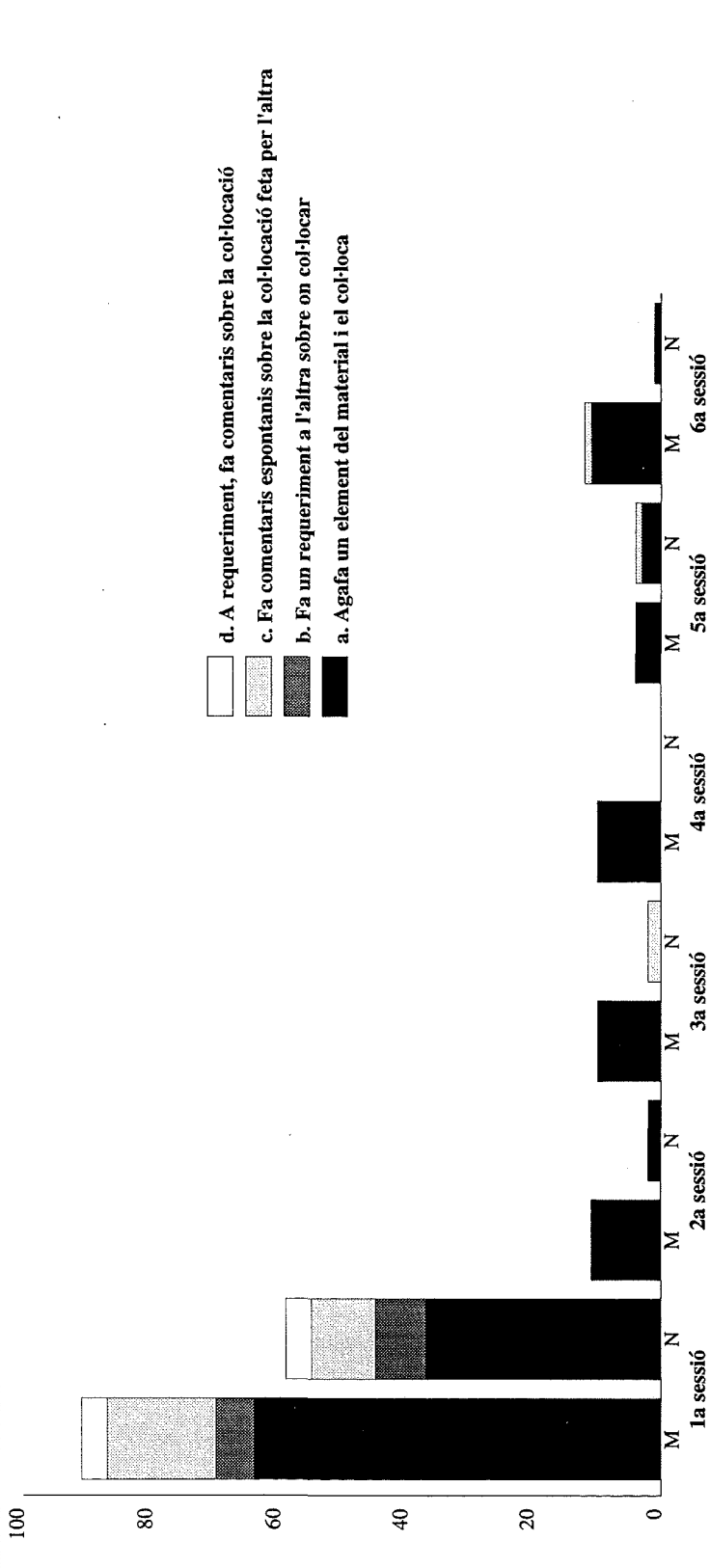
En les sessions quarta, cinquena i sisena no s'aprecia una tendència clara de predomini per un o altre tipus d'actuació, si bé l'atenció que es concedeix a les propostes d'esdeveniments és nul·la. En relació amb les sessions segona i tercera existeix un lleuger augment de les actuacions d'identificació i exploració que, com veurem més endavant, se centren en elements del material vinculats als esdeveniments que volen representar fent especial esment dels personatges principals que realitzaran les accions constituents de l'esdeveniment.

Així mateix, es fa evident, ja en aquestes dades globals, el paper protagonista de la mare en aquestes actuacions i en la manera com es va definint i decantant l'activitat conjunta. Observant els percentatges de participació constatem que la mare controla l'organització i disposició espacial del material en un 67,6% del total de les fases de joc i les propostes d'esdeveniments en un 93,3%. Pel que fa a la identificació i exploració és interessant veure que el control que exerceix es així mateix important en les tres primeres sessions i que a partir de la quarta sessió pràcticament es reparteixen equitativament amb la nena aquest tipus d'intervencions, la qual cosa suposa que l'infant progressa en l'assumpció del control en el segment de delimitació de l'escenari.

Després d'aquestes apreciacions generals, passarem a una anàlisi més detallada de les formes d'actuacions que configuren aquests tres tipus d'actuacions típiques.

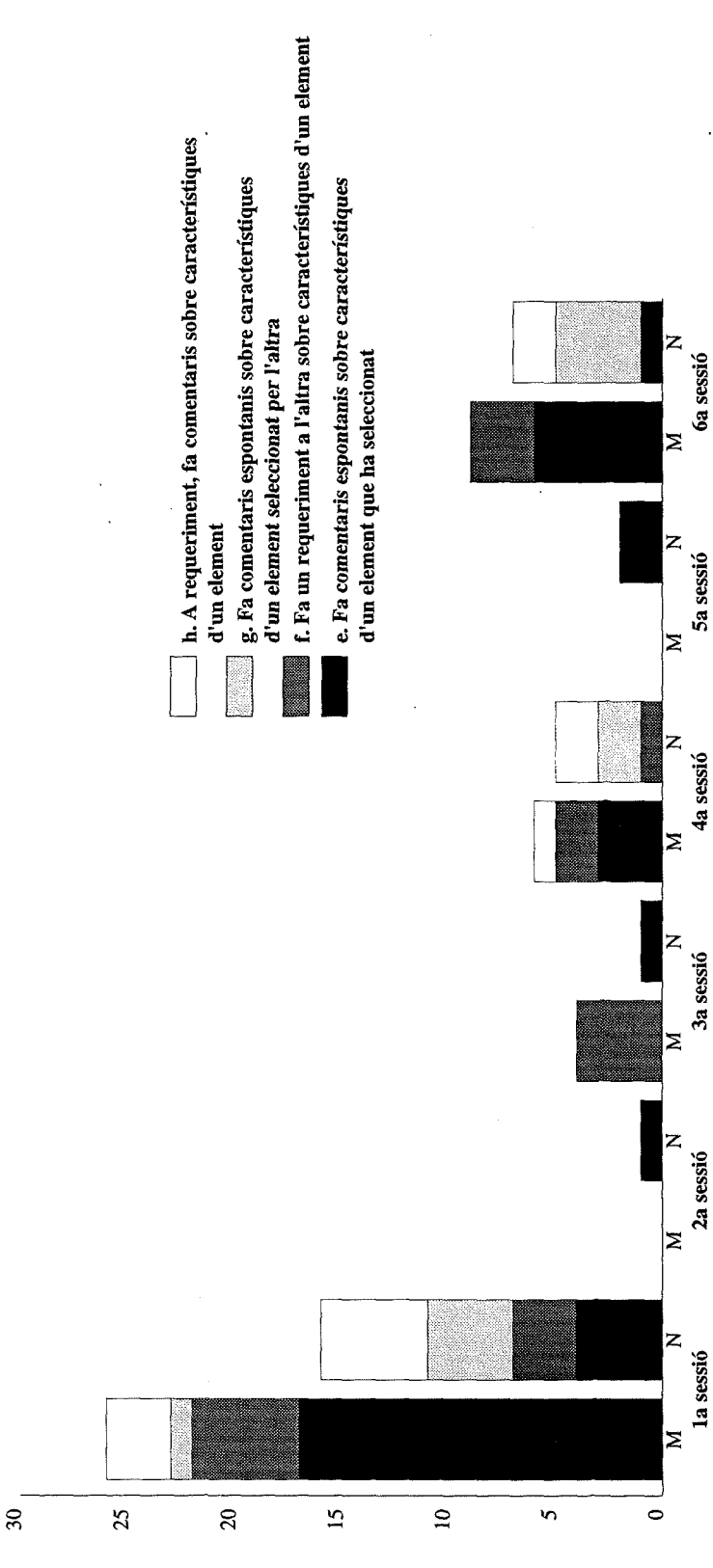
Pel que fa al primer tipus d'actuacions típiques, **l'organització i disposició espacial** dels elements del material, es proposen les formes d'actuacions (a), (b), (c) i (d). Les dades obtingudes en relació amb la categoria (a) *Agafa un element del material i el disposa espacialment seguint un determinat ordre de conjunt*, mostren que la mare efectua la col·locació d'elements en totes les sessions de la seqüència d'activitat conjunta, mentre que la nena només ho fa en la primera sessió i esporàdicament en algunes de les altres. Convé recordar les característiques pròpies del segment d'interactivitat de la primera sessió, en què predomina l'aspecte de composició de l'escenari sobre els altres que hi estan supeditats; en el qual la nena participa, tant de manera espontània com a partir dels requeriments de la mare, tot i que en menys proporció. Vegeu a les pàgines següents els gràfics III, IV i V.

Gràfic III. Freqüències de les formes d'actuacions de la mare i la nena sobre organització i disposició espacial del material en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)

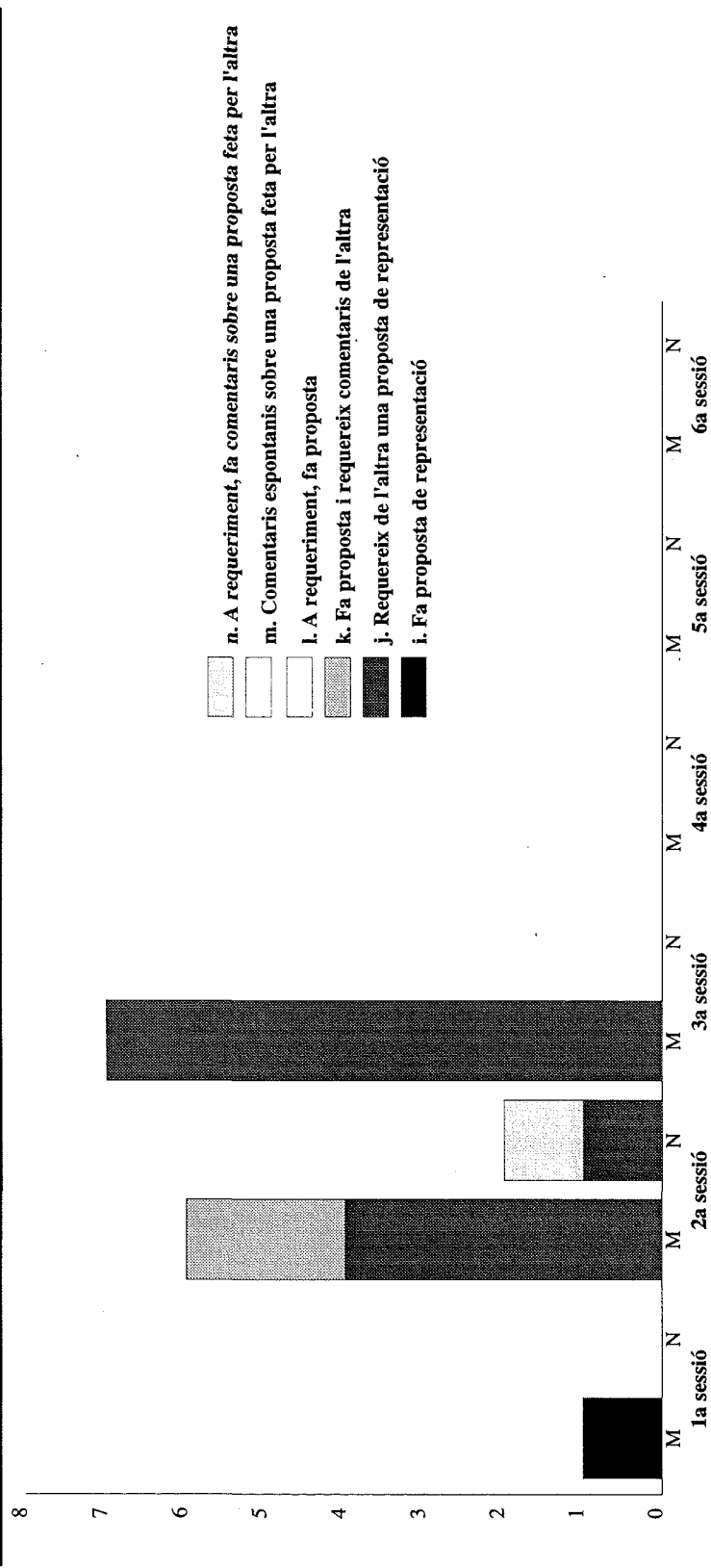




Gràfic IV. Freqüències de les formes d'actuacions de la mare i la nena sobre *identificació i exploració* del material en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)



Gràfic V. Freqüències de les formes d'actuacions de la mare i la nena sobre propostes de representació d'esdeveniments en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)



Com s'observa en el gràfic III relatiu a les freqüències de les formes d'actuacions sobre organització i disposició espacial del material, a partir de la segona sessió disminueix en les dues participants el nombre de col·locacions del material si bé la mare continua efectuant aquesta actuació. De fet, a partir de la segona sessió, la nena participa molt escassament en la col·locació del material i no hi ha intervencions de la mare per demanar la col·laboració de la nena en aquesta tasca, de manera que sembla que la disposició directa del material s'assumeix com una de les actuacions que les participants esperen que realitzi essencialment la mare.

D'altra banda, el procés de col·locació dels elements és invariablement el mateix al llarg de totes les sessions: en primer lloc els elements de l'entorn natural i físic com ara arbres, palmeres, ponts, cases, un paller, un pou, etc.; a continuació, els elements susceptibles de ser els personatges més rellevants de la situació, com ara gnoms i gnomes i trolls; i, per acabar, els elements que representen els diferents animals. Ara bé, el fet que sigui la mare qui porta el pes de la disposició i organització espacial dels objectes no implica que la nena se'n mantingui al marge; de fet, la nena segueix l'activitat de la mare i participa espontàniament en l'organització dels elements en l'escenari fent comentaris sobre els elements que va situant l'altra, com veiem, amb la presència de la forma d'actuació de la nena corresponent a la categoria (c) *formula espontàniament comentaris sobre la disposició espacial d'un element col·locat per l'altra participant*. Les actuacions de les participants pel que fa a la col·locació del material proporcionen una idea del grau d'interconnexió entre el que fan mare i infant en relació amb aquest aspecte, en el qual totes dues participen però de diferent manera.

Des de la perspectiva teòrica que ens guia, és interessant constatar la presència dels patrons simètrics de formes d'actuacions  $a(N)-c(M)-a(N)$  –després de la col·locació d'un element del material que fa la nena, la mare fa comentaris sobre això, que sovint expressen un desacord, i a continuació la nena modifica aquesta col·locació– perquè són una oportunitat que la mare aprofita per exercir la seva influència. I també el mateix patró iniciat per una col·locació de la mare  $a(M)-c(N)-a(M)$ . El procés de negociació que es dona en aquests casos proporciona la possibilitat de compartir alguns significats relatius a la ubicació d'alguns elements del material ateses les seves característiques. Aquests tipus de negociació entre mare i infant són especialment destacables i freqüents en

la primera sessió. Podem interpretar que aquests significats són suficients per a les participants, ja que a partir de la segona sessió aquest patró desapareix i només torna a donar-se esporàdicament en la tercera i cinquena sessions en la versió a(M)-c(N)-a(M); en aquest cas és la nena qui, amb els seus comentaris, provoca que la mare rectifiqui alguna col·locació de material, la qual cosa suposa en ella un indicador d'assumpció del control.

En la mateixa línia podem interpretar els resultats relatius a les categories (b) *selecciona un element del material i fa un requeriment a l'altre participant sobre la seva disposició espacial* i (d) *després del requeriment de l'altre participant, formula comentaris sobre la disposició d'un element del material*, que apareixen exclusivament en la primera sessió tant per la mare com per la nena. En aquesta sessió són presents els patrons de formes d'actuacions articulades b(M)-d(N) i b(N)-d(M) que suposen que la mare cedeix el control sobre el tema. Si els requeriments sobre la ubicació del material (b) i els comentaris consegüents de l'altra sobre aquesta qüestió (d) deixen de ser necessaris a partir de la segona sessió, això suposa que ja és un aspecte suficientment compartit i, en conseqüència, l'atenció de les participants ja no necessita estar centrada en l'organització dels diferents elements del material en la configuració de l'escenari.

Com a il·lustració d'un patró de formes d'actuacions b(N)-d(M) presentem un exemple en què apareixen alguns dels comentaris que contribueixen a la configuració progressiva d'un escenari no només físic sinó també simbòlic que es va construint alhora. És fonamentalment la mare qui aporta comentaris sobre alguns elements del material als quals atribueix intencions, desitjos, etc. amb l'explicitació alguns aspectes dels esdeveniments per representar que ella pot imaginar de manera més o menys coherent i que a poc a poc va comunicant a la nena.

*[N. fa un requeriment a propòsit de la col·locació d'una gnoma que porta camisa de dormir i una palmatòria a la mà, i M. formula el comentari següent.]*

N: ¿Y ésta?

M: ¿Esta? Ay, Nora, me haces daño.

N: *[Estava repenjada sobre la cama de la mare i se'n retira.]*

M: Esta se ha equivocado, porque ésta se iba a dormir, pero no se puede ir a dormir cuando vienen visitas.

(1ª sessió)

Especialment en la primera sessió trobem onomatopeies imitant alguns dels animals que formen part del material, emeses tant per la mare com per la nena mentre col·loquen el material en el conjunt de l'escenari.

M: Hay una rana. "Croac-croac." "Croac- croac."  
(1<sup>a</sup> sessió)

N: Aquí cua-cua-cua. ¡El cua-cua-cua! "Cua-cua-cua." "Cua-cua-cua-cua-cua-cua."  
(1<sup>a</sup> sessió)

En resum, a més de col·locar els elements segons les seves característiques, se'n comenten algunes i, de vegades, es produeixen petits processos de negociació en funció de les diferents interpretacions que fan les participants sobre les característiques o trets dels elements.

En termes generals, podem dir que al llarg de tota la seqüència d'activitat conjunta qui porta la iniciativa en la construcció de l'escenari, en **l'organització i la disposició espacial** dels elements del material, és clarament la mare; és ella qui exerceix un control sobre la ubicació del material i va disposant els diferents elements fins que arriba a construir un veritable decorat, decorat que és especialment acurat i harmònic en la primera sessió.

Les interpretacions sobre el fet que la mare assumeixi un major control en aquesta tasca especialment a partir de la segona sessió poden basar-se en dues dades: la primera dada es refereix al fet que es limita bàsicament a col·locar sense fer comentaris –de fet, fins i tot la majoria de col·locacions no van acompanyades de verbalitzacions sinó que l'atenció es dirigeix l'atenció a altres aspectes de la tasca.

La segona dada es refereix al fet que el nombre de col·locacions disminueix. Podem interpretar que l'organització del material fins a fer-ne un conjunt coherent implica una certa capacitat de planificació i anticipació d'allò que es vol anar construint i un objectiu o fita més o menys definits que han de guiar aquesta organització. Fet aquest treball i havent definit en la primera sessió com juguen amb els gnoms, la mare possiblement no necessita esmerçar el mateix esforç per acordar en detall la col·locació dels elements, i això fa que passi a altres aspectes del joc. Si

aquesta qüestió hagués estat important per a ella, les actuacions de requeriment a la nena sobre aquest tema haurien estat privilegiades. Ben al contrari, la nostra interpretació és que la mare considera la gestió d'aquesta tasca, a partir de la segona sessió, com un requisit per iniciar el joc però privilegia la participació de la nena en altres aspectes. En algun sentit podríem interpretar aquesta qüestió en termes de productivitat de l'activitat conjunta. Atès que l'organització espacial està compartida globalment, es dirigeix l'atenció de les verbalitzacions en altres aspectes mentre la mare col·loca el material. Aquests altres aspectes, essencialment, es refereixen als dos grups d'actuacions típiques que comentarem a continuació: identificació dels elements i propostes d'esdeveniments.

Després de les formes d'actuacions més directament vinculades a la disposició espacial dels elements en el decorat de conjunt, comentarem aquelles formes d'actuacions que es refereixen més específicament a la **identificació d'alguns elements i l'exploració d'algunes de les seves característiques**: (e), (f), (g) i (h). Són comentaris sobre les característiques dels elements que no van acompanyats simultàniament de col·locació –tot i que poden precedir-la i seguir-la com es mostra en el patró a(M)-e(M) o e(M)-a(M) i en el corresponent per a la nena.

Si observem la taula IV constatarem que les formes d'actuacions d'aquest segment d'interactivitat, (e), (f), (g) i (h) apareixen en la primera sessió, gairebé desapareixen en les sessions segona i tercera, i en les tres darreres augmenten la seva freqüència (vegeu el gràfic IV). Aquest fet, que en principi pot resultar sorprenent respon, al nostre entendre, i a partir d'una anàlisi qualitativa, a una diferència essencial amb relació a allò que és objecte de la identificació. Ens referim al fet que en la primera sessió els elements que mare i nena identifiquen són múltiples i tan diversos com ho permet la riquesa del material que se'ls presenta i, en conseqüència, van des d'elements de l'entorn natural, com el riu o el camí, fins a elements animats, com els gnoms o els animals. En aquesta primera sessió, pràcticament tots els elements que es van col·locant són, si més no, identificats en tant que se'ls anomena o se'ls posa una etiqueta. A més, alguns són objecte d'una identificació o exploració més detallada a causa de la divergència entre mare i nena sobre el nom o les característiques físiques, funcionals o de comportament de l'element en qüestió. Cal constatar, però, que aquestes identificacions s'inserten en el marc més ampli de l'organització i disposició

del material, i hi estan al servei. Posteriorment, en les sessions següents, el pes de la identificació d'elements per si mateixos en l'activitat de les participants gairebé desapareix, possiblement perquè el material ja es dona per suficientment conegut i compartit i l'atenció passa a centrar-se en altres aspectes que es consideren més rellevants.

Així, en les sessions quarta, cinquena i sisena, la identificació d'elements presenta, de fet, les mateixes característiques de la identificació que trobem en actuacions de les sessions anteriors quan ja estem inscrits dins del segment de representació; són identificacions que es caracteritzen essencialment per una allau d'identificacions d'elements del material que es constitueixen en personatges, i de manera molt més forta i repetitiva ambrelació als personatges protagonistes de l'esdeveniment a representar. Diríem que es tracta d'identificacions molt lligades a la representació posterior, sense la qual no tenen sentit, i que mare i nena ja deuen compartir. En síntesi, estem davant d'un canvi qualitatiu amb relació a allò que és objecte de la identificació –de les característiques del material *per se* a les característiques del que representa el material: rols–, i això reflecteix una nova manera de definir la situació, alhora que suposa un major grau de coneixement compartit: ja no necessiten posar-se d'acord sobre el material sinó sobre el paper que ha de jugar.

