



TREBALL FINAL DE GRAU

Grau en Mestre d'Educació Infantil
Facultat d'Educació

ELS MODELS DE TORNOS DE DINAR A LES ESCOLES BRESSOL: una anàlisi del vincle entre educadores i infants

Luana Zavala Vélez

Tutora: Berta Palou Julián

Modalitat A: Recerca

Àmbit Temàtic: Procés educatiu i d'aprenentatge
en l'etapa d'educació infantil

Curs 2024-2025

RESUM

El present estudi consisteix en una investigació qualitativa que analitza els models de torns de dinar de dues escoles bressol municipals de Barcelona, amb la finalitat d'identificar com l'organització d'aquest moment, impacta en la relació i el vincle afectiu entre infants i educadores. L'hora del dinar a l'escola és un moment quotidià que, si s'acompanya amb intenció pedagògica, pot esdevenir un espai educatiu de relació que va més enllà de satisfer la gana. Mitjançant un marc teòric basat en diversos autors i autores del camp educatiu, observacions a vuit grups d'infants i entrevistes a les educadores, s'han destacat els aspectes que afavoreixen un moment de dinar ric en aprenentatges i interaccions significatives. Així, s'han ressaltat principalment les temàtiques de vincle, ambient, comunicació i individualització. La mostra d'estudi es compon de vuit classes de dues escoles amb models diferents de torns de dinar, fet que ha permès contrastar i identificar les seves similituds i diferències. A més, s'han recollit les percepcions i vivències de les educadores responsables de cada grup per tal d'explorar les seves visions sobre l'organització dels torns i l'impacte que consideren que té en el vincle amb els infants. Els resultats evidencien que, malgrat les diferències en l'organització, totes les professionals comparteixen un propòsit comú: oferir un acompanyament proper i respectuós que promogui el benestar dels infants. Per finalitzar, s'exposen unes conclusions finals i valoració del procés d'elaboració. Aquest estudi contribueix a valorar el moment del dinar dins del context educatiu de l'etapa 0-3, i convida a continuar reflexionant sobre com les decisions organitzatives poden incidir positivament en la qualitat del vincle i en l'experiència quotidiana dels infants a l'escola bressol. Així, es posa en rellevància la importància d'una mirada pedagògica i conscient sobre els moments quotidians, com l'hora de dinar, com a espais de cura, relació i desenvolupament.

Paraules clau: organització escolar, vincle, vida quotidiana, menjador escolar, etapa 0-3.

RESUMEN

El presente estudio es una investigación cualitativa que analiza los modelos de turnos de comida en dos escuelas infantiles municipales de Barcelona, con la finalidad de identificar cómo la organización de este momento impacta la relación y el vínculo afectivo entre infantes y educadoras. La hora de la comida en la escuela es un momento cotidiano que, si se acompaña con intención pedagógica, puede convertirse

en un espacio educativo de relación que va más allá de satisfacer el hambre. Mediante un marco teórico basado en diversos autores y autoras del ámbito educativo, observaciones a ocho grupos de infantes y entrevistas a las educadoras, se han destacado los aspectos que favorecen un momento de comida lleno de aprendizajes e interacciones significativas. Se han resaltado principalmente las temáticas de vínculo, ambiente, comunicación e individualización. La muestra está compuesta por ocho clases de dos escuelas con modelos diferentes de turnos, lo que ha permitido contrastar y conocer sus similitudes y diferencias. Además, se han recogido las percepciones y vivencias de las educadoras responsables para explorar sus opiniones sobre la organización y el impacto que consideran que tiene en el vínculo con los infantes. Los resultados evidencian que, a pesar de las diferencias, todas las profesionales comparten un propósito común: ofrecer un acompañamiento cercano y respetuoso que promueva el bienestar de los infantes. Finalmente, se exponen conclusiones y una valoración del proceso. Este estudio contribuye a poner en valor el momento de la comida dentro del contexto educativo de la etapa 0-3, e invita a reflexionar sobre cómo las decisiones organizativas pueden incidir positivamente en la calidad del vínculo y en la experiencia diaria de los infantes. Se destaca la importancia de una mirada pedagógica y consciente sobre los momentos cotidianos, como la hora de la comida, como espacios de cuidado, relación y desarrollo.

Palabras clave: organización escolar, vínculo, vida cotidiana, comedor escolar, etapa 0-3.

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ.....	5
2. OBJECTIUS.....	7
3. MARC TEÒRIC.....	8
4. METODOLOGIA.....	17
5. RESULTATS.....	23
6. CONCLUSIONS.....	32
7. BIBLIOGRAFIA.....	36
8. ANNEXOS.....	39

ÍNDIX DE TAULES I FIGURES

Taula 1. Ràtio escoles bressol (2021).....	12
Taula 2. Taula d'especificacions.....	18
Taula 3. Dades de les entrevistades.....	21
Figura 1. Mapa conceptual sobre les temàtiques dels resultats.....	23
Figura 2. Tipus de converses observades.....	27

1. INTRODUCCIÓ

A les escoles bressol, els aprenentatges sorgeixen de la vida quotidiana, de les interaccions properes entre infants i educadores, i especialment en les diverses rutines i el joc lliure. En aquest sentit, l'estona del dinar esdevé molt més que satisfer la gana: és un moment per a la cura, la socialització i la construcció de vincles.

Aquest treball parteix de l'interès per analitzar com l'organització dels torns de dinar pot influir en la qualitat del vincle entre educadores i infants, afavorint un acompanyament educatiu més proper, respectuós i significatiu.

Hi ha diversos models d'organització dels torns de dinar, i cada escola planteja un tipus diferent segons les seves possibilitats i prioritats. Hi ha educadores que prefereixen la formació de grups reduïts per tal de mantenir un vincle proper i atendre cada infant amb més atenció. Mentre que altres consideren que formar un gran grup és més adient, ja que dues educadores poden estar presents i acompanyar simultàniament.

Durant el període de pràctiques, vaig observar com, en diferents classes, es va implementar un canvi en l'organització de l'hora de dinar. Inicialment, les educadores trobaven dificultats per adaptar-se a la diversitat de ritmes i necessitats d'alguns infants. Davant d'aquesta situació, van decidir modificar la manera com portaven els torns de dinar. Aquest canvi va permetre que els infants visquessin el moment del dinar amb més calma, afavorint un espai de connexió més present i tranquil amb l'educadora. Aquesta experiència em va deixar pensant sobre com s'hauria d'organitzar el moment del dinar a les escoles bressol per tal de garantir un acompanyament educatiu de qualitat i de vincle, i és aquesta la problemàtica que m'interessa tractar en el present estudi.

Aquesta qüestió parteix d'una necessitat real per part de les educadores, i és rellevant tant per al benestar dels infants com per a la qualitat pedagògica del centre. Considero que és un tema abordable, ja que puc analitzar diferents models observats, contrastar-los amb la bibliografia i extreure conclusions que puguin ser útils per a altres escoles bressol que es trobin amb el mateix repte.

En aquesta investigació s'han observat aquests dos models: grups reduïts, amb una educadora per grup, i un sol grup, amb dues educadores alhora. Així mateix, per tal de conèixer les vivències i sentiments de cada mestra en relació amb el dinar, també s'han realitzat entrevistes. Per tant, es presenta una comparació dels models esmentats, aclarint les seves similituds i diferències, així com els aspectes en què

poden afavorir un millor acompanyament. Alhora, es comparteixen les percepcions pròpies de les educadores per tal de visibilitzar les seves experiències i pràctiques.

Reconèixer les diferents maneres d'atendre els infants en el dinar pot ser enriquidor per a aquelles escoles que tenen la percepció de manca de temps i de recursos humans per acompanyar aquest moment amb intenció pedagògica. Els models presentats són opcions que poden contribuir a millorar les organitzacions a les escoles bressol, sempre tenint en compte el seu context particular. D'aquesta manera, es pretén que la investigació pugui aportar a continuar reflexionant com l'hora del dinar pot esdevenir una experiència positiva, que enforteixi el vincle entre infants i educadores.

També, cal destacar que el meu grup de Treball de Fi de Grau és mostra del Projecte REDICE24-3481, "Anàlisi de la sostenibilitat i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) en els Treballs de Fi de Grau dels futurs mestres". Des d'un enfocament de la sostenibilitat, aquest treball es vincula amb els ODS següents:

- ODS 3: Salut i Benestar, que promou la incorporació de pràctiques sanes i estils de vida saludables. El treball mostra com les escoles i educadores vetllen per una alimentació saludable dels infants, tant des d'un punt de vista nutritiu com de benestar general.
- ODS 4: Educació de Qualitat, que prioritza una educació accessible i de qualitat per a tots els infants. El treball parteix d'una visió educativa respectuosa amb la infància, on el benestar físic i emocional dels infants és clau per al seu desenvolupament i aprenentatges.
- ODS 12: Producció i Consum Responsables, que inclou l'objectiu de reduir el malbaratament d'aliments a escala mundial. En aquesta línia, les educadores que acompanyen l'estona de dinar promouen una ingesta d'aliments suficient per a no produir malbaratament i afavorir hàbits responsables des de la primera infància.

2. OBJECTIUS

Objectiu general

Partint de la problemàtica sobre com organitzar el moment del dinar a les escoles bressol per garantir un acompanyament educatiu de qualitat i vincle, es planteja el qüestionament de si els diferents models de torns de dinar afavoreixen aquest tipus d'acompanyament. Per tal d'analitzar les estratègies que hi intervenen, es va definir el següent objectiu general:

- Investigar si els diferents models de torns de dinar a les escoles bressol, contribueixen a enfortir el vincle entre educadores i infants.

Objectius específics

Per a desenvolupar l'objectiu general, es van definir els següents objectius específics:

- Identificar les interaccions més significatives entre educadores i infants en els diferents models de torns de dinar.
- Examinar les estratègies pedagògiques utilitzades per les educadores en els diferents models de torns de dinar.
- Analitzar la influència de l'organització dels diferents models de torns de dinar en el vincle educadores i infants.

Preguntes centrals

Al llarg d'aquesta investigació es pretén donar resposta a les següents preguntes d'investigació:

- Com influeixen els diferents models de torns de dinar en el reforç del vincle entre educadores i infants a les escoles bressol?
- Com influeix l'organització de l'espai i del temps en els torns de dinar en el vincle entre educadores i infants?
- Quines estratègies utilitzen les educadores en els torns de dinar per promoure el vincle afectiu i educatiu amb els infants?

3. MARC TEÒRIC

La vida quotidiana a l'etapa 0-3

A l'escola bressol els aprenentatges sorgeixen, en gran part, de la vida quotidiana. A diferència de l'etapa 3-6, en què es comença a fer activitats més determinades per matèries, a l'etapa 0-3 els infants principalment coneixen el món des de descobertes al dia a dia.

La vida quotidiana a l'escola és definida per Blasi (2003), com un conjunt d'experiències i relacions en què “hi ha cabuda per a l'estabilitat, però també per a la sorpresa, per a la novetat com a cosa normal” (p. 6). Així doncs, la quotidianitat a l'escola és generadora d'aprenentatges per naturalesa. No obstant això, aquesta pot ser percebuda de forma automàtica, fet que desvaloritza les activitats en actes rutinaris amb poca reflexió i significat pedagògic (Sargatal, 2021).

Molts autors i autores, pedagogues i educadores, coincideixen en el fet que s'ha de repensar des de la comunitat i equips educatius la reivindicació dels moments quotidians com a fonts d'aprenentatge.

Giovannini (2006) assenyala que la repetició diària no hauria de comportar una pèrdua de significat dels moments quotidians. Fabrès (2006) explica que s'ha de reformular amb més cura i consciència l'activitat “rutinaria” per tal que tingui més contingut pedagògic. Ballester i Godall (2014) defensen la importància de planificar els espais i l'acompanyament per assegurar que l'estructura de la vida diària atengui les necessitats individuals dels infants. Pañella i Gutiérrez (2009) parlen de “reivindicar el valor primordial de les activitats quotidianes”, ja que tenen un impacte amb una “forta càrrega emocional” en la relació adult-infant (p. 18).

Per tant, queda clar que, per tal que l'activitat quotidiana sigui educativa, l'escola ha de planificar-la i gestionar-la amb un sentit i uns propòsits pedagògics. En paraules de Fabrès (2006), s'ha de “convertir estos momentos de -rutinas cotidianas- en momentos clave para establecer una relación, momentos clave para la educación” (p. 3).

Per tal d'aconseguir-ho, Ballester i Godall (2014) proposen que s'ha de fer una preparació d'ambients i de l'acompanyament partint de les necessitats afectives, motrius i sensorials dels infants. Morgandi (2012), proposa una visió “d'elogi de la lentitud” que parteix també de les necessitats i els ritmes dels infants, per tal d'atendre'ls amb respecte i de manera individualitzada. Marco et al. (2019), assenyalen que la manera en com els infants viuen el seu entorn està influenciada per la mirada de l'adult, qui planifica el seu actuar per donar resposta a les individualitats

de cada un. Així doncs, l'adult té la responsabilitat de preparar espais, ambients i materials, com també de fer un acompanyament ajustat per afavorir l'activitat dels infants.

Per tant, l'activitat quotidiana no té per què ser vista com a moment de pas, tot el contrari, es pot valorar com oportunitat d'aprenentatge, de relació i de vincle. L'única manera que això sigui possible, és gestionar aquestes estones amb prou temps, perquè no hi hagi presses, i per poder atendre els infants amb tranquil·litat i presència, enfortint els vincles en cadascuna de les interaccions. Si es fa una preparació amb més detall i amb més consciència, les activitats quotidianes esdevenen oportunitats per donar una atenció de qualitat plena d'intenció educativa (Fabrès, 2006).

Les cures de qualitat

Les cures són definides per Fomasi i Travaglini (2016) com “el conjunto de la atención del niño ya se centre en lo que el adulto proporciona al niño, o en el cuidado corporal o cualquier otra actividad” (p. 67). Les cures corporals, en concret, són aquelles que tracten les necessitats bàsiques dels infants, com és l'alimentació, la higiene personal, el descans, entre altres.

Seguint el model Pikler-Lóczy, els moments de cura són rellevants perquè es donen dins d'un espai-temps planificat i protegit que es dedica de manera especial a cadascun dels infants (Izaguirre, 2013). Aquests moments resulten importants per la relació entre l'infant i l'adult que cuida, perquè són trobades on hi ha un diàleg i una atenció individualitzada que transmet a l'infant seguretat. Mitjançant la veu, les mirades, els gestos i el cos, els infants se senten reconeguts i desenvolupen un sentiment de benestar i, per tant, la relació amb l'adult de referència s'enforteix (Fomasi i Travaglini, 2016).

Segons Falk (1990), “los momentos más importantes de la interacción adulto-niño son los de los cuidados corporales”. En tenir moments privilegiats de relació amb els infants, es donen oportunitats perquè els nens i nenes, a més de satisfer necessitats bàsiques, puguin desenvolupar i prendre consciència del que senten, per després actuar en conseqüència, cada cop de manera més autònoma.

Morgandi (2012) explica que les rutines de cura tenen un paper fonamental en la construcció de la identitat infantil. Quan aquestes activitats es duen a terme de manera estable i regular, contribueixen a proporcionar als infants una sensació de continuïtat i previsibilitat, la qual cosa afavoreix la seva seguretat afectiva. A més, aquestes

experiències estan estretament vinculades al desenvolupament de l'autonomia i al sentiment de competència.

