UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

García Brantuas, Marta. *L'acompanyament docent en la conquesta de l'autonomia en l'aprenentatge: Un estudi de cas a l'aula d'I4 de l'escola Ernest Lluch*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Infantil). 77 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336489

under the terms of the  license.

Universitat Autònoma de Barcelona

Treball fi de grau

L'ACOMPANYAMENT DOCENT EN LA CONQUESTA DE L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE: UN ESTUDI DE CAS A L'AULA D'I4 DE L'ESCOLA ERNEST LLUCH

Marta García Brantuas
1668641
Tutora: Alicia del Carmen Vasquez Valdebendito
Grau en Educació Infantil
Universitat Autònoma de Barcelona
01/06/2026

AGRAÏMENTS

A mi mateixa: Com a recordatori de no haver-me rendit. Aquest camí ha estat la prova que, malgrat els dubtes, la meva determinació és molt més forta del que pensava i que tinc el poder d'assolir les meves fites.

Als meus pares: Perquè la seva generositat ha superat sempre qualsevol mancança, donant-me tot el que estava a les seves mans. Gràcies pel vostre suport i el vostre amor incondicional en cada etapa d'aquest viatge.

A la meva cosina Blanca: Per ser l'orella que sempre m'ha escoltat i la veu que mai ha dubtat de mi. Gràcies per infondre'm la seguretat que em mancava en els moments d'incertesa.

A les meves nenes de la carrera: Pels vincles creats, el suport mutu i els records inoblidables d'aquests anys. Amb un agraïment molt especial a la Judith, la complicitat de la qual ha fet que aquest viatge fos únic.

Al meu noi: Per recordar-me el valor de la constància, per la seva paciència infinita i per creure en mi en els moments de més debilitat.

A la meva tutora: Vull expressar el meu sincer agraïment pel seu acompanyament, la seva dedicació i per haver estat una font constant de motivació per millorar en cada pas d'aquest projecte.

RESUM

Aquesta investigació analitza com el model d'acompanyament docent afavoreix el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge en una aula d'Educació Infantil de 4 anys. L'estudi s'emmarca dins d'un enfocament qualitatiu i es desenvolupa a partir d'un estudi de cas en una aula d'I4 d'una escola pública. Les tècniques de recollida de dades utilitzades han estat l'observació directa, registrada mitjançant diari de camp, i una entrevista semiestructurada a la tutora del grup.

L'anàlisi de les dades s'ha realitzat mitjançant la tècnica d'anàlisi de contingut, organitzant la informació en categories vinculades als objectius de la recerca. Els resultats mostren que l'autonomia dels infants es construeix de manera progressiva i contextual, a partir d'un model d'acompanyament docent basat en la mediació ajustada, la retirada progressiva del suport i la creació d'un vincle emocional segur. Així mateix, es destaca la importància del context d'aula, l'organització dels espais i els materials, així com les interaccions entre iguals com a elements clau en el desenvolupament de l'autonomia.

En conclusió, l'estudi evidencia que l'autonomia en educació infantil no és una capacitat innata, sinó un procés relacional i educatiu que es construeix mitjançant la interacció entre l'infant, l'adult i el context.

- Paraules clau: Autonomia, educació infantil, acompanyament docent, mediació pedagògica, observació d'aula, estudi de cas, desenvolupament infantil.

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo el modelo de acompañamiento docente favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje en un aula de Educación Infantil de 4 años. El estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo y se desarrolla a partir de un estudio de caso en un aula de I4 de una escuela pública. Las técnicas de recogida de datos utilizadas han sido la observación directa, registrada mediante diario de campo, y una entrevista semiestructurada a la tutora del grupo.

El análisis de los datos se ha realizado mediante la técnica de análisis de contenido, organizando la información en categorías vinculadas a los objetivos de la investigación. Los resultados muestran que la autonomía de los niños se construye de manera progresiva y contextual, a partir de un modelo de acompañamiento docente basado en la mediación ajustada, la retirada progresiva del apoyo y la creación de un vínculo emocional seguro. Asimismo, se destaca la importancia del contexto de aula, la organización de los espacios y los materiales, así como las interacciones entre iguales como elementos clave en el desarrollo de la autonomía.

En conclusión, el estudio evidencia que la autonomía en educación infantil no es una capacidad innata, sino un proceso relacional y educativo que se construye mediante la interacción entre el niño, el adulto y el contexto.

- Palabras clave: Autonomía, educación infantil, acompañamiento docente, mediación pedagógica, observación de aula, estudio de caso, desarrollo infantil.

ABSTARCT

This research analyzes how the teacher's support model promotes the development of autonomy in learning in a 4-year-old Early Childhood Education classroom. The study is framed within a qualitative approach and is developed through a case study in a public school I4 classroom. Data collection techniques include direct classroom observation, recorded through a field diary, and a semi-structured interview with the classroom teacher.

Data analysis was conducted using content analysis, organizing information into categories linked to the research objectives. The results show that children's autonomy develops progressively and in a contextualized manner, through a teaching support model based on adjusted mediation, gradual withdrawal of support, and the creation of a secure emotional bond. The importance of classroom context, space and material organization, as well as peer interaction, is also highlighted as key elements in the development of autonomy.

In conclusion, the study shows that autonomy in early childhood education is not an innate ability, but a relational and educational process constructed through the interaction between the child, the adult, and the context.

- Keywords: Autonomy, early childhood education, teacher support, pedagogical mediation, classroom observation, case study, child development.

SUMARI O TAULA DE CONTINGUTS

INTRODUCCIÓ I PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA....4
MARC TEÒRIC....8
1. L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE: FONAMENT EVOLUTIU I MARC PEDAGÒGIC....8
1.1 FONAMENT EVOLUTIU DE L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE ALS 4 ANYS....8
1.2 L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE SEGONS EL MARC CURRICULAR....9
2. EL MODEL D'ACOMPANYAMENT DOCENT EN LA PROMOCIÓ DE L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE A I4....10
3. ESTRATÈGIES DOCENTS QUE CONCRETEN LA PROMOCIÓ DE L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE A I4....10
3.1 ORGANITZACÓ DE L'ESPAI I DEL TEMPS COM A REGULADORS EXTERNS....10
3.2 MEDIACIÓ VERBAL I PREGUNTES REGULADORES....11
3.3 OBSERVACIÓ I TEMPS D'ESPERA....11
3.4 CLIMA EMOCIONAL I QUALITAT RELACIONAL....12
METODOLOGIA....13
1. TIPUS D'INVESTIGACIÓ....13
2. DESCRIPCIÓ DEL CAS I DEL CONTEXT....13
3. PROCEDIMENTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ....14
3.1 OBSERVACIÓ DIRECTA I DIARI DE CAMP....14
3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA....15
4. PROCÉS D'ANÀLISI DE LES DADES....16
5. VALIDESA DE LES DADES....18
ANÀLISI DELS RESULTATS....19
CONCLUSIONS....26
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES....33
ANNEX I: CALENDARITZACIÓ....36
ANNEX II: GRAELLA PAUTA D'OBSERVACIÓ....38
ANNEX III: GUIÓ DE L'ENTREVISTA....46
ANNEX IV: EXPERIÈNCIES D'OBSERVACIÓ - DIARI DE CAMP....48
ANNEX V: TRANSCRIPCIÓ DE L'ENTREVISTA....70

INTRODUCCIÓ I PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

El vincle emocional i la relació educativa que es dona entre la mestra i l'infant constitueixen un dels pilars fonamentals de l'educació infantil. En aquesta etapa inicial del seu recorregut, els infants es troben en un moment vital de gran vulnerabilitat, però també en un procés amb enorme potencial de creixement i desenvolupament. L'entrada a l'escola suposa, per a molts d'aquests, la primera separació significativa de la seva família i el primer contacte amb un entorn social i educatiu estructurat fora de l'àmbit familiar. Però en el segon any del segon cicle d'Educació Infantil, en aquest cas I4, la majoria dels infants ja han superat la fase d'adaptació inicial a l'escola. Tanmateix, la necessitat d'un vincle afectiu sòlid amb la mestra no desapareix, sinó que es transforma. La relació educativa ha d'evolucionar per sostenir una autonomia cada cop més complexa i elaborada. Tal com postula la Teoria de l'aferrament de Bowlby (1988), el sistema d'aferrament continua actiu durant tota la infància per poder allunyar-se amb seguretat cap a l'aprenentatge compartit i l'exploració de l'entorn.

Aquest treball se centra a analitzar com la seguretat emocional que proporciona la mestra és la base que permet a l'infant d'I4 deixar de ser un receptor passiu de cura per convertir-se en un agent actiu del seu propi procés. No parlem únicament d'una autonomia física com en els hàbits, sinó d'una autonomia lligada a la capacitat de la iniciativa, la lliure expressió i la participació en la vida a l'aula.