Un breu comentari teórico metodològic: aquest cas és un exemple, que no volem deixar de remarcar, de la importància d'haver tingut en compte les formes que prenen les actuacions sense oblidar-ne el contingut específic en l'anàlisi. Com hem vist, en alguns casos fins i tot és necessari apropar-se més en detall a aquest contingut a través de dades qualitatives més concretes per poder interpretar una evolució en les formes de les actuacions que, a partir de les dades exclusivament quantitatives, no hauríem pogut copsar.

Hem de constatar una major presència del patró  $e(M)-g(N)$  que del patró  $e(N)-g(M)$ ; gairebé sempre que trobem comentaris espontanis sobre característiques del material en l'activitat de la mare  $e(M)$ , la nena hi fa també comentaris espontanis  $g(N)$ , però no a l'inrevés. És a dir, quan la nena fa comentaris espontanis sobre les característiques d'elements, són escassos els comentaris de la mare. Podem inferir que la mare controla i filtra d'alguna manera allò sobre el que entén que és més interessant centrar

l'activitat conjunta amb la nena, i atès que la mare està d'acord amb el contingut d'aquestes intervencions de la nena, no insisteix en el tema. En canvi, quan la mare i la nena no estan d'acord en aspectes importants relatius a característiques dels elements, entaulen un procés de negociació ja que difícilment poden establir un joc conjunt que implica un coneixement compartit sobre aquests elements. De fet, aquest procés es dona sobre alguns elements en la primera, quarta i cinquena sessió, en què trobem els patrons de formes d'actuacions  $f(M)-h(N)$  i  $f(N)-h(M)$  amb una gran coincidència en la correlació entre les freqüències, com s'observa en la taula III i especialment en el gràfic IV.

En resum, doncs, l'objecte i la forma dels comentaris sobre les característiques del material varia a mesura que evoluciona aquest segment d'interactivitat. En les primeres sessions, especialment en la primera, trobem identificacions dels elements del material en general, amb motiu de la seva col·locació en l'escenari, identificació d'altra banda molt necessària perquè cal que mare i nena es posin d'acord en el nom i les funcions que poden esperar de cada element per poder-s'hi referir i utilitzar-los sense problemes. En les altres sessions, les característiques que destaquen en els elements ja es troben molt més lligades als elements concrets que han de desenvolupar un paper important en la representació posterior, perquè les participants ja han acordat de quins elements es tracta en la primera sessió i ara l'únic que han de fer és identificar i seleccionar els personatges que els calen per a la representació; ja no els interessen els elements per ells mateixos, llevat que sorgeixi una interpretació diferent sobre algun element en concret, cas en què s'inicia un procés de negociació.

Per acabar amb l'evolució de les formes d'actuacions analitzades en el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari, tractarem les formes d'actuacions relatives a les **propostes d'esdeveniments no acceptades per les participants**, mare i infant.

Com mostra la taula III en relació amb la categoria (i), la proposta d'esdeveniments per representar la fa la mare en la primera sessió. La mare fa requeriments a la nena perquè faci propostes  $f(M)$  en les sessions segona i tercera, però la nena no en fa cap. Com hem vist en ocasions anteriors, això no implica que la nena estigui al marge de les demandes de la mare; altrament, la nena, en les sessions segona i tercera, respon als requeriments



de la mare perquè faci propostes, habitualment manifestant-li que sigui ella qui les faci –convé recordar que si la nena hi estigués d'acord i acceptés la proposta de la mare estaríem en un segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.

Podem concloure, doncs, que la mare intenta crear una intersubjectivitat inicial per definir l'esdeveniment per a representar, per concretar l'objectiu de l'activitat conjunta que tindrà lloc a continuació, intentant explícitament i insistentment, en la segona i tercera sessions, que la nena participi en la formulació de la proposta de joc, però la nena no n'assumeix el control i finalment ha de ser la mare qui proposi. Mitjançant aquestes propostes es pot arribar a una negociació sobre allò que han de representar, però, en definitiva, les propostes d'esdeveniments no acceptades en el decurs del segment de delimitació, les fa sempre la mare.

A partir de la quarta sessió, com s'observa en la taula III i en el gràfic V, no apareix cap actuació de la mare ni de la nena amb relació a les propostes d'esdeveniments no acceptades. Suggerim dues explicacions complementàries per comprendre aquest fet. En primer lloc és probable que després de les tres primeres sessions, i concretament després de la segona i la tercera, en què la mare ha insistit en la proposta de joc i han acabat representant esdeveniments rèplica de la pel·lícula, ja no sigui necessari explicitar detalladament a què jugaran i puguin passar directament a altres tipus d'actuacions prioritàries, com per exemple les identificacions dels personatges protagonistes de la representació que vèiem anteriorment.

Per altra banda, també cal tenir present la possible influència de la consigna que es dona als participants abans d'iniciar les fases de joc. Recordem que aquesta consigna és més tancada a partir de la quarta sessió i està relacionada més directament amb els trets del món gnom que es ressalten en la fase de visionat:

- en la quarta sessió: les relacions entre trolls i gnoms,
- en la cinquena sessió: els recursos per demanar i donar ajut en situacions de perill, i
- en la sisena sessió: el cicle vital dels gnoms.

En certa mesura, la consigna pot actuar de substitut de la proposta d'esdeveniments per representar i, en conseqüència, pot ser un element important susceptible d'intervenir en la direcció que els participants donen als esdeveniments que conformen la representació posterior.

La importància del coneixement de les participants sobre el paper que pot tenir la proposta d'esdeveniments –no acceptada quan apareix en el segment de delimitació de l'escenari o compartida quan s'inicia el segment de representació- es palesa en la cinquena sessió, en què es produeix un malentès entre la mare i la nena que pot resultar un exemple aclaridor. Amb motiu de la selecció d'un element del material que la mare proposa per al rol de garsa en la representació posterior, obtenim l'observació següent.

M: Esto hará de urraca que se lleva... ¡cuic! al bebito. [*M. aixeca enlaire la garsa i l'infant.*]

N: No. Aún no.

M: Aún no, pero bueno, yo pongo los personajes.

(5<sup>a</sup> sessió)

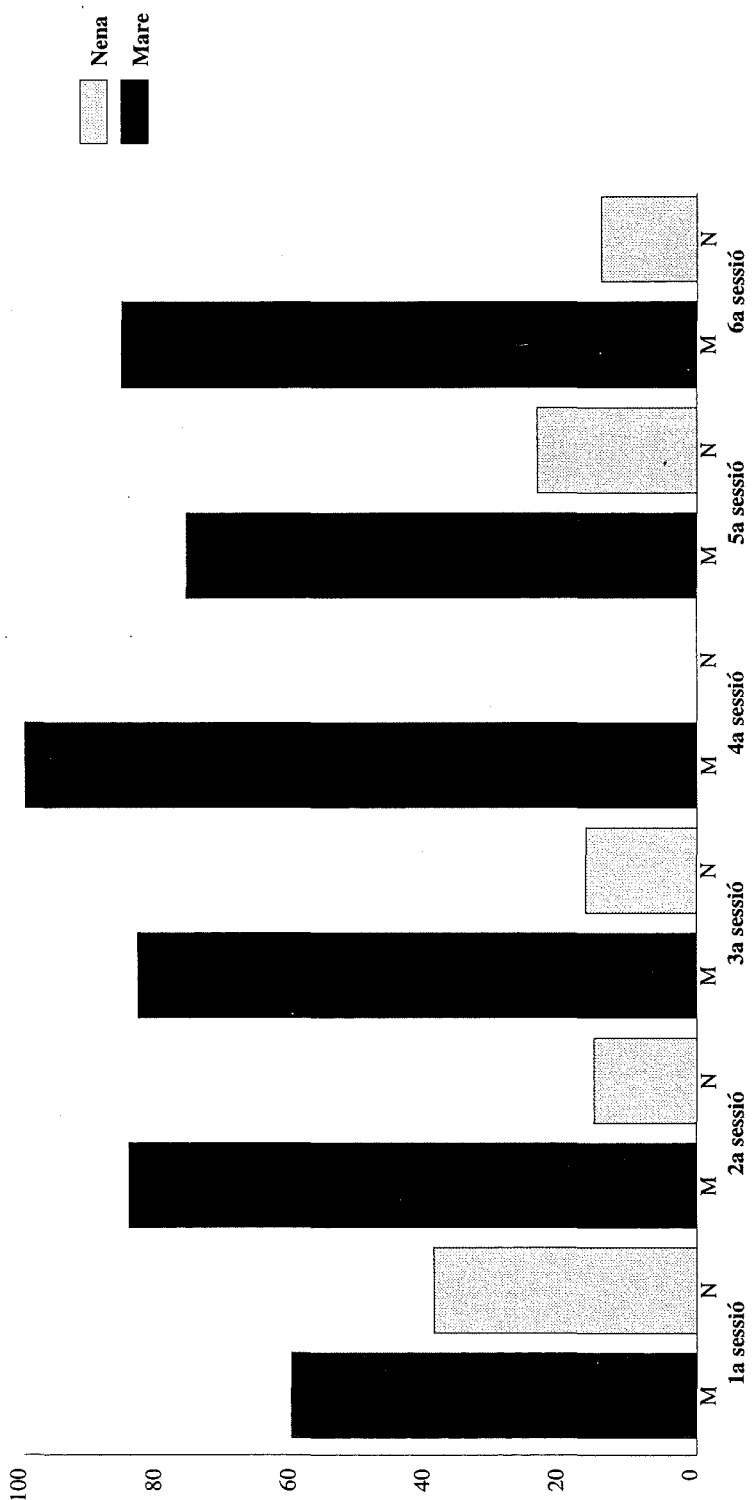
Tal com ho entén la nena, la mare, en la seva primera intervenció, ha formulat una proposta d'esdeveniments. Efectivament, igual que en altres ocasions en propostes d'esdeveniments, la mare ha fet referència a uns personatges i a les accions que realitzen. Però entenem que no era aquesta la intenció de la mare –per aquesta raó no ho hem comptabilitzat com a proposta–, sinó que més aviat pretenia fer un comentari sobre aquest element del material al qual atribueix el paper de garsa. Ara bé, la nena interpreta que es tracta d'una proposta d'esdeveniments, que no li sembla adient i, sense rebutjar l'esdeveniment, expressa que no és el moment de representar-lo, la qual cosa evidencia el malentès i provoca que la mare aclareixi que només està col·locant els personatges que han de participar en la representació posterior. D'alguna manera, entenem que aquest exemple il·lustra que hi ha una certa assumpció del control en la nena, en el sentit que en aquests moments és capaç de decidir, planificar i seqüenciar quan cal representar un esdeveniment concret. D'altra banda, la nena mostra coneixement sobre el fet que un esdeveniment comença a representar-se quan la proposta és compartida i acceptada per totes dues, raó per la qual ràpidament explicita el seu desacord respecte d'iniciar la representació d'aquest esdeveniment.

Podrem comprendre millor la reacció de la nena si afegim informació procedent de les fases de visionat; aquesta diada té molt present aquestes fases ja que reproduceix amb elevada fidelitat l'estructura i seqüenciació de les aventures de la pel·lícula, com veurem en les actuacions relatives al segment de representació. Efectivament, a la pel·lícula l'esdeveniment corresponent a la garsa i el nen gnom a què es refereix la mare apareix en tercer lloc, després de dues aventures d'altres personatges. Possiblement perquè aquest referent és compartit i perquè encara estan en procés de delimitar i preparar l'escenari per a la representació, la mare accepta amb facilitat el comentari de la nena i, de fet, la representació posterior que realitzen està configurada per quatre segments de representació diferents i els tres primers tenen a veure amb les tres aventures del vídeo i en el mateix ordre –de manera que l'esdeveniment de la garsa apareix també en tercer lloc.

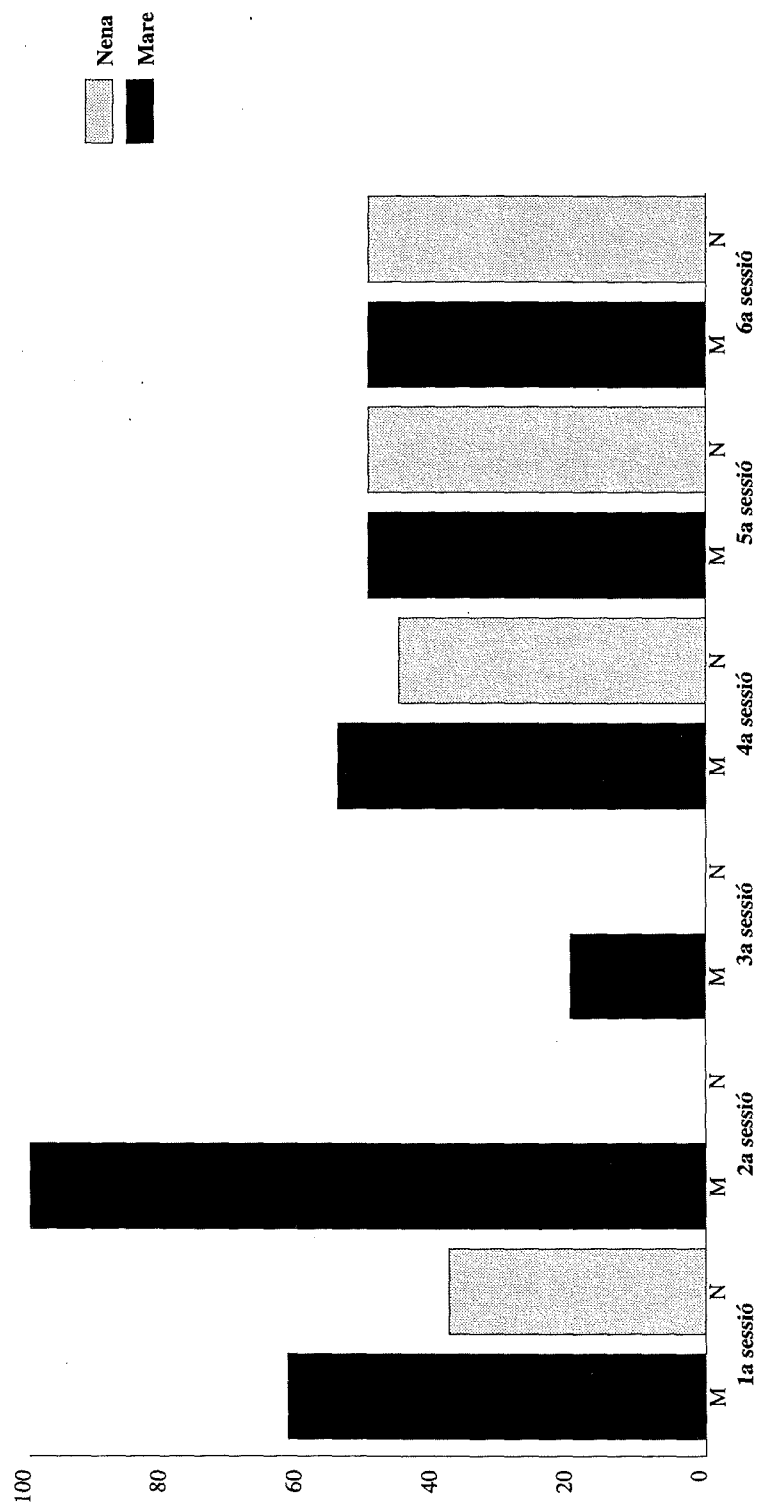
Com a síntesi del control que mantenen les dues participants en relació amb aquests tres grups d'actuacions típiques del segment de delimitació que hem presentat i descrit fent atenció a les diferents formes d'actuacions analitzades, presentem a les pàgines següents els gràfics VI, VII i VIII que il·lustren la participació de la mare i la nena.

Per acabar amb la presentació de l'evolució de les actuacions en el si dels segments de delimitació de l'escenari, reprendrem les dades de la taula III per reinterpretar-les en termes d'iniciativa, participació potenciada i interconnexió en les formes d'actuacions de la mare i la nena. Ens referirem a les tres dimensions en aquest ordre perquè entenem que la informació de la participació potenciada pot constituir un primer indicatiu del grau d'interconnexió que existeix entre les actuacions de les participants i sembla més aclaridor recollir-lo *a posteriori* en els comentaris sobre la interconnexió.

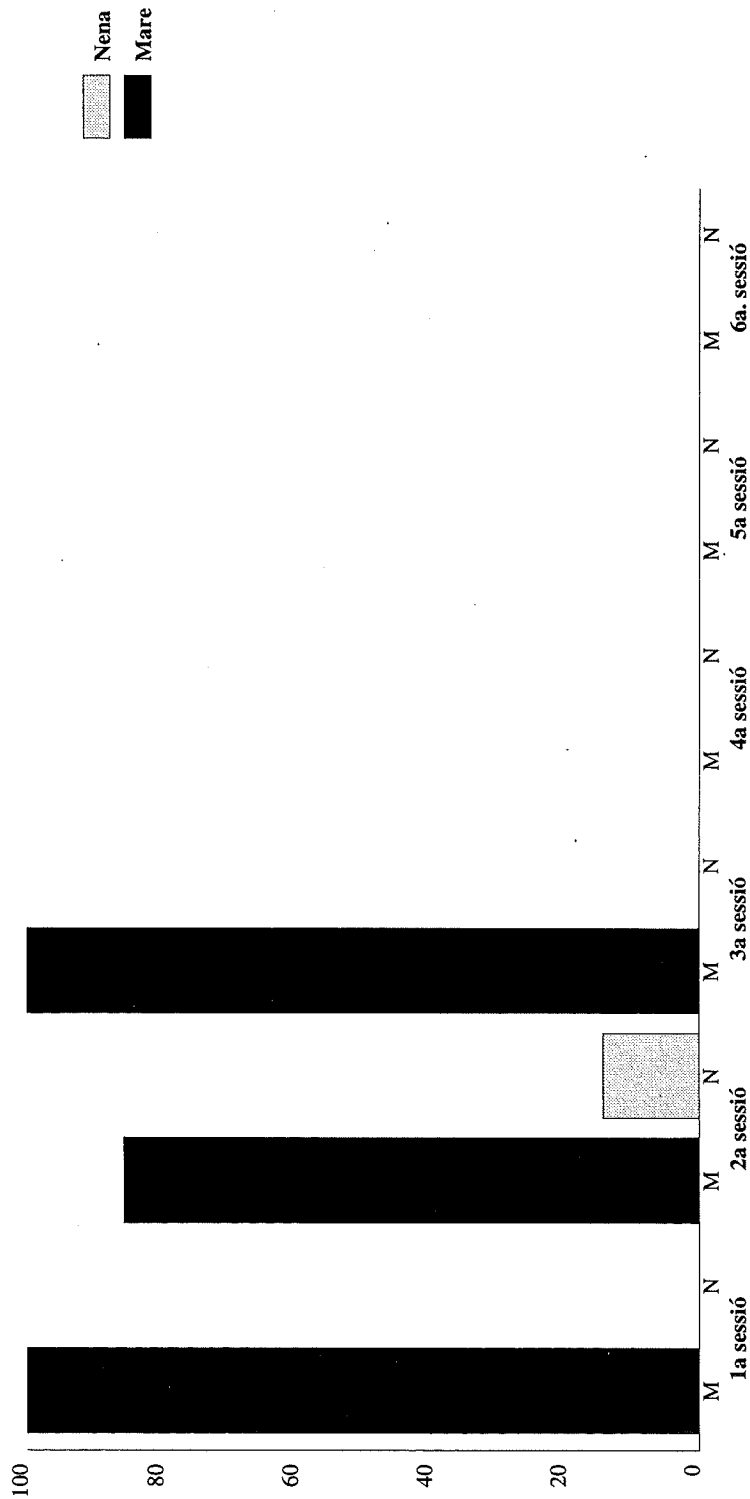
Gràfic VI. Freqüències de les formes d'actuacions sobre organització i disposició espacial del material en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)



Gràfic VII. Freqüències de les formes d'actuacions sobre identificació i exploració del material en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)



Gràfic VIII. Freqüències de les formes d'actuacions sobre *propostes de representació d'esdeveniments en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)*



Tot i que aquestes tres dimensions estan íntimament relacionades en les diferents actuacions, algunes en reflecteixen més directament una o una altra. En concret, com veurem en les taules V, VI i VII, presentades a les pàgines següents i que analitzem a continuació, hem seleccionat en relació amb la iniciativa de les participants, les formes d'actuacions (a), (e), (i); en relació amb la participació potenciada, els patrons articulats de formes d'actuacions de la mare i la nena (b-d), (f-h), (j-l) i (k-n); i en relació amb la interconnexió, les formes d'actuacions (c), (g) i (m).

A les pàgines següents també es reproduïxen els gràfics IX, X i XI, relatius a les freqüències de les formes d'actuacions que mostren iniciativa, participació potenciada i interconnexió en el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari.

En primer lloc ens referirem a la taula V, en què apareixen els resultats totals de les tres formes d'actuacions que reflecteixen directament la dimensió d'iniciativa de la mare i la nena. Les dades ens duen a una primera conclusió: en general, la mare pren més la iniciativa que la nena al llarg de tota la delimitació de l'escenari de les fases de joc. Això no implica que la nena no tingui iniciativa; ben al contrari, ja des de la primera sessió, la nena compta amb més del 30% d'actuacions que indiquen iniciativa i autonomia en l'activitat conjunta que es porta a terme en el segment de delimitació de l'escenari.

A partir de la lectura d'aquestes freqüències no s'aprecia cap canvi al llarg de les sessions pel que fa a la iniciativa, ja que, com hem vist, no s'observa que en les primeres fases de joc hi hagi un predomini d'iniciativa d'una de les participants i que en les darreres sessions aquest predomini variï o s'inverteixi en favor de l'altre. La mare manté un major control pel que fa als tres tipus d'actuacions típiques que participen en la delimitació de l'escenari, i un paper preponderant en la definició de l'activitat, tot i que la nena mostra un cert grau d'autonomia ja des de la primera sessió i el manté en les següents. Al gràfic IX s'il·lustren clarament aquests resultats a partir del total d'actuacions d'iniciativa per al conjunt de les fases de joc.