Així doncs, les cures esdevenen de qualitat quan l'adult reconeix a l'infant, les seves necessitats, i es crea un vincle a partir dels moments d'interacció compartits. És així que els infants són participants actius en els moments de cura corporal, on infant i adult cooperen i es comuniquen per fer d'aquests moments més enriquidors i més autònoms. Entenent que autonomia no vol dir que l'infant ja no necessita ajuda de l'adult, sinó que és resultat d'una progressió de la seva capacitat que li permeten gaudir de fer per si mateix, però mai com una obligació (Falk, 1990). En paraules de Vilaró (2021), l'autonomia ha de ser “entesa des de la capacitat que té l'infant per identificar la seva potencialitat, la seva voluntat i que se sent capaç de prendre decisions”.

L'hora de dinar com espai d'aprenentatge

L'hora de dinar a l'escola bressol és un moment que va més enllà de satisfer la gana. Els àpats han de ser “un moment de relació, d'afecte, de comunicació i d'aprenentatge” (López i Gay, 2019). El dinar és una experiència diària que afavoreix l'adquisició de competències i permet als infants explorar l'autonomia i el respecte pels seus desigs (Prott, 2006).

Es tracta d'un moment que connecta amb la cultura i les tradicions i que és multidimensional. En paraules de Cremaschi (2006), l'alimentació es vincula “amb el temps, amb l'espai, amb el context i amb les relacions, i implica tots els sentits” (p. 4). Giovannini (2006), assenyala la dimensió social del dinar, entenent que menjar és un acte compartit i relacional de la vida quotidiana en què també s'aprenen normes culturals, com l'ús d'estris. Eeckhout (2006), destaca que l'hora de dinar és un espai de trobada i de compartir pels infants i les educadores. En definitiva, és un moment privilegiat de gaudi i de traspàs de cultura i hàbits.

L'hora de dinar és una activitat quotidiana en què els infants desenvolupen aprenentatges mitjançant els sentits, les relacions socials i l'entorn. D'una banda, aprenen a tastar aliments, a manipular-los, descobrint gustos, textures, olors, preferències i més (López i Gay, 2019). Aquest espai de descoberta és essencial perquè l'infant pugui gaudir del menjar i establir una aproximació positiva a l'alimentació (Giovannini, 2006). D'altra banda, també contribueix al desenvolupament de múltiples habilitats: quan l'infant agafa una cullera, el got o es neteja la boca, està

posant en joc la motricitat fina i adquirint capacitats que li permeten actuar amb més autonomia i seguretat. Tal com explica Ritscher (2010), sovint no som conscients de la complexitat que pot tenir, per a un infant, una acció com agafar lleties amb la forquilla. No es tracta només de menjar, sinó d'un conjunt d'accions que impliquen pràctica, esforç i satisfacció personal.

L'hora de dinar també afavoreix el desenvolupament del llenguatge: les converses espontànies, les rutines verbals repetides i les expressions associades als aliments i les accions quotidianes amplien el vocabulari i reforcen la comprensió. Com explica Giovannini (2006), el paper de l'adult és clau per estimular l'expressió dels infants mentre mengen, convidant-los a posar paraules als sabors, als gustos i a les sensacions que experimenten. A més, la repetició d'accions permet als infants començar a situar-se en el temps i reconèixer patrons que donen estructura al dia. Cremaschi (2006) posa l'èmfasi en la importància dels ritmes còmodes i de les accions rituals per donar seguretat i significat a les experiències socials com l'hora de dinar. Quan es respecta el ritme dels infants i es mira aquest moment amb atenció i respecte, el dinar deixa de ser només un espai funcional per convertir-se en una experiència educativa significativa. Tal com ho defineix Ritscher (2010), l'hora de dinar pot esdevenir un veritable "laboratori" en què cada infant participa, experimenta i aprèn a través del fer.

En ser un moment quotidià, s'ha de planificar amb cura per poder aprofitar el seu valor educatiu. Així doncs, l'adult ha de ser una figura de referència que genera un clima segur en què els infants poden desenvolupar-se i fer les seves descobertes. Per tant, l'organització de recursos humans i materials ha de tenir com a propòsit la creació d'un ambient tranquil i agradable, lliure de presses i pressions (Morgandi, 2012). La selecció de taules i cadires, gots de vidre o plàstic, els torns de petit o gran grup, el tracte i la comunicació són alguns d'aquests aspectes que determinen la manera en com es viu l'hora de dinar.

El Model Educatiu de les Escoles Bressol Municipals indica que cada escola s'encarrega d'organitzar el seu projecte i els seus recursos humans (Ajuntament de Barcelona, 2019). S'ha establert que per cada grup d'infants hi ha una tutora referent, com també una educadora de suport que ajuda en estones de dinar i descans. A més, hi ha una educadora complementària i direcció, que poden donar acompanyament en moments determinats. Pel que fa a les ràtios, la Taula 1 mostra les dades establertes per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) l'any 2021:

Taula 1

Ràtio infants/grup a les escoles bressol municipals de Barcelona (2021)

Rati infants/grup a escoles bressol: Infants de 0-1 anys fins a ...	8
Rati infants/grup a escoles bressol: Infants de 1-2 anys fins a ...	13
Rati infants/grup a escoles bressol: Infants de 2-3 anys fins a ...	20

Nota. Adaptada de *Carta de serveis de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)* (Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 2022, p. 16).

Tot i això, no especifica unes ràtios definides per l'hora de dinar. El model educatiu assenyala que, en general, els petits grups afavoreixen el tracte individualitzat i donar suport segons les necessitats concretes dels infants (Ajuntament de Barcelona, 2019). Per tant, s'entén que cada escola té les seves visions i pren decisions segons els seus propòsits; el que és comú, és que la manera en com s'organitza el dinar és sempre des d'una mirada de respecte, valorant-lo com a moment d'aprenentatge quotidià.

Els torns de dinar

Els torns de dinar són una manera d'agrupar els infants per tal de donar una atenció individualitzada i respectar els seus ritmes. Aquesta formació de grups valora el moment evolutiu dels infants i les seves necessitats, tot considerant que el dinar és un moment de socialització. Per Pañella i Gutiérrez (2009), els àpats representen per als infants un moment de compartir amb altres iguals, on aprenen des de la imitació i es motiven mútuament, establint relacions socials. De manera similar, Vilaró (2021) assenyala que el dinar és una oportunitat de trobada per socialitzar i compartir, reforçant la importància d'aquest moment dins la rutina diària.

Ara bé, alguns autors i educadores coincideixen que el dinar és més aprofitable quan es fa per grups reduïts. Marco et al. (2019) indiquen que la complicitat entre infants durant el dinar es dona sobretot en grups petits. En el cas dels infants d'entre dos i tres anys, aquests autors recomanen una ràtio de sis infants per educadora en diferents torns. D'altra banda, Vilaró (2021) assenyala que és beneficiós començar amb grups de dos infants quan tenen les primeres experiències menjant a taula, per després anar incorporant-ne progressivament més.

Tot i aquestes recomanacions, com que cada centre decideix de quina manera organitza aquest moment, es poden tenir en compte diferents factors en funció de les

necessitats i recursos per establir els torns de dinar. En alguns centres els grups poden ser més grans o més petits en funció d'educadores disponibles i nombre d'infants al centre. D'altra banda, també es consideren aspectes com quins infants arriben abans a l'escola, quins esmorzen a casa i quins no, quins tenen més dificultats per dinar, quins mengen més de pressa i quins triguen més (Marco et al., 2019). Aquests criteris permeten agrupar els infants de manera que cada grup rebi l'atenció necessària i que el dinar es desenvolupi amb fluïdesa.

Els torns de dinar també afavoreixen la regularitat en la rutina dels infants, ja que interioritzen en quin moment del dia els toca menjar, amb quina educadora i amb quins companys/es estan. Això els permet preveure aquest moment i sentir-se segurs, perquè els torns es mantenen estables en el temps.

El rol de l'educadora a l'hora de dinar

El rol de l'educadora en el moment de dinar va més enllà de supervisar l'alimentació; implica establir vincles de qualitat, respectar els ritmes individuals i oferir un acompanyament que fomenti l'autonomia i el benestar dels infants. Tant la comunicació verbal com la no verbal tenen un paper fonamental en la creació d'un ambient segur i acollidor. A més, l'organització de l'espai i els elements materials són factors que intervenen en aquesta experiència.

- **La comunicació verbal**

El dinar esdevé una situació comunicativa entre l'educadora i els infants. La comunicació verbal i, concretament, l'anticipació és un aspecte clau. Quan l'educadora anticipa les accions de manera verbal proporciona seguretat als infants, ja que els permet preparar-se per allò que succeirà. Segons Fomasi i Travaglini (2016), aquest aspecte és fonamental per generar confiança i, abans d'actuar, l'educadora ha d'esperar una resposta per part de l'infant, perquè en cas contrari podria viure l'acció com un gest sobtat. Aquesta anticipació és sobretot rellevant quan s'acompanya a dinar a infants a falda, ja que encara depenen de l'acció de l'adult per menjar.

L'alimentació, com s'ha mencionat anteriorment, es tracta d'un moment de cura corporal. En ser una experiència propera i de vincle, l'educadora ha d'establir una comunicació clara i respectuosa amb els infants. Pañella i Gutiérrez (2009) subratllen la importància de verbalitzar les interaccions, ja que això contribueix al benestar de l'infant i el fa sentir protagonista del procés. Per tant, en moments d'interacció, sigui per exemple acostant a l'infant a taula o apropant la cullera a la seva boca, verbalitzar

fa que l'acció de l'adult sigui rebuda de bona manera per l'infant. Així mateix, Vilaró (2021) assenyala que “com en tota acció que afecta l'infant directament, anticipar, verbalitzar, escoltar i atendre les seves necessitats són les bases que guien aquest moment” (p. 3).

A més de descriure el que fa, l'educadora pot posar en paraules allò que l'infant vol comunicar, especialment quan encara està en procés d'adquisició del llenguatge verbal. Segons Fomasi i Travaglini (2016), quan els infants fan gestos per expressar les seves necessitats, l'educadora pot ajudar a donar-los significat mitjançant la paraula, facilitant així la construcció del llenguatge i la presa de consciència sobre les pròpies accions i sensacions.

- **La comunicació no verbal**

D'altra banda, la comunicació no verbal té un paper essencial en l'acompanyament durant l'àpat. L'alimentació és un procés altament sensorial, estretament vinculat a les emocions i el cos, i la manera com es gestiona aquest moment pot influir significativament en la relació de l'infant amb el menjar.

Hernández (2010) destaca la importància de crear un ambient emocionalment equilibrat, ja que el dinar no és només una acció fisiològica, sinó també un moment de vincle afectiu. Els infants sovint necessiten un espai de calma i la presència d'una figura de referència per sentir-se segurs i reconeguts. Aquest autor també subratlla que mai s'ha de persuadir un infant perquè mengi més del que vol, ja que això pot generar tensions o dificultats en la seva relació amb el menjar. Per tant, és fonamental identificar les senyals de sacietat de cada infant.

Des d'una perspectiva Pikler-Lóczy, les mirades i el contacte visual tenen una gran rellevància dins la comunicació no verbal, ja que contribueixen a aprofundir la relació educadora-infant i a transmetre seguretat (Fomasi i Travaglini, 2016). A través de la mirada, les educadores poden comunicar proximitat i respecte, i així fer la interacció més significativa. Per aquest motiu, acostumen a asseure's a la mateixa alçada que els infants, ja que la seva ubicació en l'espai comunica disponibilitat i disposició per ajudar i acompanyar.

- **Preparació de l'ambient**

Una altra part del rol de l'educadora és la preparació i disposició de l'entorn físic, ja que aquest té un impacte en l'experiència del dinar. Segons Ritscher (2010), és important tenir en compte els detalls de la realitat física, com la mida de les cadires i taules, el tipus d'estris utilitzats i la manera com es presenten els plats. Aquests elements no només tenen una funció pràctica, sinó que també transmeten als infants que han estat considerats en la planificació d'aquest espai. Així doncs, per exemple, oferir culleres i gots de mida petita és una manera de crear comoditat i valorar els infants. Aquests detalls són part de les decisions que s'han de prendre a l'equip educatiu, ja que cada escola decideix el que és més adient pel seu context.

D'altra banda, Vilaró (2021) convida a reflexionar sobre com la disposició de l'espai en el moment de dinar influeix en l'autonomia i la llibertat de moviment dels infants, assenyalant que la distribució pot afavorir o dificultar la seva participació activa al menjar. En aquest sentit, un espai adaptat a les seves necessitats i un mobiliari adequat a la seva mida faciliten que es moguin amb més autonomia i que participin de manera més còmoda i activa en la dinàmica del dinar.

Autonomia en l'alimentació

El moment del dinar és un espai en què els infants poden desenvolupar progressivament un sentiment d'autonomia.

D'una banda, l'autonomia es presenta de manera pràctica, amb la capacitat de l'infant per alimentar-se sense dependre de la persona adulta. Inicialment, requereixen una figura adulta més activa, ja que abans d'arribar a menjar a taula i utilitzar els estris, han de passar per un procés d'aprenentatge. Aquest procés implica la transició de menjar a la falda a fer-ho a la taula, així com el pas de ser alimentats a començar a agafar el menjar amb les mans i, de mica en mica, fer ús de la cullera i el got (Pañella i Gutiérrez, 2009). A mesura que creixen, adquireixen més destresa i seguretat en aquestes accions, cosa que els permet anar guanyant independència. Així, els infants poden participar de manera més activa en diferents moments del dinar, com parar taula, repartir els estris, recollir els plats i assumir altres tasques segons les seves capacitats. Quan aquesta participació sorgeix per iniciativa pròpia és un senyal del progrés natural cap a una major autonomia, passant d'una dependència inicial de l'adult a un actuar cada vegada més autònom (Vilaró, 2021).

D'altra banda, l'autonomia també es vincula al sentiment de ser capaç i de prendre consciència d'un mateix. En la primera infància, sovint preocupa que els infants mengin prou des d'un punt de vista nutricional. No sempre es té confiança en la seva autoregulació, que de fet és un mecanisme de gana-sacietat innat, i s'acaba forçant-los a menjar més. (ASPCAT, 2016). Per tant, l'autonomia a l'alimentació també s'entén com la capacitat d'identificar les necessitats del propi cos i decidir quant menjar, que és una capacitat que l'infant pot desenvolupar i integrar (Perez Toldi, 2020). L'Agència de Salut Pública de Catalunya (2016) assenyala que els adults han d'estar informats sobre les senyals d'autoregulació de gana dels infants, ja que, al contrari, fer que mengin de més pot esdevenir en aversions alimentàries. Aquests coneixements no només permeten a les mestres identificar les necessitats nutricionals bàsiques dels infants, sinó també comprendre millor com l'autoregulació de la gana pot influir en el benestar emocional i en les relacions saludables amb el menjar. El repte és que es puguin dur a terme formacions nutricionals a les escoles bressol per tal de proporcionar un acompanyament respectuós.

En aquest sentit, els infants mostren senyals que estan preparats per avançar cap a l'autonomia, i per això cal que les educadores els acompanyin en aquesta transició gradual entre la dependència i l'acció autònoma. L'estreta relació que s'estableix entre adult-infant permet un vincle proper que dona seguretat a l'infant per guanyar autonomia en l'alimentació. Com s'ha assenyalat prèviament, que l'infant sigui cada cop més autònom no vol dir que ja no necessita la relació propera amb l'adult (Godall, 2014). D'aquesta manera, és important definir l'autonomia no com l'acte de fer sense cap ajuda, sinó com un acte de fer i decidir segons la pròpia voluntat. Per Pañella i Gutiérrez (2009), l'autonomia de l'alimentació es vincula amb tenir ocasions de decisió per escollir. Morgandi (2012), comparteix aquesta visió i defineix que "l'autonomia significa, de fet, permetre també que triï el nen/a, tot i que dins d'un ventall de propostes decidides per l'adult" (p. 13).