Diversos estudis pedagògics i psicològics han posat de manifest que la seguretat emocional és el motor indispensable perquè els infants despleguin una autonomia real. Com afirma Wild (1999), l'autonomia no és una fita a assolir mitjançant exercicis, sinó un procés que sorgeix orgànicament quan l'infant se sent segur en el seu entorn. Aquesta seguretat és la que els permet assumir riscos, explorar amb iniciativa, acceptar l'error com a part de l'aprenentatge i construir la seva identitat sense por al judici adult.

En canvi, la manca d'aquest sentiment de confiança sovint deriva en una autonomia fictícia o en situacions d'inhibició i dependència excessiva de les instruccions de l'adult. És per això que comprendre com la intervenció de la mestra pot potenciar o, per contra, limitar la capacitat de decisió de l'infant esdevé una responsabilitat professional de futurs docents. Cal anar més enllà de la intuïció per fonamentar les pràctiques amb una mirada reflexiva que entengui que la llibertat d'acció de l'infant està directament lligada a la qualitat de la presència de l'adult.

Des d'aquesta perspectiva, la present investigació, neix de la voluntat d'aprofundir en el paper de la mestra com a figura d'acompanyament, amb l'objectiu d'interpretar com les seves actuacions quotidianes i la seva actitud de disponibilitat faciliten que l'infant transiti cap a una autonomia més conscient, plena i autogestionada.

La importància del benestar i la seguretat emocional no és només una preocupació professional o pedagògica, sinó que és l'eix sobre el qual pivota la conquesta de l'autonomia, tal com es reconeix en el marc normatiu vigent. En el Decret 21/2023, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments en l'educació infantil a Catalunya, la seguretat afectiva es presenta com la condició essencial perquè l'infant pugui desenvolupar-se amb independència. El currículum explicita que l'autonomia no és un aprenentatge aïllat, sinó que neix de la confiança que l'infant té en si mateix i de l'entorn.
En aquest sentit, el currículum d'educació infantil subratlla la necessitat de crear entorns educatius afectivament segurs, on la mestra actua com a figura d'acompanyament que sosté emocionalment els infants mentre aquests exploren els seus propis límits. Seguint les tesis de Wild (1999), la normativa s'alinea amb la idea que l'adult ha de respectar els ritmes interns i els processos d'autoaprenentatge, cosa que permet que els infants prenguin decisions sobre el seu propi joc i moviment. La funció de la mestra, per tant, no és dirigir l'acció, sinó promoure relacions basades en el respecte i l'empatia que atorguin a l'infant iniciativa pròpia.

Tanmateix, tot i aquesta orientació normativa clara, en el currículum no es concreten de manera detallada quines són les pràctiques docents que afavoreixen aquesta autonomia ni com es poden observar i/o analitzar en el procés a l'aula. Com afirma Pikler (2018), l'autonomia no és fer les coses sol, sinó fer-les amb consciència i seguretat a partir d'un vincle sòlid amb l'adult. Aquesta manca de concreció curricular fa necessari investigar com les intervencions reals a l'aula permeten a l'infant passar de seguir pautes a tenir iniciativa pròpia.

A nivell més ampli, les polítiques educatives actuals promouen cada vegada amb més força l'enfocament d'educació integral. En el marc de la LOMLOE i el Real Decreto 95/2022, s'estableix que l'infant ha de regular les seves emocions per aconseguir seguretat afectiva. Aquesta seguretat és la base perquè l'infant desenvolupi una autonomia integral, més enllà de la física, a través de la qual es doni la capacitat de manifestar necessitats i sentiments amb confiança.

Des de la teoria de l'aferrament, Ainsworth (1978) postula que la base segura és el que permet a l'infant explorar el món amb la certesa que, en cas de necessitat, pot tornar al refugi protector. Aquesta seguretat és la que activa l'autonomia, transformant el vincle en la llançadora cap a la iniciativa pròpia. En l'àmbit educatiu, Sabol i Pianta (2012) subratllen que la qualitat de la relació amb la mestra és el motor de l'autoregulació, ja que les interaccions de suport emocional prediuen directament la capacitat de l'infant per gestionar els seus propis reptes.
Així mateix, Laevers (2005) insisteix que la implicació i l'autonomia només apareixen quan hi ha benestar, l'infant només s'atreveix a ser el protagonista del seu aprenentatge si se sent reconegut i segur en el seu entorn. Malgrat aquestes evidències, la recerca actual sol ser més teòrica o quantitativa, que no pas sobre l'anàlisi de pràctiques reals que tenen lloc a l'aula. En aquest sentit, es

detecta una manca d'estudis qualitatius que descriguin com les intervencions verbals i no-verbals de les mestres contribueixen a la construcció d'aquesta autonomia en els contextos educatius reals.

La motivació d'aquesta investigació neix directament de les experiències viscudes en contextos reals durant les estades de pràctiques en aquests anys en aules d'educació infantil on les situacions quotidianes revelen com la intervenció de la mestra condiciona la resposta de l'infant. He pogut observar que, davant presències calmades i disponibles, els infants mostren més confiança i una autonomia més potent, mentre que vincles més fràgils generen dependència. Com bé esmenta Noddings (2013), l'educació és un acte de cura on l'adult no controla, sinó que respon a les necessitats de l'infant perquè aquest creixi en la seva pròpia identitat.

La meva mirada pedagògica parteix de la convicció que una educació de qualitat exigeix relacions afectives que permetin a l'infant sentir-se segur per actuar amb iniciativa. En aquest sentit, Malaguzzi (2001) sosté que el paper de la mestra és el d'alliberar el potencial de l'infant, entenent que la seva tasca no consisteix a transmetre coneixements de manera directa, sinó a acompanyar-los perquè els descobreixin per si mateixos, oferint-los la confiança indispensable per esdevenir els veritables protagonistes de l'aula. Des d'aquesta perspectiva, la investigació, novament, no està implicada en demostrar la importància del vincle mestra-infant (ja àmpliament reconegut en la literatura) sinó a comprendre com es construeix aquesta pràctica. Tal com assenyalen Sabol i Pianta (2012), la qualitat d'aquesta relació es tradueix en interaccions que basteixen el marc i el suport necessaris perquè l'infant assumeixi progressivament el control del seu propi aprenentatge. Són precisament aquestes actuacions quotidianes les que s'observaran per entendre com es facilita que l'infant d'I4 de l'escola Ernest Lluch a Abrera guanyi seguretat i iniciativa pròpia.

Així doncs, la pregunta d'investigació és la següent: **Com el model d'acompanyament de la mestra afavoreix el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge a l'aula d'I4?**
L'objectiu principal és: Analitzar el model d'acompanyament de la mestra que afavoreix el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge a l'aula d'I4.

I els específics:

- Descriure les actuacions de la mestra en situacions d'aprenentatge, especialment en moments d'elecció, dificultat i error, per tal de comprendre el model d'acompanyament que es configura a l'aula.
- Identificar com es manifesta l'autonomia en l'aprenentatge en els infants d'I4, atenent la seva iniciativa, capacitat d'elecció, expressió del pensament i persistència davant del repte.

- Analitzar la relació entre les intervencions docents i les respostes dels infants, valorant en quina mesura l'acompanyament afavoreix la participació activa i la presa de decisions en el procés d'aprenentatge.

MARC TEÒRIC

1. L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE: FONAMENT EVOLUTIU I MARC PEDAGÒGIC

L'autonomia en l'etapa d'educació infantil ha estat tradicionalment associada a l'adquisició d'hàbits personals; tanmateix, des d'una perspectiva pedagògica, es configura com una competència complexa vinculada a la capacitat de l'infant per iniciar, sostenir i regular progressivament el seu propi procés d'aprenentatge. En aquest sentit, Castro Zubizarreta (2011) entén l'autonomia en educació infantil com un procés global que integra dimensions cognitives, afectives i socials, i que es construeix en funció de les oportunitats educatives. Aquesta concepció permet superar visions reduccionistes i situar l'autonomia com una realitat contextual i relacional.

Des d'un enfocament constructivista, Coll (2001) afirma que la funció de l'ensenyament és afavorir la transferència progressiva del control de l'activitat cap a l'alumne. Així, l'autonomia no implica absència d'intervenció docent, sinó una mediació ajustada que es retira gradualment.

1.1 FONAMENT EVOLUTIU DE L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE ALS 4 ANYS

Per comprendre l'autonomia en aquesta etapa cal situar l'infant dins del període preoperacional de Piaget (1964), en la que mostra que l'infant en aquest estadi es caracteritza per un pensament intuïtiu i centrat en la seva pròpia perspectiva. Així doncs, aquesta limitació condiciona la seva capacitat de planificació i autoregulació.