Taula V. Freqüències de les formes d'actuacions que mostren iniciativa de la mare i la nena en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)

Actuacions	1a sessió			2a sessió			3a sessió			4a sessió			5a sessió			6a sessió			Total					
	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T			
(a)	64	37	101	11	2	13	10	-	10	10	10	-	10	10	19	15	4	19	6	1	7	116	44	160
(e)	17	4	21	-	1	1	-	1	1	3	-	3	-	3	9	6	3	9	3	3	6	29	12	41
(i)	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>41</b>	<b>123</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>-</b>	<b>21</b>	<b>7</b>	<b>28</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>146</b>	<b>56</b>	<b>202</b>			

Taula VI. Freqüències de les formes d'actuacions que mostren participació potentada de la mare i la nena en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)

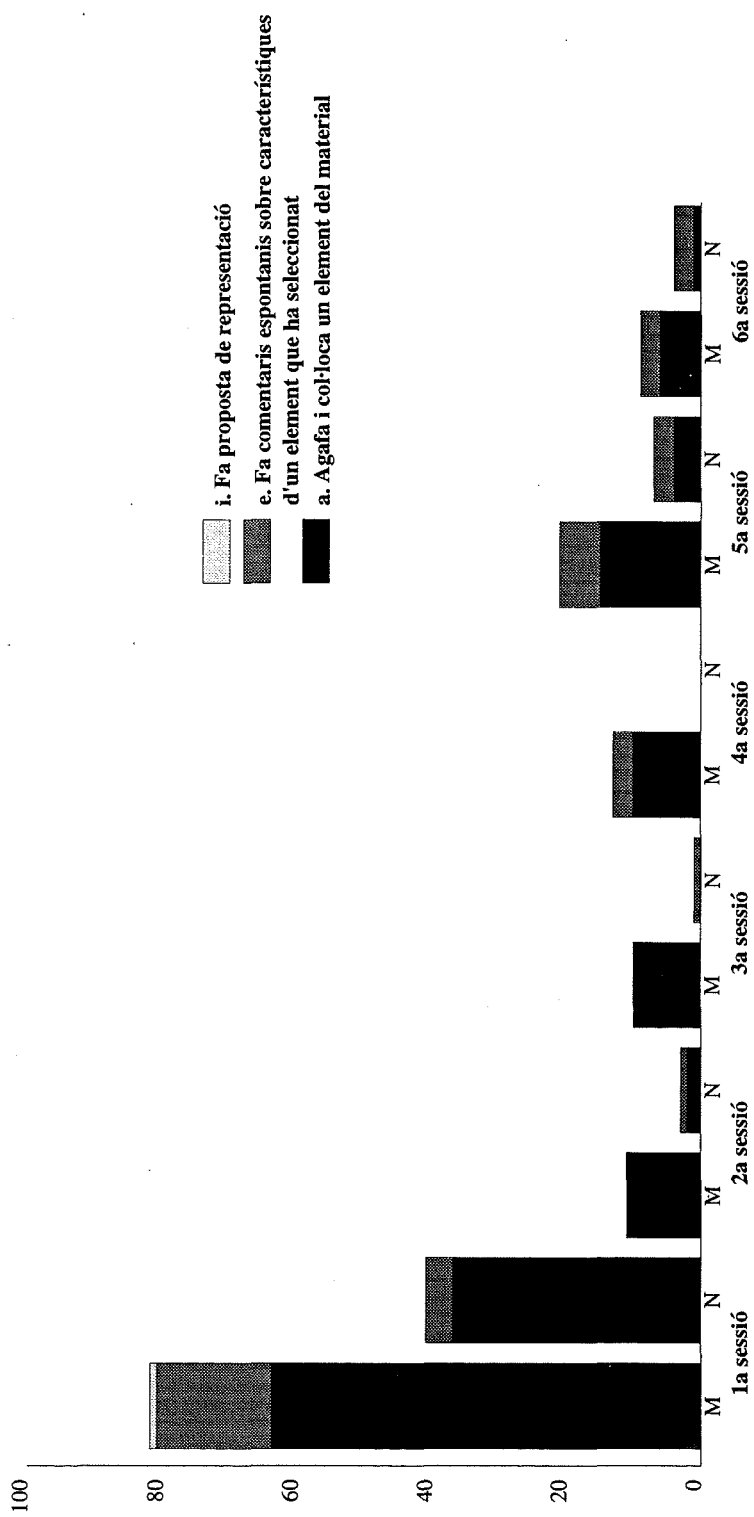
Actuacions	1a sessió			2a sessió			3a sessió			4a sessió			5a sessió			6a sessió			Total		
	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T
(b)	6	8	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	8	14
(d)	4	4	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	8
(f)	5	3	8	-	-	-	4	-	4	2	1	3	3	-	3	-	1	1	14	5	19
(h)	3	5	8	-	-	-	-	-	-	1	2	3	-	2	2	1	-	1	5	9	14
(j)	-	-	-	4	1	5	7	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	1	12
(l)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(k)	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
(n)	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>-</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>47</b>
	7	9	16	-	1	1	-	-	-	1	2	3	-	2	2	1	-	1	9	14	23



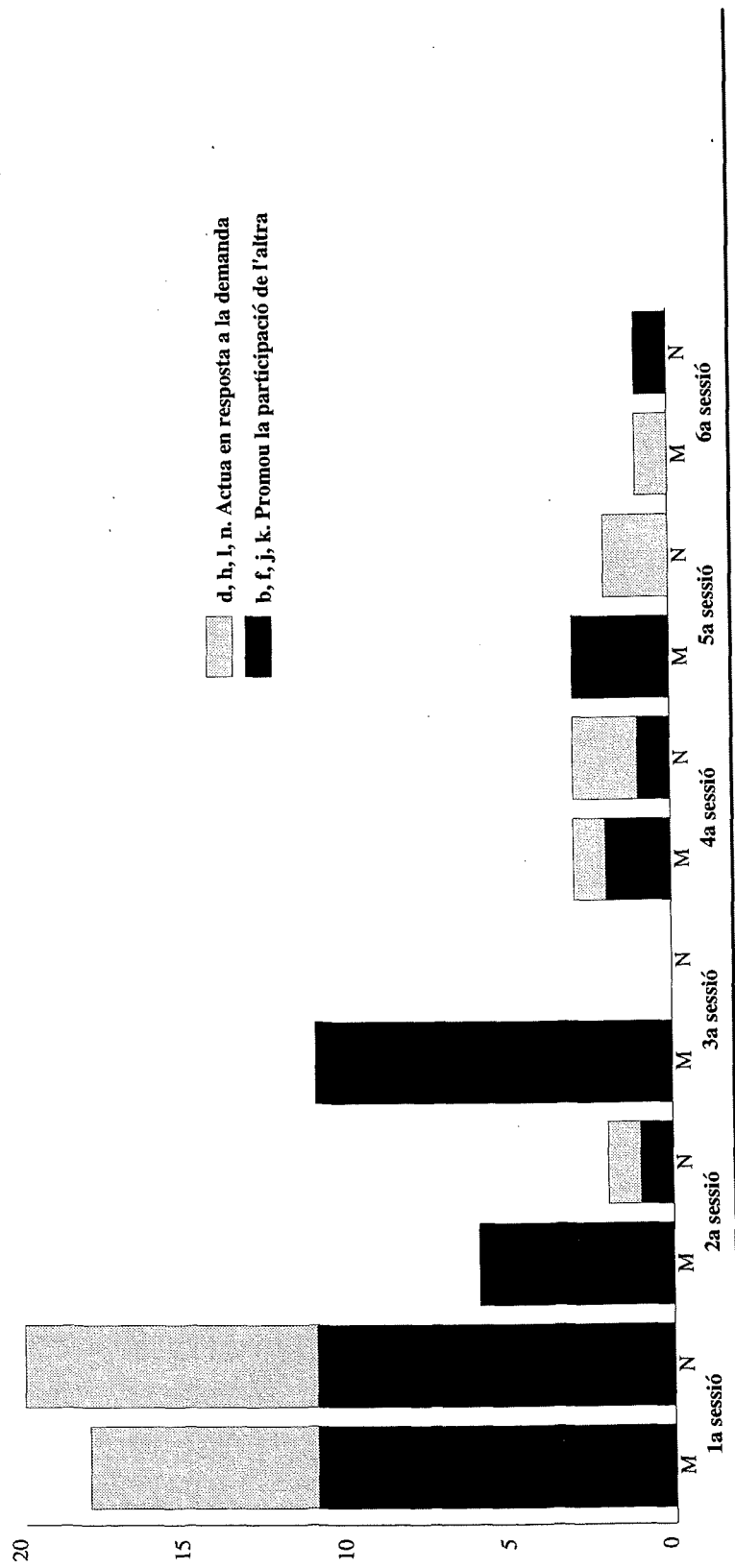
Taula VII. Freqüències de les formes d'actuacions que mostren *interconnexió* entre la mare i la nena en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)

Actuacions	1a sessió			2a sessió			3a sessió			4a sessió			5a sessió			6a sessió			Total					
	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T	M	N	T			
(c)	17	10	27	-	-	-	-	2	2	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	18	13	31
(g)	1	4	5	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	4	4	2	2	4	3	12	15	-	-	-
(m)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>32</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>46</b>			

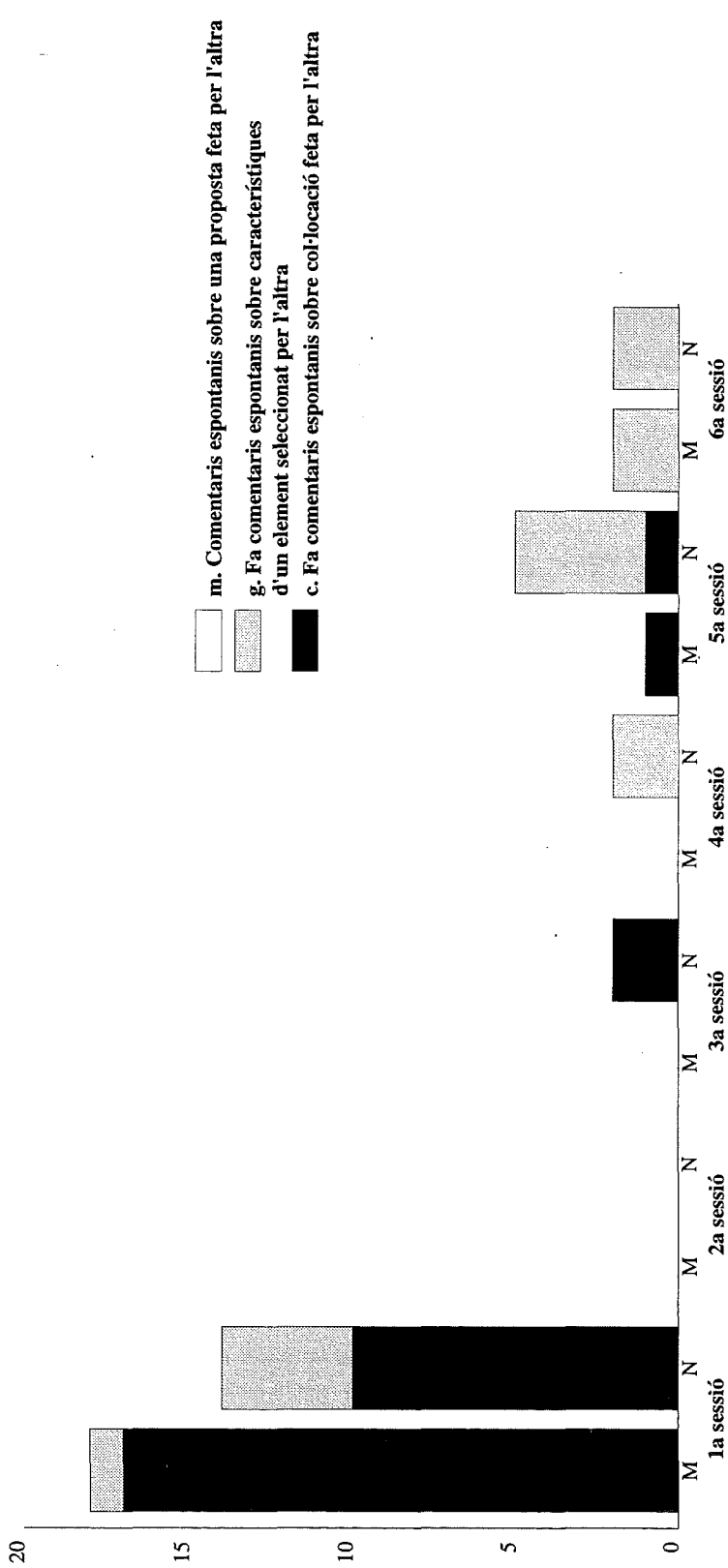
Gràfic IX. Freqüències de les formes d'actuacions que mostren *iniciativa* de la mare i la nena en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)



Gràfic X. Freqüències de les formes d'actuacions que mostren participació potenciada de la mare i la nena en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)



Gràfic XI. Freqüències de les formes d'actuacions que mostren *interconnexió* entre la mare i la nena en l'SI de delimitació de l'escenari (DE)



Pel que fa a la dimensió de participació potenciada que es recull en la taula VI, recordem que pretenem constatar, en primer lloc, si un participant propicia la participació de l'altre mitjançant requeriments; en segon lloc, si aquests requeriments tenen l'efecte desitjat i troben ressò en l'altre mitjançant una resposta al requeriment; i en tercer lloc, ens interessa també copsar si és sempre el mateix participant qui potencia l'actuació de l'altre o si hi ha variacions o evolucions en aquest sentit al llarg de les sessions.

Com hem anunciat anteriorment, en aquest cas, les freqüències de la taula han de llegir-se de manera creuada, en termes de patrons articulats de formes d'actuacions, ja que ens interessa veure si els requeriments troben, o no, resposta. Observem que pràcticament en totes les formes d'actuacions aquesta resposta existeix en més d'un 50% de les vegades, exceptuat el cas de les formes d'actuacions  $j(M)-l(N)$ . En aquest patró, trobem requeriments de la mare sobre propostes d'esdeveniments que la nena no respon en cap cas. Aquesta diferència tan evident amb les altres actuacions podria explicar-se pel fet que, si la nena formulés una proposta que la mare acceptés, passaríem a estar en l'inici d'un segment de representació. Recordem que en el marc del segment d'interactivitat de delimitació, les propostes de representació no són acceptades per les dues participants. Val a dir que la mare potencia la participació de la nena en la formulació de propostes, però la nena no invita la mare a fer-ho. En aquest mateix sentit, el patró  $k(M)-n(N)$  presenta el requeriment de la mare perquè la nena formuli comentaris sobre les propostes, invitació que en aquest cas troba un resposta –amb el benentès que aquesta resposta no implica una acceptació de l'esdeveniment proposat per la mare.

Pel que fa a les actuacions vinculades a la disposició del material, observem que només apareixen en la primera sessió i que mare i nena potencien la participació de l'altra. El fet que no tinguin més presència per a cap participant pot fer suposar que la negociació sobre el tema de la ubicació del material *per se*, en funció de les característiques intrínseques d'aquest material, perd rellevància en l'activitat conjunta que es desenvolupa.

Els requeriments i les respostes en relació amb l'actuació típica d'identificació i exploració de característiques dels elements del material es mantenen durant totes les sessions excepte en la segona, en què desapareixen per complet i en la tercera, on només apareixen requeriments

de la mare que no són respostos per la nena. És pertinent recordar que en aquestes dues sessions, l'interès de les participants està centrat en les propostes d'esdeveniments. En termes generals, convé observar que el nivell de concordança entre requeriments i respostes és elevat. Com mostra el gràfic X pel que fa a les formes d'actuacions  $f(M)-h(N)$ , la nena respon a la majoria de requeriments de la mare i en el cas de  $f(N)-h(M)$  la connexió entre actuacions és absoluta: sempre que la nena fa un requeriment sobre aquesta qüestió la mare hi respon. És probable que la identificació dels elements sigui un tema que preocupa especialment la mare, ja que és imprescindible compartir la manera de referir-se a un element concret per poder desenvolupar una activitat conjunta en què aquest element es veu implicat.

En termes generals, sembla clar que ambdues participants demanen la participació de l'altra i responen a aquestes sol·licituds. Cal explicitar que aquest fet, a més de les implicacions que presenta per a la participació potenciada, també suposa una informació valuosa per revelar el grau important d'interconnexió que existeix entre les actuacions de mare i nena i és un indicador que l'activitat que porten a terme és realment conjunta. Per acabar de matisar aquesta interconnexió, comptem, en la nostra categorització del segment de delimitació de l'escenari, amb les formes d'actuacions que es presenten a la taula VII.

La categoria (m), relativa a les propostes d'esdeveniments, no presenta freqüències. Ens referirem, doncs, a les aportacions de les categories (c) i (g) pel que fa a les actuacions típiques relatives a la disposició espacial i a la identificació-exploració. Pel que fa a la disposició espacial, en la primera sessió apareixen la majoria d'intervencions de les dues participants (27 d'un total de 31); a partir de la segona sessió gairebé desapareixen. El nombre d'intervencions és major en la mare, que sembla controlar més que la nena aquest aspecte -18 (M) i 13 (N).

En relació amb la identificació/exploració dels elements del material, aquesta actuació típica apareix en la primera sessió per a les dues participants, desapareix per a la mare fins a la sisena sessió i per a la nena torna a aparèixer des de la quarta sessió fins a la sisena. Sembla que en aquest tema la nena presenta un elevat grau d'atenció pel que fa la mare i de control sobre aquesta qüestió.

A partir de les dades que mostra el gràfic XI, podem afirmar que les dues participants estan pendents del que fa l'altra i intervenen amb comentaris espontanis a propòsit d'aquestes actuacions. La nena pren un paper clarament actiu des de la primera sessió i, en el cas de la identificació d'elements del material, supera àmpliament l'actuació de la mare.

Podem concloure que entre les actuacions de la mare i la nena corresponents a la delimitació de l'escenari, existeix, i ja des de la primera sessió, una articulació important, un grau d'interconnexió elevat en sentit recíproc i bidireccional: totes dues presenten iniciativa en la delimitació de l'escenari, hi participen activament, potencien la participació de l'altra i fan un seguiment important de les actuacions de l'altra. Tot i que les dades d'interconnexió no mostren diferències entre mare i nena, això no implica, com hem vist, que totes dues tinguin el mateix paper en la definició de la situació ni en el control de l'activitat que realitzen en aquest segment. És la mare qui aporta un 75% de la iniciativa total, un 72% de requeriments que potencien la participació de la nena i un 74% d'atenció de demandes. En aquest sentit, és destacable el seu paper de directriu i la seva responsabilitat en la manera com ha estat definida la naturalesa de l'activitat dins d'aquests segments, alhora que no renuncia a afavorir la contribució de la nena ja que proporciona traspàs del control i el reprèn per respondre a les seves demandes. En síntesi, malgrat que les actuacions típiques que caracteritzen els segments d'interactivitat són les mateixes per a mare i infant i això podria interpretar-se, globalment, en la línia que ambdues tenen el mateix tipus de participació i, fins i tot, que la responsabilitat sobre l'activitat conjunta és no només compartida sinó també simètrica, hem constatat que no és així. Entenem que gràcies a l'anàlisi de les formes que prenen les actuacions, hem pogut identificar les semblances i diferències entre la participació de mare i filla i, especialment, la relació asimètrica que caracteritza l'activitat conjunta.

### 3.2.2. SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE REPRESENTACIÓ D'ESDEVENIMENTS

#### 3.2.2.1. CATEGORITZACIÓ ELABORADA PER AL SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE REPRESENTACIÓ D'ESDEVENIMENTS: FORMES D'ACTUACIONS DE LES PARTICIPANTS

En el quadre VI, reproduït en aquesta pàgina, hi consten les actuacions típiques, les formes que prenen i els patrons de formes d'actuacions, així com la seva relació amb les dimensions utilitzades per a l'anàlisi (iniciativa, participació potenciada i interconnexió) en el segment de representació d'esdeveniments.

**Quadre VI. Relacions entre les actuacions típiques, les formes que prenen, els patrons que configuren i les dimensions implicades<sup>(\*)</sup> en el segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments**

Actuacions típiques	Formes d'actuacions	Dimensions	Patrons de formes d'actuacions
Proposta de representació d'esdeveniments	a b c d e f	Iniciativa Participació potenciada Participació potenciada Participació potenciada Interconnexió Participació potenciada	b - c d - f a - e
Gestió de l'esdeveniment i distribució de rols	g h i	Iniciativa Participació potenciada Participació potenciada	h - i
Representació de l'esdeveniment	j k l	Iniciativa Iniciativa Interconnexió	l - l

(\*) Les dimensions utilitzades per a la categorització de les formes que prenen les actuacions són: iniciativa, participació potenciada i interconnexió.



**(a) Formula espontàniament una proposta de representació d'esdeveniments.**

La proposta dels esdeveniments per representar que pot suggerir un dels dos participants es concreta de diverses maneres:

1. Proposant un esdeveniment amb l'explicació d'alguns personatges i les accions que poden realitzar.

M: Hombre, pues... podríamos hacer que...

N: ¿Qué?

M: Que el David fuera... Como él es médico, ¿no?

N: Sí.

M: Podríamos hacer que... Que tú te ponías malita. Y el David te venía a curar.

(3<sup>a</sup> sessió)

2. Proposant una distribució de rols entre mare i infant que farà possible la materialització de la representació en nom dels personatges.

M: Va. Tú, tú mueves los que vienen, ¿eh? Tú eres el que visitas y yo soy de la casa.

N: No. Yo soy de la casa.

(1<sup>a</sup> sessió)

3. Iniciant la representació directament.

*[M. ha agafat el gnom que fa de David i el mou fent veure que és ell qui xiula cridant la guineu.]*

M: "Fiiiiiu!" *[Mira N.]*

N: No. Estaba aquí. *[Canvia la guineu de lloc.]*

(2<sup>a</sup> sessió)

Aquesta categoria respon a la forma d'actuació que obre els segments de representació d'esdeveniments. Qui formuli la proposta, com la formuli, així com l'evolució en la manera de formular-la, poden ser indicadors rellevants de les diferents formes de centrar l'atenció sobre aquells elements necessaris per a la iniciació i el desenvolupament de la construcció de la

representació de l'esdeveniment. Aquesta categoria informa sobre la iniciativa.

**(b) Fa un requeriment a l'altre participant perquè formuli una proposta de representació d'esdeveniments.**

Aquesta forma d'actuació és una de les que, en aquest segment d'interactivitat de representació, informa del fet que el participant que la realitza potencia la participació de l'altre. En el cas que el requeriment perquè l'infant proposi un esdeveniment per representar sigui fet per la mare, aquesta actuació podria proporcionar informació sobre el procés del traspàs del control.

**(c) Després del requeriment de l'altre participant, formula una proposta de representació d'esdeveniments.**

Forma d'actuació estretament relacionada amb l'anterior, que proporciona dades sobre la participació en resposta a una demanda o requeriment de l'altre participant. Informa sobre la participació potenciada. Dóna lloc a un patró de formes d'actuacions dels participants articulades b(M)-c(N) i viceversa.

En el cas que sigui l'infant qui respongui al requeriment de la mare en aquest sentit i formuli una proposta, podria ser un indicador de l'assumpció del control, amb el benentès que, posteriorment, la proposta pot ser en major o menor grau assumida per la mare. Pel fet de donar-se en aquest segment de representació, ha d'ésser. Per definició una proposta acceptada per ambdues, però poden haver-hi negociacions.

**(d) Formula una proposta de representació d'esdeveniments i fa un requeriment a l'altre participant sobre aquesta proposta.**

Aquesta categoria dóna informació especialment sobre la manera com el participant que la realitza potencia i busca la participació de l'altre.

En el cas que sigui un requeriment de la mare, hi hauria un indicador de la manera com la mare centra l'atenció sobre la necessitat de la representació d'un esdeveniment i com la construcció d'aquest esdeveniment no és cosa d'una participant sinó de totes dues.

**(e) Formula espontàniament comentaris sobre la proposta de representació d'esdeveniments realitzada per l'altre participant.**

Comentaris dirigits a l'intent de negociació, ja sigui per canviar o per ampliar algun aspecte del que ha proposat l'altre que permetés la continuïtat de l'activitat conjunta, poden indicar per part de qui els fa que es comparteix l'objectiu de la representació i que hi participa.