Per tal que l'autonomia sigui possible, cal l'acompanyament de la persona de referència, que a l'escola bressol és l'educadora, ja que el component afectiu és molt important durant els moments d'alimentació (Marco et al., 2019). L'educadora ha d'identificar el moment evolutiu de l'infant, la manera com es desenvolupa, així com les seves preferències i interessos. En paraules de Perez Toldi (2020), "promover la autonomía durante la alimentación tiene que ver con conocer al infante, saber en qué momento está, qué necesidades tiene y apoyarlo en este proceso para que pueda sentirse competente". L'autonomia, doncs, esdevé d'un sentiment de reconeixement

de les capacitats pròpies, la qual cosa és rellevant en el procés de construcció de la identitat a la primera infància.

4. METODOLOGIA

El present treball és una investigació que segueix una metodologia de caràcter qualitatiu. La metodologia qualitativa, també anomenada constructivista, se centra en l'estudi de fenòmens socials en el seu context natural, amb l'objectiu de comprendre'ls i interpretar-ne el significat (Folgueiras, 2018). Segons Del Rincón et al. (1995), aquesta metodologia té com a objectiu comprendre el fenomen, així com explicar-lo i identificar-ne els elements que hi intervenen. Concretament, es pretén representar una realitat des d'una visió global i des del seu context natural. En l'àmbit educatiu, aquest tipus d'investigació permet conèixer una situació a fons amb la finalitat de donar-hi resposta i contribuir a la millora de la qualitat educativa, dels vincles entre els actors i dels processos d'aprenentatge.

En aquesta investigació, l'estudi s'enfoca en les vivències d'educadores i infants al voltant d'una situació comuna i quotidiana, com són els models de torns de dinar utilitzats a les escoles bressol. Amb aquesta investigació, es busca recopilar les perspectives de les mestres sobre cada model, així com el significat que li donen a aquestes pràctiques. D'aquesta manera, l'estudi s'emmarca en les experiències i visions dels actors socials (Del Rincón et al., 1995), fet que justifica l'ús d'una metodologia qualitativa per comprendre el fenomen a partir tant de fets objectius com de percepcions.

La metodologia qualitativa fa ús de tècniques de recollida d'informació interactives, flexibles i obertes (Folgueiras, 2018). En aquest treball es fa servir l'entrevista semiestructurada i l'observació sistemàtica flexible, tècniques que s'exposen en el següent apartat.

Tècniques de recollida d'informació

Per tal de dissenyar els instruments de recollida d'informació, s'ha fet una revisió de fonts i dades sobre el tema (presentades al marc teòric), la qual permet establir les temàtiques centrals de l'estudi. Així mateix, s'ha tingut en compte que la investigació

és de caràcter flexible i canviant, i que els mètodes emprats poden adaptar-se a mesura que l'estudi es desenvolupa.

- **Taula d'especificacions**

A la Taula 2 s'especifiquen les dimensions i subdimensions, és a dir, les temàtiques centrals de recollida d'informació en què es vol aprofundir. A l'apartat de tècniques d'aquesta, es poden visualitzar les preguntes i ítems que fan referència directa als temes.

Taula 2

Taula d'especificacions

		Tècniques	
Dimensió	Sub-dimensió	Entrevista	Observació
Víncle	Component emocional i social	8-9	2-23-28
Comunicació	Verbal	4	3-4-5-15-16-17-19-22-25
	No verbal	4	1-2-4-5-14-18-22
Ambient	Físic	2-3-10	8-9-10-12
	Emocional	1-2-3-9-10	6-7-11-19-26
Individualització	Ritmes	5-6	13-20
	Autonomia	5-7	21-24-27

Nota. Elaboració pròpia (2025).

- **Entrevista semiestructurada**

L'entrevista és un mètode de recollida d'informació de la metodologia qualitativa que permet obtenir les perspectives subjectives de les persones participants de l'estudi. Aquesta tècnica afavoreix l'obtenció de dades no observables que són rellevants per tal d'entendre el fenomen d'estudi amb més profunditat (Del Rincón et al., 1995). Així, els pensaments, sentiments i opinions es valoren com a part important per entendre de manera global el fenomen social investigat.

Concretament, s'ha escollit el model d'entrevista semiestructurada, que defineix amb antelació la informació que es vol obtenir mitjançant un guió preparat prèviament, tot i

que les preguntes formulades són de caràcter obert (Folgueiras, 2018). El guió d'entrevista emprat en aquesta recerca es troba als annexos (Annex A). Cal destacar que aquest tipus d'entrevista accepta la incorporació de noves preguntes que poden sorgir durant la interacció amb l'entrevistat, amb l'objectiu d'aclarir o aprofundir en les seves respostes.

- **Observació sistemàtica-flexible**

L'observació sistemàtica està tradicionalment vinculada a la metodologia quantitativa. Tot i això, pel propòsit d'aquesta investigació, es va considerar que la més adient seria aquest tipus d'observació, tot i incorporar-hi una certa flexibilitat.

L'observació sistemàtica forma part d'estudis amb un enfocament científic, on la recollida de dades es duu a terme a través d'un observador que contempla el fenomen social sense intervenir-hi, mantenint-se al marge (Folgueiras, 2018). No obstant això, tenint en compte que aquest estudi se situa en un context escolar, amb infants i educadores, es va valorar que calia adaptar-la de manera més flexible. Les relacions interpersonals que es poden establir durant el procés d'observació formen part intrínseca de la investigació en ciències socials. Adoptar una postura totalment distanciada, per tant, podria ser contraproductiu per als objectius d'aquest estudi.

Etapas d'investigació

Aquesta recerca segueix un procés propi de la metodologia qualitativa. Així, es parteix d'una primera etapa centrada en la selecció de l'escenari d'estudi. S'han escollit dues escoles bressol municipals de Barcelona, triades gràcies a tenir accés per contacte directe. Per tal d'enriquir la investigació, calia que totes dues fessin servir models d'agrupació de dinar diferents. Amb aquest objectiu, es va pactar amb les educadores del mateix centre la seva disposició per participar de l'estudi.

La segona etapa es dedica a l'elaboració dels instruments per a la recollida de dades.

- L'observació: s'han seleccionat els ítems més rellevants per identificar les característiques clau del context (espai, materials, persones, etc.), establir les pautes de conducta en què es vol aprofundir i triar el mètode més adequat per recollir de manera fiable les observacions (Folgueiras, 2018). Els ítems s'han escollit a partir de les lectures i bibliografia recollides al marc teòric de l'estudi.
- L'entrevista: s'ha seguit un criteri de preguntes obertes, per tal que les persones entrevistades puguin orientar les seves respostes segons les seves

preferències (Del Rincón et al., 1995). Així mateix, s'ha definit la quantitat d'una sessió d'entrevista per educadora. La durada d'aquesta es considera variable, ja que depèn de les diferents respostes. Per al registre d'informació, s'han fet gravacions de veu.

La tercera etapa consisteix en l'aplicació dels instruments de recollida de dades; tant l'entrevista com l'observació s'han dut a terme de manera presencial als centres durant el mes d'abril i maig. Aquestes van realitzades durant una setmana escolar en cada centre.

L'última etapa se centra en l'anàlisi de dades, l'exposició dels resultats i l'elaboració de les conclusions, com s'especifica més endavant.

Aspectes ètics

Aquesta recerca, en ser qualitativa, segueix els criteris que es recullen a continuació.

- **Transferibilitat**

Es considera que les dades recollides en aquest estudi poden ser transferides a situacions amb característiques similars. Tanmateix, els resultats no es poden generalitzar, ja que corresponen a mostres específiques d'un context concret. Per tal que fossin generalitzables, caldria ampliar la recollida de dades a més escoles, de diferents zones geogràfiques, i durant un període de temps més extens. Això permetria obtenir una mostra més representativa i diversa.

- **Credibilitat i validesa dels instruments**

Per assegurar la credibilitat de l'estudi, s'ha fet una prova pilot dels instruments de recollida de dades amb persones externes a la investigació, per garantir-ne la claredat i coherència. A més, la selecció dels mètodes d'observació i entrevista s'ha dut a terme amb l'objectiu de complementar els fets objectius observables amb les perspectives subjectives de les participants, enriquint així les dades obtingudes. Els participants de l'estudi, com s'ha esmentat anteriorment, són representatius de realitats diverses (models de dinar), però, al mateix temps, formen part d'un mateix context comú (escoles bressol). La combinació d'aquestes tècniques ajuda a reforçar la credibilitat dels resultats, ja que permet obtenir una visió més completa i precisa del fenomen estudiat.

- Consentiment informat

Per tal de respectar els participants de l'estudi, tant per les entrevistes i observacions, s'ha fet un consentiment informat (vegeu Annex B). Les entrevistes han estat gravades sota consentiment de les participants. La identitat de les escoles i les participants es manté anònima.

Procediment d'anàlisi de dades

La mostra de la investigació està formada per vuit educadores (tutores) de dues escoles bressol municipals, quatre de cada centre, que han participat en les entrevistes, així com en l'observació durant l'estona del dinar a les vuit classes corresponents. La Taula 3 recull informació rellevant de les educadores participants de l'estudi.

Taula 3

Dades de les entrevistades

Educadora	Model de torns	Classe	Edat	Formació	Experiència a bressol	Antiguitat al centre
Educadora 1	Grup gran	Lactants	30 anys	Universitària	4 anys	6 mesos
Educadora 2	Grup reduït	Caminants petits	42 anys	Universitària	9 anys	4 anys
Educadora 3	Grup reduït	Caminants grans	43 anys	CFGS	10 anys	4 anys
Educadora 4	Grup reduït	Grans	60 anys	CFGS	16 anys	12 anys
Educadora 5	Grup reduït	Lactants	36 anys	CFGS	13 anys	3 anys
Educadora 6	Grup gran	Caminants petits	35 anys	Universitària	12 anys	6 mesos
Educadora 7	Grup gran	Caminants grans	39 anys	Universitària	17 anys	4 anys
Educadora 8	Grup gran	Grans	59 anys	Universitària	35 anys	22 anys

Nota. Les sigles CFGS fan referència a Cicle Formatiu de Grau Superior. Elaboració pròpia (2025).

Per tal de començar l'anàlisi, s'han fet les transcripcions de les entrevistes realitzades a les vuit educadores. A efectes de mostra, s'han inclòs en els annexos dues transcripcions representatives, una per cada centre (Annex C i Annex D). Igualment,

s'ha fet un buidatge de les dades recollides a través de les graelles d'observació. S'han inclòs dues graelles representatives als annexos (Annex E i Annex F).

Per presentar les cites extretes de les entrevistes, s'han identificat les educadores amb un número, tot indicant també el seu grup classe i el model de torn de dinar que fan servir. Així, GR correspon a grup reduït i GG a grup gran.

Per analitzar les dades, s'ha triangulat la informació provinent de dues fonts: les entrevistes i les observacions, i s'han contrastat amb el marc teòric. Aquesta estratègia metodològica permet una anàlisi teòrica-pràctica, fent contrast el que es va observar amb el discurs de les educadores i amb els referents teòrics. En aquest sentit, la triangulació contribueix a donar coherència als resultats i a elaborar unes conclusions més sòlides.

Per tal d'organitzar l'anàlisi, s'ha elaborat una llegenda amb les diferents temàtiques recollides a la taula d'especificacions, establint una relació directa entre la informació obtinguda i els temes clau del treball. Aquestes temàtiques s'han codificat amb colors i estan distribuïdes en diverses taules. A més, s'han incorporat aspectes emergents sorgits durant l'aplicació dels instruments, que no estaven previstos inicialment, però que van resultar importants per aprofundir les percepcions de les educadores.

Per a les observacions, s'ha dissenyat una taula amb estructura horitzontal i vertical. La lectura horitzontal permet veure les diferents respostes o dades d'un mateix ítem en les diverses aules, facilitant comparacions objectives. La lectura vertical, en canvi, ajuda a identificar coincidències, matisos i diferències dins d'una mateixa aula. També s'han recollit notes generals que van aportar observacions rellevants i exemples concrets (vegeu Annex D). En el cas de les entrevistes, les preguntes s'han agrupat en taules segons grans temes extrets del marc teòric (rol de l'educadora, autonomia, etc.). Aquesta organització permet comparar les respostes, identificar repeticions o diferències i extreure cites rellevants que enriqueixen l'anàlisi.

A l'hora de presentar els resultats, s'han seleccionat algunes cites de les entrevistes per posar-les en relació amb situacions observades a l'aula, així com amb elements del marc teòric. En aquest procés, s'han identificat possibles coincidències, diferències o noves aportacions que han fet l'anàlisi més completa.

5. RESULTATS

A continuació es presenten els resultats, organitzats en cinc temàtiques principals (Figura 1). La mostra, com s'ha esmentat prèviament, inclou vuit classes de dues escoles bressol municipals amb models diferents de torn de dinar. Les vuit educadores entrevistades són totes tutores amb experiència: la majoria té diversos anys de trajectòria a l'escola bressol i també al centre on treballen actualment, fet que aporta una visió especialment enriquidora a l'estudi.

En primer lloc, s'exposen els resultats relacionats amb el vincle, especialment pel que fa al component emocional i social. A continuació, es presenta l'ambient físic i emocional durant l'estona del dinar. En tercer lloc, s'analitza el tipus de comunicació, tant verbal com no verbal, entre educadores i infants, així com el grau d'individualització del moment del dinar, amb èmfasi en el respecte als ritmes i l'autonomia. Finalment, es tracten dues temàtiques emergents no previstes inicialment: el respecte i l'autoregulació, i la ràtio.

Figura 1

Mapa conceptual sobre les temàtiques dels resultats



Nota. Elaboració pròpia (2025).

Víncle: Component emocional i social

D'una banda, les educadores que fan tornos de grups reduïts coincideixen en la importància que sigui sempre la mateixa educadora qui acompanyi el dinar, per tal que els infants tinguin un referent clar i de vincle estret durant aquest moment. Aquesta decisió es pot relacionar amb el que apunta Hernández (2010), qui entén el dinar com un moment de vincle afectiu, en què els infants sovint necessiten la presència d'una figura de referència per sentir-se segurs. Concretament, una educadora va destacar que mantenir un referent fix permet conèixer millor les necessitats de cada infant i donar-hi resposta de manera més adequada.

D'altra banda, les educadores que fan el dinar en gran grup destaquen el caràcter social d'aquest moment. Tot i això, també posen en relleu la importància que té la presència del referent, especialment en els grups d'infants més petits.

Que comenci a ser un espai de relació i de vinculació mentre estan menjant amb el seu adult de referència, és com un inici segur per després anar-se obrint a altres. (Educadora 5, Lactants, GR.)

Aquesta mirada coincideix amb l'aportació de Vilaró (2021), qui assenyala que el dinar és una oportunitat per socialitzar, i destaca que començar en grups reduïts facilita una transició progressiva cap al dinar en grups més grans.

A les observacions, es va contemplar com els infants xerraven entre ells, s'imitaven, es convidaven i mantenien interaccions espontànies durant el dinar. També compartien amb les educadores, iniciant converses a partir de preguntes. A les entrevistes, algunes educadores, a més, van destacar aquest moment com un espai d'aprenentatge mutu, on els infants es mostren empàtics i s'ajuden entre ells.

Ambient

Pel que fa a la creació d'un ambient agradable a l'hora de dinar, diverses educadores comenten la importància de treballar en equip amb l'educadora de suport.

Has de parlar molt amb la teva companya de l'estança per fer una coordinació i saber cadascuna què ha de fer i quan ho ha de fer i que ha de ser la teva meitat, no? On tu no tens ulls, l'altre sí. (Educadora 7, Caminants Grans, GG.)