Des de la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) sosté que les funcions del desenvolupament de l'infant s'originen primer en la interacció social amb els altres per, posteriorment, interioritzar-se en el pla individual. En conseqüència, la regulació de la conducta en aquestes edats és principalment externa; l'infant necessita el suport de l'adult per organitzar l'activitat, mantenir l'atenció i sostenir l'esforç, un procés de contenció que progressivament es va internalitzant a través del llenguatge.

Des d'una perspectiva psicosocial, el desenvolupament de l'autonomia als quatre anys està íntimament lligat a la construcció de la identitat i a l'autoafirmació. Segons la teoria del desenvolupament psicosocial d'Erikson (1968), els infants d'aquesta edat es troben en la fase d'*Iniciativa enfront de culpabilitat*, havent consolidat prèviament les bases de l'autonomia motriu. En aquest moment evolutiu, l'infant experimenta un fort impuls per planificar, explorar l'entorn i prendre decisions pròpies. Així doncs, l'autonomia en aquest punt ja no consisteix únicament a tenir l'habilitat física de fer coses sol, sinó a exercir la iniciativa per emprendre l'acció. Si l'entorn educatiu o familiar respon davant aquesta necessitat d'exploració amb un excés de control o correccions severes, l'infant pot desenvolupar un sentiment de culpa que inhibeixi la seva capacitat d'actuar de manera autònoma

en el futur. Aquesta necessitat intrínseca de diferenciació i independència coincideix amb els plantejaments de Wallon (1987), qui situa els infants d'aquesta edat en ple estadi del personalisme, una fase on l'oposició i el desig de governar la pròpia activitat són fonamentals per a la formació del "jo".

A nivell neuroeducatiu, el desenvolupament de les funcions executives és clau. Segons Bueno (2019), les habilitats com la memòria de treball, el control inhibitori i la flexibilitat cognitiva encara es troben en procés de consolidació durant l'etapa infantil.

Des d'aquesta perspectiva, l'autonomia en l'aprenentatge no pot entendre's com a autogestió plena, sinó com a regulació progressivament compartida. En aquest sentit, Zimmerman (2002) defineix l'aprenentatge autoregulat com un procés en què l'alumne activa i manté de manera intencionada cognicions, conductes i afectes orientats cap a un objectiu, tot i que en aquesta etapa el procés és encara incipient. Un dels indicadors més significatius d'aquesta autonomia emergent és la manera com l'infant gestiona l'error, ja que, tal com assenyala Sanmartí (2007), el fet d'aprendre requereix inevitablement la reflexió i la revisió de les mateixes equivocacions. A l'aula d'I4, l'autonomia es concreta quan l'infant, davant la dificultat, no abandona la tasca de manera immediata, sinó que és capaç de reformular l'acció, cercar ajuda o intentar una nova estratègia.

En coherència amb aquesta mirada, Meirieu (2001) defensa que educar implica ajudar l'alumne a assumir progressivament la responsabilitat dels seus actes i decisions. En educació infantil, aquesta responsabilitat es tradueix en microdecisions ajustades al moment evolutiu com per exemple: iniciar una activitat sense recordatori constant, escollir entre opcions estructurades o sostenir la implicació durant períodes breus.

1.2 L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE SEGONS EL MARC CURRICULAR

La concepció d'autonomia com a procés gradual i contextualitzat es troba recollida en el Decret 21/2023, que estableix com a eix transversal el desenvolupament d'un infant que creix en autonomia i confiança. El currículum reconeix l'infant com a subjecte competent i situa també la iniciativa, la presa de decisions i la participació activa com a dimensions essencials del desenvolupament.

Paral·lelament, el marc del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (Pastor et al., 2013) aporta una perspectiva inclusiva fonamental. Oferir múltiples formes d'implicació, representació i expressió no només garanteix l'equitat, sinó que crea les condicions perquè l'autonomia pugui desplegar-se.

Així doncs, el marc normatiu vigent reforça la necessitat d'un model docent capaç d'equilibrar estructura-llibertat, suport-cessió progressiva i límit-iniciativa.

2. EL MODEL D'ACOMPANYAMENT DOCENT EN LA PROMOCIÓ DE L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE A I4

L'autonomia en I4 sorgeix dins d'una relació d'interdependència pedagògica. Des d'una perspectiva constructivista, Coll (2001) sosté que la funció essencial de l'ajuda pedagògica ha de ser ajustada; no implica una retirada sobtada, sinó que permet la transferència progressiva de la responsabilitat. L'autonomia, per tant, és resultat d'una intervenció que sap adaptar-se al moment i respondre amb sensibilitat.

Aquest plantejament connecta amb la Teoria de l'Autodeterminació, formulada per Deci i Ryan (2000), la qual sosté que el suport a l'autonomia afavoreix directament la motivació intrínseca. D'aquesta manera, s'estableix que el desenvolupament òptim de l'infant requereix la satisfacció de tres necessitats psicològiques bàsiques: l'autonomia, la competència i la relació; les quals depenen fortament de la qualitat del vincle educatiu. En aquesta línia, Reeve (2012) defineix el suport a l'autonomia com un estil docent caracteritzat per oferir eleccions significatives dins d'un marc estructurat, reconèixer la perspectiva de l'infant, proporcionar raons comprensibles per a les demandes i evitar pràctiques excessivament controladores.

Des de la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) estableix que el desenvolupament cognitiu s'origina en la interacció social i es transforma progressivament en autoregulació interna. El concepte de bastida, desenvolupat per Bruner (1986), concreta aquesta idea en assenyalar que l'acompanyament de l'adult sosté l'infant en la consecució d'un objectiu que, sense aquesta ajuda, superaria les seves capacitats actuals. En aquest context, Majem i Òdena (2007) destaquen que el fet de posar paraules a l'acció de l'infant l'ajuda a comprendre-la i, progressivament, a guiar-la i dirigir-la per si mateix.

Així doncs, el model docent que promou autonomia a I4 es fonamenta en tres principis estructurals: l'ajustament continuat del suport, la transferència progressiva de la responsabilitat i finalment, la construcció d'un context emocional segur.

3. ESTRATÈGIES DOCENTS QUE CONCRETEN LA PROMOCIÓ DE L'AUTONOMIA EN L'APRENENTATGE A I4

Si l'autonomia en l'aprenentatge es construeix mitjançant suport ajustat, cessió progressiva i un entorn emocionalment segur, cal analitzar quines actuacions concretes del docent fan possible aquest procés a l'aula d'I4.

3.1 ORGANITZACÓ DE L'ESPAI I DEL TEMPS COM A REGULADORS EXTERNS

L'autonomia no emergeix en el buit; està condicionada per l'organització del context. Zabalza (2017) afirma que l'ambient no és un simple marc físic, sinó un factor educatiu essencial. Aquesta afirmació

permet comprendre que l'estructura espacial i temporal de l'aula actua com a regulador implícit de la conducta i de l'activitat cognitiva. Un entorn clar, estable i organitzat redueix la incertesa i facilita la iniciativa.

En relació amb l'organització espacial, aquesta mirada s'enriqueix amb el plantejament de Malaguzzi (1998), qui conceptualitza l'ambient com el *"tercer mestre"*. L'espai de l'aula parla, conté intencionalitats i convida de manera estètica a l'acció; quan els racons estan ben definits i delimitats, l'infant d'I4 no depèn de la consigna o l'ordre constant de l'adult per saber què pot fer, sinó que troba en el propi entorn els indicadors necessaris per iniciar el seu joc o recerca de manera independent. En coherència amb aquesta mirada contextual, Pikler (2018) sosté que l'infant necessita realitzar per sí mateix tot allò que és capaç de fer.

Des d'aquesta perspectiva, l'activitat autònoma es veu afavorida quan els materials són accessibles i ordenats, les rutines són previsibles i l'adult evita intervencions precipitades. Pel que fa a la dimensió temporal, Bassedas et al. (1998) assenyalen que la regularitat i la seqüenciació de les activitats quotidianes actuen com una bastida cronològica que ofereix seguretat emocional a l'infant. Aquesta interiorització del temps és especialment visible en els moments de transició (com les entrades, les recollides o els canvis de dinàmica), els quals, lluny de ser entesos com a simples tràmits buits de contingut, esdevenen espais educatius de primer ordre on els infants aprenen a autoorganitzar-se, a anticipar les accions següents i a responsabilitzar-se de les seves pertinences i de l'espai col·lectiu. Aquestes condicions no suposen absència de presència adulta, sinó una intervenció indirecta que sosté el procés sense substituir-lo.