Aquesta categoria dóna informació rellevant del grau d'interconnexió.

**(f) Després del requeriment de l'altre participant, formula comentaris sobre la proposta de representació d'esdeveniments realitzada per l'altre participant.**

Forma d'actuació vinculada a una forma d'actuació (d) anterior de l'altre participant. Implica una resposta al requeriment de l'altre per realitzar comentaris sobre la proposta de representació formulada. Informa sobre la participació potenciada. En aquest sentit, apareix un patró de formes d'actuacions dels participants articulades d(M)-f(N) i viceversa.

**(g) Formula espontàniament comentaris i/o propostes sobre la distribució de rols i altres aspectes del desenvolupament de l'esdeveniment representat.**

En aquestes formes d'actuacions se centra l'atenció sobre els aspectes organitzatius de l'esdeveniment, aspectes necessaris per representar aquest esdeveniment que cal negociar i compartir.

La proposta d'una distribució de rols es refereix a la interpretació (per delegació o directa) que fan els subjectes atès que els personatges que

encarnen alguns dels elements del material són joguines inanimades i no són autònoms. Es tracta, en certa manera, de donar vida a uns personatges en termes de manipulació, i sovint de verbalitzacions amb veus atribuïdes als personatges.

Cal, a més, explicitar que la distribució de rols es refereix fonamentalment a dos tipus de personatges que apareixen en el joc: els personatges protagonistes, que intervenen durant tot l'esdeveniment, i els personatges secundaris, que s'hi incorporen, sovint formant part d'alguna de les escenes que el conformen.

La proposta de distribució de rols es pot concretar de diferents maneres:

1. Proposta explícita en termes d'identificació entre subjecte (mare o infant) i personatge a representar. La proposta habitualment es presenta en forma de pregunta a l'altra; les preguntes poden ser obertes o més tancades, com veurem en els exemples següents.

M: ¿Tú qué quieres ser?

N: Yo quiero ser el ciervo.

M: ¿Tú quieres ser el ciervo? Venga, va. Pues yo soy la Lisa y yo llevo al David, ¿vale?

(3<sup>a</sup> sessió)

M: ¿Tú qué haces, de, de Lisa o de, de David?

N: De Lisa.

M: Vale. Yo de David. ¿Y tú llevas al Switt o lo llevo yo?

N: Tú.

(6<sup>a</sup> sessió)

2. Proposta implícita per part d'una de les participants, que es concreta en l'inici de la representació interpretant un rol determinat. En el cas que l'altra participant no segueixi la proposta, se la interpel·la (sovint amb la mirada) perquè actuï interpretant un altre rol –especialment clar en el cas que hi hagi dos protagonistes que inicien l'acció.

M: ¿Qué han hecho para llamar al zorro? ¿Cómo lo llaman?

N: [Mira M. i pica de mans.]

M: "Xiu-xiu." [Mira N. i xiula.] ¿Le hacen un silbidito?

N: [Mira M. i assenteix.]

Això ens condueix a la idea que perquè un adult i un infant puguin fer alguna cosa junts i arribin a construir una intersubjectivitat cada vegada més rica i àmplia, necessàriament l'adult, en aquest cas la mare, haurà d'intentar renunciar a gran part de la seva definició intrasubjectiva per acostar-se al nivell de l'infant, i aquest avançarà a una definició culturalment més apropiada dels continguts o de les tasques que realitza.

### 3.2.3. CONCLUSIONS

(i) La identificació de configuracions de missatges, l'anàlisi del seu contingut, de la seva presència i absència i del moment i forma en què apareixen en el curs de l'activitat conjunta, constitueixen un element fonamental per a la comprensió dels mecanismes referencials o semiòtics que intervenen en el procés de construcció de la intersubjectivitat.

(ii) El recurs al marc social de referència efectuat per la mare sembla complir la funció de:

- Col·laborar en la construcció inicial d'una definició compartida al principi de l'activitat quan el coneixement de què disposen les participants sobre el contingut específic de l'activitat (món gnom) encara és escàs.
- Reforçar el desenvolupament de la intersubjectivitat, a mesura que se succeixen les sessions, amb l'ampliació i l'enriquiment dels significats sobre el contingut específic (món gnom).
- I finalment, en les darreres sessions, ajudar la nena a contrastar i ampliar els significats que a la mare li semblen més rellevants del món humà. D'aquesta manera, la mare realitza una funció instruccional que va més enllà de l'interès pel contingut específic del món gnom atès que ajuda la nena a establir relacions i diferències entre els dos mons (el real i el fictici), amb l'objectiu d'aprofundir en significats i resoldre problemes relatius al món humà.

Rèsumint, l'ús del marc social de referència que fa la mare al llarg de les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta experimenta una evolució i passa d'estar al servei del contingut específic del món gnom a posar-se al servei de la construcció d'alguns significats relatius al món humà.

(iii) L'augment de l'ús que fa la mare del marc específic de referència constitueix un indicador fonamental del fet que ella pressuposa que s'han construït significats compartits en el curs de l'activitat. La funció més rellevant que compleix aquest recurs en les nostres dades és la de garantir la continuïtat de l'activitat, sent utilitzat com a referent comú, com a guió compartit per a la construcció de l'activitat.

(iv) Els resultats obtinguts mostren el paper dels recursos al marc social de referència i al marc específic de referència com alguns mecanismes semiòtics que l'adult utilitza per establir, mantenir, ampliar i restablir el significat compartit en situacions d'activitat conjunta. Són, per tant, recursos a través dels quals es pot exercir influència educativa, recursos que permeten la construcció d'un sistema de significats i sentits cada cop més compartit pels participants sobre el contingut o tasca que realitzen.

## **4. INTERSUBJECTIVITAT, DEFINICIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA I CONSTRUCCIÓ DE SIGNIFICATS COMPARTITS. DISCUSSIÓ PRELIMINAR**

En aquest apartat amb què clourem el capítol ens ocuparem de discutir preliminarment algunes interpretacions i conclusions tenint en compte dels resultats obtinguts en l'anàlisi de les discontinuïtats i del recurs al marc social i al marc específic de referència. Hem estructurat aquesta discussió entorn de les aportacions de les anàlisis realitzades per tal d'aprofundir en la comprensió de la definició de l'activitat conjunta de les participants i la construcció de coneixements compartits. Posteriorment farem menció d'algunes aportacions i limitacions que, a parer nostre, presenten les opcions metodològiques adoptades.

### **4.1. CONSTRUCCIÓ DE LA INTERSUBJECTIVITAT I DEFINICIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA**

La primera conclusió global fa referència a la mateixa noció d'activitat conjunta, conclusió que aventurem malgrat l'escàs nombre de situacions que hem pogut identificar i analitzar en les nostres dades. En efecte, com es recordarà, amb la noció d'interactivitat volíem posar èmfasi en allò que les participants en la interacció fan no només amb l'altra –en la interacció cara a cara– sinó també per a l'altra i, forçant aquesta idea en les situacions de les nostres dades, es fa palesa la importància del context mental compartit i d'estar pendent de l'activitat conjunta. Quan és així, l'efecte de les interrupcions és gairebé imperceptible per al progrés de l'activitat; quan no

és així, malgrat la presència conjunta de les participants, sí que tenen conseqüències en la direcció de l'activitat en el moment de reprendre-hi la implicació conjunta i per als possibles significats compartits a construir. Aquest és el principal interès derivat de l'anàlisi dels trencaments identificats: el toc d'atenció sobre les diferents implicacions per a l'activitat conjunta segons que els trencaments suposin no només la interrupció de l'activitat sinó també, i sobretot, el trencament de la referència compartida, o no. Coherentment amb aquesta diferència les participants necessiten posar en marxa uns o altres recursos per resoldre el trencament i reprendre l'activitat conjunta.

Les dades que hem pogut identificar en la nostra recerca per a l'anàlisi dels malentesos també són poques, i per aquesta mateixa raó ens limitarem a la idea més rellevant que hem pogut extreure'n. Com hem vist, en les nostres dades les incomprendions es donen en relació amb una interpretació errònia de l'actuació de l'altra que no és l'esperada, o millor encara, suposen la interpretació errònia de les intencions de l'altra motivada perquè l'actuació no és pròpia del moment de l'activitat conjunta, o no és coneguda i no ha estat explicitada anteriorment, la qual cosa provoca confusió en l'interlocutor.

Aquestes confusions en les nostres dades són identificades i resoltes possiblement per la contribució de factors com la naturalesa de l'activitat que realitzen, l'elevada implicació mútua de les participants, i la interacció diàdica. En cert sentit, per l'escassa freqüència d'aparició hem d'afirmar que la seva resolució aporta poca rellevància a la definició global de l'activitat conjunta i la construcció progressiva de coneixements compartits, si bé en cada cas concret té interès en tant que proporciona l'oportunitat, i fins i tot la necessitat, d'explicitar i assegurar que es comparteixen algunes regles de participació: quines actuacions es poden fer i quan cal representar després d'una col·locació, apuntar les frases que l'altra oblidava en l'execució del seu rol, etc. D'aquesta manera, al compartir-ho més àmpliament no es perpetuen aquests malentesos i probablement s'estalvien alguns desacords posteriors.

Aquests indicis fan intuir la importància que poden arribar a tenir aquests fenòmens en l'evolució de l'activitat conjunta i, especialment, en els processos de construcció de significats compartits. S'obre, en aquest punt, un conjunt d'interrogants respecte de les possibles conseqüències que



podria tenir en altres situacions, en relació amb altres tasques, en situacions en les quals els participants no estiguin tant implicats en l'activitat conjunta i en situacions d'interacció grupals.

Les informacions procedents de l'anàlisi dels desacords són més nombroses. Un conjunt d'indicadors significatius procedeix dels desacords sorgits en relació amb el que hem denominat participació social, a través dels quals hom pot inferir algunes de les regles que regulen l'activitat conjunta de mare i filla, com era la nostra hipòtesi inicial, en el sentit que proporcionen elements per veure quines són les aportacions esperades dels participants. Però, el que ha resultat tant o més interessant són els indicadors interpretables en aquesta mateixa línia que es manifesten en desacords produïts en relació amb altres qüestions.

A través dels desacords analitzats podem inferir els següents objectius específics, almenys pel que fa a la mare, que considera importants les següents qüestions: aconseguir la implicació de la nena en l'activitat, gaudir conjuntament de l'aspecte lúdic de l'activitat, que l'activitat serveixi per aprendre com funciona globalment el món dels gnoms i, finalment, que l'activitat serveixi també per compartir més significats amb la seva filla sobre el món humà. En les línies que segueixen argumentarem aquests quatre temes.

(i) Aconseguir una activitat que sigui conjunta en la qual s'impliqui la participació activa de les dues participants:

- Intents no reeixits de la mare perquè la nena proposi el tema de l'activitat de representació en les sessions segona i tercera, en què la consigna de l'investigadora era simplement jugar, que és un element important per participar en la decisió de l'objectiu específic de l'activitat de representació. Les conseqüències d'aquestes decisions decanten l'activitat de representació cap a la base del guió de la pel·lícula. En part, aquesta concreció és responsable del paper del vídeo com a referent compartit al llarg de les fases de joc de tota la seqüència d'activitat conjunta.

- Incitar que la nena participi quan no ho fa segons el que correspondria a cada tipus d'activitat; algunes dades procedents de l'entrevista final amb la mare confirmen que, en aquest aspecte, la seva intervenció era conscient: intentava "espavilar-la quan estava més parada".
- Insistència en la distribució de rols que les corresponsabilitza de la representació, si bé és més flexible en la concreció de les atribucions dels rols que no són tan decisius per a l'evolució de l'activitat. Així mateix, per la mare és important poder jugar de manera que l'execució del rol pugui fer-la el material i/o directament les participants; tanmateix, renuncia a aquesta qüestió a favor de la continuïtat de l'activitat conjunta en els casos en què la nena no ho accepta.

(ii) Que l'activitat sigui lúdica. La mare intenta que ambdues participants puguin gaudir del joc; per això introdueix variacions que, al seu entendre, el poden fer més amè i interessant, com és ara la interpretació directa. Té cura que l'escenari que construeixen sigui harmoniós, potencia la introducció de nous materials o fins i tot que els representin elles –per exemple, fer un ocell amb les mans–, i potencia també les relacions entre món gnom i món humà. En definitiva, entenem que l'activitat es defineix com a activitat lúdica per les dues participants. Una activitat lúdica en la qual la mare no acompanya la nena en el joc, –per exemple, fent comentaris respecte de les actuacions de la nena– sinó que ella mateixa és una participant activa, també segons la seva pròpia interpretació, del que suposa jugar implicant-se plenament i gaudint de l'activitat conjunta. En aquest sentit, es concep com una estona de joc amb la nena, i no només per a la nena. La mare organitza l'activitat conjunta de manera que la nena s'hi impliqui però no es pot dir que deixi que la nena en sigui la guia o la protagonista. Aquesta interpretació podria explicar la coincidència en els tipus d'actuacions identificades en el primer nivell d'anàlisi que caracteritzaven els diferents segments d'interactivitat i que, majoritàriament, eren les mateixes per a la mare i per a la nena. En efecte, aquesta coincidència podia portar a una interpretació de simetria aparent en les aportacions d'ambdues participants: simetria com a participants amb els mateixos drets i obligacions, globalment. D'altra banda, i gràcies a l'anàlisi més detallada de les formes de les actuacions –presentades en el primer nivell d'anàlisi– i també gràcies a alguns indicadors procedents de l'anàlisi

de les discontinuïtats, observem que la situació és clarament asimètrica des del punt de vista del clar control que té i manté la mare al llarg de totes les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta en la gestió de la situació. Control i guia que, en tot cas, no semblen incompatibles amb el motiu lúdic que, globalment, presideix l'activitat de les dues participants.

(iii) Que l'activitat serveixi per aprendre significats relatius al món dels gnoms, tant per a la nena com per a la mare, ja que en les entrevistes inicials ens havíem assegurat que cap de les dues tinguessin coneixements del funcionament social del món gnom. Òbviament, el primer canal a través del qual això és possible és el vídeo que proporciona aquestes informacions, però el més important és l'atenció que li presten les participants i molt especialment la mare, tal com després es manifesta en el joc, en què l'activitat de representació se centra en els gnoms com a referent comú –a partir de la segona sessió. Com hem vist, en són indicadors els desacords en què la mare insisteix en les característiques idiosincràtiques del món gnom, en el respecte a les seqüències de les accions segons el model o en les paraules pròpies dels gnoms a través de processos de negociació i bastiment amb la nena, als quals ens referirem detalladament més endavant. El que sí que ens sembla important és que podem inferir una intenció de la mare per a aprendre aquests continguts específics dels gnoms i a assegurar-se de compartir-los amb la seva filla.

(iv) Finalment, la mare també aprofita aquesta activitat per portar a col·lació significats relacionats amb el món humà, per tal que la nena vegi la relació o el contrast del món gnom amb el món humà. En aquest sentit, la nena té l'oportunitat de contrastar normes d'actuació semblants i diferents en els dos entorns socials i veure quines regles ha de seguir en el joc i en la realitat. Com hem vist, l'anàlisi del recurs al marc social i al marc específic de referència es mostra especialment clara sobre això. I potser és encara més evident en el recurs a ambdós marcs de referència en els segments d'aprofundiment. Però tampoc podem menystenir el paper d'aquests recursos que potencia la mare en els altres tipus de segments. Aquest recurs és rellevant des del punt de vista de la construcció de coneixements i com a element per resoldre alguns desacords, aquells en els quals no hi ha referent clar del món gnom i per als quals la mare utilitza els referents

humans. Així mateix, alguns –pocs– versen exclusivament sobre referents del món humà. El que volem ressaltar aquí és, precisament, que les intervencions de la mare en els desacords se centren a proporcionar explicacions sobre la seva definició i a potenciar que la nena expliqui la seva, per ampliar, si es dóna el cas, la construcció de significats compartits més enllà del que, en principi, semblaria exigir l'activitat de joc representatiu sobre els gnoms.

Aquesta constant que, com hem vist en el primer nivell d'anàlisi fins i tot constitueix l'essència d'una forma d'organització de l'activitat –els segments d'aprofundiment– ens porta a inferir una intencionalitat per part de la mare que obeeix a un motiu en l'activitat de caire educatiu o instruccional en sentit ampli, en relació no només amb el món gnom sinó també amb el món social humà. Aquesta inferència mereix tres comentaris en el context present. Amb aquesta afirmació no volem dir que sigui exclusivament el joc entre coneixements del món gnom i del món humà on es palesa la seva influència educativa, però sí que ens semblen qüestions rellevants precisament perquè en cert sentit són gratuïtes. Tampoc volem insinuar que aquesta influència es doni exclusivament en el si dels segments d'aprofundiment. En aquests segments és, si cal, més evident (com ja havíem identificat) en el primer nivell d'anàlisi, però l'estudi dels desacords ens ha proporcionat elements per copsar la seva influència també dins dels altres tipus d'activitat. En aquesta línia, i això no és menys important, entenem que per la mare la intenció –amb el benentès que no volem pressuposar si és o no conscient– d'influir educativament en la filla és difícil de separar de la intenció de jugar i de gaudir de l'activitat. És a dir, ens resulta complex explicar les intervencions de la mare per recuperar i per crear coneixements compartits sobre els referents i sobre la pròpia activitat conjunta si no interpretem que per ella la pròpia definició del que entén per jugar amb la filla no inclou també influir en la seva conducta per acostar-la als elements o referents adequats que, segons el cas, corresponen al món gnom, al món humà o a reflexionar sobre el curs de la pròpia activitat conjunta.

En aquest sentit podem dir que els motius que presideixen i defineixen l'activitat conjunta per la mare són bàsicament jugar, però que la seva representació del joc inclou tant el motiu lúdic que li és propi com el motiu instruccional que realitza. Entenem també que aquest motiu instruccional

no defineix el conjunt de l'activitat per a les participants, ni tan sols per a la mare –vegeu els comentaris de la mare en l'entrevista final que es presenta en l'annex 8. Però els resultats del nostre treball, tant en el primer nivell com en aquest estudi dels desacords, mostren que aquest motiu impregna les seves intervencions. En aquest sentit, i per concloure, la nostra interpretació, de moment, és que no es tracta tant del fet que coexisteixen els motius lúdic i instruccional en conflicte, o amb més o menys pes específic segons els tipus d'activitat, com de fet que per la mare l'activitat de joc definida pel motiu lúdic inclou també l'instruccional.

Una altra conclusió important, que confirma una de les nostres hipòtesis inicials, fa referència al fet que l'estudi de les discontinuïtats resulta interessant per identificar algunes de les regles de participació que marquen l'activitat conjunta i la defineixen. En efecte, a través de les discontinuïtats que sorgien de la necessitat d'una participant d'explicar i defensar la seva definició quan no era interpretada com a compartida amb l'altra, hem pogut copsar de manera més explícita les expectatives de mare i infant respecte de quin havia de ser el comportament adequat en l'activitat.

Certament, les regles de participació no són explícites ni estan predefinides abans de realitzar l'activitat, que no ha estat planificada prèviament per les participants i que té moltes possibilitats de concreció. Però, com hem vist, aquestes regles existeixen i es **van construint en el decurs de la pròpia activitat** sense plantejar-les explícitament com a regles ni sotmetre-les a discussió prèvia abans de posar-les en marxa com a tals. Són regles implícites que utilitzen les participants i que s'expliciten en algun sentit en els moments que exigeixen un acord entre mare i filla. Aquesta noció que les regles que actuen són, en gran mesura, implícites és important per a nosaltres: tenen un paper ineludible en com les participants regulen i defineixen l'activitat, un paper que no podem desestimar des dels objectius del nostre treball.

Nombrosos treballs mostren la rellevància que té per als participants el fet de conèixer, decidir i dominar les formes apropiades de participació en les diferents activitats. Com hem vist, les participants fan la seva interpretació de com es participa, fins i tot quan les regles no són explícites, interpretacions que es deriven del coneixement que es té d'altres d'experiències anteriors en situacions semblants, del context institucional,

de la definició del context situacional de l'activitat que es percep, etc. (Edwards i Mercer, 1988; Kaye, 1984; entre d'altres).

Ens interessa ressaltar que, almenys en part, és gràcies a l'explicitació de desacords que poden compartir-se i fer-se més transparents per a ambdues participants aquestes regles quan per a una d'elles són importants la qual cosa possibilita poder-les acordar i compartir o modificar i flexibilitzar-les segons el cas. Per al progrés de l'activitat conjunta entenem que ambdues qüestions són fonamentals, ja que es creen i es mantenen estables algunes regles de participació que assegurin també l'estabilitat de la pròpia activitat conjunta –i la referència i coneixements compartits corresponents– i altres regles que podríem considerar de segon ordre presenten variacions i una major flexibilitat, cosa que augmenta la riquesa de les actuacions de les participants.

No volem estar-nos de comentar la iniciativa de la nena pel que fa a un aspecte de les regles de participació que defineix com entén ella la situació i que és reflecteix en la concreció d'aquesta activitat conjunta: el respecte a l'execució del rol dels personatges a partir del referent proporcionat pel vídeo i la correspondència amb un element concret del material. Com hem vist, en els casos en què la mare no intervé de la manera que espera la nena –en relació amb el model audiovisual, o bé en relació amb els acords que elles han establert sobre la relació entre els elements del material i el rol que els han atribuït–, perquè omet elements que no li semblen bàsics però sí que ho són per a la definició de la situació de la nena, aquesta reclama, i si és el cas exigeix i imposa que es respectin aquestes qüestions. Elkonin (1985) proporciona elements per interpretar aquestes conductes quan fa referència a aquestes actuacions dels infants en les edats preescolars com un dels trets típics del seu joc:

"Los niños suelen ponerse de acuerdo en cuanto a los papeles, y luego despliegan el argumento del juego conforme a un plan determinado, reconstituyendo la lógica objetiva de los acontecimientos en un orden determinado y bastante riguroso. Cada acción realizada por el niño tiene su continuación lógica en otra acción que sustituye a la primera. Las cosas, los juguetes y el ambiente reciben significados lúdicos concretos que se conservan a lo largo de todo el juego [...]. La representación del argumento y del papel llenan el juego. Lo importante para los niños es cumplir todos los requisitos del papel y supeditan a ellos todas sus acciones lúdicas. Aparecen

reglas internas no escritas, pero obligatorias para los que juegan y dimanantes del papel y de la situación lúdica [...]."

(Elkonin, 1980, pàg. 169)

En aquestes situacions, la intervenció de la mare es caracteritza perquè accepta sense discussió la intervenció de la nena, i respecta la importància que té per ella el marc de referència compartit –construït en el decurs de l'activitat conjunta i que nosaltres hem identificat com a marc específic de referència.