Tot i això, s'evidencia que cada equip educatiu s'organitza de manera diferent, adaptant-se al que millor funciona amb el seu grup. Algunes mestres expressen que

els va bé atendre cadascuna una taula d'infants, d'altres expliquen que no tenen una diferenciació estipulada, i també hi ha casos en què les educadores roten segons el dia, mentre que en d'altres es mantenen sempre amb els mateixos infants en torns separats. En molts casos, els motius d'aquesta organització estan vinculats a la voluntat de conèixer bé els infants i les seves necessitats.

Aquesta diversitat mostra diferents formes d'organització per donar resposta a les necessitats dels infants segons les dinàmiques de cada grup. Tal com assenyalen Marco et al. (2019), la manera com els infants viuen el seu entorn està influenciada per la mirada de l'adult, que té la responsabilitat de planificar i actuar amb intencionalitat per oferir un acompanyament ajustat.

- **Ambient emocional**

Pel que fa a l'ambient emocional, s'observa que els infants manifesten benestar i alegria durant l'estona de dinar. Aquestes emocions les expressen en comportaments de concentració i plaer en el menjar, en el cas dels més petits, i de jocs compartits com fer “xin-xin” amb els gots, cantar o xerrar, en el cas dels més grans. Una de les educadores entrevistades ho expressa així:

És un moment de satisfacció total, de goce, de disfrute, d'alegria... El descriuria com un moment de gaudiment total i quasi el millor moment del dia per ells, segur, vamos.
(Educatrice 2, Caminants Petits, GR.)

A les aules, les educadores afavoreixen aquest ambient emocional amb preguntes com “Estàs bé?”, “T'agrada?” o “Com aneu?”, així com amb gestos i somriures. Aquests elements contribueixen a crear un clima on cada infant se sent valorat i a enfortir el vincle afectiu. Tal com assenyalen López i Gay (2019), els àpats esdevenen espais de relació, d'afectivitat, comunicació i aprenentatge. En la mateixa línia, Eeckhout (2006) entén l'hora de dinar com un moment de trobada i de compartir, tant entre els infants com amb les educadores, fet que es va poder constatar tant en les observacions com en les entrevistes.

Diverses educadores també expressen que per a elles aquest moment és viscut amb tranquil·litat i benestar:

Per mi és meravellós. El moment de menjar és un moment molt tranquil. Em sento molt satisfeta a nivell personal de com ho estem portant a l'escola. (Educadora 4, Grans, GR.)

Aquesta vivència també contribueix directament a generar un ambient emocional positiu dins la classe.

- **Ambient físic**

Pel que fa a l'ambient físic, totes les estances observades disposen d'un mobiliari adaptat a l'etapa evolutiva dels infants, amb cadires i taules a la seva alçada. Quant als estris, aquests són adequats i els infants els fan servir amb comoditat. Amb relació a l'espai, les taules i distribució són adequades a la quantitat d'infants. En els casos d'un sol torn amb més infants, l'espai pot ser una mica ajustat, però sempre suficient.

S'evidencia que el nivell de soroll durant el dinar pot variar segons el grup. A més infants, hi ha més soroll, tot i que en cap cas aquest és constant ni causa incomoditat. A més, les educadores que fan el torn en grup gran tenen especial cura per mantenir un volum baix, i demanen als infants que baixin el to de veu quan cal.

D'altra banda, a moltes aules se serveix el dinar a les taules, presentant de manera propera el menjar i ritualitzant el moment de la seva presentació.

Aquests elements de l'ambient físic reforcen la importància que assenyala Ritscher (2010) respecte als detalls de la realitat física durant el dinar. Més enllà de la seva funcionalitat, aquests aspectes influeixen en la manera com es viu l'àpat, contribuint a crear una experiència positiva.

Comunicació

• Comunicació verbal

Pel que fa a la comunicació verbal, gairebé totes les mestres destaquen que el moment de dinar és una oportunitat per establir converses amb els infants i afavorir el desenvolupament del llenguatge de manera significativa i espontània.

Les interaccions parlades entre infants i educadores observades van són iniciades tant per les educadores com pels infants. Quan les educadores prenen la iniciativa, sovint ho fan per donar estructura i regular el moment de dinar. En canvi, quan els infants comencen la conversa, tot i ser menys freqüent, és especialment significativa perquè parteix dels seus interessos i necessitats. Segons Vilaró (2021), és essencial que l'adult escolti i atengui les necessitats de l'infant, ja que això facilita que l'acció sigui rebuda de manera positiva i acompanya adequadament el procés.

Pel que fa al contingut, les converses es poden agrupar en diversos temes, mostrades a la Figura 2:

Figura 2

Tipus de converses observades

El menjar	Quantitats	Temes externs	Anticipació	Normes
Molt freqüents, ajuden a identificar i explorar els aliments.	Incorporen conceptes funcionals: més, menys, tot, entre altres.	Amplien el vocabulari i generen converses més significatives.	Aporten seguretat, ordre i nocions de temps.	Es comuniquen de manera respectuosa i explicativa.

Nota. Elaboració pròpia (2025).

En relació amb les converses sobre el menjar, l'observació coincideix amb Giovannini (2006), qui assenyala que durant els àpats, l'adult ha d'invitar l'infant a posar paraules als sabors, als gustos i a les sensacions que experimenta.

Cal destacar, d'altra banda, que les dues educadores dels grups de lactants remarquen la importància de verbalitzar i anticipar molt durant l'estona del dinar, ja que això genera seguretat en els infants, especialment en les primeres etapes del desenvolupament. Tal com assenyalen Pañella i Gutiérrez (2009), durant el primer any de vida, verbalitzar les interaccions en el moment de l'alimentació és fonamental per implicar activament els infants, tot i que encara necessitin ajuda per part de l'adult.

- **Comunicació no verbal**

Pel que fa a la comunicació no verbal, les educadores destaquen la importància de mantenir la mirada sobre tots els infants. Poder mirar-los als ulls i observar contínuament el que comuniquen és essencial per comprendre el seu estat emocional i les seves necessitats.

Que ens veiem bé i que la comunicació pugui ser directa i fluida... Sempre de cara a l'infant, que ens puguem mirar als ulls. (Educadora 3, Caminants Grans, GR.)

A les aules, s'ha observat que hi ha contacte visual constant en les interaccions directes, sobretot quan l'infant fa alguna demanda o l'educadora li fa una pregunta. Al mateix temps, les educadores duen a terme altres tasques com tallar aliments o preparar plats, per la qual cosa el contacte visual es combina amb una atenció repartida.

Algunes educadores remarquen que a vegades els infants no verbalitzen el que els passa, i per això les sembla important parar atenció a la seva comunicació no verbal i interpretar els seus gestos i actituds. A més, totes les educadores fan servir un llenguatge corporal que transmet proximitat, ja que s'asseuen a l'altura dels infants, utilitzant cadires baixes i adoptant postures accessibles. En definitiva, s'evidencia que el cos i la mirada tenen un paper fonamental en la comunicació, especialment en les primeres edats, quan el llenguatge verbal encara s'està desenvolupant.

Fomasi i Travaglini (2016) assenyalen, en la mateixa línia, que el llenguatge corporal i les mirades tenen un paper fonamental a l'hora de transmetre confiança i proximitat. A través d'aquest tipus de comunicació no verbal, es crea un entorn proper i segur que facilita una relació de confiança amb els infants.

Individualització

Les educadores, independentment del tipus de torn que fan, coincideixen en el fet que l'hora de dinar és un moment en què poden estar més per cadascun dels infants, atendre les seves necessitats i ser-hi presents. Algunes en concret destaquen que senten que disposen de més temps per dedicar a cada infant, mentre que d'altres ressalten que en ser un moment de calma afavoreix poder fixar-se especialment en aquells infants que, al llarg del dia, poden passar més desapercebuts.

Aquesta perspectiva encaixa amb “l’elogi de la lentitud” que defensa Morgandi (2012), entenent la importància d’estar disponibles i presents per tal de poder oferir una atenció respectuosa i individualitzada.

Durant les observacions, es va veure com les educadores ofereixen respostes ajustades a cada infant segons les necessitats del moment, especialment en relació amb el nivell d’autonomia i el ritme de cadascú.

- **Ritmes**

Pel que fa al respecte pels ritmes, algunes educadores expliquen que el punt de partida és l’evolució dels infants, és a dir, els assoliments que van aconseguint i que permeten introduir nous reptes d’acord amb el seu desenvolupament i les seves necessitats durant el dinar. Aquests reptes es relacionen amb el fet de menjar de manera autònoma, l’ús progressiu d’estrís, portar els plats, passar del menjar a la falda al menjar a la taula, o bé fer la transició de grups petits a grups més grans. Els comentaris de les educadores s’alineen amb el que assenyala Perez Toldi (2020), qui destaca la importància d’identificar el moment evolutiu i les necessitats dels infants per afavorir la seva autonomia durant l’alimentació, sempre des d’una mirada que confia en les seves capacitats.

D’altra banda, les educadores de l’escola on es fa un sol torn de dinar destaquen la tranquil·litat que suposa poder dedicar més temps als infants que triguen més, sense la pressió que hi hagi un altre grup esperant. Tot i això, cap de les mestres de l’escola on es treballa en grups reduïts ha mencionat sentir-se limitada de temps per permetre que els infants mengin amb calma. Aquesta organització del temps també és esmentada per Morgandi (2012), qui assenyala que, en la preparació de l’espai de dinar, cal garantir que no hi hagi presses ni pressions, ja que això afavoreix que aquest moment sigui realment agradable.

- **Autonomia**

Pel que fa a l'autonomia, les educadores assenyalen la importància de donar espai perquè els infants explorin i facin cada cop més coses, no com una obligació, sinó com una proposta segons la seva motivació.

Si jo veig un infant que està així amb les dues mans, embrutant-se tot menjant, jo no li diré que no. Potser li diré, “ei, que tens la cullera aquí, enrecordat”. És més donar les eines, donar la confiança i donar l'oportunitat de prova, prova, prova, perquè ells puguin anar fent. (Educadora 2, Caminants Petits, GR.)

Aquesta visió coincideix amb la idea de Falk (1990), que entén l'autonomia com un camí gradual que permet a l'infant guanyar confiança i capacitats per actuar per si mateix, sempre des d'una mirada que respecta el seu ritme i interessos sense imposar obligacions.

També moltes mestres expliquen que han notat una evolució important en quant l'autonomia dels infants. Algunes l'atribueixen a la manera com fan els torns, altres no. Aquests fets van en relació amb menjar sense massa ajuda de l'adult i de tenir cada cop més tasques segons les seves capacitats, com posar els estris dintre del pot en acabar, o escurar els plats.

L'acompanyament observat en relació amb l'autonomia es manifesta a través de preguntes i propostes de les educadores, com ara: “Vols que t'ajudi o ho fas tu?”, “Vols passar la baieta per taula?”, “Te'l deixo al costat perquè ho puguis agafar tu”, entre d'altres. Aquest acompanyament sempre ha estat flexible i respectuós, ja que quan un l'infant no volia, l'educadora no ho forçava. Com apunten Pañella i Gutiérrez (2009), l'autonomia en l'alimentació està estretament lligada a oferir als infants oportunitats reals de decisió i elecció, fet que facilita la seva implicació activa en aquest procés.

Respecte i Autoregulació

Gairebé totes les mestres mencionen la importància de respectar la gana dels infants i de no forçar ni obligar-los a menjar quan no volen. Aquest respecte s'evidencia a totes les aules, on les educadores pregunten sempre als infants si volen més o si ja estan abans de servir-los de nou o de retirar els plats.

S'ha de tenir molt en compte també que no cal obligar. Nosaltres sempre proposem. És a dir, nosaltres els hi oferim i de vegades no volen i ja està, no passa res. (Educadora 3, Caminants Grans, GR.)

Aquesta actitud respectuosa s'identifica en frases com: “No cal que em diguis que sí si no en vols”, “Deixo el plat aquí, si no el vols no cal que te'l mengis”, o “Ja saps que si no en vols no passa res”.

Els infants mostren seguretat a l'hora d'expressar si volen repetir o si ja havien acabat. Una estratègia habitual era deixar el plat a un costat, fins i tot quan deien que no en volen més, per si més endavant canviaven d'opinió. En cas que no el mengessin, les mestres el retiren sense pressió ni judici.

Aquesta manera d'acompanyar l'alimentació reflecteix una comprensió del procés d'autoregulació dels infants i afavoreix una relació saludable amb el menjar, tal com assenyala l'Agència de Salut Pública de Catalunya (ASPCAT, 2016), que defensa la necessitat de respectar les sensacions de gana i sacietat dels infants per fomentar hàbits alimentaris positius.

Ràtio

Finalment, moltes educadores coincideixen en el fet que la ràtio influeix en la qualitat de l'estona del dinar i expressen que, si poguessin introduir canvis, optarien per afegir una educadora més o reduir el nombre d'infants.

Jo posaria una educadora més i menys nens. Perquè, clar, fem el que puguem amb els recursos que tenim. (Educadora 7, Caminants Grans, GG.)

Moltes vegades no pots tenir la mirada en els 19. Quan són 15 o 16, dius –avui canvia l'ambient–, canvia tot. És que 19 són molts. (Educadora 8, Grans, GG.)

Tot i això, altres també afirmen que estan satisfetes amb la manera com ho gestionen actualment, i que, davant de dificultats puntuals, han pogut fer els ajustos necessaris.

Com que l'IMEB no defineix una ràtio concreta per a l'estona del dinar, i tal com estableix el Model Educatiu de les Escoles Bressol Municipals, cada centre ha d'organitzar el seu projecte i els seus recursos humans segons el que consideri més adequat (Ajuntament de Barcelona, 2019). Ara bé, això no implica necessàriament que els recursos disponibles siguin els més adients per les educadores.

6. CONCLUSIONS

A partir d'aquest estudi, centrat a investigar com els diferents models de torns de dinar a les escoles bressol contribueixen a enfortir el vincle entre educadores i infants, es poden extreure diverses idees clau.

A través d'un enfocament qualitatiu orientat al propi context educatiu, s'ha obtingut informació valuosa des del mateix context educatiu que ha permès captar detalls i matisos del dia a dia que sovint no són visibles en altres tipus d'estudis. Les tècniques emprades han facilitat una comprensió més profunda de les dinàmiques que es generen durant el moment del dinar i del paper que hi tenen les educadores.

Aquesta aproximació contextualitzada ha evidenciat que, d'una banda, cada model presenta característiques pròpies i específiques i, al mateix temps, comparteixen un propòsit comú: oferir un acompanyament educatiu de qualitat i generar un ambient segur i proper. En aquest sentit, les diferències principals entre els models analitzats (grup gran i grup reduït) s'evidencien especialment en l'ambient que es crea. En el model de grup gran, l'ambient esdevé més comunitari, la qual cosa afavoreix les interaccions entre els infants, com ara converses o jocs, i fomenta la vivència col·lectiva del dinar. En canvi, en el model de grup reduït, el clima tendeix a ser més tranquil, amb menys estímuls, i amb una atenció més focalitzada que permet a l'educadora establir una relació individualitzada amb cada infant.

Tot i aquestes diferències, s'ha evidenciat que en ambdós models el dinar és viscut com un moment de trobada. Es tracta d'un espai privilegiat per a la comunicació, l'aprenentatge i el vincle afectiu. En els dos models, l'acompanyament és proper i individualitzat, ja que veritablement es tracta d'una estona compartida entre infants i educadores, al voltant de la taula i el menjar. Així doncs, indiferentment del model, ha quedat clar que el dinar és un moment de relació propera, en què es donen situacions

significatives d'aprenentatge. És, en definitiva, una situació carregada de sentit, en què la quotidianitat esdevé un espai educatiu.