3.2 MEDIACIÓ VERBAL I PREGUNTES REGULADORES

El llenguatge docent constitueix una eina fonamental de regulació externa. Tal com afirma Vygotsky (1978), la interiorització del llenguatge transforma la regulació social en autoregulació. Substituir ordres per preguntes orientadores (*"Què necessites ara?", "Com ho podries provar?"*) facilita l'activació de processos metacognitius incipients. Aquesta pràctica s'alinea amb el suport a l'autonomia descrit per Reeve (2012).

En coherència amb aquest plantejament, Bruner (1986) assenyala que l'ensenyament eficaç implica proporcionar suports que permetin a l'infant fer avui el que serà capaç de fer sol demà, conceptualitzant així el mecanisme de bastida com a suport ajustat i progressivament retirat.

3.3 OBSERVACIÓ I TEMPS D'ESPERA

Díez Navarro (2013) defensa una presència docent que no s'imposa, sinó que acompanya amb la mirada, creant un embolcall afectiu que permet a l'infant experimentar la seva pròpia capacitat abans

d'oferir ajuda externa. Aquesta mirada no és passiva, sinó una presència disponible que valida l'acció de l'infant i li transmet la seguretat necessària per explorar. Des d'aquesta perspectiva, l'acompanyament educatiu no consisteix a situar-se davant de l'infant per marcar-li el camí, sinó a col·locar-se al seu costat per oferir suport si de cas el requereix, i un pas per darrere per permetre-li actuar des de la seva pròpia iniciativa i llibertat.

En aquest sentit, el temps d'espera esdevé una eina pedagògica de primer ordre, ja que permet a l'infant sostenir l'esforç davant del repte sense la intervenció immediata de l'adult. La no-intervenció deliberada de la mestra afavoreix que l'infant es mantingui vinculat a l'activitat i eviti la dependència de solucions externes ràpides. Alhora, aquest espai de silenci i d'espera actua com a motor de l'activació de recursos propis; ja que és precisament en aquest interval on l'infant pot assajar diferents estratègies, equivocar-se i tornar-ho a intentar, desenvolupant així formes incipients de pensament autònom. Finalment, aquest procés contribueix a la consolidació de microexperiències d'eficàcia, en la mesura que cada petita dificultat resolta per si mateix reforça la percepció de competència. Aquestes experiències repetides quotidianament, esdevenen la base sobre la qual es construeixen progressivament l'autoestima i una autonomia real i significativa.

3.4 CLIMA EMOCIONAL I QUALITAT RELACIONAL

La recerca contemporània subratlla que la qualitat de la relació mestre-infant no és un element perifèric, sinó un predictor significatiu de la competència acadèmica i l'autoregulació (Pianta et al., 2008). En la mateixa línia, Laevers (2005) identifica el benestar i la implicació com els dos indicadors clau per avaluar la qualitat de qualsevol entorn educatiu. Segons el model de Laevers, el benestar és la condició prèvia; un infant que no se sent emocionalment segur o acceptat no pot mostrar un nivell alt d'implicació. És precisament en aquest estat d'implicació on l'autonomia comença a emergir de manera natural, a través d'algunes pràctiques que sostenen aquest vincle com les acollides individualitzades (entendre l'arribada a l'escola com un moment de connexió), la validació emocional (posar paraules als sentiments i vivències dels infants, autoregulació) i el modelatge en la resolució de conflictes (no s'imposen solucions, s'ofereixen eines de dialogació que esdevindran en la resolució de conflictes de manera autònoma).

METODOLOGIA

1. TIPUS D'INVESTIGACIÓ

Aquest treball s'emmarca en un enfocament qualitatiu, en coherència amb l'objectiu de la investigació: analitzar i comprendre un fenomen educatiu concret dins del seu context natural. Tal com assenyalen Bonilla i Rodríguez (2005), la investigació qualitativa no té com a finalitat la generalització dels resultats, sinó la descripció i interpretació de la realitat a partir dels significats que construeixen els seus protagonistes.

En la mateixa línia, Denzin i Lincoln (2011) afirmen que la investigació qualitativa implica una aproximació interpretativa al món, ja que estudia les coses en els seus contextos naturals, intentant donar sentit o interpretar els fenòmens en funció dels significats que les persones els atribueixen. És destacable la pertinència d'aquest enfocament per a la present investigació, atès que s'ha fonamentat en l'observació continuada d'una aula d'I4 i en la realització d'una entrevista semiestructurada a la tutora del grup. Aquest plantejament ha permès analitzar les interaccions, les intervencions educatives i les situacions espontànies en el context natural de l'aula, amb la voluntat de comprendre com es fomenta l'autonomia dels infants des de la pràctica educativa real.

Així mateix, aquest enfocament respon a una perspectiva holística que concep la realitat educativa com un conjunt de factors interrelacionats que no poden ser analitzats de manera aïllada. En aquest sentit, es posa especial èmfasi en la comprensió dels significats que els agents educatius atribueixen a les seves accions i experiències; un plantejament que s'aproxima al que Sanjuán (2019) defineix com a perspectiva èmica, centrada en la interpretació de la realitat des del punt de vista dels participants.

2. DESCRIPCIÓ DEL CAS I DEL CONTEXT

Per tal d'analitzar amb profunditat el fenomen objecte d'estudi, la investigació s'ha plantejat com un estudi de cas, ja que aquest disseny metodològic permet comprendre una realitat educativa concreta dins del seu context natural. Segons Stake (1995), l'estudi de cas és una estratègia d'investigació orientada a comprendre la particularitat i la complexitat d'un cas en singular, prioritzant una anàlisi intensiva per sobre de la generalització estadística dels resultats.

El cas analitzat es desenvolupa a l'escola Ernest Lluch, situada al municipi d'Abrera (Baix Llobregat). Es tracta d'un centre públic d'Educació Infantil i Primària que acull alumnat procedent de contextos socioculturals diversos i que aposta per un model educatiu centrat en el desenvolupament integral dels infants, la participació activa i el respecte pels ritmes individuals d'aprenentatge.

La investigació se centra en una aula d'I4, corresponent al segon cicle d'Educació Infantil, formada per vint infants d'entre quatre i cinc anys. Es tracta d'un grup heterogeni on cada infant presenta ritmes de desenvolupament, interessos i necessitats diferenciades. Aquesta diversitat es manifesta tant en les habilitats comunicatives i socials com en els nivells d'autonomia que mostren en les activitats quotidianes. Paral·lelament, és un grup enèrgic i dinàmic, amb una actitud predisposada a participar en les propostes educatives que es plantegen a l'aula.

La tutora del grup compta amb una àmplia trajectòria professional, gran part de la qual s'ha desenvolupat en l'àmbit del primer cicle d'Educació Infantil, una experiència que li ha permès fonamentar la seva pràctica en l'acompanyament respectuós i en el valor del vincle afectiu. Des de fa dos anys, es va incorporar a aquest centre educatiu, iniciant el seu recorregut en el segon cicle d'Educació Infantil precisament amb aquest mateix grup d'infants. Aquest fet ha estat cabdal, ja que li ha permès acompanyar-los durant dos cursos acadèmics. Pel que fa a l'espai, l'aula s'organitza en diferents racons d'aprenentatge amb materials accessibles que els infants poden manipular de manera autònoma. Aquesta disposició respon a una intencionalitat pedagògica clara: afavorir la presa de decisions, l'exploració lliure i la construcció del coneixement.

3. PROCEDIMENTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Amb la finalitat de comprendre el fenomen estudiat des de diferents perspectives, s'ha optat per la utilització de diversos procediments de recollida d'informació. Aquesta combinació metodològica permet obtenir una visió més rica i completa de la realitat analitzada, així com aprofundir en la complexitat de les pràctiques educatives que es desenvolupen en el context de l'aula.
En concret, s'han emprat dos procediments principals: l'observació directa i una entrevista semiestructurada a la mestra, els quals permeten articular la dimensió pràctica amb la dimensió interpretativa de la tasca docent.

3.1 OBSERVACIÓ DIRECTA I DIARI DE CAMP

El procediment central de recollida d'informació ha estat l'observació directa de la vida quotidiana de l'aula. Aquest tipus d'observació ha permès analitzar les interaccions que es produeixen entre la tutora i els infants. L'objectiu ha estat observar com es desenvolupen aquestes interaccions en situacions reals d'aprenentatge i com es construeixen els processos relacionats amb l'autonomia dels infants. Flick (2015) assenyala que l'observació permet aceedir a pràctiques i processos que no sempre es poden expressar verbalment. En aquesta línia, les observacions s'han registrat mitjançant un diari de camp, eina fonamental en la investigació qualitativa. Així doncs, les observacions es van dur a terme entre el 7 i el 15 d'abril, sumant un període aproximat de 15 hores distribuïdes en diferents jornades escolars, principalment en moments de treball autònom, racons i activitats quotidianes de l'aula. El

context de la recerca ha estat l'aula on prèviament s'havia realitzat el període de pràctiques, fet que va facilitar una immersió immediata en el dia a dia escolar. El grup-classe estava constituït per un total de 20 infants (8 nens i 12 nenes) d'entre 4 i 5 anys. Pel que fa al personal docent, la mestra present en la totalitat de les sessions va ser la tutora de l'aula, qui majoritàriament es trobava sola al càrrec del grup, tot i que de manera puntual va comptar amb la presència d'algun docent de reforç.