En síntesi, doncs, la mare té un paper bàsic en la guia i definició de l'activitat conjunta malgrat que es tracta d'una situació informal, clarament presidida per un motiu global lúdic i sense objectius preestablerts. Això es concreta així:

- Construeix progressivament objectius i medis que fan possible i emmarquen l'activitat conjunta:
  - Objectius específics de l'activitat dels segments de delimitació i d'aprofundiment: compartir la situació per preparar la representació.
  - Objectius específics de l'activitat del segment de delimitació i sobretot del segment de representació: portar a terme el joc representatiu.
  - Objectius específics de l'activitat del segment d'aprofundiment: instruir sobre significats del món gnom i del món humà.
- En conseqüència, implícitament, hi ha aspectes que sorgeixen en l'activitat conjunta que considera fonamentals i altres, secundaris. De vegades, com hem vist, el fonamental és tan bàsic com assegurar la continuïtat de l'atenció conjunta; altres vegades, en canvi, el fonamental és assegurar la pròpia activitat conjunta; o bé, assegurats els aspectes anteriors, el fonamental és ampliar els significats compartits.

## 4.2. APORTACIONS I LIMITACIONS DE L'ANÀLISI EFECTUADA DES DEL PUNT DE VISTA METODOLÒGIC: NOUS INTERROGANTS

La primera qüestió a remarcar és que, al nostre entendre, tant l'anàlisi de les discontinuïtats com el del recurs al marc social i al marc específic de referència corroboren la importància d'atendre la comunicació verbal i no verbal dels participants i de tenir-ne en compte articuladament el discurs i l'activitat no discursiva (vegeu el segon apartat del capítol 1 i el segon apartat del capítol 3).

Igualment, i malgrat que en aquestes anàlisis només hem tingut en compte les configuracions de missatges en què podem identificar clarament discontinuïtats o recurs al marc social i específic de referència, convé remarcar que l'anàlisi pot completar-se amb interpretacions útils –amb part del propi significat de les intervencions dels participants que tenen a veure amb el context situacional– si es prenen en consideració les dades de l'anàlisi sobre el segment d'interactivitat en què s'inscriuen aquestes configuracions de missatges.

Pel que fa a la dimensió temporal, convé insistir que part de la força interpretativa augmenta en ser considerats (discontinuïtats i recurs al marc social i específic de referència) en relació amb la forma d'organització de l'activitat i també amb el moment de la seqüència d'activitat conjunta en què apareixen i prenent en consideració el que ha passat anteriorment. En efecte, apareixen desacords amb característiques diferents, alguns dels tòpics que predominen al principi tenen diferent pes en les darreres fases de joc; i dins d'alguns tòpics les diferències només es poden veure amb una anàlisi encara més qualitativa, com per exemple les variacions en relació amb els desacords sobre l'atribució de rols. D'altra banda, i malgrat que ens hem centrat en els desacords i no hem resseguit detalladament el conjunt de dades, ens ha estat possible identificar com alguna cosa que ha estat discutida abans –i que era precisament l'objecte del desacord–, la nena presenta posteriorment autorregulació sobre aquest tema i el desacord se centra en un altre aspecte de la tasca. Igualment, les funcions diferents que



compleixen els recursos al marc social i al marc específic de referència han pogut ser identificats tenint en compte la dimensió temporal.

Haver tingut en compte les qüestions anteriors ha permès poder interpretar més detalladament el significat i la resolució de les discontinuïtats i organitzar-ho entorn als tipus de referents o temes sobre els quals versen les discontinuïtats; insertar les discontinuïtats en els tipus de segments d'interactivitat –o tipus d'activitat; creuar la interpretació de les discontinuïtats per tipus de segments d'interactiu amb els tipus de referents o temes; i, finalment, vincular les estratègies de resolució de les discontinuïtats als tipus de referents o temes.

Sobre aquesta darrera qüestió volem ressaltar, i volem fer-ho en dos sentits, el paper dels referents o significats sobre els quals es produeixen els desacords en relació amb els dispositius que utilitza la mare per resoldre'ls. El primer fa referència al fet que els recursos que empra per a la resolució estan vinculats a la naturalesa del referent de què es tracta. Per exemple, no és el mateix fer una correcció sobre una producció lingüística que fer-la sobre una manera d'actuar adequada en el món gnom. El segon sentit en què entenem aquesta vinculació apunta cap a la direcció que, sobretot, el tractament dels desacords sobre aquests referents depèn de la importància que la mare atorga al conflicte, com hem pogut inferir de les seves actuacions en la resolució d'aquestes situacions.

El darrer aspecte metodològic que volem comentar, i al nostre entendre aquesta és una qüestió pendent és que se'ns ha fet molt evident la necessitat de poder comptar amb una categorització més detallada del discurs verbal dels participants que, sense deixar de ser necessàriament lingüística, sigui alhora pragmàtica i funcional també des del punt de vista psicològic. Una categorització que, malgrat la revisió de la bibliografia actual no hem pogut trobar i que exigiria importants però útils esforços.

Per concloure aquest apartat, entenem que en l'estudi de la continuïtat i la discontinuïtat en l'activitat conjunta, resulta útil abordar l'anàlisi en dos nivells: el primer, fa referència a les interrupcions observables i manifestades en el flux de l'activitat conjunta (trencaments); el segon, i quan ja no es posa en dubte la continuïtat en l'activitat conjunta, fa referència a les discontinuïtats que en aquest treball hem identificat com a

desacords i malentesos inscrits en el flux de l'activitat, ja que informen d'un sentit més precís de les discontinuïtats, d'aquelles que es produeixen en el procés de construcció de significats compartits entre els participants.

En aquest sentit, i sense deixar de cridar l'atenció sobre la importància per a l'agent educatiu d'observar i estant pendent de les incomprensions que puguin subsistir en l'aprenent, ens sembla també interessant ressaltar el possible valor educatiu que pot arribar a tenir el tractament dels desacords, en general, en les interaccions educatives. No només són una nova oportunitat de renegociar significats que ja es pressuposaven compartits, a través del fet que l'adult repregui el control; són també una oportunitat, o fins i tot una estratègia, a través de la qual l'adult, cedint voluntàriament de manera prematura el control i conscient que això pot suposar un desacord, un conflicte, pugui valorar el punt de partida de l'infant en aquella situació i, a partir d'aquí, posar en marxa els graus i tipus d'ajuts per iniciar el procés de construcció de significats compartits.

En aquest context, no volem deixar de mencionar que l'anàlisi del recurs al marc social i al marc específic de referència ha aportat elements de comprensió per al procés de construcció de significats compartits, entre els quals destacariem la contribució d'aquests dos tipus de recursos a la resolució de discontinuïtats, especialment en el cas dels desacords entre les participants.

Conscients que aquesta ha estat una primera aproximació a aquests temes, i que com tota qüestió complexa difícilment pot tenir una resposta simple, entenem que els resultats obtinguts han permès avançar en la direcció dels objectius que ens proposàvem.

## *Capítol 6*

# *L'evolució del coneixement de la nena sobre l'entorn fictici dels gnoms*

- 1. L'avaluació inicial i final dels coneixements sobre l'entorn fictici dels gnoms**
- 2. Presència dels trets sobre el món gnom avaluats en les fases de visionat i en les fases de joc**
- 3. Els trets del món gnom avaluats absents en el transcurs de les fases de joc**

En aquest apartat comentarem els resultats de l'avaluació inicial de la nena i la mare i de les dues entrevistes que configuren l'avaluació final de la nena sobre els trets del món gnom seleccionats. Posteriorment, completarem la interpretació d'aquests resultats amb la presentació dels trets avaluats del món dels gnoms que apareixen en les fases de visionat i els trets que aporten les participants en les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta.

## 1. L'AVALUACIÓ INICIAL I FINAL DELS CONEIXEMENTS SOBRE L'ENTORN FICTICI DELS GNOMS

En les pàgines següents presentem els resultats obtinguts en les avaluacions inicial i final que apareixen a les taules XIX i XX reproduïdes a les pàgines següents i, a continuació, comentem algunes qüestions sobre els resultats de l'avaluació que completem amb les informacions procedents de l'entrevista final amb la mare (la reproducció de les respostes d'aquesta entrevista són a l'annex 8).

Com s'observa a la taula, la mare té certs coneixements previs del conjunt de trets del món gnom ja que, com ella mateixa diu en l'avaluació inicial, havia vist algun episodi de la sèrie *David el gnom* a la televisió i havia fullejat el llibre dels gnoms. Dels trets avaluats, la mare coneix concretament l'existència del personatge gnom, la mida i la força dels gnoms, els petons amb un fregament de nas i les relacions d'amistat que existeixen entre els gnoms i els animals.

La nena, en l'avaluació inicial, mostra coneixements en la identificació del personatge del gnom.

Com s'observa a la taula, en les respostes que dona en les dues entrevistes de l'avaluació final, la nena respon satisfactòriament a les qüestions que se li plantegen sobre els diferents trets, exceptuats els següents: l'edat dels gnoms segons les etapes de la vida, els recursos que entren per guarir, la identificació de les gnomes solteres que mostren les trenes, les especificacions en relació a l'arbre i els trets relatius a la cura i l'educació dels infants en la família gnom.

**Taula XIX. Trets del món gnom que s'avaluen (dades globals de l'avaluació de la nena)**

	Av. inicial		Av. final
	M	N	N
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>			
1. Personatge: gnom	sí	sí	sí
2. Edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida	no	no	no
3. Mida diminuta dels gnoms	sí	no	sí
4. Força dels gnoms set vegades superior a l'home	sí	no	sí
5. Gnoms molt veloços	no	no	sí
6. Arrugues al voltant dels ulls: riure	no	no	sí
7. Olfacte dels gnoms desenvolupat			sí
8. Capacitat d'endevinar el pensament dels altres	no	no	sí
9. Ús de la hipnosi per guarir	no	no	no
10. Ús de l'acupuntura per guarir	no	no	no
11. Llengües que coneixen els gnoms: la seva, el llenguatge dels animals	no	no	sí sí
<b>b. Trets físics i psicològics dels trolls</b>			
1. Trets físics dels trolls: lletjos, peluts.			sí
2. Trets comportament trolls: poc nets, poc intel·ligents.			sí
3. Esdevenen temporalment pedra si els toca el sol.			sí
<b>c. Trets socials del món gnom</b>			
1. El barret: color diferenciat segons el sexe			sí
2. El barret com a protecció contra el fred i la confusió de les aus			sí
3. Les gnomes solteres mostren les trenes sota del barret			no
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria	sí	no	sí
5. Ús del xiulet per demanar ajut i trobar algú perdut	no	no	sí
6. Infants gnoms: exclusivament dos fills bessons per parella	no	no	sí
7. Diferents tasques agents instructors: cura i joc dels infants			no
8. Diferents agents instructors i tasques de l'educació infants			no
9. La casa dels gnoms: viuen sota un arbre del bosc			sí
10. L'arbre: el pare el planta quan neix el gnom i posa el nom, aquest arbre no es pot talar i mor amb el gnom, els gnoms es casen sota un arbre			sí no no
11. La mort dels gnoms: transformació en arbres	no	no	sí
<b>d. Els gnoms i els animals</b>			
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals			sí
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	sí	no	sí
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>			
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	no	no	sí
2. Els gnoms escarmenten els trolls			sí

**Taula XX. Trets del món gnom que s'avaluen (desglossant les dues avaluacions finals de la nena)**

	Av. inicial		Av. final	
	M	N	N1	N2
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>				
1. Personatge: gnom	sí	sí	sí	sí
2. Edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida	no	no	no	no
3. Mida diminuta dels gnoms	sí	no	sí	
4. Força dels gnoms set vegades superior a l'home	sí	no	sí	
5. Gnoms molt veloços	no	no	sí	
6. Arrugues al voltant dels ulls: riure	no	no	sí	sí
7. Olfacte dels gnoms desenvolupat				sí
8. Capacitat d'endevinar el pensament dels altres	no	no	sí	sí
9. Ús de la hipnosi per guarir	no	no	no	no
10. Ús de l'acupuntura per guarir	no	no	no	no
11. Llengües que coneixen els gnoms: la seva, el llenguatge dels animals	no	no	sí	sí
				sí
<b>b. Trets físics i psicològics dels trolls</b>				
1. Trets físics dels trolls: lletjos, peluts				sí
2. Trets comportament trolls: poc nets, poc intel·ligents				sí
3. Esdevenen temporalment pedra si els toca el sol				sí
<b>c. Trets socials del món gnom</b>				
1. El barret: color diferenciat segons el sexe				sí
2. El barret com a protecció contra el fred i la confusió de les aus				sí
3. Les gnomes solteres mostren les trenes sota del barret				no
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria	sí	no	sí	sí
5. Ús del xiulet per demanar ajut i trobar algú perdut	no	no	sí	sí
6. Infants gnoms: exclusivament dos fills bessons per parella	no	no	sí	sí
7. Diferents tasques agents instructors: cura i joc dels infants				no
8. Diferents agents instructors i tasques de l'educació infants				no
9. La casa dels gnoms: viuen sota un arbre del bosc				sí
10. L'arbre: el pare el planta quan neix el gnom i posa el nom. aquest arbre no es pot talar i mor amb el gnom. els gnoms es casen sota un arbre				sí
				no
				no
11. La mort dels gnoms: transformació en arbres	no	no	sí	sí
<b>d. Els gnoms i els animals</b>				
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals				sí
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	sí	no	sí	sí
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>				
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	no	no	sí	sí
2. Els gnoms escarmenten els trolls				sí

Cal constatar, a més, que hi ha una coincidència total en les respostes que la nena dóna a les dues entrevistes finals. És a dir, quan respon satisfactòriament, sobre un tret determinat, en l'entrevista que repeteix l'avaluació inicial, ho fa també en el segon tipus d'entrevista (relativa al gnom despistat al qual ajuda a comportar-se com ho fan els gnoms). I viceversa: una resposta errònia en la primera entrevista final es correspon amb el mateix error en la segona entrevista final. Els comentaris sobre els trets del món gnom avaluats que la nena no resol satisfactòriament es presenten en l'apartat 3 d'aquest capítol.

En termes generals, podem dir que la diferència que HI HA en les respostes de la nena entre l'avaluació inicial i la final que es refereixen als mateixos trets, és notable. Tret dels continguts que hem assenyalat anteriorment, podem afirmar que la resta de trets avaluats han estat apresos per l'infant en el decurs de les sessions d'activitat conjunta amb la mare, és a dir, durant el temps que separa aquestes dues avaluacions.

Al marge de l'avaluació sobre els trets del món gnom, cal dir que la nena aprèn altres tipus de coneixements que, malgrat que no han estat objecte d'avaluació, es copsen en les dades enregistrades. Així, en les transcripcions de les sessions s'observen progressos en les actuacions de la nena que tenen un lligam important amb els esdeveniments que han tingut lloc en el decurs de l'activitat conjunta amb la mare. A títol d'exemple, en la primera sessió la mare i la nena estableixen un procés de negociació important entorn de la col·locació de diferents elements del material que constitueixen un microsystema de relacions espacials entre ells (pont, riu, casa). En la segona sessió, és la mateixa nena qui autoregula la col·locació d'altres elements segons les relacions espacials que hi ha entre ells (gnom, riu).

Per acabar, hem de comentar que l'entrevista final amb la mare aporta elements que ajuden a comprendre les actuacions que duu a terme en el decurs de la interactivitat amb la nena. Així, per exemple, la idea d'estimular la nena quan la mare interpreta que no participa prou suggereix, la intenció que la mare vol ajustar la seva ajuda al que necessita la nena en un moment determinat.



Per altra banda, la mare també expressa la limitació que de vegades implicava el material, que les portava a fer un joc massa realista, en detriment d'altres possibilitats. Com ja hem vist en l'apartat que hem dedicat a les formes d'activitat conjunta que sorgeixen en aquesta seqüència, la mare intenta en successives ocasions introduir i potenciar elements diferents, com la interpretació directa en la qual assumeixen elles el paper dels personatges –la mare es fa la morta, la mare fa de cerva i la nena de David– o la simulació de personatges –com fer l'ocell amb un moviment de les mans.

Finalment, hem de referir-nos breument a "les idees pedagògiques sobre l'aprenentatge" que manifesta la mare en aquesta entrevista. És interessant ressaltar que la mare introdueix dos comentaris: la memòria de la nena i l'interès de la nena pel tema dels gnoms. Certament, en les seves actuacions la nena no només intenta ser fidel al que ha vist a la televisió sinó que també corregeix la seva mare quan no segueix les mateixes directrius. Val a dir que la nena està totalment pendent del que succeeix a la pel·lícula durant la fase de visionat i que això possibilita aquest respecte escrupulós que intenta dur a terme en la fase de joc. Així doncs, observem que tant en l'organització del material, quan està clarament al servei de la representació que faran després, com en la seqüenciació dels esdeveniments de la representació i, fins i tot, en les expressions verbals que fa en nom dels personatges que interpreta, la nena aconsegueix un alt grau de reproducció del que presenta el vídeo.

## **2. PRESÈNCIA DELS TRETS SOBRE EL MÓN GNOM AVALUATS EN LES FASES DE VISIONAT I EN LES FASES DE JOC**

Després dels comentaris sobre l'avaluació, passem a referir-nos als trets sobre el món gnom que apareixen en les fases de visionat i en les fases de joc. En primer lloc, presentem i comentem breument les taules resum dels trets del món gnom que la mare i la nena incorporen en les fases de joc de les sis sessions de la seqüència d'activitat conjunta (taules XXI a XXVI que reproduïm a les pàgines següents). En la primera columna d'aquestes taules, hi consta el nom del tret i la segona columna indica la presència dels trets que apareixen en la pel·lícula de vídeo. La tercera i quarta columnes presenten les freqüències de participació de mare i nena per cada un dels trets, és a dir, el nombre total de vegades que cada participant utilitza en l'activitat un tret determinat. Les dues darreres columnes presenten les freqüències d'iniciativa de la mare i de la nena, en concret, les ocasions en què una o l'altra introdueixen i porten a col·lació un tret.

**Taula XXI. Trets del món gnom en la 1a sessió: iniciativa i participació de la mare i de la nena**

Iniciativa	Vídeo Participació			
	M	N	M	N
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>				
1. Personatge: gnom	1	2	2	2
2. Edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida	1			
3. Mida diminuta dels gnoms	1			
4. Força dels gnoms set vegades superior a l'home	1			
8. Capacitat d'endevinar el pensament dels altres	1			
9. Ús de la hipnosi per guarir	1			
10. Ús de l'acupuntura per guarir	1			
11. Llengües que coneixen els gnoms: la seva	1			
<b>b. Trets físics i psicològics dels trolls</b>				
1. Trets físics dels trolls: lletjos, peluts	1	4	4	4
2. Trets comportament trolls: poc nets, poc intel·ligents	1	2		2
<b>c. Trets socials del món gnom</b>				
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria	1	2		2
6. Infants gnoms: exclusivament dos fills bessons per parella	1			
<b>d. Els gnoms i els animals</b>				
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals	1	1		1
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	1			
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>				
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	1	6	4	6
2. Els gnoms escarmenten els trolls		2	1	2

**Taula XXII. Trets del món gnom en la 2a sessió: iniciativa i participació de la mare i de la nena**

Iniciativa	Vídeo Participació				
	M	N	M	N	
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>					
1. Personatge: gnom	1	2	3	2	1
7. Olfacte dels gnoms desenvolupat	1				
11. Llengües que coneixen els gnoms: la seva		2	2	2	
<b>c. Trets socials del món gnom</b>					
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria	1	2		2	
5. Ús del xiulet per demanar ajut i trobar algú perdut	1				
6. Infants gnoms: exclusivament dos fills bessons per parella	1	2	2	2	
7. Diferents tasques agents instructors: cura i joc dels infants	1				
8. Diferents agents instructors i tasques de l'educació infants	1				
<b>d. Els gnoms i els animals</b>					
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals	1	1	1	1	
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	1	2		2	
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>					
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	1	3		3	
2. Els gnoms escarmenten els trolls	1	4	2	4	

**Taula XXIII. Trets del món gnom en la 3a sessió: iniciativa i participació de la mare i de la nena**

Iniciativa	Vídeo Participació				
	M	N	M	N	
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>					
1. Personatge: gnom	1	2	3	2	1
2. Edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida	1				
3. Mida diminuta dels gnoms	1	2	2		2
7. Olfacte dels gnoms desenvolupat	1				
<b>b. Trets físics i psicològics dels trolls</b>					
2. Trets comportament trolls: poc nets, poc intel·ligents	1				
3. Esdevenen temporalment pedra si els toca el sol	1				
<b>c. Trets socials del món gnom</b>					
1. El barret: color diferenciat segons el sexe	1	1	1		1
2. El barret com a protecció contra el fred i la confusió de les aus	1				
3. Les gnomes solteres mostren les trenes sota del barret	1				
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria	1				
9. La casa dels gnoms: viuen sota un arbre del bosc	1	1			1
<b>d. Els gnoms i els animals</b>					
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals	1	2			2
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	1	5			5
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>					
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	1	1	1		1

**Taula XXIV. Trets del món gnom en la 4a sessió: iniciativa i participació de la mare i de la nena**

Iniciativa	Vídeo Participació			
	M	N	M	N
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>				
1. Personatge: gnom	1	3	3	3
3. Mida diminuta dels gnoms	1	1	1	1
7. Olfacte dels gnoms desenvolupat	1	1	1	1
<b>b. Trets físics i psicològics dels trolls</b>				
2. Trets comportament trolls: poc nets, poc intel·ligents	1	3	2	1 2
3. Esdevenen temporalment pedra si els toca el sol	1	4	4	4
<b>c. Trets socials del món gnom</b>				
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria		1		1 1
9. La casa dels gnoms: viuen sota un arbre del bosc		1		1 1
<b>d. Els gnoms i els animals</b>				
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals	1			
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	1	2	2	2
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>				
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	1	4	2	4
2. Els gnoms escarmenten els trolls	1		1	1

**Taula XXV. Trets del món gnom en la 5a sessió: iniciativa i participació de la mare i de la nena**

Iniciativa	Vídeo Participació				
	M	N	M	N	
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>					
1. Personatge: gnom	1	4	5	4	1
2. Edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida	1				
3. Mida diminuta dels gnoms	1	1		1	
4. Força dels gnoms set vegades superior a l'home	1		1		1
7. Olfacte dels gnoms desenvolupat	1	6	1	6	
<b>c. Trets socials del món gnom</b>					
1. El barret: color diferenciat segons el sexe			1		1
2. El barret com a protecció contra el fred i la confusió de les aus	1	2		2	
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria		3	2	3	1
5. Ús del xiulet per demanar ajut i trobar algú perdut	1	5	1	5	
9. La casa dels gnoms: viuen sota un arbre del bosc			1		1
<b>d. Els gnoms i els animals</b>					
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals	1	1	1		1
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	1	3		3	
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>					
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	1	1		1	

**Taula XXVI. Trets del món gnom en la 6a sessió: iniciativa i participació de la mare i de la nena**

Iniciativa	Vídeo Participació				
	M	N	M	N	
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>					
1. Personatge: gnom	1	5	5	3	2
2. Edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida	1	5		5	
3. Mida diminuta dels gnoms	1	5	2	3	2
<b>b. Trets físics i psicològics dels trolls</b>					
1. Trets físics dels trolls: lletjos, peluts		2	1		1
<b>c. Trets socials del món gnom</b>					
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria	1	3	1		3
6. Infants gnoms: exclusivament dos fills bessons per parella	1				
7. Diferents tasques agents instructors: cura i joc dels infants	1				
9. La casa dels gnoms: viuen sota un arbre del bosc	1				
10. L'arbre: el pare planta un arbre quan neix el gnom	1	1			1
11. La mort dels gnoms: transformació en arbres	1	8	6	6	2
<b>d. Els gnoms i els animals</b>					
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals	1	3	1		3
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	1	2	6		6
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>					
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls		1	1		



En la primera sessió (taula XXI), la major part dels trets que els participants aporten a la situació fan referència al segon i cinquè apartat de la llista de trets: les característiques dels trolls i les relacions entre els gnoms i els trolls.