Amb relació a les interaccions més significatives, s'ha observat que la presència de l'educadora no només acompanya, sinó que també dona seguretat i promou la iniciativa dels infants per provar coses per si mateixos/as. Així, aquest ambient segur i afectiu reforça la confiança dels infants i, alhora, esdevé una base des d'on poden avançar en la seva autonomia. En aquest sentit, s'ha posat en evidència que tenir més figures adultes no implica necessàriament una millor atenció, ja que si hi ha més educadores és perquè s'està atenent un major nombre d'infants. Això reforça la idea que la qualitat del vincle no depèn exclusivament de la ràtio, sinó de la manera com es gestiona la relació durant l'estona del dinar.

Pel que fa a les estratègies pedagògiques emprades, les educadores mostren una actitud d'observació, d'escolta i de resposta ajustada a les necessitats de cada infant. D'una banda, les estratègies són de comunicació verbal i no verbal. En les primeres edats, la mirada, el gest i la proximitat corporal tenen un paper fonamental, ja que el llenguatge verbal encara s'està desenvolupant. Així doncs, a mesura que els infants creixen, les educadores afavoreixen que comencin a expressar-se més amb paraules que amb gestos, utilitzant el llenguatge verbal per comunicar demandes i necessitats. D'altra banda, altres estratègies són físiques i materials i es relacionen amb la confiança dipositada en els infants, com oferir dues culleres, deixar que provin d'agafar els estris i alhora menjar amb les mans, i petites tasques com recollir els plats quan han acabat. Aquestes accions expressen una mirada respectuosa envers el ritme i les capacitats de cada infant.

Finalment, pel que fa a les vivències de les educadores, s'ha recollit una valoració positiva de l'organització dels torns actuals. Totes, en un grau o un altre, van expressar tranquil·litat i satisfacció, ja que consideren que el model s'ajusta a les característiques del seu grup. A més, van mostrar una actitud oberta al canvi, reconeixent que potser altres models també podrien funcionar, però que actualment no tenen la necessitat de modificar-lo. Aquesta flexibilitat reforça la idea que tots dos models mantenen la mateixa prioritat: adaptar-se a les necessitats del grup i ajustar l'acompanyament educatiu a les individualitats dels infants.

Ara bé, algunes limitacions de l'estudi es relacionen amb el temps, ja que les entrevistes i les observacions es van dur a terme només un cop en cada cas, de

manera que les dades recollides corresponen a moments puntuals. És possible que aquestes haguessin variat si s'haguessin realitzat en altres dies o amb més continuïtat.

Un altre aspecte a considerar és que les educadores entrevistades formaven part del centre educatiu objecte d'estudi, fet que podria haver condicionat les seves respostes. És possible que no expressessin desacords amb l'organització del moment del dinar per no comprometre la institució a la qual pertanyen. D'altra banda, també pot ser que hagin fet seus els projectes educatius del centre on treballen, com a mostra de la seva professionalitat i capacitat d'adaptació al context laboral. A més, cal tenir en compte que les mestres poden no haver-se sentit completament lliures d'expressar les seves visions i sentiments. Expressar desacord pot ser viscut com un motiu perquè altres qüestionin la seva manera de fer. Tot i que algunes van manifestar preocupació per la ràtio, també és probable que minimitzessin certes dificultats per la seva actitud proactiva i la voluntat de tirar endavant, adaptant-se a les condicions que tenen.

Pel que fa a possibles línies de recerca futures, es podrien analitzar altres models d'organització dels torns de dinar, ja que conèixer-ne diversos permetria aprofundir encara més en la relació entre l'organització i l'acompanyament educatiu dels infants. Així mateix, seria interessant ampliar l'anàlisi a l'impacte que té l'estona del dinar dins de la seqüència completa del migdia, considerant com es relaciona amb els moments previs i posteriors. Aquesta franja del dia sovint genera tensions entre les educadores, ja que els infants arriben cansats, han de dinar, canviar-se i després dormir. En aquest sentit, seria rellevant explorar com la gestió del dinar incideix en la fluïdesa i la qualitat d'aquestes dinàmiques.

D'aquesta recerca no només es poden extreure conclusions teòriques, sinó també aprenentatges personals. El procés d'elaboració d'aquest Treball de Fi de Grau ha estat molt enriquidor per a la meua formació com a educadora. He tingut la sort de poder entrar en contacte amb dues escoles i amb moltes mestres amb experiència. Les seves aportacions m'han donat una visió més àmplia del tema i m'han ajudat a entendre millor els matisos de les decisions que es prenen en els centres educatius. També m'han fet reflexionar sobre la diversitat de contextos escolars, ja que, havent tingut l'oportunitat de conèixer diferents classes i centres, he pogut constatar que cada escola és un petit món. Tot i això, també he pogut corroborar que les escoles bressol municipals comparteixen molts objectius comuns i un fort compromís per donar valor a l'educació de l'etapa 0-3.

Aquest estudi ha estat una de les meves primeres aproximacions a la recerca, i considero que m'ha permès comprendre millor tot el que allò implica. En aquest sentit, crec que, a mesura que continuï formant-me i guanyant experiència, aquest treball podria aprofundir-se i desenvolupar-se encara més.

Pel que fa a la sostenibilitat, considero que aquest treball contribueix a donar significat als ODS esmentats a l'inici de l'estudi. L'educació de qualitat comença per prioritzar que les necessitats bàsiques dels infants estiguin satisfetes. El benestar dels nens i nenes és la base de tot aprenentatge, i els exemples presentats al llarg de la recerca en són una mostra clara. Així mateix, els referents teòrics recopilats i els resultats obtinguts permeten revalorar el moment de l'àpat com una oportunitat educativa amb impacte tant en la salut i el benestar com en la cura de l'entorn i dels recursos alimentaris. L'alimentació, tal com s'ha evidenciat al llarg de l'estudi, no és només un acte nutricional, sinó també un procés complex que inclou dimensions evolutives, emocionals i socials.

Per concloure, des de la meua perspectiva, el moment del dinar és una oportunitat educativa i relacional de gran valor. Amb aquesta recerca, espero haver contribuït a continuar donant-li visibilitat i a fomentar una mirada més conscient dins l'àmbit escolar.

7. BIBLIOGRAFIA

- Agència de Salut Pública de Catalunya. (2016). *Acompanyar els àpats dels infants: Consells per a menjadors escolars i per a les famílies*.
https://scientiasalut.gencat.cat/bitstream/handle/11351/1986/accompanyar_apats_infants_2016_ca.pdf?sequence=1
- Ajuntament de Barcelona. (2019). El model educatiu de les escoles bressol municipals.
https://media-edg.barcelona.cat/wp-content/uploads/2019/02/13145617/Model-Educatiu-Escoles-Bressol-Municipals-Ajuntament-de-Barcelona_2019.pdf
- Ballester, M., & Godall, T. (2014). Activitats i vida quotidiana: Un temps que necessita temps. *Guix d'Infantil*, 76, 21-24.
- Blasi, M. (2003). La vida quotidiana de zero a sis anys. *Guix d'Infantil*, 11, 5-10.
- Cremaschi, F. (2006). Molt menjar per pensar. *Educar per fer boca, Infància a Europa*, 4-5. <https://www.rosasensat.org/revista/educar-per-fer-boca/>
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Dykinson.
- Eeckhout, K. (2006). Menjar en una escola bressol de Flandes: Més que una experiència física. *Educar per fer boca, Infància a Europa*, 16-18.
<https://www.rosasensat.org/revista/educar-per-fer-boca/>
- Falk, J. (1990). Cuidado personal y prevención. *In-fàn-cia*, 4, 34-38.
- Fabrés, M. (2006). En el día a día, nada es banal, nada es rutina. *In-fàn-cia*, 100.
- Folgueiras, P. (2018). Programa Docente e Investigador, Investigación Socioeducativa. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/128966>
- Fomasi, I., & Travaglini, P. (2016). Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5.3, 66-78.
- Giovannini, D. (2006). El plaer de menjar. *Educar per fer boca, Infància a Europa*, 12-13. <https://www.rosasensat.org/revista/educar-per-fer-boca/>
- Godall, T. (2014). Vida quotidiana i transformacions silencioses. *Guix d'Infantil*, 76, 11-16.

- Institut Municipal d'Educació de Barcelona. (2022). *Carta de serveis de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)*. Ajuntament de Barcelona. https://ajuntament.barcelona.cat/transparencia/sites/default/files/imeb_2022042_5_carta_de_serveis.pdf
- Izaguirre, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- López, V., & Gay, I. (2019). Recomanacions per a l'alimentació en la primera infància. *In-fàn-cia*, 220. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-220/recomanacions-per-a-lalimentacio-en-la-primera-infancia/>
- Marco, L., Coca, A., Roca, C., & Jansà, E. (2019). Vincle i autonomia en l'estona dels àpats: La importància de l'acompanyament de l'adult. *Infància a Europa avui*, *In-fàn-cia*, 1. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-a-europa-avui/vincle-i-autonomia-en-lestona-dels-apats-la-importancia-de-lacompanyament-de-ladult-2/>
- Morgandi, T. (2012). Les activitats quotidianes. *In-fàn-cia*, 185, 12-15.
- Pañella, N., & Gutiérrez, C. (2009). L'alimentació en el primer any de vida. *In-fàn-cia*, 168, 13-18.
- Perez Toldi, R. (2020). Acomapañar la alimentación complementaria de forma respetuosa (BLW y movimiento libre). Teta à porter. <https://tetaaporter.com/2020/07/09/acomapanar-la-alimentacion-complementaria-de-forma-respetuosa-blw-y-movimiento-libre/>
- Prott, R. (2006). El menjar: nutrició o suport a la independència dels infants? *Educar per fer boca*, *Infància a Europa*, 22-24. <https://www.rosasensat.org/revista/educar-per-fer-boca/>
- Ritscher, P. (2010). Menjar al detall. *In-fàn-cia: educar de 0 a 6 anys*, 173, 10–13.
- Sargatal, E. (2021). Educar de 0 a 6 años: Aquí y ahora. La vida cotidiana en un contexto de espera. *In-fàn-cia*, 188. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-188-2/educar-de-0-a-6-anos-aqui-y-ahora-la-vida-cotidiana-en-un-contexto-de-espera/>

Vilaró, A. (2021). Escola 0-3. Una mirada a l'estona de dinar. *In-fàn-cia*, 238.
<https://www.rosasensat.org/revista/infancia-238/escola-0-3-una-mirada-a-leston-a-de-dinar/>

8. ANNEXOS

Annex A

Guió d'entrevista

Data	
Hora	
Durada	
Espai	

Dades de l'entrevistada

Nom	
Cognom	
Edat	
Formació	
Anys d'experiència	
Càrrec a l'escola	
Antiguitat al centre	

Bateria de preguntes

1. Com et sents amb el torn de dinar que feu?
2. Com definiries l'ambient general durant el moment del dinar?
3. Quins aspectes tens en compte per crear un ambient agradable durant l'estona del dinar?
4. Quin paper creus que juga la comunicació (verbal i no verbal) en aquest procés?
5. Com influeix el nombre d'infants en com es viu aquest moment?
6. Com es respecten els ritmes individuals dels infants durant l'estona del dinar?
7. De quina manera creus que el teu acompanyament pot afavorir l'autonomia dels infants durant el dinar?
8. De quina manera estableixes un vincle amb els infants durant el dinar?
9. Com creus que el vincle amb els infants pot afavorir que el moment del dinar sigui una oportunitat d'aprenentatge?
10. Hi ha alguna cosa que canviaries del model actual?

Annex B

Consentiment informat

Estimada participant,

Li agraeixo l'interès i la disposició per col·laborar en la realització del meu Treball de Final de Grau (TFG), elaborat per Luana Zavala Vélez, estudiant del grau de Mestre d'Educació Infantil a la Universitat de Barcelona. Aquesta recerca té com a objectiu investigar de quines maneres els diferents models de torns de dinar a les escoles bressol, contribueixen a enfortir el vincle entre educadores i infants.

La seva participació és voluntària i confidencial. A continuació es detallen les dues formes de participació possibles dins la investigació: observació i entrevista individual. Pot triar participar en una o en les dues modalitats.

Participació en l'observació

La investigadora observarà situacions quotidianes en el moment del dinar per tal d'identificar interaccions i estratègies educatives en relació al vincle entre educadores i infants. Aquesta observació es farà sense cap enregistrament d'imatge ni so, i sense identificar cap persona.

La seva participació consistirà simplement en desenvolupar la seva tasca habitual com a educadora mentre s'és observada.

Les dades recollides s'utilitzaran únicament amb finalitats acadèmiques, seran anònimes i confidencials.

En qualsevol moment pot demanar que s'aturi l'observació.

Participació en l'entrevista

També se li proposa participar en una entrevista semi-estructurada d'aproximadament 30-45 minuts.

L'entrevista es durà a terme en un espai tranquil i serà enregistrada amb àudio, amb el seu permís, per tal de facilitar la transcripció posterior.

Les seves respostes es tractaran de manera confidencial i anònima, i s'utilitzaran exclusivament per a la investigació.

Pot deixar de participar en qualsevol moment o decidir no respondre a algunes preguntes si ho prefereix.

Informació de contacte

Per a qualsevol dubte, aclariment o si vol conèixer els resultats de la recerca un cop finalitzada, pot contactar-me a: luazavala@gmail.com

Marqui amb una **X** les opcions amb les quals està d'acord:

- ☐ Accepto participar com a educadora en les observacions descrites.
- ☐ Accepto participar en l'entrevista i que s'enregistri amb àudio.

Jo, _____,

he llegit (o se m'ha llegit) la informació anterior, he pogut fer preguntes i entenc en què consisteix la meva participació. Entenc que la meva col·laboració és voluntària, confidencial i que puc retirar-me en qualsevol moment, sense que això comporti cap conseqüència negativa.

Nom i cognoms de la participant

Signatura

Data

Nom de la investigadora

Signatura

Data

Annex C

Entrevista a "Educatadora 2"

Luana: La primera idea que volia recuperar de tu era com vius el moment que esteu tenint ara de l'hora del dinar? Com l'estàs vivint? Et sents còmoda... en general?

Educatadora 2: Jo em sento molt còmoda i crec que la meva feina és justament aquesta, que ens sentim còmodes, jo i tots, no? La meva opinió és que en realitat la meva feina tot el dia és aquesta, no? Generar com un ambient de calidez, no sé com dir-ho en català, de llar, no? Que tots estiguem a casa tot el dia i a l'hora de dinar, igual que a tots els altres moments de rutines bàsiques, d'higiene, d'alimentació, és un moment en què l'hem de donar encara més la importància perquè ells se sentin cuidats i entenguin el més possible tot el que els està passant per poder ser el més partícep possible, no? Llavors jo em sento molt bé perquè durant el curs el que hem de fer és això, anar fent canvis per sentir-nos molt bé. A la bressol tota l'estona has d'estar reajustant la pràctica perquè...

Luana: Com a les necessitats, no?

Educatadora 2: Exacte, i és el que t'explicava, que al final són un grup també que canvien molt durant el curs perquè van començar que tenien 10 mesos i acabaran el curs que tindran un any i mig. Llavors, clar, és un moment en què han començat a caminar, bueno, els ha canviat molt la dinàmica de la classe, canvia moltíssim, i a part les seves capacitats i la seva comprensió del que passa al seu voltant també s'amplia moltíssim. Llavors anar-nos adaptant a això és el que és interessant. Llavors jo em sento molt còmode com ho estem fent ara perquè el meu objectiu és que ens sentim còmodes tots.

Luana: I aquest desenvolupament que has dit que heu fet des de l'inici del curs que havies dit que eren com dos a la vegada, després heu anat canviant també d'acord com heu viscut com anaven ells desenvolupant-se...