El registre de les dades es va realitzar de manera manual, prenent notes de camp a bolígraf en una llibreta en el mateix moment en què succeïen els fets per garantir-ne la immediatesa i la fidelitat. Posteriorment, aquestes observacions es van transcriure a l'ordinador estructurant la informació en taules de registre diàries, on s'especificava la data, el grup i l'aula en la qual es donava la situació, per a després descriure-hi detalladament les situacions viscudes. Quant al rol adoptat, es va optar per una observació no participant per tal de no interferir en el funcionament natural de l'aula.

Per tal d'orientar l'observació, es va elaborar prèviament un guió basat en els objectius de la investigació i en les aportacions del marc teòric. Aquest guió (Annex II) s'organitza en funció dels tres eixos clau de la recerca, cadascun estructurat per categories i subcategories: Per tal d'*analitzar el model d'acompanyament docent*, es distingeixen: **Qualitat de la mediació verbal i validació emocional** (tipus de llenguatge, la mediació reflexiva, la justificació pedagògica i la validació emocional, **gestió de la bastida pedagògica** (ajust del suport, transferència progressiva de la responsabilitat temps d'espera) i **llenguatge no verbal** (posicionament corporal i presència emocional de la docent). Seguidament, per *identificar com es manifesta l'autonomia en els infants*, les categories observades són: **Iniciativa** (activació espontània de l'infant), **autoregulació i sosteniment de l'acció** (persistència i autocorrecció davant la tasca o l'error), **demanda d'ajuda (**regulació del suport sol·licitat), **presa de decisions** (capacitat d'elecció) i **resolució entre iguals** (interacció amb els companys). Finalment, en relació a *analitzar la relació entre el context i l'autonomia*, les dimensions definides són: **Organització de l'espai** (accessibilitat i estructura), **rutines** (previsibilitat de les seqüències quotidianes) i **materials** (ús i regulació autònoma per part dels infants).

3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

De manera complementària a l'observació, s'ha dut a terme una entrevista semiestructurada a la tutora del grup, amb la finalitat d'aprofundir en la seva perspectiva professional i comprendre les intencions pedagògiques que orienten la seva pràctica.

Segons Kvale (2007), l'entrevista qualitativa té com a propòsit obtenir descripcions del món de vida de l'entrevistat en respecte a la interpretació del significats dels fenòmens que s'han descrit.

Aquesta es va realitzar el 24 d'abril, un cop finalitzat el període principal d'observacions, amb l'objectiu de contrastar i aprofundir en algunes de les situacions observades a l'aula. Per a la seva elaboració, es va dissenyar prèviament un guió d'entrevista organitzat en diferents blocs temàtics

relacionats amb els objectius de la investigació. Aquest guió va combinar preguntes obertes i flexibles que afavoreixen que la mestra pugui explicar les seves experiències, reflexions i criteris pedagògics amb llibertat. Les preguntes van ser formulades de manera oberta i no directiva, amb la finalitat d'obtenir respostes àmplies i afavorir la reflexió de la participant. A més, durant el desenvolupament de l'entrevista es van incorporar preguntes de seguiment i aclariment en funció de les respostes obtingudes.

Els principals eixos i categories que es van tractar van ser:
Per *descriure les actuacions de la mestra que conviden a l'autonomia en situacions d'aprenentatge*. Les categories relacionades van ser: **Concepció d'autonomia i rol docent** (C.A.R.D) , **Intervenció davant la dificultat** (I.D.D) i **Gestió de l'error** (G.E). Per *identificar com es manifesta l'autonomia en els infants,* les categories a tractar van ser: **Iniciativa i presa de decisions** (I.P.D) , **Persistència davant el repte** (P.D.R) i **Expressió del pensament** (E.P). Seguidament, per *analitzar la relació entre intervenció docent i resposta infantil,* les categories seleccionades van ser: **Impacte de la intervenció docent** (I.I.D) i **Vincle i seguretat emocional** (V.S.E) I finalment, per *analitzar el paper del context en l'autonomia,* es van categoritzar les preguntes en: **Organització de l'espai i els materials** (O.E.M) i **Rutines i estructura temporal** (R.E.T).

L'entrevista es va dur a terme de manera presencial a la mateixa aula on s'havien fet les observacions, un cop finalitzada la jornada escolar per garantir un clima tranquil i sense interrupcions. La trobada va tenir una durada d'uns 40 minuts i va ser enregistrada en format d'àudio amb l'autorització verbal de la participant. Posteriorment, es va procedir a la transcripció directa i íntegra de la gravació en un ordinador; aquest procés es va realitzar de manera manual mitjançant l'escolta activa de l'àudio, assegurant així una transcripció fidel i literal de tot el discurs. La informació obtinguda va permetre complementar les dades procedents de l'observació i aprofundir en la comprensió de la intencionalitat pedagògica de la mestra.

4. PROCÉS D'ANÀLISI DE LES DADES

Un cop recollida la informació, s'ha procedit a la seva anàlisi mitjançant la tècnica d'anàlisi de contingut. Segons Bardin (2010), aquesta es defineix com un conjunt de procediments sistemàtics que permeten descriure el contingut dels missatges de forma sistemàtica i objectiva. El procés d'anàlisi s'ha desenvolupat de manera progressiva, en coherència amb el plantejament de Miles i Huberman (1994), segons el qual l'organització i la interpretació de les dades es produeixen de manera simultània al llarg de la investigació. En aquest sentit, el procés s'ha estructurat en tres fases principals, seguint una lògica sistemàtica pròpia de l'anàlisi de contingut en investigació qualitativa.

En primer lloc, s'ha dut a terme la fase d'organització i preparació del corpus textual, la qual ha consistit a passar a net les notes preses de manera manual a la llibreta de camp i a realitzar la transcripció literal i íntegra de l'àudio de l'entrevista al portàtil. Aquesta primera aproximació ha permès una lectura global i una immersió progressiva en la informació per tal de familiaritzar-se a fons amb tot el contingut recopilat abans d'iniciar el tractament de les dades, d'acord amb el que suggereix Ruiz Olabuénaga (2012) sobre la preparació del corpus d'anàlisi.

En segon lloc, s'ha desenvolupat la fase de codificació, en la qual les dades han estat organitzades i classificades en diferents categories temàtiques vinculades als objectius de la recerca. Per tal de gestionar el gran volum de dades textuals i facilitar la seva sistematització, es va dissenyar un sistema de mapatge visual basat en la selecció de colors. Tot i que l'assignació dels colors va ser de caràcter aleatori, l'objectiu era purament instrumental per tal de distingir de manera ràpida i visual cadascuna de les dimensions d'estudi. A més, a cada categoria se li va associar un codi de sigles, les quals corresponen directament a l'acrònim del seu propi nom per agilitzar-ne la identificació. D'aquesta manera, es va procedir a subratllar manualment a l'ordinador el text de les graelles d'observació i de la transcripció d'acord amb el següent criteri cromàtic i alfanumèric: la qualitat de la mediació verbal i validació emocional amb el color vermell (V.E), la gestió de la bastida pedagògica amb el color taronja (G.B.P), el llenguatge no verbal amb el color groc (LL.N.V), la iniciativa infantil amb el color verd fosc (I), l'autoregulació i sosteniment de l'acció amb el color verd clar (A.S.A), la demanda d'ajuda amb el color blau clar (D.A), la presa de decisions amb el color violeta (P.D), la resolució entre iguals amb el color rosa (R.I), l'organització de l'espai amb el color marró fosc (O.E), les rutines amb el color verd fosc (R) i els materials amb el color blau fosc (M). Paral·lelament, pel que fa a l'entrevista, es va fer servir el mateix procediment associant els fragments del discurs de la docent amb els seus codis corresponents: la concepció d'autonomia i rol docent de color vermell (C.A.R.D), la intervenció davant la dificultat de color taronja (I.D.D), la gestió de l'error de color groc (G.E), la iniciativa i presa de decisions de color verd fosc (I.P.D), la persistència davant el repte de color verd clar (P.D.R), l'expressió del pensament de color blau fosc(E.P), l'impacte de la intervenció docent de color blau clar (I.I.D), el vincle i seguretat emocional de color violeta (V.S.E), l'organització de l'espai i els materials de color rosa fosc (O.E.M), i les rutines i estructura temporal de color rosa clar (R.E.T). En aquest punt de la codificació, la tria dels fragments textuals concrets que finalment es van rescatar per a l'apartat d'anàlisi de resultats va respondre estrictament a un criteri de rellevància; es van seleccionar aquelles evidències i cites que millor reflectien les intencions dels objectius i que tenien un valor altament significatiu per respondre a les preguntes de la investigació. Segons Bardin (2010), la codificació constitueix un pas clau en l'anàlisi de contingut, ja que possibilita estructurar la informació i identificar unitats de significat rellevants.