Pel que fa a la iniciativa en la presentació dels trets, en aquesta sessió és clarament la mare qui aporta els continguts a la situació, si bé la nena també hi participa amb les seves respostes.

En la segona sessió (taula XXII), com en l'anterior, els trets que apareixen pertanyen a les relacions dels gnoms amb els trolls, i a les relacions de col·laboració mútua dels gnoms amb els animals. Apareix per primera vegada l'ús del xiulet per cridar Switt, actuació que es repeteix al llarg de les fases de visionat i que, com veiem a la taula, ha aparegut al vídeo que les participants acaben de veure. Cal destacar, també, la presència del tret relatiu al naixement dels infants gnoms.

Com en el cas anterior, la iniciativa en la incorporació de tots aquests trets a la situació és de la mare.

La tercera sessió (taula XXIII) mostra una certa dispersió dels trets que s'incorporen en la fase de joc. Pel que fa als trets físics dels gnoms, apareix el tret de la mida que fan; del conjunt de trets socials dels gnoms apareixen el color del barret i la casa; hi trobem també les relacions socials dels gnoms amb els animals, amb una referència puntual a l'enemistat amb els trolls.

Tot i que la iniciativa segueix sent gairebé sempre de la mare, la nena ha introduït el tret de la mida dels gnoms, que ha estat decisiu en la representació que han construït.

En la quarta sessió (taula XXIV), els trets que s'incorporen es refereixen a la mida i a l'olfacte desenvolupat dels gnoms, a trets socials del món gnom com els petons al nas, i la casa on viuen –que van adquirint més pes específic–, i a relacions socials dels gnoms sobretot amb els trolls, tot i que també apareix la col·laboració dels animals amb els gnoms.

Com en la sessió anterior, la nena pren la iniciativa per assenyalar la mida dels gnoms i destacar-ne la diferència proporcional amb alguns objectes. Però no és aquesta l'única iniciativa que pren la nena: també introdueix

significats del món gnom tan peculiars com el fet d'olorar per buscar algú en perill, o l'arbre on viuen els gnoms, així com referències a les relacions dels gnoms amb els animals i característiques comportamentals dels trolls. Podríem dir que, en aquesta sessió, la iniciativa de la nena és important però no podem oblidar que, en el cas d'un tret totalment nou com és el de la transformació dels trolls en pedra, és clarament la mare qui porta la iniciativa i el control de la situació.

La taula XXV, de la cinquena sessió, mostra que els trets aportats en aquesta fase de joc giren essencialment entorn del món social dels gnoms, en concret, sobre el recurs del xiulet, l'olfacte desenvolupat per trobar algú o demanar ajut en situació de perill: també n'apareixen altres com els petons al nas, el color del barret i l'ús que se'n fa, i la casa dels gnoms. A més, hi trobem, com és habitual, les relacions dels gnoms amb els animals, en què destaca el personatge de Switt i el xiulet per cridar-lo i, puntualment, les relacions d'enemistat dels gnoms amb els trolls.

En aquesta cinquena sessió, el control de la iniciativa en l'aportació torna a correspondre a la mare en termes generals, a causa, possiblement, de la novetat d'alguns trets. Malgrat això, la nena, a més de participar en l'activitat amb els trets que introdueix la mare, pren la iniciativa en alguns dels trets com els petons al nas, la casa dels gnoms, les relacions d'amistat dels gnoms amb els animals i el barret diferenciat segons el sexe del gnom, aquest darrer en el decurs de l'organització del material que fan per començar la representació. La intervenció de la nena en aquest darrer cas ens ha cridat especialment l'atenció. La situació en què sorgeix és la següent: la mare acaba d'agafar una gnoma dient "y.../ a ver/ un nene" i la nena la corregeix afirmant "no/ esto es la nena". Pensem que és possible que la nena hagi identificat el sexe dels infants gnoms pel color del barret, a part del fet que el color de la roba que porten els gnoms –rosa la nena i blau el nen– pugui haver-hi contribuït.

En la darrera sessió, com mostra la taula XXVI, hi ha, pel que fa als trets, la diversitat més àmplia de totes les sessions. Així, trobem trets físics com l'edat i la mida dels gnoms; trets socials entre els quals destaca la transformació dels gnoms en arbres, a més del tret habitual dels petons al nas i una referència a la plantació de l'arbre en el naixement dels gnoms; i

trets sobre relacions socials amb els animals i característiques físiques dels trolls.

La iniciativa en la introducció dels trets que apareixen en el primer segment d'aprofundiment i en el segment de representació, en termes generals, la porta la mare. En canvi, en el segon i tercer segments d'interactivitat d'aprofundiment s'observa un pes específic important de la iniciativa de la nena, que inicia el segon segment d'aprofundiment i planteja nombroses preguntes a la mare sobre el tema dels segments d'aprofundiment.

Per acabar aquest apartat, farem unes consideracions generals sobre els trets que la mare i la nena han aportat a l'activitat conjunta en les sis fases de joc (taula XXVII, reproduïda a la pàgina següent).

En primer lloc, cal dir que la freqüència i la diversitat dels trets que apareixen al llarg de les diferents fases de joc és més aviat baixa respecte de la totalitat dels que apareixen en la fase de visionat conjunt. En aquest sentit, una regularitat que és gairebé constant en totes les sessions és que els continguts del món gnom que les participants seleccionen també estan presents en la pel·lícula de vídeo de la fase de visionat, amb el benentès que aquesta relació no és biunívoca: no sempre tots els continguts que apareixen al vídeo es reproduïxen en l'activitat consegüent.

En segon lloc, cal comentar que el concepte que fa referència genèrica al personatge del gnom apareix gairebé en tots els segments de totes les sessions, ja que hem entès que quan la mare i l'infant juguen amb els gnoms i els identifiquen com a tals personatges és suficient per considerar la presència d'aquest tret.

En tercer lloc, com s'observa a la taula XXVII el nombre de trets que apareixen en cada sessió varia segons el tipus de segment en el qual estan inscrits. Els segments d'interactivitat de delimitació de l'escenari (DE) són els que menys trets presenten, que van disminueixen progressivament fins arribar gairebé a desaparèixer en les darreres sessions. Els segments d'aprofundiment presenten major quantitat de trets, que progressivament augmenten cap a les darreres sessions de la seqüència d'activitat conjunta.

**Taula XXVII. Freqüència total d'aparició dels trets del món gnom segons els tres tipus de segments d'interactivitat de les fases de joc**

	SI DE	SI R	SI A
<b>a. Trets físics i psicològics dels gnoms</b>			
1. Personatge: gnom	10	18	11
2. Edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida		4	1
3. Mida diminuta dels gnoms		7	7
4. Força dels gnoms set vegades superior a l'home			1
7. Olfacte dels gnoms desenvolupat		9	
11. Llengües que coneixen els gnoms: la seva		4	
<b>b. Trets físics i psicològics dels trolls</b>			
1. Trets físics dels trolls: lletjos, peluts			11
2. Trets comportament trolls: poc nets, poc intel·ligents		7	
3. Esdevenen temporalment pedra si els toca el sol		8	
<b>c. Trets socials del món gnom</b>			
1. El barret: color diferenciat segons el sexe		1	2
2. El barret com a protecció contra el fred i la confusió de les aus		2	
4. Petons amb un fregament de nas per saludar-se i mostrar alegria		9	4
5. Ús del xiulet per demanar ajut i trobar algú perdut		5	1
6. Infants gnoms: exclusivament dos fills bessons per parella			4
9. La casa dels gnoms: viuen sota un arbre del bosc		4	
10. L'arbre		1	
11. La mort dels gnoms: transformació en arbres		5	9
<b>d. Els gnoms i els animals</b>			
1. Relacions d'amistat i ajut dels gnoms als animals		9	2
2. Col·laboració i ajut dels animals als gnoms	1	21	
<b>e. Els gnoms i els trolls</b>			
1. Relacions d'enemistat entre els gnoms i els trolls	2	21	
2. Els gnoms escarmenten els trolls		10	

DE: delimitació de l'escenari.

R: representació d'esdeveniments.

A: aprofundiment.

Finalment, els segments de representació són els que més nombre de continguts presenten i es mantenen més aviat constants.

Aquestes diferències en el nombre de trets del món gnom per a cada tipus de segment d'interactivitat no són difícils d'interpretar atenent les funcions i finalitats que cada un compleix en el marc de l'activitat conjunta.

A més del nombre de trets, també pot resultar útil conèixer quins trets apareixen més directament lligats a un o altre tipus de segment d'interactivitat. A continuació veurem si hi ha tendències clares en aquest sentit, tenint en compte quins trets apareixen en cada tipus de segment en cada una de les sessions.

En el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari, sempre previ a la representació, el tret que, sens dubte, es fa més explícit és el d'identificació dels gnoms. D'altra banda, la mare introdueix el contingut d'amistat dels gnoms amb els animals a propòsit de l'organització del material en la segona sessió i les relacions entre gnoms i trolls en la quarta sessió.

En els segments de representació, com dèiem abans, hi trobem la freqüència més elevada d'aparició de trets, possiblement perquè és un marc idoni per a l'emergència dels trets característics del món gnom, ja que permet utilitzar-los en les situacions que es representen i que, cas d'haver estat assumits almenys per un membre de la parella, fins i tot són trets necessaris per a una representació el més propera possible al món gnom que es vehicula en les fases de visionat. Així, des de la primera sessió es reflecteixen trets que es repetiran en les fases de joc al llarg de la seqüència d'activitat conjunta, i que, com veiem a la taula, presenten freqüències elevades com els petons amb un fregament de nas (13), les relacions dels gnoms amb els animals (9+21) o les relacions difícils entre trolls i gnoms (21+10). Sobre aquest darrer tret, destaquem la quarta sessió. En els dos segments de representació apareixen gairabé la totalitat dels trets del món gnom d'aquesta sessió, i que essencialment tracten de les relacions entre els gnoms i els trolls. Però cal ressaltar que apareix per primera vegada en l'activitat conjunta el tret relatiu al fet que els trolls esdevenen pedres en el seu contacte amb el sol (8). D'altra banda, la importància que es dóna als trets sobre la relació dels gnoms i els trolls en l'activitat conjunta d'aquesta

sessió sembla coherent amb el fet que aquests continguts han estat fortament presents en la pel·lícula (18' aproximadament).

Altres trets apareixen més rarament. Així, per exemple, només en la segona sessió, al final de la representació, la mare i la nena intenten reproduir la manera que tenen els gnoms d'acomiar-se dels infants que veuen la televisió, i introdueixen el tret sobre la llengua que parlen els gnoms (4).

Únicament en la tercera sessió s'introdueix en la representació el tret relatiu a la mida dels gnoms i s'expressa en termes de relacions de mida dels gnoms amb altres personatges que formen part de l'esdeveniment. En concret es compara la mida dels gnoms amb la dels cérvols. En aquest cas el contingut arriba a ser determinant per a introduir en la representació el recurs de la interpretació directa dels participants, que adopten el paper de cerva (la mare) i de David (la nena) intentant assolir, així, una proporció més adient de mida entre els dos personatges (7). Cal ressaltar que aquest procés es porta a terme per iniciativa de la nena i que és acceptat de bon grat per la mare.

En els dos primers segments d'interactivitat de representació de la cinquena sessió l'accent ens situa en el tret de l'olfacte dels gnoms per trobar algú en situació de perill. En el tercer segment d'interactivitat de representació, en canvi, el tema ens centra en els dos recursos per trobar algú en perill (olorar i xiular), hi ha però més presència i dedicació al xiulet que a olorar, per part de la mare, que porta molt el control d'aquest aspecte, probablement perquè és un tret que no havien introduït en cap fase de joc fins ara –encara que ja havia aparegut en alguna fase de visionat (9+5).

Finalment hem d'indicar que l'especificitat dels trets nous de la representació que s'incorporen a la sisena sessió tenen una vinculació important al contingut clau de tota la sessió, que és la transformació dels gnoms en arbres (5).

Pel que fa als segments d'interactivitat d'aprofundiment, els trets predominants, com s'observa a la taula, són els que desglossarem a continuació per sessions.

Les característiques físiques dels trolls són l'únic objecte d'aprofundiment que apareix en la primera sessió (no avaluat en l'avaluació inicial i final).

En la segona sessió el tema al qual les participants dediquen aquest període d'activitat conjunta és el naixement de dos infants que són bessons i que seran els únics fills de la parella de gnoms (4). Val a dir que el tema de la família gnom ha estat objecte d'una bona part de la pel·lícula de vídeo d'aquesta sessió (6' 30") i que no havia estat recollit en l'activitat conjunta fins al final de la fase de joc, moment en què la mare l'incorpora, i que dona lloc a la conformació d'un breu segment d'interactivitat d'aprofundiment.

Pel que fa als segments d'aprofundiment de la tercera sessió, el primer incorpora el contingut sobre el barret dels gnoms, perquè la mare ha iniciat el tema de la roba dels gnoms, i introdueix un aspecte que procedeix del marc social de referència que comparteix amb la nena com és el fet que la nena en una ocasió s'havia disfressat de gnom (2). El segon segment d'interactivitat d'aprofundiment no presenta cap tret dels que han estat objecte d'avaluació, ja que ens centra entorn del tema del material sanitari de joguina que les participants han incorporat anteriorment a la representació amb motiu del guariment de la cerva ferida.

El segment d'interactivitat d'aprofundiment de la cinquena sessió presenta el tret de l'ús del xiulet per demanar ajut quan un gnom es perd, contingut que introdueix la mare després d'haver sondejat la nena i adonat que no sap bé l'adreça de casa seva (1).

El primer i el tercer segment d'interactivitat d'aprofundiment de la sisena sessió ens centren en el procés de transformació dels gnoms (9) i apareixen nombroses referències a la idea de la mort de les persones.

El segon segment d'aprofundiment ens centra en la mida dels gnoms (7) en relació amb les característiques físiques dels animals i dels trolls –la mare introdueix, a més, la noció de raça. Aquest tret també s'havia incorporat en termes de relacions en la tercera sessió, en el marc d'un segment de representació. Així mateix, la mare havia cridat l'atenció de la nena en relació amb aquest tret al final de la fase de visionat de la mateixa sisena sessió.

### **3. ELS TRETS DEL MÓN GNOM AVALUATS ABSENTS EN EL TRANCURS DE LES FASES DE JOC**

Com es pot constatar en la taula corresponent, els trets que la nena no resol en l'avaluació són, en concret: l'edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida (a2); els recursos que empren per guarir: ús de la hipnosi i ús de l'acupuntura (a9 i a10); la identificació de les gnomes solteres que mostren les trenes sota el barret (c3); els diferents agents instructors en la cura i en l'educació dels infants gnoms (c7 i c8); i, per últim, les especificacions sobre l'arbre: no es pot talar, mor amb el gnom i els gnoms es casen a sota un arbre (especificacions de c10). Llevat del cas de l'edat dels gnoms, la resta d'aquests trets no han estat aportats en cap moment de les fases de joc, encara que apareguin en algunes de les pel·lícules que acaben de veure en la fase de visionat. En altres paraules, són continguts pertanyents a la vida dels gnoms que aquestes participants no han incorporat com a objecte de l'activitat conjunta.

D'altra banda, si recorrem a la presència d'aquests trets concrets en les fases de visionat de tota la seqüència d'activitat conjunta, observem que han aparegut en la pel·lícula amb una freqüència molt baixa. A més, són continguts que no han estat comentats per la mare i la nena durant el visionat conjunt de la pel·lícula.

En resum, aquests diferents elements palesen una escassa presència d'aquests trets en l'atenció i l'activitat desenvolupades per la nena i la mare. Un element que ens ajuda a interpretar com aquest fet pot relacionar-se amb els resultats de l'avaluació final de la nena, prové d'investigacions realitzades en el context escolar, investigacions que conclouen que l'aprenentatge d'un contingut determinat es veu influenciat pel temps que es dedica a aquest contingut en les tasques acadèmiques. Tot i que es tracta de contextos educatius diferents, entenem que aquesta consideració pot ser valuosa per comprendre els resultats de la nena en relació amb el



coneixement d'aquests trets. Efectivament, el temps que els participants han dedicat a aquests trets en la seva activitat es redueix al moment en què apareixen en la pel·lícula, de manera que no s'ha pogut constituir un marc en què s'utilitzin. Possiblement, aquests continguts no han cridat prou l'atenció de la parella com per incorporar-los i, òbviament, han prioritzat altres trets.

Volem matisar aquestes afirmacions amb una valoració més qualitativa a partir dels termes concrets en què la nena respon, en l'avaluació final, a les qüestions sobre aquests trets. En efecte, malgrat que en cap d'aquests continguts la resposta de la nena no s'ha considerat adequada, la resposta no ha estat la mateixa en tots els casos. Pensem que, quan la nena no sap respondre si els gnoms fan una cosa d'una manera o d'una altra, recorre al model humà que coneix, a com es resolen aquestes situacions en el seu marc social de referència. Així, pel que fa als recursos per guarir, la nena diu "le ponen una tiritia" i en relació amb els agents instructors que tenen cura dels infants, la nena respon "la mamá, el papá y los canguros". En canvi, quan la nena no pot establir un paral·lelisme perquè es tracta de característiques pròpies del món gnom que no es donen de cap altra manera en el món humà, la seva resposta és "no lo sé". Aquest és el cas de les respostes sobre la identificació de les gnomes solteres a partir de les trenes visibles i sobre les especificacions entorn de l'arbre.

El tret relatiu a l'edat dels gnoms en relació amb les etapes de la vida mereix un comentari. Aquest tret apareix diverses vegades al llarg de la seqüència d'activitat conjunta en les fases de visionat i en la fase de joc de la sisena sessió. És la mare qui comenta l'edat dels gnoms, concretament en cinc ocasions, com veiem a la taula. En aquestes ocasions la mare comenta una vegada que els gnoms es casen als cent anys i emfasitza la idea que quan en tenen quatre-cents ja són molt vells. Pel contingut d'aquesta darrera sessió, que tracta essencialment del procés de transformació dels gnoms en arbres al final de la seva vida, possiblement la mare vol incidir en la idea que ja han viscut molts anys, com ella mateixa repeteix algunes vegades al llarg de l'activitat.

Per comprendre la resposta de la nena en relació amb l'edat dels gnoms, semblen igualment pertinents els comentaris anteriors sobre el poc temps global dedicat a aquest tret en l'activitat conjunta. Convé indicar, a més,

que en la resposta de la nena en l'avaluació final queda palès que, malgrat que no coneix exactament les edats, expressa la noció que són "muy, muy viejecitos y tienen muchos años"; això és fàcilment comprensible si tenim en compte l'actuació de la mare en aquest mateix sentit, com acabem d'exposar.

En síntesi, els resultats més destacats de l'avaluació inicial i, especialment, de l'avaluació final de la nena són els següents: la primera informació és que la nena ha après la gran majoria de trets avaluats respecte de la vida dels gnoms, concretament tots excepte els quatre que ja hem comentat anteriorment. Tres d'aquests continguts no s'havien inclòs en les fases de joc, no havien estat objecte d'intercanvis comunicatius entre la mare i la nena en les fases de visionat i, a més, no tenien en aquesta fase una presència elevada ni insistent.

Convé recordar la coincidència en els resultats dels dos tipus d'avaluació final, de manera que quan la nena responia adequadament en l'entrevista qüestionari que reproduïa la realitzada en l'avaluació inicial, ho feia també de manera adient en l'entrevista que pretenia que fes un ús més funcional d'aquests trets, que els utilitzés per resoldre situacions conflictives. De la mateixa manera, quan no coneixia la resposta correcta en el primer cas, tampoc la tenia en el segon, tot i que en aquest cas l'avaluació contenia més trets específics i la nena intentava donar una resposta a partir dels elements del seu marc social de referència en els casos en què això era possible.

No volem acabar aquests comentaris sense apuntar la idea que, al llarg de les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta, la nena ha après altres qüestions que nosaltres no hem avaluat perquè no estaven dins de l'objectiu prioritari d'aquest treball, però que són aprenentatges que es manifesten en l'evolució de les formes d'actuacions que la nena realitza i que mostren com ha anat apropiant-se de temes que han estat objecte de negociacions i discussions anteriors amb la mare.

## *Capítol 7*

# *Conclusions*

**1. Hipòtesis directrius del treball i resultats de l'anàlisi empírica**

**2. Aportacions i qüestions obertes en l'estudi de la influència educativa en la interacció adult i infant**

En capítols anteriors hem anat avançant algunes conclusions que s'han obtingut a partir de l'anàlisi dels resultats de la nostra investigació. En aquest capítol ens proposem reprendre aquestes conclusions parcials i sintetitzar-les seguint els objectius i les hipòtesis proposats per a aquesta recerca. Igualment, ens proposem assenyalar algunes aportacions del nostre treball a l'estudi de la influència educativa en el context familiar, així com algunes qüestions que resten obertes per continuar avançant en aquest tema.

## **1. HIPÒTESIS DIRECTRIUS DEL TREBALL I RESULTATS DE L'ANÀLISI EMPÍRICA**

Començarem referint-nos a la segona de les nostres hipòtesis atès que la primera, que afirma que l'activitat conjunta es construeix en el decurs de la interacció social entre els participants, presenta un caràcter eminentment teòric i conceptual que s'operativitza i obté els seus indicadors empírics de la confirmació de les hipòtesis següents (de la segona a la cinquena).

Així, com es formula en la segona hipòtesi, els resultats de l'anàlisi empírica de la interactivitat ens han permès identificar la construcció de diferents formes d'organització de l'activitat conjunta en la situació d'interacció mare-filla estudiada. Com hem vist en el capítol quart d'aquest treball, ha estat possible identificar quatre formes diferents d'organització de l'activitat conjunta construïdes per les participants. El primer tipus d'organització, anomenat aportació de la informació, coincideix amb les fases de visionat. Els altres tres tipus de formes d'organització de l'activitat conjunta s'han construït en el decurs de les fases de joc. En concret, aquestes formes les havíem anomenat així: delimitació de l'escenari, representació d'esdeveniments i aprofundiment.

Les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta han estat identificades de manera repetitiva i estable en el decurs de la seqüència analitzada; això ha estat possible gràcies al fet que les participants han construït diferents tipus d'actuacions i de patrons estables d'actuacions articulades.