Educadora 2: Exacte, és com demanar, com adaptar-te a la capacitat que té l'infant en aquell moment. Llavors, quan vam començar el curs, si hi havia algun infant que no interactua amb el menjar i que el rep d'una manera molt passiva, llavors la idea és fer falda per tal que ell se senti, com que la falda té aquesta cosa que te acoge, et sents com agafat i com acompanyat 100%, físicament, emocionalment, tot. Llavors, clar, fer una falda, però una falda enriquidora, no així, "venga, venga, toma, come, abre la boca". Una falda de, "ai, mira, que bo, doncs agafarem aquesta cullerada". I en el moment que veus que ells comencen a voler agafar la cullera, a tirar-se cap endavant cap al plat, llavors ja que tinguin, per exemple, el segon plat, aquí també fem el mixte, llavors fan el primer plat de triturat i el segon plat de trossos, i així ja tenen un moment, encara que facin falda, poden tenir un moment d'estar a la cadira i provar una mica.

Luana: Un mix, no?

Educadora 2: Un mix, sí. Llavors, doncs clar, no tots van començar fent falda...

Luana: Ja anaven directes?

Educadora 2: Sí, en aquest grup n'hi havia molts, la gran majoria, que a casa ja menjaven trossos, o sigui que ja el triturat no el vam fer, que això també...

Luana: Importa, no?

Educadora 2: Sí, o sigui, tu pots fer falda amb trossos, també, no hi ha cap problema, però sí que van venir que molts interactuaven ja molt amb el menjar. Llavors, no sé, a lo millor va haver 2 o 3 que vam començar fent la falda, i els altres dinaven a la taula, però 2 cada vegada, 2 amb una educadora. També és veritat que mai han dinat els 12. És un grup de 12, i hem tingut també molta sort, entre comilles, que o se n'han anat de viatge, o han estat un temps sense venir, llavors no hem tingut tota la ràtio, que això també ens ha ajudat molt. I també és veritat que jo sóc del parer de ser flexible en el dia a dia, i si aquell nen ja està menjant a trossos, i està menjant a la cadira, però aquell dia el veus neguitós, que a més ho veus quan no estan a la cadira còmodes, se'ls nota que es mouen molt, que comencen a fer així, que es volen aixecar, doncs jo no tinc cap problema. "Ai, vols estar amb mi una miqueta?" i me l'emporto a la falda, i encara que ara ja mengen a la taula, i mengen 3, bueno ara 4, que ara t'ho explico, doncs puc estar amb 1 a la falda i ajudant els altres 2 o 3, perquè ja són força autònoms.

Luana: Que es pot fer a la vegada, no hi ha cap problema...?

Educadora 2: Exacte, tu pots anar fent així. Al principi de curs n'hi havia 2 o 3 que feien mixta i que feien falda, i els altres, trossets, a la cadira. Llavors ho combinàvem una mica, a lo millor jo estava amb un a la falda i ajudant un altra que estava menjant trossets, quan un acabava entrava, però com a màxim hi havia 2 infants amb mi, que aquesta és la qüestió, crec.

Luana: Petit grup.

Educadora 2: Exacte, petit grup, i no només petit grup de ràtio per a cada educadora, sinó petit grup a l'espai on estem dinant. Perquè, clar, podríem tenir 40 taules de 2 nens en cada taula, i no seria el mateix. Jo crec que no és el mateix. Aquesta és la meva visió, que ha de ser que hem de separar-nos, i que a l'espai de dinar està bé que hi hagi la tranquil·litat de dinar, i que només es parli de dinar, i que sigui més per dinar. Llavors vam passar a fer això, 2, després érem 3, i ara, quan hem tornat de Setmana Santa, som 4. Perquè son molt més autònoms, i perquè ja ho notes que la persona que està donant... Bueno, jo quan estic amb ells donant de dinar hi ha moments que estic així... "Que bo, eh?" "Bueno, que bé, en vols una mica més?" "I que bé que..." Llavors dic, vinga, va, doncs podem posar una altra, no? Però ens quedarem a 4. No posarem més.

Luana: Ho esteu fent així...

Educadora 2: Sí ho estem fent així, jo considero que així està bé. I a més és que com a màxim dinarem 11. O sigui, com a màxim... Com tampoc fem els 4, perquè aquesta és una altra manera de fer-ho, podríem fer que els 4 entressin a dinar junts i sortissin tots junts, no? I aquí no ho fem així. Aquí a mesura que algú acaba... O sigui, a mi m'agrada més perquè crec que és super personalitzat, no? Quan ja has acabat, ve algú... Al moment també crec que de rentar mans... Crec que l'error de la bressol és anar en grup, saps? "Vinga, anem tots a dinar!" No, o sigui, jo no soc d'aquest parer. Llavors tot el que fem individual... "Mira, ara és l'hora de dinar, vols venir? T'acompanyo". Sobretot l'hora de rentar mans es fa un caos, si anem molts. I aquí ara ens estem rentant mans com a molt 2, 3 alhora. I això es nota, és un moment més personalitzat. "Ai, mira el sabó", no sé què, no?

Luana: Sí, o sigui que tu diries com... Ara en aquest torn que esteu fent, el tema de respecte de ritmes individuals, com ho esteu vivint? O sigui, amb 4 infants creus que tu et sents com... Sí que puc arribar o...?

Educadora 2: Sí, ara sí, ara sí. A veure, hi ha moments més delicats que altres, clar. Hi ha el moment en què han acabat 2 de dinar i han d'entrar 2, que clar, surten 2 que tenen macarrons per el pelo, no? I venen... bueno, has d'estar... Però és que això la pràctica també t'ho fa. Jo ara

ja els veig i dic, vinga, va, ja vaig ajudant a rentar 2, i així ja estan mig preparats, ja els tinc entretinguts com per allà a prop. I ja, "ai, mira, ja pots passar". També és molt important que tinguin un circuit, que ells sàpiguen per on entren i per on surten a l'espai de dinar. I nosaltres això ho hem fet sempre exactament igual.

Luana: Des de l'inici?

Educadora 2: Sí, des de l'inici. Llavors ells ja saben que quan s'acaben de rentar el dinar, les mans ja van allà i es queden esperats allà. Igual que quan han acabat de dinar... "Ai, mira, ja pots anar a rentar-te"... Ja van i es queden parats allà. Ells tenen sensació de saber el que passarà, i això els dona satisfacció i facilita tot.

Luana: Sí, clar, ara... Avui heu estat a la terrassa, però normalment també a vegades esteu dintre i l'altre... O sigui, com ho feu normalment?

Educadora 2: Podem estar o a la terrassa o al passadís... I podem estar o a la terrassa o al passadís amb la porta oberta, també.

Luana: D'acord, o sigui, mai esteu dintre?

Educadora 2: Alguna vegada sí.

Luana: D'acord, però intenteu que sigui com un ambient, diguéssim, separat.

Educadora 2: Sí. O sigui, mira, jo no ho havia pensat, però és veritat que d'una manera natural hem anat passant... O sigui, al principi estàvem tots a dintre. Estàvem tots a dintre, amb la barana, que ja separa...

Luana: Clar, sí, ja ho he vist.

Educadora 2: Llavors la persona, la Aida o jo, que no estem donant el dinar, una està fora... I sí que és veritat que quan estàvem a dintre hi havia un component d'entretenir-los una miqueta perquè no tinguéssim... Clar, no centréssim tota l'estona la seva atenció al dinar. Llavors allà sí que vam estar una mica en el moment en què... Clar, també perquè eren molt petits al principi, i jo també sóc del parer que hem d'anar a poc a poc conquerint l'espai, no? Llavors quan ja portàvem dos mesos d'escola o així vam començar a sortir al passadís, llavors allà ja ens va donar aquesta facilitat. El que passa és que també depèn... Amb la Aida vam decidir fer-ho així, fem un dia cadascuna el dinar. I jo crec que està funcionant molt bé i que ells no... O sigui, superbé. El que passa és que quan ha faltat la A (educadora de suport), per exemple, sí que amb això tenim un problema. Perquè llavors, clar, jo estic donant el dinar perquè considero que la persona que no coneix els infants no és la persona que ha d'estar amb ells a l'hora de dinar.

Però, clar, llavors ells volen estar amb mi, però jo estic donant el dinar. Llavors allà sí que és veritat que amb això dels torns, quan una de les dues persones falta...

Luana: Tots dos referents, diguéssim...

Educadora 2: Exacte. Es nota molt més. Sí, sí. Perquè això, o no estem compartint l'espai... Llavors, per exemple, ara abans de Setmana Santa, la A va faltar uns dies i la persona nova que va venir molt maca i tal, però no els coneix. Llavors era molt més difícil estar al mateix espai i que no estiguessin tots amb mi. Llavors allà sí que va haver algun dia que... "Vinga, doncs ves al passadís i tanca la porta, queda't allà", saps? Com per fer... Sí, perquè si no ells estaven angoixats.

Luana: I aquest moment del dinar que dius que en general tot el dia esteu com intentant fer aquesta sensació de comoditat i tal, però com creus que potser el dinar és... Com el descriuries a diferència de potser altres moments? Com el caracteritzaries? En paraules, o així, el moment?

Educadora 2: Bueno, clar, per una banda és que ells estan en un moment que el menjar és una satisfacció increïble, no? És com una cosa de supervivència que estan programats i programades com per buscar el menjar i per satisfer aquesta necessitat. Llavors és un moment de satisfacció, perquè ells estan esperant aquest moment. És un moment de satisfacció total, de goce, de disfrute, d'alegria. I jo també intento, doncs això, que sempre... O sigui, a l'escola sempre ho diem, que intentem no tant que mengin, sinó que gaudeixin del menjar, no? Llavors, si jo veig un infant que està així amb les dues mans, embrutant-se tot menjant, jo no li diré que no. Potser li diré, "ei, que tens la cullera aquí, enrecordant't". Però jo el descriuria com un moment de gaudiment total i quasi el millor moment del dia per ells, segur, vamos.

Luana: I per tu, quines coses diries que són com necessàries, sigui de d'espai físic, d'acompanyament, que siguin com super importants per fer d'aquest moment el més agradable?

Educadora 2: Jo crec que això, que sàpiguen bé el que passarà, que entenguin perfectament el circuit, que tinguin el més coneixement possible o la més sensació possible d'entendre tot el procés, això els-hi dona tranquil·litat, perquè ells ja saben com anirà, ja saben què passarà. I després això, el tracte que tens amb ells, el fet que ells perceben... La intervenció que fem nosaltres crec que també és molt important. La manera de parlar, no? Nosaltres en cap moment estem com... "Ai, vols una mica més? Va, menja una mica". No sé, com insistint al menjar o com buscant el que estan fent malament. No. Crec que és el fet de sentir que hi ha una persona com acompanyant-los amb alegria, de... "Oh, que bo, mira, has provat una mica això? Que bé, en vols una mica més?" Doncs crec que això els dona la satisfacció que estem allà i en realitat no estem fent res. Vull dir, el que estem fent és acompanyar emocionalment.

Luana: Sí, sí. I aquest acompanyament, tant de comunicació, com també físic, hi ha coses que diguis... Clar, el tema de comunicació, que diguéssim físic, comunicació no verbal, verbal, aquest acompanyament hi ha algunes coses que diguis, mira, em sembla super important de fer això, o dir això, o el to, no sé... quins aspectes diries que, mira, això em sembla super important d'aquest acompanyament?

Educadora 2: Bueno, a veure, d'acompanyament, o sigui, no crec que sigui diferent de l'hora de dinar que la resta del dia. O sigui, sempre alegre, optimista, amb la sensació de veure l'infant com capaç del que està fent. I de fer-lo partícip de tot el procés, de no traspasar-li... A mi em sap molt de greu quan veig educadores que traspassen com llàstima dels infants. "Ai, no t'agrada, quina pena", o "No en saps". Bueno, no, és com hem de fer el contrari, com capacitar-los, fer-los sentir com capaços, no sé, contents, i d'aquest moment de gaudir. I que si no vol menjar, doncs que no mengi. Vull dir, que no crec que hi hagi cap problema, perquè a més que en aquesta edat és que mengen tots, s'autoregulen d'alguna manera.

Luana: Sí, totalment. Sí, és important també respectar aquest moment de si té gana o no té gana, perquè tot això que també sempre hi ha controvèrsia de si l'infant no ha menjat, li donem més, però aquí jo crec que es respecta molt el tema de si l'infant no vol més, és com no vols més, retirem el plat...

Educadora 2: És que al contrari, si el que volem és que ells siguin cada vegada més conscients de quan està tip, quan vol més... També és molt important, per exemple, l'aigua. Tu estàs ajudant-los, o estàs acompanyant-los amb el menjar, i de tant en tant, "oi, has begut una mica d'aigua? És molt fresca", perquè pot ser que ells ni se'n recordin, estan molt angoixats amb el menjar, tenen molta gana i no hi pensen. Llavors, si els vas proposant moltes vegades, la majoria de vegades, que dius "has begut una mica d'aigua?", l'agafen i beuen. Llavors, ja és com així, i també, això que dius, que la manera de fer-los sentir si tenen més gana o no tenen més gana, si estan tips, és respectant això.

Luana: Totalment. I el tema d'autonomia i tal, quasi també com aquestes passes que han anat fent, tu creus que la manera com acompanyes també té a veure una mica amb com ells poden desenvolupar la seva autonomia, diries?

Educadora 2: Sí, jo crec que sí. Jo crec que donar la llibertat, per exemple, això moltes famílies no viuen bé que els nens mengin amb les mans, no? "Ah, però no els ensenyeu amb la cullera?" i és clar, aquesta cosa de no els ensenyeu, com si jo em fos a fer una classe magistral "mira, la cullera funciona així". I és més, donar les eines, donar la confiança i donar l'oportunitat de prova, prova, prova, perquè ells puguin anar fent.

Luana: I donar aquest espai com de “tu fes”, no?

Educadora 2: Exacte, i temps, perquè això és el que ens falta moltes vegades a la bressol, que diem, sí, perquè això ho faré així, ho faré allà, i després estàs allà amb el rellotge, “ai, ai, ai, que ja és l'hora de...” No? Llavors ells necessiten el... tenir temps per provar.

Luana: I tu creus que el nombre d'infants també té a veure amb això? Tu creus que ho viuries diferent? O no sé... com penses que ho viuries si fos, per exemple, més infants en el mateix temps? com tema temps-quantitat...

Educadora 2: Clar, hi ha gent que diu que no fa tornos perquè així tenen més estona per dinar, però tampoc veig que estiguin més estona dinant. Vull dir que quan acaben de dinar... Vull dir que l'infant tampoc pot estar allà 40 minuts assegut a la cadira, saps?, hi ha un moment que... I també és que no tots triguen el mateix, llavors, clar, jo el que... jo ho visc molt bé tot, vull dir que si ho féssim tots junts també ho viuria bé i ho viuria amb alegria, però sí que és veritat que te n'adones que no estàs donant resposta a les necessitats de cadascú. Jo ara estic tranquil·la i estic contenta perquè dono resposta a les necessitats de cadascú i perquè amb l'Aida també tenim aquesta cosa de... “Ai, ara ja ha acabat, mira que ell sempre va amb molt de pressa, ara que passi”, saps?, vull dir que tenim la sensació d'adaptar-nos més.

Luana: Això és super important, jo crec.

Educadora 2: És que és la qüestió al final d'adaptar-nos a cadascú i això és el que els dona a ells les eines per poder aprendre, per poder desenvolupar-se.

Luana: O sigui que tu ara mateix diries, si poguessis potser canviar alguna cosa, o ho has dit abans com el tema que a vegades si arriba una persona que és nova o l'Aida no ve i tal, però en general tu diries, jo canviaria aquesta cosa o no canviaria res...?