Finalment, s'ha dut a terme la fase d'interpretació, orientada a analitzar en profunditat les categories establertes i a establir relacions entre elles. Aquesta etapa ha permès identificar patrons, regularitats i significats subjacents en les dades, així com comprendre les intervencions de la mestra i les dinàmiques d'aula que influeixen en el desenvolupament de l'autonomia dels infants. En aquest sentit, tal com assenyalen Miles i Huberman (1994), la interpretació en investigació qualitativa implica un procés continu de construcció de significat a partir de la interacció entre les dades i el marc teòric.

5. VALIDESA DE LES DADES

Per tal de garantir la credibilitat dels resultats, s'ha adoptat una estratègia de triangulació. Segons Denzin (1978), aquesta estratègia permet analitzar un mateix fenomen des de diverses perspectives, incrementant així la riquesa, el rigor i la validesa dels resultats. En aquesta investigació s'ha aplicat una triangulació metodològica i de fonts, basada en el contrast i la combinació dels diferents instruments de recerca utilitzats. D'una banda, l'observació directa de la pràctica educativa que va ser registrada de manera sistemàtica a través del diari de camp i les graelles. I, de l'altra, l'entrevista semiestructurada que va ser realitzada a la tutora del grup. Aquest enfocament ha possibilitat posar en relació directa l'acció real observada a l'aula amb la interpretació professional de la docent. En aquest sentit, el contrast entre ambdues aproximacions ha facilitat analitzar fins a quin punt les estratègies d'acompanyament docent afavoreixen el desenvolupament de l'autonomia dels infants, cosa que permet detectar possibles convergències o divergències entre el discurs pedagògic teòric i la pràctica quotidiana. Així mateix, d'acord amb els criteris de qualitat de la investigació qualitativa proposats per Lincoln i Guba (1985), s'ha vetllat per garantir la credibilitat i la transferibilitat de l'estudi mitjançant una descripció densa i rigorosa del context, dels participants i del procediment de recollida, assegurant una interpretació totalment coherent i fidel a les dades obtingudes.

ANÀLISI DELS RESULTATS

En referència al primer objectiu plantejat per aquesta investigació, ***"Descriure les actuacions de la mestra en situacions d'aprenentatge, especialment en moments d'elecció, dificultat i error, per tal de comprendre el model d'acompanyament que es configura a l'aula"***, tant les observacions d'aula com l'entrevista realitzada a la tutora evidencien un model d'acompanyament basat en una mediació propera, ajustada i respectuosa amb el ritme dels infants. Les diferents situacions observades mostren una pràctica educativa centrada en l'acompanyament progressiu, en què la mestra evita substituir l'acció de l'infant i prioritza la reflexió, la participació activa i la construcció autònoma de l'aprenentatge. Aquesta mirada coincideix amb el discurs de la tutora quan afirma que *"l'autonomia no s'ensenya, sinó que s'acompanya"* (C.A.R.D), i que *"l'adult ha d'estar present i donar-li oportunitats perquè sigui autònom"* (C.A.R.D). Igualment, destaca la importància del vincle afectiu afirmant que *"reforçant el vincle i coneixent aquell infant"* (V.S.E) és possible comprendre millor les seves necessitats i oferir-li un suport ajustat.

Pel que fa a la categoria **"Qualitat de la mediació verbal i validació emocional" (V.E.)**, les evidències observades mostren que la tutora utilitza un estil comunicatiu basat en l'acompanyament reflexiu, la confiança en les capacitats dels infants i la validació emocional de les seves experiències.

En relació amb la subcategoria **"Tipus de llenguatge" (V.E.1)**, s'observa que la tutora evita proporcionar respostes immediates i promou que sigui l'infant qui elabori el raonament propi. Això es reflecteix en situacions com: *"Tu quin creus que és?"* (V.E.1), davant el dubte d'un infant sobre un número. Quan l'infant s'equivoca, la tutora continua guiant-lo a través de pistes: *"Mira bé... que té dues panxes aquest número?"* (G.B.P.1). Aquest tipus de mediació evidencia una intervenció que prioritza el procés de pensament de l'infant per sobre de la correcció immediata, afavorint així el desenvolupament de l'autonomia cognitiva i la confiança en les capacitats pròpies. Aquestes actuacions coincideixen amb el que la tutora expressa durant l'entrevista quan explica que primer *"observo què fa l'infant davant la dificultat"* (I.D.D) i intenta *"no donar-li directament la resposta, sinó ajudar-lo amb preguntes o pistes"* (I.D.D).

Pel que fa a la **"Mediació reflexiva" (V.E.2)**, les observacions mostren que la tutora promou activament la participació dels infants en la resolució de conflictes i en la presa de decisions. Davant situacions de desacord entre infants, formula preguntes com: *"Què està passant?"* (V.E.2) o *"Què podem fer?"* (V.E.2), afavorint que siguin els mateixos infants qui reflexionin sobre possibles solucions. Quan apareix el silenci o la dificultat per trobar alternatives, ofereix una ajuda ajustada: *"Podeu compartir o esperar el vostre torn"* (G.B.P.1). Aquest tipus d'intervenció evidencia una mediació que acompanya sense imposar, promovent processos de regulació i reflexió progressivament

més autònoms. Alhora, reforça la idea expressada per la tutora a l'entrevista quan afirma que intenta donar temps abans d'intervenir i només actuar quan l'infant *"continua bloquejat"* (I.D.D).

Respecte al **"Reconeixement emocional" (V.E.3),** s'observa una presència constant de validació emocional i acompanyament afectiu davant situacions de malestar o frustració. Per exemple, durant una situació de recollida de material, la tutora diu: *"M, ja sabeu que la consigna és sempre recollir entre tots"* (G.B.P.1) i *"Apa, no t'enfadis"* (V.E.4), afegint posteriorment *"recolliu entre els quatre, que així acabareu abans"* (V.E.3). Aquest fragment mostra una intervenció que combina l'establiment de límits amb el suport emocional i la recerca de solucions compartides, afavorint així un clima de seguretat emocional dins l'aula. Aquesta manera d'acompanyar es relaciona amb el que la tutora explica durant l'entrevista quan afirma que hi ha infants que *"només amb una mirada o una petita orientació ja poden continuar sols"* (I.D.D), posant de manifest la importància del vincle i del coneixement individual de cada infant.

En la subcategoria **"Reforç positiu i validació" (V.E.4),** apareixen diferents intervencions orientades a reforçar la confiança i l'esforç dels infants. Expressions com: *"Ja ho sé… Tu sempre ho fas súperbé!"* (V.E.4), evidencien una pràctica que busca reconèixer els avenços i generar seguretat en les possibilitats pròpies. Aquest tipus de reforç es relaciona amb la concepció que la tutora té sobre l'error, ja que durant l'entrevista afirma que *"jo l'error… el gestiono com una font d'aprenentatge"* (G.E). Això evidencia una mirada pedagògica que entén les equivocacions com una oportunitat de creixement i no com un element sancionador, afavorint que els infants afrontin els reptes amb més confiança i iniciativa.

Pel que fa a la categoria **"Gestió de la bastida pedagògica" (G.B.P.),** les observacions mostren un acompanyament ajustat a les necessitats i possibilitats de cada infant, caracteritzat per una retirada progressiva del suport adult.

En relació amb **"l'Ajust del suport" (G.B.P.1)**, la tutora acompanya les dificultats sense substituir l'acció de l'infant. Això es reflecteix en intervencions com: *"Bueno, pensa, i quan ho sàpigues m'ho dius vale?"* (G.B.P.3) o *"Et repeteixo les opcions que tens: Animals, Art i Cotxes i Rampes"* (G.B.P.1). Aquestes actuacions mostren una ajuda ajustada que orienta l'activitat sense anul·lar la capacitat de decisió de l'infant. Així mateix, en la subcategoria **"Transferència progressiva de la responsabilitat" (G.B.P.2)**, s'observa com la tutora ajuda inicialment una infant a pujar-se la cremallera de les botes i posteriorment li diu: *"A veure, prova-ho ara!"* (G.B.P.2). Aquesta situació evidencia una retirada gradual del suport adult, afavorint que l'infant assumeixi progressivament el control de l'acció i desenvolupi estratègies pròpies. Aquestes evidències reforcen el discurs de la tutora quan afirma que els infants *"van madurant i es van desenvolupant"* (I.I.D) sobretot *"pel fet de deixar-los fer coses per ells sols"* (I.I.D).