Aquestes actuacions i patrons ens indiquen dues qüestions de gran importància. La primera, demostra que es comparteix mínimament el conjunt de regles que dirigeixen la participació en aquesta activitat –un conjunt de regles amb una determinada estructura de participació– i, per tant, que cada una de les formes d'organització de l'activitat conjunta que s'acaba construint, en darrer terme, reflecteix la definició que les

participants comparteixen d'una part de l'activitat conjunta; definició compartida en major o menor grau. La segona qüestió es refereix precisament a aquest grau: les nostres anàlisis indiquen que les participants han construït una veritable activitat conjunta, articulada en el si de cada una de les formes d'organització d'aquesta activitat. Com hem vist, des del nostre marc teòric i metodològic, per poder parlar d'activitat conjunta és necessari poder identificar patrons d'actuacions estables.

Igualment, i referint-nos més específicament a la quarta hipòtesi, hem pogut mostrar que cada un dels tipus de formes d'organització de l'activitat conjunta compleix una funció específica al servei del procés de construcció d'aquesta activitat. Així, pel que fa al segment d'aportació de la informació, compleix globalment la funció de proporcionar als participants informació sobre el contingut específic que es proposa als subjectes, en el nostre cas el món gnom. Aquesta forma té la característica de ser una forma d'organització imposada pel propi disseny de la recerca, la seva repercussió en l'activitat conjunta depèn de la implicació activa dels participants, de la comprensió de la informació que se'ls presenta i de la utilització que en fan en les fases de joc. Tal com mostren les dades, les participants recorren a les informacions aportades en aquesta fase com a referent suposadament compartit que els serveix de guió per orientar l'activitat en les fases de joc. El que volem remarcar és la importància d'aquesta forma d'organització no per si mateixa sinó per les repercussions en l'ús que en fan les participants en les altres formes d'organització de l'activitat. Des d'aquesta òptica, i emfasitzant el paper educatiu que pot tenir el segment d'aportació de la informació, hem pogut inferir tres funcions que descrivim als paràgrafs següents.

Una primera funció és proporcionar uns coneixements previs per a cada un dels participants i, per tant, una base a partir de la qual es poden atansar al contingut específic de l'activitat. Abans de veure aquests vídeos les participants no coneixien els aspectes idiosincràtics del món social gnom, però a mesura que avancen les sessions elles ja els introdueixen en el joc. Finalment, hem pogut obtenir indicadors del fet que l'infant demostra autonomia en el seu coneixement. Això no hauria estat possible si no interpretéssim que mare i nena s'han apropiat, en part, d'aquests significats a partir del vídeo, especialment la mare, que és qui introdueix majoritàriament aquests significats en les fases de joc.

Una segona funció és que les informacions procedents de la fase de visionat, es constitueixen com a referent comú que pot ser –i de fet ho és– aprofitat per crear i assegurar la continuïtat en el flux de l'activitat conjunta en les fases de joc. Alguns dels indicadors més significatius sobre aquesta funció han estat detectats en l'anàlisi del recurs al marc específic de referència.

Una tercera funció, atès que alguns dels continguts es repeteixen en les diferents fases de visionat, és que, a mesura que es van succeint aquestes fases, pot servir –i de fet serveix– per cobrir algunes llacunes i/o dubtes que els participants es plantegin ("El próximo día nos fijamos, ¿eh?").

A continuació ens referirem a les formes d'organització de l'activitat conjunta de les fases de joc. Com que han estat àmpliament detallades i comentades en el quart capítol, en farem una presentació succinta:

Les formes d'organització de delimitació de l'escenari estan al servei de la representació posterior, que és, de fet, la forma d'organització nuclear de l'activitat conjunta. La seva funció és fer possible que les participants puguin arribar a una definició inicial compartida de la situació que els permeti l'inici de la representació. Per poder arribar a l'inici de la representació cal que mare i filla comparteixin mínimament significats sobre els objectes, sobre les seves relacions i sobre els rols dels personatges més directament vinculats als esdeveniments que representaran. Les dades han mostrat que a mesura que avancen les sessions les participants dediquen menys temps a delimitar l'escenari, la qual cosa és un indicador que s'han construït significats compartits al voltant d'objectes, de personatges, de rols i de relacions entre ells.

Les formes d'organització de representació d'esdeveniments són les que vertebrar les fases de joc. Responen a l'objectiu d'ambdues participants: un objectiu lúdic. Les dades mostren que aquesta activitat implica un procés de reconstrucció dels esdeveniments o fets que abans han estat presentats en les fases de visionat.

Les formes d'organització d'aprofundiment compleixen la funció d'ampliar i d'enriquir els significats compartits relacionats amb el món social gnom i el

món social humà. A més d'aquesta funció, en compleix d'altres segons el moment de la fase de joc en què apareix. Així, quan la trobem a l'inici de la fase de joc, abans que les participants articulin la seva activitat entorn de la representació, serveix per preparar la representació posterior. En realitat es tracta de dues funcions: una, consistent a preparar la representació per tal d'assegurar la continuïtat de l'activitat conjunta i, l'altra, que respon a un motiu instruccional. Globalment, compleix la funció de preparar la nena mitjançant l'exploració dels seus coneixements previs sobre el tema de l'activitat de representació. En canvi, quan l'aprofundiment apareix al final de la fase de joc, l'objectiu de la mare respon a la funció de reprendre, recapitular i consolidar alguns dels significats que s'han construït en el decurs de l'activitat anterior o bé d'ampliar aquests significats compartits amb l'infant.

En la forma d'organització de l'activitat conjunta d'aprofundiment es detecta un canvi en l'objectiu prioritari de la mare en relació amb els que té en les altres dues formes d'organització de les fases de joc. En efecte, l'aprofundiment és una forma d'organització que aparentment no és necessària per cobrir els objectius lúdics de l'activitat conjunta. Des d'aquest punt de vista, seria una forma d'organització gratuïta, però no ho és en tant que reflecteix un canvi en la definició de l'activitat per part de l'adult, que s'orienta cap a una intervenció que hem pogut caracteritzar com a instruccional. En altres termes, és difícil explicar i comprendre el paper que el segment d'aprofundiment compleix per a la construcció i definició de l'activitat conjunta sense atendre la seva funció instruccional.

En síntesi, les conclusions presentades fins ara ens permeten afirmar, com ja s'ha dit, que en la situació analitzada es construeixen formes d'organització de l'activitat conjunta recognoscibles, estables i recurrents; que cada una d'aquestes formes compleix una funció determinada al servei de l'activitat; i que en un dels casos –l'aprofundiment– s'han identificat diferents funcions segons el moment en què apareix. Aquestes formes d'organització han estat identificades gràcies a la descripció de les actuacions dominants de les participants. Ens sembla important cridar l'atenció sobre dues qüestions relacionades amb la funcionalitat de cada una de les formes d'organització de l'activitat conjunta, funcionalitat que hem pogut inferir i que acabem de recordar aquí. Aquestes dues qüestions es refereixen, d'una banda, a la funcionalitat del segment d'interactivitat per al conjunt de l'activitat, com



contribueix a la construcció, la continuïtat i el flux d'aquesta activitat; de l'altra, la funcionalitat educativa que podem inferir que té un determinat segment d'interactivitat, com contribueix a l'exercici de la influència educativa. És la nostra hipòtesi que mentre que en activitats amb una clara finalitat instruccional aquestes dues funcions coincidiran o més aviat seran difícilment separables, en canvi, en l'estudi d'activitats que no estan clarament definides i organitzades al servei de la instrucció, diferenciar aquestes dues funcions –i la coincidència o no entre motius i formes d'organització de l'activitat– pot resultar un recurs, si més no, clarificador per a l'anàlisi de la influència educativa en aquestes situacions.

Per analitzar el grau d'articulació entre les actuacions de les participants i la seva evolució al llarg de la seqüència d'activitat conjunta, en la nostra recerca ha estat necessari recórrer a l'anàlisi detallada de les formes que prenen les actuacions en cada un dels tipus de segments d'interactivitat. La categorització d'aquestes formes d'actuacions ha estat el resultat d'haver aplicat a les actuacions típiques tres dimensions conceptualment rellevants per analitzar la naturalesa de la participació d'adult i infant en l'activitat conjunta, així com el grau d'articulació de les actuacions. Ens referim a les dimensions d'iniciativa, de participació potenciada i d'interconnexió. L'aplicació a l'anàlisi de les dimensions esmentades ha estat un instrument força potent per trobar un grau elevat d'articulació de les actuacions, identificar-ne els patrons i poder caracteritzar el tipus de participació. Gràcies a aquest procés hem pogut observar com l'evolució de les formes de les actuacions implica successives redefinicions de l'activitat conjunta i, per tant, la seva orientació i construcció.

Així, gràcies a l'anàlisi detallada de les formes que prenen les actuacions hem pogut determinar que realment les participants han construït una activitat conjunta en què ambdues s'impliquen mútuament tenint en compte les actuacions de l'altra. L'anàlisi de la dimensió d'interconnexió –incloent l'anàlisi del grau en què ha estat exitosa la participació potenciada–, ens ha permès valorar el grau en què l'activitat és conjunta. Interconnexió i participació potenciada han estat dues dimensions importants en la nostra interpretació de com la mare aconsegueix d'exercir influència educativa. Hem pogut mostrar el predomini de la mare en la gestió de l'activitat, gestió sobre la qual manté un grau important d'iniciativa i control; la mare afavoreix la participació de l'infant i la seva

implicació des de l'inici de l'activitat, variant els recursos d'acord amb l'increment de l'autonomia de l'infant en la realització d'alguns aspectes de la tasca. I, finalment, la contribució decisiva de la mare a la construcció d'una activitat conjunta.

Tot i que reprendrem aquesta qüestió més endavant, volem ressaltar que gràcies a la incorporació d'aquestes tres dimensions a la nostra anàlisi, hem pogut assolir en gran part la contrastació empírica i detallada d'algunes de les nostres hipòtesis. Òbviament, es tracta d'una primera aproximació a aquestes tres dimensions, però cal insistir que el seu interès rau en el fet que no es tracten de dimensions que només facin referència a una determinada actuació per part dels participants –ni a una categorització preestablerta tipus I-R-F– sinó que s'apliquen a les actuacions dels participants sobre un aspecte del contingut o de la tasca. Per tant, aquestes dimensions prenen la seva potencialitat interpretativa de la mateixa noció d'interactivitat: inclouen el que fa l'un i l'altre sobre un contingut o tasca, detallant els tres components del triangle interactiu –adult, infant i tasca– en el nostre cas en cada una de les formes d'organització de l'activitat conjunta.

Pel que fa a la sisena hipòtesi, l'anàlisi de l'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta i dels patrons d'actuacions ha fet possible identificar indicadors que mostren que a mesura que es construeix i s'organitza la tasca i/o el contingut de l'activitat, es construeix i s'estructura també l'organització social de l'activitat. Els indicadors d'aquest fet han estat trobats gràcies a una anàlisi més acurada de les actuacions.

Així, en la delimitació i la representació les participants defineixen l'activitat al voltant d'una tasca eminentment procedimental, és a dir, que implica realitzar un conjunt d'accions dirigides a la consecució d'una fita. El contingut es vehicula a través de la tasca i implica la realització d'actuacions amb un lligam directe amb el material. En aquest cas l'estructura de participació social que construeixen és aparentment simètrica, en el sentit que les obligacions i els drets de les dues participants són els mateixos. La simetria existeix si entenem que totes dues participants poden fer les mateixes actuacions.

Ara bé, el moment en què apareixen les diferents formes d'actuacions i el pes amb què ho fan, així com l'existència de formes d'actuacions que no fan totes dues participants, ens remet a la diferent significació i/o funció que tenen aquestes actuacions predominants, encara que siguin les mateixes, quan són efectuades per les participants. Unes funcions vinculades a l'esdevenir de la mateixa activitat conjunta. Però tal com ens ha mostrat l'anàlisi específica de les formes que prenen les actuacions, efectivament existeixen diferències importants. Les actuacions de la mare estan dirigides a guiar, orientar i matenir la continuïtat de l'activitat. En el cas de l'aprofundiment, les participants defineixen l'activitat en forma de conversa sobre un tema; el contingut es vehicula a través de la conversa, del discurs de les participants; el referent comú és aportat a través del discurs i implica més distància del material (fins i tot quan l'utilitzen de suport en les primeres sessions).

A partir de l'anàlisi de les formes d'actuacions de les participants, volem destacar la funció que creiem que compleixen les formes d'actuacions sobre la distribució de rols. Aquestes formes són especialment interessants perquè són un nexa entre les exigències de la tasca de representació, tal com les han anat definint les participants, i l'organització de la participació social. Es caracteritza per ser una actuació que defineix alhora una regla de participació i un requisit per portar a terme l'activitat que han construït les participants.

Tot i que coneixem poca cosa de les relacions entre els dos components de l'estructura de participació –i, més en concret, de com es condicionen mútuament, o de quan és un o altre component el que vertebra de manera més important l'activitat conjunta– podem afirmar que en les nostres dades la distribució de rols és un exemple d'alguns tipus d'actuacions dels participants en què potser es reflecteix més clarament la relació entre aquests components (estructura de participació social i estructura de la tasca). Ens sembla d'interès comentar aquest fet perquè possiblement les actuacions d'aquestes característiques puguin tenir un pes específic essencial en com es defineix i progressa l'activitat conjunta. En el nostre cas, la distribució de rols caracteritza, defineix i concreta –i explícita per als participants– l'estructura de participació del segment de representació: en assignar-se els rols, queda definit què pot fer i dir, qui, quan, com i sobre qui.

La conclusió precedent ens condueix directament a una altra conclusió relacionada amb un dels objectius bàsics del nostre treball i les hipòtesis que hem formulat. Ens referim a les conclusions que podem extreure sobre el mecanisme de traspàs del control. Els tipus de formes d'organització de l'activitat conjunta que hem pogut identificar no ens informen per si mateixos sobre aquest traspàs, no en són indicadors. En aquest sentit, tant els diferents tipus de segments com l'estructura global de la interactivitat –mapa d'interactivitat– es mostren *opacs* respecte del traspàs del control. Com hem vist, des del model teòric i metodològic que ens guia, s'hipotetitza –i s'ha comprovat efectivament en situacions formals d'ensenyament i aprenentatge (Onrubia, 1992)– que els principals indicadors d'aquest mecanisme corresponen al primer nivell d'anàlisi, el de les formes d'organització de l'activitat conjunta. En el nostre cas, els tipus de formes de l'activitat conjunta no proporcionen directament aquesta informació, i ha estat necessari obtenir-la de l'anàlisi de les formes que prenen les actuacions.

En termes generals, podem afirmar que es dona un procés de traspàs del control de l'adult a l'infant a mesura que avança l'activitat. Aquest traspàs del control que du a terme la mare es produeix sobre alguns aspectes de l'activitat i, en canvi, no sobre d'altres. En concret es traspassa –i l'infant l'assumeix– el control global sobre les regles de participació social. Igualment, hem trobat indicadors que manifesten que es traspassa –i s'assumeix– progressivament el control sobre alguns continguts específics. En canvi, quan apareixen continguts nous –del món gnom a través de les fases de visionat, o bé continguts del món humà introduïts per l'adult– la mare assumeix plenament el control de l'activitat.

Quant al comportament dels mecanismes del traspàs del control hem identificat tres qüestions diferents. En primer lloc, hem identificat indicadors de l'existència i l'assumpció de control mitjançant l'anàlisi de les formes de les actuacions dels participants i mitjançant l'estudi de les discontinuïtats sobre les regles de participació social.

En segon lloc, hem pogut identificar indicadors de l'existència de cessió de control i de la no assumpció d'aquest control també a partir de l'anàlisi de les formes de les actuacions dels participants. De vegades la mare intenta

traspasar el control sobre els objectius de la representació que la nena no assumeix –propostes d'esdeveniments no acceptades. Atesa la rellevància de la qüestió, la mare necessita reprendre el control per assegurar la continuïtat de l'activitat conjunta. D'altra banda, i aquesta és una qüestió que no teníem prevista en les nostres hipòtesis sobre el traspàs del control, hem pogut identificar –sobretot en l'anàlisi de les discontinuïtats– indicadors que mostren el que podríem anomenar *un traspàs del control precipitat* per part de la mare.

En tercer lloc, hem identificat indicadors segons els quals l'adult no traspasa el control a l'infant sobre algunes qüestions de la tasca. Indicadors detectats igualment a partir de l'anàlisi de les formes de les actuacions de les participants i de l'estudi de les discontinuïtats, que podem relacionar amb algunes de les restriccions de la tasca, com ara la ubicació correcta d'alguns materials, la distribució dels rols, el tema de la representació o el tema de l'aprofundiment.

En el primer cas es confirma la hipòtesi de l'existència dels mecanismes de traspàs del control. Els altres casos matisen aquesta hipòtesi. En el tercer cas s'indica la no existència d'aquest traspàs. En altres conclusions hem assenyalat el paper predominant de la mare com a guia en la construcció de l'activitat conjunta, encara que les seves actuacions fossin les mateixes que les de la nena. La mateixa natura de la tasca –amb pocs aspectes delimitats– així com les conclusions esmentades, ens fan llegir aquesta absència de traspàs del control com un element que, mitjançant les restriccions i els límits que imposa, permet, gràcies a les intervencions de l'adult, garantir, estructurar i concretar la tasca de manera que puguin ser la base a partir de la qual s'han de desenvolupar les actuacions dels participants.

Les conclusions anteriors ens porten a parlar del traspàs del control com a procés discontinu que es justifica per la caracterització del mateix procés d'aprenentatge, entès com a procés no lineal, així com per la mateixa natura de la tasca –tasca amb una estructura molt oberta, amb alguns aspectes delimitats però amb d'altres que permeten que sorgeixin nous continguts. A diferència de les tasques utilitzades en les investigacions de diferents autors, com per exemple Hickmann i Wertsch (Wertsch, 1988), que presenten als subjectes una tasca més delimitada o més tancada, en la tasca

de la nostra investigació, més oberta, es van introduir nous continguts en cada fase del visionat, a més dels continguts que introdueix la mare sobre el món humà. Per tant, difícilment les participants tenen la representació global de la tasca, ni tan sols la mare. Només tenen una base parcial per definir una sessió de la tasca després de la fase del visionat.

Així, quan les participants incorporen aquests nous continguts en la fase de joc –sigui del món gnom, sigui del món humà– la mare n'assumeix globalment el control, tot i que deixa espais que afavoreixen la participació de la nena.

En aquest sentit no podem parlar d'un procés gradual de traspàs del control. Els indicadors ens mostren que el traspàs és un procés discontinu. La mare manté el control sobre alguns continguts específics de l'activitat conjunta. És més, fins i tot quan cedeix momentàniament el control, la funció essencial d'aquesta cessió sembla que es dirigeix a provocar reptes a la nena per tal de conèixer el seu grau de competències i/o per provocar-li desequilibris que la facin avançar. Segons les actuacions de la nena davant d'aquests reptes, la mare ajustarà progressivament les ajudes. Quan els reptes no poden ser assumits per la nena, la mare torna a reprendre el control que havia cedit.

Entre les aportacions de l'anàlisi del traspàs del control en relació amb les formes que prenen les actuacions, destaca la possibilitat que ens ha permès d'identificar que l'activitat s'estructura al voltant d'aquestes formes d'organització, que mostren que alguns aspectes de l'activitat conjunta són essencials, estables i fixos, mentre que altres aspectes són més flexibles. En efecte, la mare insisteix, controla i negocia amb la nena fins que aconsegueix que comparteixi –o si més no, accepti– la seva definició de l'activitat amb relació a qüestions nuclears per al flux i la continuïtat de l'activitat conjunta. Pel que fa a altres qüestions, que interpretem que són més secundàries per a la mare, és ella qui accepta la definició que proposa la nena.

Finalment, pel que fa a l'onzena, i darrera, hipòtesi, l'anàlisi del recurs al marc social i al marc específic de referència han permès de contrastar les dues hipòtesis que havíem formulat. La hipòtesi relativa al marc social no ha estat confirmada: el recurs al marc social no decreix a mesura que

avancen les sessions. Com hem vist al capítol 5, la introducció del contingut humà és una constant i augmenta de pes específic no només en els segments d'aprofundiment, sinó també en la representació. En canvi, la hipòtesi relativa al recurs al marc específic de referència ha estat àmpliament confirmada; com hem vist augmenta progressivament a mesura que avança l'activitat conjunta.

Comentant, en primer lloc, el comportament del recurs al marc específic, només volem emfasitzar que el seu augment respon essencialment al fet que l'adult sap utilitzar el bagatge suposadament compartit, que és major com més s'avança en l'activitat conjunta. Però, a més, cap al final de la seqüència augmenta l'ús del contrast entre el marc específic de referència i els continguts corresponents al món humà. Igualment, en sentit invers, s'utilitza el marc social de referència per contrastar amb els continguts del món gnom. Així, aquest augment dels dos recursos a mesura que avança l'activitat conjunta és difícil de deslligar del joc entre els dos tipus de continguts; l'augment del marc social que no havíem hipotetitzat es relaciona amb aquest joc i es relaciona amb la importància atorgada per l'adult als coneixements sobre el món humà.

Així, hem pogut copsar la contribució d'aquests dos recursos que utilitza l'adult per iniciar, mantenir la continuïtat, reestablir –si és el cas– i ampliar la referència compartida i, per tant, la contribució al procés de construcció de significats cada vegada més compartits. Però, a més, ateses les característiques que acabem d'esmentar en relació amb l'ús del marc social de referència, hem pogut comptar amb aquest nou indicador per interpretar la voluntat de la mare d'aprofitar l'activitat lúdica per ensenyar sobre el món humà. En realitat ens podem plantejar, fins i tot, fins a quin punt –atès el tractament que en ocasions fa l'adult dels coneixements sobre el món humà– són aquests en realitat l'objecte principal de l'activitat.

En definitiva, al nostre entendre, tant el comportament del recurs al marc social com del recurs al marc específic confirma que, almenys per a l'adult, tot i que l'objectiu de l'activitat no està dirigit prèviament a ensenyar i aprendre, aquest motiu arriba a construir-se en el transcurs de l'activitat i li permet insertar-hi la seva influència educativa.

## **2. APORTACIONS I QÜESTIONS OBERTES EN L'ESTUDI DE LA INFLUÈNCIA EDUCATIVA EN LA INTERACCIÓ ADULT I INFANT**

La primera conclusió general fa referència a la utilitat de l'anàlisi de la interactivitat en situacions diàdiques adult-infant per a la comprensió dels processos que intervenen en la definició de l'activitat en tasques obertes, tant des del punt de vista teòric com des de les implicacions metodològiques centrades en les formes d'organització de l'activitat conjunta. En aquest treball ha estat possible identificar i analitzar algunes dimensions i alguns indicadors rellevants per comprendre com els participants arriben a crear i compartir una definició de l'activitat conjunta en una situació de joc sobre una tasca oberta en la qual tenen la necessitat de prendre opcions per a la concreció i definició de l'activitat.

Per abordar l'estudi del nostre treball ha resultat útil considerar que l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta que es construeixen –si és que es construeixen– és un pas previ per a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa pel que fa a l'anàlisi de situacions que impliquen tasques obertes, no planificades i/o no definides clarament. En aquest sentit hem pogut relacionar les formes d'organització de l'activitat conjunta i les seves funcions amb la definició de l'activitat i els seus motius. Recordem que hem assumit que en el context familiar la influència educativa s'exerceix per mitjà d'altres activitats, i que la qüestió important és poder trobar indicadors sobre el fet que en l'adult aquesta definició de l'activitat inclou tant motius lúdics com motius instruccionals. En aquesta línia, Palacios, González i Moreno (1987) assenyalen que les activitats que organitzen els pares per fomentar l'avanç dels infants serveixen a més d'una finalitat. Podem interpretar que això respon, possiblement, al fet que les activitats quotidianes en l'entorn familiar compleixen en nombroses ocasions més d'una funció, tal com ha resultat en la nostra recerca, en què l'activitat ha servit per als propòsits de jugar i d'ensenyar i aprendre.