Educadora 2: Jo ara mateix no canviaria res perquè ho acabo de canviar ara, que he pensat que en lloc de 3 podien dinar 4 a cada torn i crec que funciona molt bé. Canviaria la ràtio, canviaria la ràtio general de l'escola si pogués canviar-ho, si sóc alcaldessa, canviaria tenir 12 infants, perquè no. Perquè tot i que t'adaptis molt amb ells, hi ha moments i tot i que intentem no estar com entretenint-los perquè no vegin el dinar, perquè crec que el real aprenentatge és que ells puguin estar mirant com dinen l'altre i entendre que després dinaran ells, li puc donar un tros de pa, vull dir que no passa res, això seria l'ideal, això ho podem fer amb menys infants. Amb 12 hi ha alguns dies que funciona molt bé i hi ha dies que no, que aquell nen avui no ha dormit bé, està angoixat i l'altre s'acaba de caure i l'altre no sé... Llavors s'ajunten moltes casuístiques i que no pot ser que 12 infants d'aquesta edat, no pot ser, vull dir que no funciona res.

Luana: I ara vosaltres esteu fent el grup de 4 i tal, o quan feien 3 o 2, feien sempre com els mateixos?

Educadora 2: Sempre són els mateixos, que ho podem canviar, però no va segons el dia. Hi ha una llista, segons una llista que he fet, segons l'hora que venen i segons la seva capacitat d'espera amb el menjar també, perquè hi ha infants que venen més d'hora, però s'atrapen molt en el joc i no mostren tant d'interès en el menjar i n'hi ha alguns que han arribat fa poc però estan super anguiats. Llavors hem fet una llista, adaptant-nos una mica al que jo penso, que aquesta llista la puc canviar, però la canvio i la canvio, i a partir d'aquell dia la canvio. O sigui no la canvio cada dia. Ara, per exemple, el que li deia l'A, a partir d'ara l'E (infant) passarà abans, perquè ara arriba una mica abans i ell normalment triga molt en dinar, doncs ara li donarem aquest canvi. Jo crec que és així, perquè em va semblar super interessant en aquell curs que vam escoltar de la Romina, tu hi eres, oi? que va explicar que si els infants ploren molt i aconseguixen passar a l'hora de dinar en aquell moment, hi ha el risc que tinguin la confusió que han passat per dinar perquè han plorat, i llavors que sigui com una competició, una competició pel menjar. Ells han d'estar segurs que passi el que passi menjaran. Llavors això passa perquè a lo millor a aquell infant li toca i cada dia està anguiat uns minutets fins que li toca, doncs potser sí, però jo intento fer els tons perquè s'anguiin al mínim, però bueno, dintre del que dèiem, són 12, no hi ha més. Llavors la qüestió és aquesta, que tots tinguin a la llarga el convenciment que ells menjaran segur, abans o després.

Luana: I entre ells també, com sempre són els mateixos, has viscut que han fet més vincle o...?

Educadora 2: Bé, ara mateix a l'hora de menjar estan molt individuals, estan molt centrats en el seu, no interactuen gaire a l'hora de dinar. Començarà a passar més endavant suposo, però ara mateix no estan com "quiero más, quiero más, quiero más", com a molt veuen al del costat per veure si els hi troben alguna cosa.

Luana: I també em sembla interessant, perquè vosaltres feu un dia una i un dia l'altre, i també això suposo que és diferent perquè hi ha persones que també fan com sempre la mestra amb certs infants i l'altra amb els altres. Tu com ho veus també això?

Educadora 2: Clar, jo ho he decidit així perquè l'A i jo som molt assemblades amb la manera de parlar amb ells. Jo crec que ha de ser la mateixa persona sempre, la que doni el dinar.

Luana: Però dic quan, per exemple, la Lila sí que fa, com la N (altra tutora) sempre amb els mateixos tres, i la V (altra educadora de suport) sempre amb els mateixos tres...

Educadora 2: Jo crec que això es fa molt bé. Bueno a mi no m'agrada com ho fa la Lila, vull dir, no m'agrada que dinin a l'hora. Llavors això és el que fa.

Luana: Però jo dic, a vegades com si sempre és la mateixa mestra amb el mateix grup d'infants després... per exemple, la S i la C (altres educadores) tenien grups diferents. I si fan un dia el canvi és com que aquest grup d'infants potser no està acostumat a dinar amb la S. Vosaltres sí que feu un dia i teniu les dues a tota la classe. No sé si ho trobes diferent o creus què...?

Educadora 2: Jo crec que al final ells tenen la sensació, jo crec que... O sigui, que, per exemple, la Blava, clar, sempre mengen amb el mateix referent, i això els dona la tranquil·litat del vincle d'aquell moment de dinar. Llavors jo crec que això és el que s'ha de fer. Nosaltres, com que no fem dos torns, sinó que fem aquesta cadira caliente, jo el que penso és que hauria d'estar amb el mateix referent cada dia. O sigui, que jo hauria de donar el dinar sempre.

Luana: Però no ho fas perquè...?

Educadora 2: Però no ho faig, perquè passen diverses coses aquí. Les persones de suport, moltes vegades, si els dius que no donaran el dinar, se senten com, a vegades, sé que és d'altres escoles i això, com que és una cosa que tots anem fent el canvi, jo he estat a altres escoles de substituta, llavors he tingut l'experiència de gent que s'ha sentit com que l'estàs dient una mica que és menys, que l'estàs deixant com una feina més... no sé, llavors no ho porten bé. Ho puc entendre, fins a un punt, també t'ho dic. Si la feina és aquesta, és aquesta, i ja està. Però jo considero que hauria de ser la mateixa persona. El que passa és que, com que l'A realment és tan maca, la manera de tractar els infants i de parlar, i la intervenció que fa...

Luana: I que has dit que us assembleu molt en la manera de tractar.

Educadora 2: Sí, jo crec que sí, tot i que som persones molt diferents, crec que la manera de... les expressions que ella pot fer a taula, i la tranquil·litat que té, la tendresa que té, el mirar els ulls... És tan assembleu, que al principi vam dir "què fem?", perquè també hi havia l'opció de dir una setmana cadascuna, i així dones com una estabilitat més de tota la setmana. Després jo també li vaig plantejar, "jo crec que hauria de ser el mateix referent", ho vam estar parlant, i al final vam dir, anem a provar un dia cadascuna. I jo crec que funciona molt bé. Jo crec que ells no noten gaire la diferència, vull dir, sí que noten la diferència, però no és com... "Ai, no, hoy toca!" No passa. Quan dius, "mira, que vas a dinar amb l'A", van. O "vas a dinar amb la I", van. O sigui que no hi ha problema. I crec també, que això mai ho mirem i també és important, per nosaltres és guai també, perquè la rutina es dilueix una mica.

Luana: Totalment, jo crec també. Ho pensava, de fet, que era més per això.

Educadora 2: Sí, no, doncs està bé, perquè al final no ha sigut per això, però al final ha acabat passant, i està molt bé, perquè, a més, com que són dies alterns, hi ha una setmana que et toca dilluns, dimecres i divendres, i l'altra et toca dimarts i dijous, per tant, trigues dues

setmanes a tornar a donar el mateix menjar, diguéssim, o sigui que és força variat. Està bé, a mi m'ha agradat.

Annex D

Transcripció entrevista a "Educadora 7"

Luana: Per introduir una mica m'agradaria si em pots explicar tu com et sents ara amb l'organització que teniu del dinar.

Educadora 7: Mira, justament comentava a la companya que també, jo crec que un factor també que has de tenir en compte és també, un és la mestra, perquè també depèn molt de la mestra que estigui al grup com anirà el grup també, i de l'entorn, de si tenen límits els nens, si estan acostumats a seguir rutines, hàbits, tot influeix, no? Si la mestra ja ho té com molt treballat i si des de casa també, perquè això acompanya. Clar, perquè jo he estat a altres escoles que això ha fet que és un moment complicat i ara, no sé si l'has vist, que era força tranquil i tot i que encara necessiten límits perquè estan aprenent, poden seguir el ritme i ja tenen tot, saben el que ha de fer en cada moment i ho tenen tot après. Llavors, ara mateix ho vivim bé, perquè estan tranquils, també has de parlar molt amb la teva companya de l'estança per fer una coordinació i saber cadascuna què ha de fer i quan ho ha de fer i que ha de ser la teva meitat, no? On tu no tens ulls, l'altre sí i quan ha de saber, no?

Luana: I això ho aneu fent com de manera flexible o sí que tenen com certs rols que tenen vosaltres ja delimitats?

Educadora 7: Bueno, és el que hem acordat, no? Per exemple, ella renta mans abans de dinar i jo les rento després de dinar per tal que no ho faci sempre una, no? Llavors, primer ho fa una i després l'altra i ho fem sempre així perquè, bueno, els nens ja tenen també saben amb qui anirà i cadascuna ja controla més aquell moment, no? De abans o després i ja sap com la feina que toca de cadascuna, llavors, això sempre ho fem així però sempre intentem fer-ho equitativament, que no es carregui una de rentar tota l'estona mans o inclús, no sé, bueno, de repartir, no? Si un dia fa una més fruita o l'altra o, bueno, intentem ajustar segons el moment.

Luana: I, bueno, ja m'has dit que et sembla tranquil... amb quines altres paraules podries descriure l'ambient? Com descriuries l'ambient que teniu ara a l'aula durant el dinar?

Educadora 7: Bueno, és que és un moment maco també perquè és un moment de poder interactuar més de tu a tu amb els nens perquè t'expliquen coses, és com un moment de tenir mirada més conscients entre ells, també vas sentint converses, com interactúen llavors és una cosa xula en aquell sentit, no sé, en una paraula no sé...

Luana: I per tu, per crear aquest ambient, hi ha les certes coses que dius com em sembla molt importants de tenir en compte perquè aquest ambient sigui agradable? O que no han de faltar o...?

Educadora 7: És important que des del principi tu expliquis als nens les rutines i fer-ho d'una forma que sigui atractiu també, o dels pitets, o si has de cantar una cançó, coses que els hi cridi l'atenció i que formin part que no facis tu el "modo robot", que de vegades pot passar que vas per feina, intentar fer consciència a ells i fer-los formar part del que estàs fent... d'anar preguntant o que estiguin com atents, que sigui un moment d'interactuar xulo, que no doni peu a que vagin per un altre...

Luana: Sí, sí, en aquest sentit, per tu, quin paper, diries, que juga aquí la comunicació verbal durant el dinar, a diferència de, potser, altres moments del dia?

Educadora 7: Bueno, perquè és per poder també treballar que es puguin expressar, que puguin dir el que volen, el que no volen, el que els hi agrada, si volen més, és una forma d'aprenentatge també de les quantitats, si volen més, si volen repetir, si ja no volen, no sé, també els hàbits de recollir, no?

Luana: Ja ho he vist que posen la safata...

Educadora 7: Sí, potser, cada cop, segons els que ens permetin els nens, anem incrementant coses, però ara mateix, sempre que la safata no cremi, la posem moltes vegades, també juguem, no?, si està calent o si està fred, "com està?", està calent, fred, i ells van aprenent a l'hora de, bueno...

Luana: Sí, com acompanyar també des de les preguntes, no?, que vosaltres hi esteu fent constantment.

Educadora 7: Sí, sí, i escoltar també el que diuen, perquè de vegades, doncs, sorgeixen coses del que expliquen, doncs, pots jugar amb això, del seus interessos i fer-ho amb el dinar, i, bueno, i estimules el llenguatge.

Luana: Que una de les coses en què també estic treballant amb el meu TFG és, sobretot, com l'acompanyament que feu les mestres també pot conduir a que aquest moment sigui més d'aprenentatge, que sigui més enllà de l'alimentació. Jo t'anava a preguntar també una mica de quines maneres sents que el teu acompanyament pot afavorir que aquest moment sigui més significatiu, més educatiu.

Educadora 7: D'estar present del que fas, de ser conscient del que fas, i això que et deia abans, no?, de no fer-ho en "modo robot", de que de vegades ja ho fas sense pensar, no?, de mirar el que fas i de tenir la mirada en tots els nens. Encara que tu estiguis preparant un menjar, estar present en el que estan fent i tenir, doncs, això, la mirada del que necessiten i per evitar el conflicte i posar paraules...

Luana: I en aquest sentit, el poder establir la mirada i tot aquest acompanyament, per tu el nombre d'infants és un factor important... o de quina manera creus que aquest nombre d'infants pot influir en la manera com acompanyeu?

Educadora 7: Bueno, clar, sempre, si tu tens menys infants i més mans, sempre podràs estar en una atenció més individualitzada, no?, i ser com més de tot el que necessita. Però mica en mica també és enriquidor que ells vagin aprenent a fer-ho amb més nens, perquè no són com els únics que hi ha, no?, l'atenció també aquesta la tenen a casa i aquí, doncs, som més. Sí que seria ideal tenir menys nens, però també és important que ho facin en conjunt perquè puguin respectar els torns, l'espera, una mica tot això, no? Intento esperar els plats, per exemple, no?, si han acabat el primer, vaig posant, però si sé que a lo millor els costa acabar perquè tenen el següent plat, espero una miqueta, vaig parlant i vaig ensenyant, i vas treballant les coses.

Luana: Sí clar i també que el fet suposo de ser tots, també fa que entre ells, no sé si has vist també com una evolució de com han anat també interactuant entre ells, aprenent entre ells...

Educadora 7: Clar i mica en mica vas treballant i del que fa millor un, l'altre n'aprèn, no?, que li va ensenyant o entre ells s'ajuden de si els costa alguna cosa o... bueno, és xulo en aquest sentit, no?, perquè també si som menys, de vegades sense adonar-nos, de vegades tendeixes a fer més per ells i poder ells ja són capaços de fer. Llavors fas també que ells s'espavillin, entre cometes, no?, per dir la paraula, però no sé si seria aquesta paraula, però que tinguin les ganes de poder fer, no?, de fer-ho.

Luana: Sí, i just aquesta motivació que teniu de donar-los aquesta autonomia, en el moment del dinar, suposo que també és un moment molt d'afavorir aquesta autonomia perquè ja sobretot els que són més petits, tot el tema de agafar els estris i tot, aquesta autonomia com l'esteu vivint vosaltres o de quina manera sentiu que com mestres l'esteu proposant o convidant els infants a fer cada cop més coses de manera autònoma?

Educadora 7: A veure, això també depèn de cada grup, perquè és el que et dic, si el grup és un grup tranquil que dona peu també a poder fer més, tires més, però si tens un grup on tens algun hàndicap d'algun nen que li costa més o tal, allà com que et pares una miqueta. Llavors vas fent mica en mica, vas fent avanços, depenent, respectant el ritme diguéssim. Llavors a lo

millor en un altre grup, posariem ja els plats o tal i aquests, si hi ha algú que li costa més i el que fa és estorbar més a tot el grup, doncs anem seguint segons el que necessiten en general, no? No sé si... et fixes una miqueta en com va el grup i si tira més, vas fent més i si no, doncs...

Luana: I clar, en el sentit que també vosaltres sou dues, m'imagino que, per exemple, el poder atendre les necessitats de cadascú també en ser dues, a tu et sembla que et permet arribar millor o sents que si fos tu sola...?

Educadora 7: Mira, una impossible amb tots, perquè som massa nens i no... bueno, ja estem en la feina de baixar ràtios per poder atendre'ls millor i no. Amb l'altra companya és ideal perquè són dues taules, així podem estar una a cada taula. Llavors ells, normalment, aquest grup seuen al mateix lloc, a l'hora del dinar, llavors ella té uns per dinar i jo tinc uns altres, llavors ella ja se'ls coneix de com mengen, com tal, i jo tinc uns altres, llavors ja... Tenim la mirada més, els coneixem més a aquesta hora, llavors podem acompanyar-los millor, qui necessita, qui no, qui tira més, qui no tira, llavors, bueno, és una coseta també a tenir en compte, perquè si vas tenint diferents, potser t'escapen coses, però com...