Finalment, en relació amb la categoria **“Llenguatge no verbal” (LL.N.V.)**, també es detecta una presència emocional significativa en la manera com la tutora acompanya els infants. Pel que fa al **“Posicionament corporal” (LL.N.V.1)**, *«la tutora s’apropa, i s’ajup a l’alçada dels infants»* (LL.N.V.1), facilitant una comunicació més propera, segura i accessible. Paral·lelament, en la subcategoria **“Presència emocional” (LL.N.V.2)**, apareixen gestos afectius i de reforç positiu com: *“Xoca els 5 P!”* (LL.N.V.2), que contribueixen a reforçar el vincle i la participació dels infants dins l’activitat. Aquestes actuacions mostren que la mediació docent no es construeix únicament a través del llenguatge verbal, sinó també mitjançant la proximitat corporal, la mirada i els gestos d’acompanyament emocional.

Per tant, les evidències observades i les aportacions de la tutora permeten concloure que el model d’acompanyament docent analitzat es basa en una mediació respectuosa, una bastida pedagògica ajustada i una presència emocional constant. Les diferents intervencions observades evidencien una pràctica educativa orientada a donar temps, validar emocionalment, promoure la reflexió i afavorir una participació activa dels infants en els seus processos d’aprenentatge. En aquest sentit, es posa de manifest que el desenvolupament de l’autonomia infantil es construeix principalment a través d’un acompanyament progressiu i ajustat a les necessitats individuals de cada infant.

En relació amb el segon objectiu de la investigació, ***“Identificar com es manifesta l’autonomia en l’aprenentatge en els infants d’I4, atenent la seva iniciativa, capacitat d’elecció, expressió del pensament i persistència davant del repte”***, s’han analitzat diferents situacions d’aula vinculades a la iniciativa, la persistència davant el repte, la demanda d’ajuda, la presa de decisions i la resolució entre iguals. Tant les observacions realitzades com les aportacions de la tutora durant l’entrevista evidencien que l’autonomia infantil no es manifesta únicament en la capacitat de realitzar accions de manera independent, sinó també en els processos de presa de decisions, regulació de l’activitat, resolució de dificultats i interacció amb els altres. Les evidències recollides mostren que aquestes conductes apareixen de manera progressiva i contextualitzada dins les dinàmiques quotidianes de l’aula.

Pel que fa a la categoria **“d’Iniciativa” (I),** concretament a la subcategoria **“Activació espontània” (I.1)**, les observacions mostren situacions en què els infants inicien activitats de manera autònoma sense necessitat d’una indicació directa per part de l’adult. Durant els racons d’Innovamat, per exemple, s’observa com un infant *«fa l’intent de començar amb l’activitat proposada al racó» (I.1)* de manera espontània. Aquesta situació evidencia la capacitat de l’infant per activar-se davant una proposta i iniciar l’acció autònomament dins un entorn conegut i estructurat. Aquestes conductes coincideixen amb el que la tutora expressa durant l’entrevista quan assegura que *“Hi ha moments de joc que ells fan coses que tu no t'haguessis pogut imaginar que fan”* (I.P.D), destacant així que, quan

els infants disposen de temps, confiança i espais adequats, desenvolupen iniciatives pròpies i formes d'actuació espontànies.

En relació amb la categoria **"Autorregulació i sosteniment de l'acció" (A.S.A.)**, les observacions mostren diferents situacions en què els infants mantenen l'activitat malgrat les dificultats, intenten resoldre problemes i revisen les seves pròpies respostes.

Pel que fa a la subcategoria **"Persistència" (A.S.A.1)**, s'identifiquen moments en què els infants continuen participant en l'activitat tot i no trobar immediatament la resposta correcta. Això es reflecteix en fragments com: [Tutora: "*Quin dia és avui, N?"* / N: *"Di… ssabte?"* (A.S.A.1)]. Aquesta situació evidencia una actitud de manteniment de l'acció davant la dificultat, en què l'infant intenta elaborar una resposta encara que no tingui seguretat absoluta. Aquest tipus de conducta posa de manifest que l'autonomia també implica tolerar la incertesa i mantenir-se actiu dins el procés d'aprenentatge.

Tanmateix, aquesta idea es reforça en la subcategoria **"Autocorrecció" (A.S.A.2)**, on s'observen situacions en què els infants revisen el seu propi raonament a partir de la mediació docent. Això es veu reflectit en el següent fragment: [L: *"Teresa, aquest número quin és?"* (D.A.1) / Tutora: *"Tu quin creus que és?"* (V.E.1) / L: *"El 3?"* (A.S.A.2) / Tutora: *"Mira bé… que té dues panxes aquest número?"* (G.B.P.1) / L: *(nega amb el cap) "Ah! El… 5?"*/ Tutora: *"Molt bé"* (V.E.4)]. Aquesta situació evidencia un procés de reflexió i revisió progressiva en què l'infant és capaç de modificar la seva resposta sense rebre directament la solució correcta. Això mostra com la mediació docent afavoreix processos d'autonomia cognitiva basats en el raonament i l'autoregulació. Alhora, aquestes evidències coincideixen amb el discurs de la tutora quan afirma que *"moltes vegades, si esperes una mica, troben estratègies o demanen ajuda als companys"* (P.D.R), destacant la importància de donar temps abans d'intervenir.

Pel que fa a la categoria **"Demanda d'ajuda" (D.A.),** concretament a la subcategoria **"Regulació del suport" (D.A.1)**, les observacions mostren que els infants identifiquen quan necessiten ajuda i són capaços de demanar suport de manera ajustada per continuar amb l'activitat. Això es reflecteix en expressions com: *"Teresa, aquest número quin és?"* (D.A.1) o *"Teresa! No me puedo subir la cremallera de las botas! Está muy dura…"* (D.A.1). Aquestes demandes evidencien que els infants no abandonen l'activitat davant la dificultat, sinó que busquen recursos o suport per poder continuar actuant. En aquest sentit, la demanda d'ajuda no es presenta com una manca d'autonomia, sinó com una estratègia de regulació funcional que permet sostenir l'acció i avançar dins el procés d'aprenentatge.

Respecte a la categoria **“Presa de decisions” (P.D.)**, concretament la subcategoria **“Elecció” (P.D.1)**, s’observen situacions en què els infants escullen activitats o espais segons els seus interessos i preferències: *“Quiero… Coches y Rampas”* (P.D.1). Aquestes situacions evidencien la participació activa dels infants dins la dinàmica de l’aula i la possibilitat de prendre decisions dins un marc organitzat. A més, aquestes observacions coincideixen amb el discurs de la tutora quan explica que intenta oferir opcions perquè els infants *“escullin per exemple entre dues de les propostes”*(P.D.R), afavorint així la capacitat de decisió i la implicació activa dins les activitats quotidianes.

Finalment, en relació amb la categoria **“Resolució entre iguals” (R.I.)**, concretament a la subcategoria **“Interacció” (R.I.1)**, durant les situacions de joc simbòlic apareixen diferents moments de cooperació espontània entre infants. Això es reflecteix en fragments com: [A: *“Aquest gos està malalt”*/ D: *“Yo soy el médico. Què li passa?”*/ A: *“Té mal a la panxa”*/ D: *“L’hem de curar. M’ajudes?”* (R.I.1)]. Aquest fragment mostra com els infants negocien rols, comparteixen significats i construeixen conjuntament el desenvolupament del joc. Les interaccions evidencien que l’autonomia també es construeix en relació amb els altres, a través de processos de cooperació, comunicació i regulació compartida de l’activitat. Paral·lelament, aquestes observacions es relacionen amb el que la tutora destaca durant l’entrevista quan afirma la importància de *“que verbalitzin el que poden dir o que senten ells en aquell moment”* (E.P), posant de manifest el paper del llenguatge en la construcció de relacions i en la regulació de les situacions compartides.

Per tant, les observacions realitzades i les aportacions de la tutora permeten concloure que l’autonomia infantil es manifesta de manera progressiva a través de conductes vinculades a la iniciativa, la persistència, l’autoregulació, la presa de decisions i la cooperació amb els altres. Les evidències analitzades mostren que els infants desenvolupen la seva autonomia quan disposen d’espais per actuar, temps per pensar, possibilitats d’elecció i un acompanyament docent que respecta els seus ritmes i processos. En aquest sentit, es posa de manifest que l’autonomia infantil no implica actuar completament sol, sinó ser capaç de participar activament, prendre decisions i regular progressivament la pròpia acció dins el context educatiu.