Al nostre entendre, una qüestió que encara està pendent és abordar l'anàlisi de situacions en què aquestes formes d'organització de l'activitat conjunta no presenten un grau d'estructuració tan important com en el cas que hem estudiat aquí. Respecte d'això, no podem evitar de fer una referència a les anàlisis preliminars que hem realitzat sobre dades de les altres díades presentades en el disseny de la nostra recerca.

El que podem apuntar aquí és que, en la nostra experiència, els resultats de l'avaluació dels coneixements dels infants sobre el món gnom mostren clarament que hi ha diferències entre els que han construït una activitat més estructurada amb les seves mares i els que no. Amb aquest comentari no pressuposem que les diferències entre el que han après uns i altres es deguin essencialment ni exclusivament a la possibilitat d'haver participat en una activitat organitzada. Però, en qualsevol cas, seria útil valorar la incidència d'aquesta qüestió.

No podem deixar de referir-nos a la necessitat de continuar avançant en l'estudi dels mecanismes de traspàs del control i de construcció de significats compartits, així com, i molt especialment, en les seves relacions. Aquesta qüestió, molt interessant des de la nostra perspectiva, ocuparà bastants esforços per tal de poder disposar d'elements de major precisió i elaboració conceptual i de contrastació empírica.

En relació amb aquest tema, i a partir dels nostres resultats, ens ha semblat especialment interessant l'actuació de l'adult respecte dels coneixements previs de l'infant. En efecte, l'adult explora aquests coneixements previs de maneres molt diferents, i aprofundeix en diferents continguts nous que vol introduir a continuació. La concepció constructivista ha posat en relleu el tractament dels coneixements previs per part de l'agent educatiu com un dels elements que incideixen en la possibilitat que l'aprenent efectui aprenentatges significatius. En el nostre treball hem pogut mostrar la presència d'aquest recurs i la seva contribució al procés de construcció de significats compartits.

A propòsit d'aquesta qüestió se'ns planteja la relació que pot existir entre l'exploració de coneixements previs que poden permetre el traspàs del control a l'infant i un possible desafiament semiòtic per a ell, amb la represa

posterior del control per part de l'adult, que està en unes condicions més òptimes per iniciar –o continuar– el procés de construcció de significats compartits.

Pel que fa al model d'anàlisi utilitzat, hem de ressaltar-ne la utilitat i la potencialitat per a l'estudi de la influència educativa en situacions d'interacció adult i infant, especialment per les possibilitats que ofereix de relacionar els dos nivells d'anàlisi que el configuren. En efecte, gràcies a aquestes relacions es poden copsar elements importants per a la interpretació dels resultats que d'altra manera no hauria estat possible obtenir. Aquest interès s'ha mostrat clarament en la integració dels resultats obtinguts en el segon nivell, en el marc més ampli de les formes d'organització de l'activitat conjunta que li proporciona el primer, fins i tot –com ha estat el nostre cas– sense haver fet una anàlisi exhaustiva de tot el discurs dels participants, cosa possible de fer en el segon nivell d'anàlisi.

A diferència de les situacions d'ensenyament i aprenentatge formal en les quals la unitat global d'interpretació i anàlisi ha estat la seqüència didàctica, hem utilitzat la unitat seqüència d'activitat conjunta, unitat que proposa el model adoptat més coherent amb les característiques de la situació d'observació del nostre treball, –unitat que es pot fer extensible a d'altres situacions interactives diferents de les formals.

Igualment, ateses les característiques de l'activitat definida per les participants, les actuacions dominants de les participants en l'activitat conjunta, *grosso modo* no han estat diferents per a adult i infant i, per tant, no ha estat possible identificar patrons articulats de les actuacions en una primera identificació de les mateixes actuacions. Això ha fet del tot necessari elaborar una categorització que permetés d'operativitzar i arribar a copsar detalladament el tipus i el grau de participació i contribució a la construcció de l'activitat de l'adult i l'infant. Aquestes dimensions –iniciativa, participació potenciada i interconnexió– han estat àmpliament comentades i aquí només volem suggerir l'interès de continuar aprofundint en la seva utilitat, especialment en situacions en què no es pressuposa clarament l'existència de la funció educativa, en situacions en què no es pressuposa que drets i obligacions dels participants estan més o menys definits i/o són globalment diferents per a cada participant –i, per tant, si no

són globalment diferents pot ser difícil identificar si es tracta d'actuacions articulades entre participants o no.

Volem subratllar que al nostre entendre, l'interès d'aquestes dimensions prové del fet que han estat utilitzades sempre tenint en compte, a més de l'actuació, també allò sobre el qual es produeix l'actuació. Per exemple, no hagués estat de gaire utilitat als nostres propòsits saber quin participant presenta més iniciativa sense poder-ho relacionar amb els aspectes de l'activitat sobre els quals pren aquesta iniciativa. En altres termes, l'anàlisi hagués aportat tipus d'informacions més aviat estructurals, que no tenen en compte l'aspecte del contingut o de la tasca que s'hi troba involucrat (si es vol, podem posar l'exemple de l'anàlisi del discurs a partir de la unitat I-R-F). En darrer terme, aquestes dimensions han permès de tenir en compte els dos components de l'estructura de participació –social i contingut o tasca– en l'anàlisi de l'activitat que han construït les participants, anàlisi coherent amb la naturalesa conceptual i metodològica de la mateixa noció d'interactivitat.

Potser la incorporació d'aquestes dimensions que ha estat produïda en el decurs de l'anàlisi dels resultats, sigui una de les possibles aportacions que serveixin per complementar el model en l'anàlisi de la influència educativa d'algunes situacions com les que hem esmentat més amunt.

Finalment, hem de recordar, pel que fa al model d'anàlisi que ens ha guiat, que haver considerat la dimensió temporal en l'anàlisi ha resultat essencial per poder detectar alguns dels processos a través dels quals els participants defineixen l'activitat, així com per a la comprensió dels mecanismes d'influència educativa identificats. Essencial, en definitiva, per assolir aquests dos objectius que ens proposàvem.

# *Referències*

BETTELHEIM, B. (1994). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Crítica.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J.S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

BRUNER, J.S. (1981). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-17.

BRUNER, J.S. (1984). Los formatos en la adquisición del lenguaje. A J. Linaza (comp.), *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

BRUNER, J.S. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. A J. V. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRUNER, J.S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BRUNER, J.S. i HASTE, H. (comp.), (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J.S. (1991). *Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

BRUNER, J.S. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

CATALDO, CH. (1991). *Aprendiendo a ser padres*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

CAZDEN, C.B. (1990). El discurso en el aula. A M.C. Wihrock (comp.), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.

CAZDEN, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

COLL, C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía*, 81-82, 8-12.

COLL, C. (1983a). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. A C. Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.

COLL, C. (1983b). *Interactividad e interacción. Bases para un análisis psicoeducativo de la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje*. Document intern no publicat. Departament de Psicologia Evolutiva i Diferencial. Universitat de Barcelona.

COLL, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia. [Reeditat per Editorial Paidós, 1991.]

COLL, C. (1988a). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.

COLL, C. (1988b). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

COLL, C. (1989). *Consideraciones en torno al análisis de los mecanismos de influencia educativa*. Document intern no publicat. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.

- COLL, C. (1990a). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (435-453). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (1990b). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1991a). Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? A J. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto i D. Vence (comp.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- COLL, C. (1991b). Activitat conjunta i parla: una aproximació a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa. *Jornades d'Educació i Bilingüisme. VIII Cursos d'Estiu*. Valencia.
- COLL, C. (1993). Psicología y didácticas: una relación a debate. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 59-75.
- COLL, C. (1995a). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. A C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- COLL, C. (1995b). La Psicología de la Instrucción i l'estudi de les pràctiques educatives escolars. A C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- COLL, C.; BOLEA, E.; COLOMINA, R.; GISPERT, I.; MAYORDOMO, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M.J. i SEGUÉS, M. T. (1992b). Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, 7, 11-87.
- COLL, C. i COLOMINA, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. i ROCHERA, M. J. (1992a). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. i ROCHERA, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. A P. Fernández Berrocal i M. Ángeles Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

COLL, C. i MIRAS, M. (1990). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. A. C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

COLL, C. i ONRUBIA, J. (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching/learning activities: a theoretical and methodological challenge. A P. del Río, A. Álvarez i J. V. Wertsch (ed.), *Explorations in Sociocultural Studies*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

COLL, C. i ONRUBIA, J. (1995). Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció de coneixement a l'aula. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 85-99.

COLL, C. i SOLÉ, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

COLL, C. i SOLÉ, I. (1995). Factors psicosociològics, relacionals i contextuals implicats en l'aprenentatge escolar. A C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.



- COLOMINA, R.; MAYORDOMO, R. i ONRUBIA, J. (en premsa). La actividad discursiva en la Zona de Desarrollo Próximo: aspectos teóricos y metodológicos. A M. Bassedas (comp.), *Investigación y Educación*. Barcelona: IMEB.
- DOISE, W.; MUGNY, G. i PERRET-CLERMONT, A.N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- EDWARDS, D. i MERCER, N. (1986). Context and continuity: classroom discourse and the development of shared knowledge. A K. Durkin (ed.), *Language development during the school years*. London: Croon Helm.
- EDWARDS, D. i MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ELKONIN, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- ERICKSON, F. (1980). Stories of cognitive learning in learning environments: A neglected area in the anthropology of education. *Paper presented at the symposium "The Anthropology of learning" at the Annual Meeting of the American Anthropological Association*. Washington, D.C.
- ERICKSON, F. (1982). Classroom discourse as improvisation. A L. C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A M.C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós/MEC.
- EVERTSON, C. i GREEN, J. (1989). La observación como indagación y método. A M.C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GARDNER. H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.

GISPERT, I. i ONRUBIA, J. (en premsa). Traspaso de control y aprendizaje en situaciones de aula. *Cultura y Educación*.

GÓMEZ, I.; MAURI, T. i VALLS, E. (1995). L'aprenentatge dels continguts escolars. A C. Coll (coord.), *Psicologia de la Instrucció*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

GONZÁLEZ, M. del M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología. Universidad de Sevilla.

GONZÁLEZ, M. del M. i PALACIOS, J. (1992). Interacció educativa adult-infant en l'àmbit familiar. Nivells d'anàlisi i nivells de significació. *Temps d'Educació*, 7, 89-114.

GREEN, J. L.; WEADE, R. i GRAHAM, K. (1988). Lesson construction and student participation: A sociolinguistic analysis. A J. L. Green i J. O. Harker (ed.), *Multiple perspective analysis of classroom discourse*. Norwood, NJ: Ablex.

GRIFFIN, P. i COLE, M. (1984). Current activity for the future: the Zoped. A B. Rogoff i J. V. Wertsch (ed.), *Children's learning in the "zone of proximal development" (New Directions for Child Development, 23)*. San Francisco: Jossey-Bass.

HAMBY, J. V. (1992). The school-family link: a key to dropout prevention. A L. Kaplan (ed.), *Education and the family*. Boston: Allyn and Bacon.

KAYE, K. (1984). *Family rules*. New York: St. Martin's Paperbacks.

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

KNAPP, M. (1980). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós Comunicació.

- KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Editorial.
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- LAUTREY, J. (1995). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- LEONTIEV, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. A J. V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- LEONTIEV, A. N. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- LEONTIEV, A. N. (1986). Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental. A A.R. Luria, A. N. Leontiev i L. S. Vygotski, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- LYONS, J. (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- MAURI, T. (1990). Currículum y enseñanza. A T. Mauri, I. Solé, Ll. del Carmen, i A. Zabala, *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori.
- MAURI, T. (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. A C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé i A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- MAYORDOMO, R. i BOLEA, E. (1994). Creation and control of shared reference: hearing-impaired students in classroom and logopedic situations. A P. del Río, A. Álvarez i J. V. Wertsch (ed.), *Explorations in Sociocultural Studies. Vol. 3*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.

MERCER, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

MIRAS, M. (1991a). Diferencias individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 188. 24-27.

MIRAS, M. (1991b). Educación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 3-17.

MIRAS, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. A C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé i A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

MORENO, M.C. i CUBERO, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares. A J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (ed.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva*. Vol I. Madrid: Alianza.

NELSON, K. i SEIDMAN, S. (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. A E. Turiel, I. Enesco i J. Linaza, (comp.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza .

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. i COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/ Morata.

OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós/MEC.

OCHS, E. (1979). Transcription as theory. A E. Ochs i B. B. Schieffelin (ed.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.

ONRUBIA, J. (1992). Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos. Tesis doctoral. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona.

- ONRUBIA, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en el aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- PALACIOS, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40. 97-111.
- PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M. i MORENO, M. C. (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40. 159-169.
- PALACIOS, J. i MORENO, M.C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. A M.J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Peter Lang.
- PLA, L. (1989). *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- RIVIERE, A. (1984). La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- ROCHERA, M.J. i SEGUÉS, T. (1992). *The role of the teacher and peers in transfer of control: some examples extracted from learning activities in mathematical context*. Pòster presentat a la I Conference for Socio-Cultural Research. Madrid, setembre de 1992. Convocada per The Society for Socio-Cultural Studies. Organitzadors: Universidad Complutense, Infancia y Aprendizaje, Fundació "La Caixa".
- ROCHERA, M.J. i SEGUÉS, T. (1994). *Creación de ZDP en el aula: La enseñanza y aprendizaje de la numeració a través de la realización de una tarea de juego reglada*. Pòster presentat al 14th. advanced course "The social genesis of thought Piaget/Vygotsky". Organitza: Foundation Archives Jean Piaget. Université de Genève. Ginebra, setembre de 1994.

- ROGOFF, B. (1984). Adult assistance of children's learning. A T. E. Raphael (ed.), *The contexts of school-based literacy*. New York: Random House.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B.; MOSIER, CH.; MISTRY, J. i GÖNCÜ, A. (1993). Toddlers' guided participation with their caregiver in cultural activity. A E.A. Forman, N. Minick i C.A. Stone (ed.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- ROMMETVEIT, R. (1974). *On message structure: a framework for the study of language and communication*. New York: Wiley.
- ROMMETVEIT, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. A R. Rommetveit i R. Blaker (ed.), *Studies of language, thought and verbal communication*. London: Academic Press.
- SALTZ, E. (1992). Fostering early development. A L. Kaplan (ed.), *Education and the family*. Boston: Allyn and Bacon.
- SCHAFFER, H. R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- SCHAFFER, H. R. (1990). *Decisiones sobre la infancia*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- SCRIBNER, S. i COLE, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17.
- SINCLAIR, J. McH. i COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- SOLE, I. (1990). Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. A T. Mauri, I. Solé, Ll. del Carmen, i A. Zabala, *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori.

- SOLÉ, I. (1991). ¿Se puede enseñar lo que se ha de construir? *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 33-35.
- SOLÉ, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. A C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé i A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I. (1995). Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament. A C. Coll (coord.), *Psicologia de l'Educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- SOLÉ, I. i COLL, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. A C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé i A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- STODOLSKY, S. (1991). *La importancia de los contenidos en la enseñanza*. Barcelona: Paidós /MEC.
- THARP, R. G. i GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- TRILLA, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- VALSINER, J. i VAN DER VEER, R. (1993). The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretations. A R. R. Cocking i K. A. Renninger (ed.), *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). El papel del juego en el desarrollo del niño. A L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

VYGOTSKI, L. S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. A A.R. Luria, A. N. Leontiev i L. S. Vygotski, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

VILA, I. (1987). *Vygotsky i la mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.

VILA, I. (1995). *Projecte docent*. Universitat de Girona.

WEBB, N. M. (1983). Predicting learning from student interaction: defining the interaction variables. *Educational Psychologist*, 18, 33-41.

WEBB, N. M. (1985). Student interaction and learning in small groups: a research summary. A R. Slavin, S. Sharan et al. (ed.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

WEBB, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.

WERTSCH, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

WERTSCH, J. V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. A B. Rogoff i J. V. Wertsch (ed.), *Children's learning in the "zone of proximal development" (New Directions for Child Development, 23)*. S. Francisco: Jossey-Bass.

WERTSCH, J. V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

WERTSCH, J. V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3-36.

WERTSCH, J. V. (en premsa). Agendas antagónicas en el aula. A M. Bassedas (comp.), *Investigación y Educación*. Barcelona: IMEB.



---

WERTSCH, J. V. i HICKMANN, M. E. (1987). Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. A M. E. Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. San Diego, CA: Academic Press.

WERTSCH, J. V.; MINICK, N. i ARNS, F. J. (1984). The creation of context in joint problem-solving. A B. Rogoff i J. Lave (ed.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WINEGAR, T.; RENNINGER, K.A. i VALSINER, J. (1989). Dependent-independence in adult-child relationships. A D.A. Kramer i M. J. Bopp (ed.), *Transformation in clinical and developmental psychology*. New York: Springer-Verlag.

WOOD, D. J.; BRUNER, J. S. i ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

WOOD, D. J.; WOOD, H. A. i MIDDLETON, D. J. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.

ZINCHENKO, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. A J. V. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

# *Annexos*

- 1. Descripció de les característiques físiques del material de joc**
- 2. Estructura de les fases de visionat i trets del món gnom que les constitueixen**
- 3. Trets del món gnom seleccionats per a l'avaluació inicial i final**
- 4. Protocols d'entrevistes inicials i finals amb mare i infant**
- 5. Normes i signes utilitzats en la transcripció**
- 6. Exemple de full de transcripció**
- 7. Categoritzacions relatives a les formes d'actuacions de mare i infant en els tres segments d'interactivitat de les fases de joc**
- 8. Entrevista final amb la mare**

---

# ANNEX 1. DESCRIPCIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES FÍSIQUES DEL MATERIAL DE JOC

## 1. ELS GNOMS

Els gnoms i les gnomes són els protagonistes principals i per aquesta raó són més nombrosos que la resta de material. Les figures estan en diverses postures i van acompanyades de diferents complements que representen algunes activitats que es consideren pròpies d'aquests personatges. Físicament tenen una morfologia amb característiques molt semblants a les humanes. En total disposem de sis gnoms adults, sis gnomes adultes i dos gnoms petits, que descrivim tot seguit.

### 1.1. GNOMS ADULTS

- Gnom que porta una petita bossa marró lligada a la cintura i que té les mans al darrera. És la figura que habitualment els infants i les mares identifiquen com a David, personatge masculí principal de la sèrie de televisió que els subjectes veuen en el vídeo abans de cada sessió de joc; fa de metge i sempre porta a sobre una bossa amb els estris que necessita (bisturí, agulles, fil, esparadrap, etc.).
- Gnom que es recolza en una destal.
- Gnom carregat amb un cistell a l'esquena.
- Gnom amb una mà a la boca i l'altra separada del cos, sense cap complement afegit.
- Gnom en postura de seure, acompanyat d'un tronc d'arbre sobre el qual pot seure.
- Gnom que amb les dues mans agafa una pala i fa com si cavés.

Tots els gnoms porten una llarga barba blanca i vesteixen amb jersei blau, pantalons marrons, botes grises i barret de color vermell.

## 1.2. GNOMES ADULTES

- Gnoma amb els cabells coberts amb un mocador per sota del barret, i que porta una cullera en una mà i una paella a l'altra. Porta un davantal per sobre de les faldilles. Aquesta gnoma sovint és identificada pels subjectes com a Lisa, la protagonista femenina principal de la sèrie televisiva.
- Gnoma amb trenes i amb un cistell ple de fulles verdes penjat al braç.
- Dues gnomes amb els cabells coberts amb un mocador per sota del barret i que amb les dues mans porten una escombra.
- Gnoma amb trenes i els dos braços arquejats amb les mans a la cintura. Porta un davantal per sobre de les faldilles.
- Gnoma amb trenes, vestida amb camisa de dormir i que porta una espalmatòria en una mà i té l'altra mà a la cintura.

Totes les gnomes, llevat de la darrera que hem descrit, vesteixen brusa blanca, cosset per sobre de la brusa i faldilles de colors. Porten el barret de color verd.

Totes les figures dels gnoms i de les gnomes tenen una alçada de 7,5 cm i són de plàstic.

## 1.3. GNOMS PETITS

Així mateix, tenim una parella de gnoms bessons petits. Es tracta d'un gnom i una gnoma que sempre en el context del món social dels gnoms són germans bessons i presenten les mateixes característiques físiques que els gnoms i gnomes adults, fonamentalment semblants a les humanes.

La gnoma petita va vestida amb una granota de color rosa i un barret de color verd, com les gnomes adultes.

El gnom petit va vestit amb una granota de color blau i un barret de color vermell com els gnoms adults.

Tots dos tenen 4 cm d'alçada i són de plàstic.

## 2. ELS TROLLS

Els trolls són els personatges que representen els aspectes més negatius de la història en relació amb els gnoms.

Disposem de dues figures de trolls, que físicament recorden els gorilles: color marró, carregats d'espatlles, amb braços llargs i cames curtes, peus molt grossos, orelles i nas grans, cua llarga.

Es caracteritzen perquè actuen habitualment en grup i són desgarbats i maldestres tant en els moviments corporals com en el comportament.

Les figures dels trolls fan 9 cm d'alçada, són de plàstic i no van vestides.

## 3. ELS ANIMALS

3.1. LA GUINEU. És un personatge amb entitat pròpia en la vida quotidiana dels protagonistes de la història, els gnoms David i Lisa, com ho palesa el fet que tingui un nom: Switt. Compleix la funció primordial de mitjà de transport que aquests gnoms utilitzen i el consideren un amic. És de color marró.

La resta d'animals que conformen el material no tenen característiques tan específiques, com en el cas de la guineu, en relació amb la funció que compleixen en la història de la vida dels gnoms. Per aquesta raó ens

limitarem a fer-ne un llistat i només n'especificarem les característiques que semblin rellevants.

3.2. UN PELICÀ.

3.3. UNA GRANOTA.

3.4. TRES ÀNECS. Un de gran i dos de petits. Postura: dempeus.

3.5. UNA GIRAFA. Postura: dempeus.

3.6. UN RUC. Postura de repòs i de color gris.

3.7. UNA SOMERA. Postura de repòs i de color beix.

3.8. UN BRAU. Postura de repòs i de color marró fosc.

3.9. TRES ÓSSOS. Dos óssos de 4 cm d'alçada, estan dempeus, un és de color blanc i l'altre de color negre. El tercer ós està en postura de repòs, és de color marró, vestit amb samarreta i pantalons curts, amb un aspecte més simpàtic que els altres dos óssos.

3.10. DOS BENS. Un de gran i un de petit. Postura: dempeus.

3.11. UN LLEÓ. Està dempeus, en acció de caminar i és de color marró.

3.12. UN MICO. Està dempeus, en acció de caminar i és de color marró.

Totes les figures dels animals són de plàstic.