Luana: Ja teniu cadascun a una taula, diguéssim, amb els infants referents.

Educadora 7: Sí, sí.

Luana: Clar, suposo que la diferència, no?

Educadora 7: Sí. I tenir també això, la rutina de cadascun, el que anirà a fer marcada, ja fas que en aquell moment ja coneguis més com actuaran o què necessiten els nens.

Luana: Clar. I els infants també, suposo que ara que ja esteu al tercer trimestre, aquest procés de... aquests passos que heu fet de, per exemple, anem a rentar mans, anem a seure...

Educadora 7: Clar ha sigut un procés de primeres, pues costa, no?, coses que no fan a casa, o perquè moltes vegades, sense adonar-se, els pares també els tenen com de petits, no? No tots, però, bueno, i molts animen perquè ho comencem aquí i tal, de primer costa, però és això que dic que no deixa de fer. Ensenyar-los, el primer, necessita més acompanyament o més temps, i ara ja ho fan, ja ho saben que toca i ja no has d'estar tan a sobre. Ja és més fàcil.

Luana: Clar, ho tenen interioritzat, això també facilita tot aquest moviment.

Educadora 7: Clar, i això, fer-los formar part, de qui fa una cosa, qui fa un'altra, ajuden a posar el mantel o a repartir, o en algun moment...

Luana: Fer-los cada cop més participis.

Educadora 7: Sí. Perquè a ells és una cosa que a els hi agrada molt, fer-se suficients, d'autònoms, poder fer cada cop més...

Luana: Sí, per la seva autoestima també crec que ho viuen d'una altra manera.

Educadora 7: Exacte.

Luana: I, bueno, vosaltres passeu tot el dia amb els infants, però jo tinc també el dubte de si en el moment del dinar, que ja ho havies mencionat una mica abans, si sentiu que el vincle, potser durant l'estona del dinar, es viu d'una altra manera. Perquè clar, sí que és veritat que potser, a diferència d'altres moments del dia, durant el dinar sí que esteu com... més com individualitzats, no?, de podeu estar més cara a cara. Però no sé, jo volia preguntar-te també, de quina manera vius aquest vincle durant el dinar?

Educadora 7: Clar, sí que durant el dia intentes treure algun moment, però és difícil. Perquè són molts i, clar, sempre hi ha uns que els hi agrada més jugar al seu aire i tal. I a l'hora del dinar, tenir-los allà més a prop i tal, és com un moment que ells també es senten com mirats i tu també els veus, els observes més de la interacció i tot que fan. No sé com dir-te. És això que pots...

Luana: Pots estar més per ells...

Educadora 7: Sí, dels que passen com més desapercebuts perquè no criden tant, és un moment que pots estar més present, que no els altres que constantment em reclamen. En aquell moment pots estar per tots.

Luana: Sí, és bonic això. I hi ha alguna cosa que, de la manera com us esteu organitzant ara que t'agradaria que sigues diferent o que t'agradaria canviar ara? Potser no, eh?

Educadora 7: Jo posaria una educadora més i menys nens. Perquè, clar, bueno, fem el que puguem amb els recursos que tenim. I bueno, ja, és una lluita que portem molts anys i n'hi estem encara, però...

Luana: Sí, és la lluita constant...

Educadora 7: Una persona més perquè tu imagina, si ens poguéssim quedar una a cada taula com estaven, acabar tot bé i recollir tot tranquil·la, i l'altre està rentant o està acompanyant amb els que van a dormir, mentre una renta... ja seria una... no sé... Perquè sí que és un moment crític, no?

Luana: Ja m'ho han dit moltes altres educadores que ja he preguntat i moltes diuen també, potser, com afegir una altra persona. Com tot el tema de recursos humans és el que crec que se sent com més necessari.

Educadora 7: Sí, és que cada vegada ens fan més coses amb menys recursos i menys mans. Llavors... al final petarem perquè nosaltres... pero bueno.

Luana: Però en general, tu com et sents? O sigui, et sents còmode amb la manera? Et funciona?

Educadora 7: Sí, jo he treballat de les dues formes, perquè com he estat a diverses escoles he treballat de les dues formes i amb aquest entorn de famílies i amb aquest grup em funciona. Sí que és veritat que en un altre moment o en altres grups o tal... hagués dit doncs sí, m'estimo més dos grups per poder estar més pels nens, però ara mateix com ho fem aquí i amb l'entorn que tenim em funciona.

Luana: És interessant, per tu també les característiques del grup fan molt...

Educadora 7: Sí, sí. Clar, pensa que jo he estat amb els nens al Raval. Llavors he tingut una varietat molt diferent de famílies. Un treball d'educació i de límits i de tot diferent amb famílies. Per molt que tu treballis, costa més si els nens... molts aniran seguint mica en mica, però és més difícil. També els idiomes i tot. Aquí també tenim molts, però és diferent. Culturalment fa molt.

Luana: Vosaltres el que feu també és ajustar-vos al grup.

Educadora 7: També les condicions de l'escola i com ho permeti, també fas.

Annex E*Graella d'observació – Escola amb torn de grup reduït de dinar*

GRUP / ESTANÇA: Grogà (2-3 anys)	NOMBRE D'INFANTS: 9 per torn (2 torns)
DATA: 25/04/25	NOMBRE D'EDUCADORES: 1 (educadora o suport) i practicant

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
INFANT				
1) L'infant mira l'educadora durant l'àpat		X		Quan volen dir alguna cosa o demanar algo.
2) L'infant somriu o mostra expressions de plaer cap a l'educadora		X		Quan conversen i riuen de vegades.
3) L'infant escolta i respon a les demandes de l'educadora	X			Esperen i intenten menjar sols mentre l'educadora va a ajudar-los. Deixen de fer quan li demanen normes.
4) L'infant busca contacte (visual, físic, verbal) amb l'educadora		X		Quan fan demandes
5) L'infant demana ajuda a l'educadora (verbalment o gestualment)	X			Fan demandes d'ajuda verbals: "Vull aigua" "Ajuda'm"; I no verbals: donen plat a l'educadora. Comuniquen el que els-hi agrada menjar perquè li posin més al plat.
6) L'infant mostra comoditat i entusiasme durant el torn de menjar	X			Tranquils, concentrats.
7) L'infant mostra incomoditat o descontent			X	

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
ESPAI				
8) L'espai és suficient i adequat per a la quantitat d'infants i educadores	X			Taula: quatre a cada costat i un a la punta, més l'educadora que seu a prop.
9) El mobiliari està adaptat a la mida dels infants	X			Cadires petites adequades a l'etapa.
10) Els estris (plats, gots, culleres...) són adequats a l'etapa evolutiva	X			Sí
11) L'espai es percep tranquil i acollidor	X			És tranquil
12) L'espai té un nivell de soroll baix o moderat	X			Conversen, però és un ambient tranquil.
13) El temps és suficient perquè l'educadora es pugui centrar en cada infant	X			Sense presses, ningú s'espera ni s'apura.

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
EDUCADORA	X			
14) L'educadora se situa a l'alçada visual dels infants				Fa servir cadira baixa amb rodes.
15) L'educadora comunica verbalment el que fa	X			"Mireu que tenim avui, què és?" "Vaig a posar-te pastanaga" "Fem trossos petits, altres més grans" "Tota la sopa s'ha acabat" "No us preocupeu perquè tothom tindrà pollastre" "Hem de guardar per l'altre torn"
16) L'educadora anticipa verbalment les seves accions	X			"T'agafo un moment el plat" "Us preguntaré si voleu més quan acabin" "Ara posarem el segon" "Ara donarem la fruita" "Ara preparem el plat del D"
17) L'educadora inicia converses amb l'infant mentre l'acompanya	X			"Mireu com talla el pollastre amb les tisores" i s'inicia conversa de qui talla amb tisores a casa, si en tenen de tisores a casa, etc. "Sabeu que a l'hort en tenim d'olives?" quan serveix olives als plats. Un infant es fixa que hi ha un plat que sobra i pregunta per qui és, ella diu "La T (cuinera) ens posa un plat més perquè sobra". Parlen d'una abella de decoració de la classe, anomenen els pares i mares, entre altres.
18) L'educadora manté contacte visual amb l'infant mentre interacciona		X		Quan interacciona directament amb un infant per demanar-li algo o per conversa. L'educadora sempre va fent altres coses, com tallar i preparar plats, per tant va xerrant mentre va fent, no sempre amb contacte visual.
19) L'educadora fa preguntes a l'infant (pregunta si li agrada, si té gana, si està bé...).	X			"Qui més vol sopa?" "Voldràs una miqueta més?" "Olives voldràs?" "Estava bona la pastanaga?"

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
20) L'educadora respecta la gana i el ritme de l'infant	X			"M'havies demanat més, segur que no vols?" "No vols el pa?" "Ja saps que si no en vols no pasa res" "No val que em diguis que sí, si no en vols llénçal" Sempre pregunten "no vols més?" abans de retirar el plat.
21) L'educadora ofereix ajudes ajustades quan és necessària (ni massa intervenció ni massa poca).	X			"Vols que t'ajudi o vols fer-ho sol?" S'acosta quan li demanen ajuda o quan veu que algun infant es distreu del menjar per acompanyar-lo. Ajuda a escurar els plats.
22) L'educadora respon verbalment o gestualment a les demandes de l'infant.	X			Quan els infants demanen més, posa més. Comunica que donarà resposta a la seva demanda tot i no poder atendre'l al moment "Ara quan acabi de tallar t'ajudo"
23) L'educadora fa gestos alegres i acollidors	X			"Mmm!" "Qué bé tots i totes" "Bon profit + nom" "Ho feu molt bé" Somriure i riure
24) L'educadora demana la participació de l'infant en el procés	X			"Intenta-ho tu una miqueta" "Neteja la taula que està una mica bruta" Dona forquilles perquè un infant les pugi repartir.
25) L'educadora comunica les normes amb claredat i respecte	X			"Les culleres brutes no es toquen" "Ja sé que la sopa no t'agrada gaire, però no juguem" "Si no en vols, ens ho dius, no pasa res però no juguem amb el menjar"
26) L'educadora ritualitza el moment (cançó, frase, moviment...)	X			Ensenya el menjar abans de començar a servir els plats. Canten cançons en relació al menjar, de l'aigua i del plàtan.
27) L'educadora promou l'autonomia en el moment del dinar (deixa que l'infant mengi sol, manipuli el menjar, etc.)	X			"Intenta-ho tu amb la cullera" Posa la safata dels estris bruts i els gots a taula perquè els infants vagin posant. Agafen la fruita que volen de les safates.

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
				“Ara ja sou grans, ja podeu decidir si voleu pitet o no” i deixa que triïn si volen o no pitet.
28) Es produeixen moments de joc, rialles o complicitat entre l'educadora i l'infant	X			Tenen converses on xerren tots i totes, riuen.

Annex F

Graella d'observació – Escola amb torn de grup gran de dinar

GRUP / ESTANÇA: Blava (2-3 anys)	NOMBRE D'INFANTS: 16 (aquell dia)
DATA: 9/05/25	NOMBRE D'EDUCADORES: 2 (educadora i suport)

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
INFANT				
1) L'infant mira l'educadora durant l'àpat		X		Quan li volen dir coses
2) L'infant somriu o mostra expressions de plaer cap a l'educadora	X			Li expliquen moltes coses. Conversen. Gaudeixen menjant.
3) L'infant escolta i respon a les demandes de l'educadora	X			Sí, les dues.
4) L'infant busca contacte (visual, físic, verbal) amb l'educadora	X			Li pregunten i comenten coses. Un infant diu “mira” per ensenyar-li el pa sucà.

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
5) L'infant demana ajuda a l'educadora (verbalment o gestualment)	X			Demanen que volen repetir o que volen alguna cosa específica. "Vull més aigua" "Jo vull molt". Apropen la forquilla o el plat perquè els-hi ajuden a escurar.
6) L'infant mostra comoditat i entusiasme durant el torn de menjar	X			Xerren entre ells "Mmm!"
7) L'infant mostra incomoditat o descontent			X	
ESPAI	X			Dues taules a diferents bandes. Una per 8 infants, quatre a cada costat. L'altre per 8 infants també, quatre en un costat, tres en l'altre i un a la punta. Una mica justos però suficient. Cada educadora s'encarrega d'una taula i seu a prop, disponibles.
8) L'espai és suficient i adequat per a la quantitat d'infants i educadores				
9) El mobiliari està adaptat a la mida dels infants	X			Cadires petites adequades a l'etapa.
10) Els estris (plats, gots, culleres...) són adequats a l'etapa evolutiva	X			Són estris grans però els dominen bé.

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
11) L'espai es percep tranquil i acollidor	X			És tranquil.
12) L'espai té un nivell de soroll baix o moderat	X			Xerren però no criden
13) El temps és suficient perquè l'educadora es pugui centrar en cada infant	X			Tenen temps perquè cada infant acabi de dinar amb calma.
EDUCADORA	X			Cadires baixes amb rodes.
14) L'educadora se situa a l'alçada visual dels infants				
15) L'educadora comunica verbalment el que fa		X		"A veure que hi ha avui per dinar" "Crema molt eh" "Hem de remenar una mica"
16) L'educadora anticipa verbalment les seves accions	X			"Quan acabis la sopa et posaré una miqueta més" "Ara posarem el pollastre" "Quan acabem el pa farem el plàtan" "Aquest serà per la..." "Ara farem el postre"
17) L'educadora inicia converses amb l'infant mentre l'acompanya	X			"Jo ahir vaig sopar sopa de galets" "Torna a ploure!" "La mama té paraigües també?"
18) L'educadora manté contacte visual amb l'infant mentre interacciona		X		Quan els hi parla, però també fa altres coses a la vegada.

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
19) L'educadora fa preguntes a l'infant (pregunta si li agrada, si té gana, si està bé...).	X			"Vols més?" "Vols pa" pregunta un per un i pel nom. "Està bona?" "T'agrada?" "Què vols?"
20) L'educadora respecta la gana i el ritme de l'infant	X			Pregunta "ja estàs?" abans de retirar el plat.
21) L'educadora ofereix ajudes ajustades quan és necessària (ni massa intervenció ni massa poca).	X			Ajuda per escurar, ajuda als que tenen més dificultats per fer-ho sols.
22) L'educadora respon verbalment o gestualment a les demandes de l'infant.	X			"Vols més? Ara et poso" verbalitzant que vindrà. Alguns infants volen més però no hi ha per repetir i els hi diu "Es que no queda més, vols una miqueta de pa?"
23) L'educadora fa gestos alegres i acollidors		X		Somriures. "Mmm!"
24) L'educadora demana la participació de l'infant en el procés	X			Els infants reparteixen els pitets. Demanen que li donin els plats o el deixen al carro.
25) L'educadora comunica les normes amb claredat i respecte	X			"Ens hem de posar pitets, sino t'embrutaràs" "Ja sé que no t'agraden les patates però no cal que les llencem" "Tenim cullera" perquè no mengin només la mà.
26) L'educadora ritualitza el moment (cançó, frase, moviment...)	X			Ensenyen el que hi ha de segon destapant la safata a taula. Es ritualitza aquest moment.
27) L'educadora promou l'autonomia en el moment del dinar (deixa que l'infant mengi sol, manipuli el menjar, etc.)	X			Mengen sols. Quan acaben deixen estris i plats al mig de la taula. Abans d'ajudar-los pregunta "t'ajudo?"

	SEMPRE	A VEGADES	MAI	OBSERVACIONS
28) Es produeixen moments de joc, rialles o complicitat entre l'educadora i l'infant	X			"Aquest per mi!" i els infants responen "Nooo!" "És per..."