En relació amb el tercer objectiu de la investigació, ***“Analitzar la relació entre les intervencions docents i les respostes dels infants, valorant en quina mesura l’acompanyament afavoreix la participació activa i la presa de decisions en el procés d’aprenentatge”***, tant les observacions realitzades a l’aula com les aportacions de la tutora durant l’entrevista evidencien que l’organització dels espais, els materials i les rutines tenen un paper fonamental en el desenvolupament de l’autonomia dels infants. Les dades recollides mostren que el context educatiu no actua únicament com un element físic o organitzatiu, sinó com un agent pedagògic que condiciona les possibilitats d’acció, participació i presa de decisions dels infants dins la vida quotidiana de l’aula.

Pel que fa a la categoria **“Organització de l’espai” (O.E)**, concretament a la subcategoria **“Accessibilitat i estructura” (O.E.1)**, les observacions mostren que l’aula està distribuïda de manera que facilita el moviment autònom, la identificació dels diferents espais i l’accés als materials. Això es reflecteix en la següent observació: *«L’espai es presenta organitzat sense divisions físiques tancades, però amb una distribució del mobiliari que delimita les diferents zones d’activitat de l’aula. S’observen diverses taules rectangulars de mida infantil, cadascuna amb quatre o cinc cadires també adaptades a l’alçada dels infants. Les taules estan distribuïdes de manera separada entre si, amb espais amplis de pas»* (O.E.1). Aquesta disposició facilita que els infants es moguin amb seguretat, identifiquin els diferents espais i desenvolupin accions de manera autònoma dins l’aula. Així mateix, aquestes evidències coincideixen amb el discurs de la tutora quan afirma que és important que *“les coses estiguin a l’abast d’ells”* (O.E.M), ja que, segons explica, *“si és una cosa que ells han de fer-ne ús i no arriben, no podran ser mai autònoms”* (O.E.M). Aquesta mirada evidencia una clara intencionalitat pedagògica en la manera d’organitzar l’espai, entenent que l’autonomia infantil també depèn de les oportunitats reals que ofereix l’entorn físic. En aquesta mateixa línia, la tutora afirma: “si jo els tingués a les alçades estaria tallant ales a l’autonomia” (O.E.M), reforçant la idea que l’accessibilitat dels materials i dels espais és un element essencial per afavorir la participació activa dels infants.

En relació amb la categoria **“Rutines” (R)**, concretament a la subcategoria **“Previsibilitat” (R.1)**, les observacions mostren que els infants coneixen les seqüències habituals de funcionament de l’aula i actuen amb seguretat davant les activitats quotidianes. Això es reflecteix en fragments com: [Tutora: *“Què saps què has de fer?”* (V.E.2)/ N: *“Posar el nom…”* (R.1)/ Tutora: *“Apa doncs! Que el trobes?”* (G.B.P.1)]. Aquesta situació evidencia com les rutines proporcionen referents estables que permeten als infants anticipar accions, comprendre el funcionament de les activitats i actuar amb més autonomia. En aquest sentit, la previsibilitat del context facilita que els infants desenvolupin seguretat i capacitat d’organització dins la dinàmica de l’aula.

Tanmateix, les observacions i l’entrevista també mostren que les rutines no són concebudes com estructures rígides, sinó com a elements flexibles que poden adaptar-se a les necessitats del context i dels infants. Això coincideix amb el discurs de la tutora quan afirma que *“ser un estricte de les rutines penso que pot ser no pot funcionar tan bé, sinó que hi ha d’haver un marge”* (R.E.T). Igualment, defensa que *“potser podem canviar algun dia i no passa res”* (R.E.T), perquè *“la societat canvia, els esdeveniments canvien”* (R.E.T). Aquestes aportacions evidencien una concepció de les rutines basada en l’equilibri entre estructura i flexibilitat, entenent que l’autonomia infantil també requereix capacitat d’adaptació davant situacions canviants.

Pel que fa a la categoria **“Materials” (M)**, concretament a la subcategoria **“Ús i regulació” (M.1)**, les observacions mostren la presència d’una gran varietat de materials accessibles, manipulables i

adaptats a les característiques dels infants. Això es reflecteix en la següent descripció: *«trobem a les taules: plastelina, flashcards escrites amb lletra de pal i lletra lligada i una pissarra per escriure, seriacions a través d'estenedors i roba d'hivern que penjar, casetes amb vocabulari a ordenar per temàtica i diverses plantilles per grafia de nombres»* (M.1). La disposició i accessibilitat d'aquests materials facilita que els infants puguin manipular-los, escollir-los i utilitzar-los de manera autònoma durant les diferents activitats. Aquestes evidències mostren que el material no actua únicament com un recurs didàctic, sinó també com una eina que afavoreix la presa de decisions, l'experimentació i la participació activa dels infants dins el procés d'aprenentatge.

Paral·lelament, les diferents observacions realitzades permeten interpretar que l'autonomia infantil es veu afavorida quan el context ofereix oportunitats reals d'acció, moviment i participació. Tant l'organització dels espais com la previsibilitat de les rutines i l'accessibilitat dels materials generen un entorn segur que facilita que els infants actuïn amb més iniciativa i confiança. Així, el context deixa de ser únicament un element organitzatiu per convertir-se en un factor pedagògic clau dins el desenvolupament de l'autonomia.

Per tant, les evidències observades i les aportacions de la tutora permeten concloure que el context d'aula està organitzat amb una clara intencionalitat pedagògica orientada a afavorir l'autonomia infantil. Tant l'accessibilitat dels espais i materials com l'existència de rutines previsibles però flexibles contribueixen a generar un entorn segur, estructurat i participatiu que facilita la implicació activa dels infants en la vida quotidiana de l'aula. En aquest sentit, es posa de manifest que el desenvolupament de l'autonomia no depèn únicament de les capacitats individuals dels infants, sinó també de les oportunitats d'acció i participació que ofereix el context educatiu.

CONCLUSIONS

Un cop finalitzat l'exhaustiu procés d'anàlisi de les dades recollides a l'aula d'I4, s'obre l'espai per donar resposta a l'objectiu principal d'aquest treball: "***Analitzar el model d'acompanyament de la mestra que afavoreix el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge a l'aula d'I4"***. Mirant enrere, les pàgines d'aquesta investigació han permès constatar amb rotunditat que el model docent afavoreix l'autonomia precisament quan deixa d'entendre-la com una capacitat freda i individual, una característica biològica o una simple adquisició mecànica d'hàbits. L'acompanyament de la mestra es torna efectiu quan aborda l'autonomia com un procés viu, progressiu i de naturalesa essencialment relacional. Aquesta certesa empírica, que s'ha pogut veure reflectida en les mirades i els gestos dels infants cada dia, coincideix plenament amb els plantejaments teòrics de Zubizarreta (2011), qui defineix l'autonomia com una construcció global i dinàmica que integra de manera indissoluble dimensions cognitives, afectives i socials. En aquest sentit, les evidències recollides confirmen que l'autonomia no emergeix del no-res ni s'aprèn en solitud, sinó que es construeix activament a través d'una xarxa d'afectes i interaccions amb l'adult mediador, amb els companys de joc i amb l'entorn.

A través de l'encreuament analític de les dades, la resposta a la pregunta d'investigació ressalta amb una força especial: el model afavoreix l'autonomia perquè es comprèn des d'una lògica d'interdependència pedagògica, lluny de la falsa dicotomia entre l'autoritarisme i l'abandonament. En l'escenari que he tingut el privilegi d'estudiar, el rol de la mestra no es dilueix en una posició d'observació distant; ben al contrari, la seva figura constitueix el pilar afectiu que sosté el grup. Actua des d'una presència càlida i subtil, ajustant de forma constant el seu discurs i el seu nivell de suport per propiciar una transferència progressiva del control cap a l'alumnat. Aquesta manera de fer transforma radicalment l'aula, ja que la intervenció de la docent es converteix en un refugi de seguretat des del qual els infants exploren els seus límits, assumint riscos amb la certesa absoluta que el seu error serà abraçat i no pas penalitzat. La troballa més rigorosa d'aquest treball és que el model docent afavoreix el desenvolupament de l'autonomia infantil perquè es basa en la sensibilitat humana de l'acompanyament i es dona un suport que ha de ser prou ferm per sostenir l'infant quan trontolla, però prou generós per fer un pas enrere quan l'infant ja és capaç de caminar sol.

En estreta relació amb el primer objectiu específic de l'estudi, orientat a "***descriure les actuacions de la mestra en situacions d'aprenentatge, especialment en moments d'elecció, dificultat i error"***, els resultats il·lustren amb tota la seva complexitat l'essència de la mediació docent. El model d'acompanyament detectat se sosté sobre tres pilars interconnectats: una mediació verbal acurada, una retirada respectuosa del suport i una ferma voluntat d'esdevenir un referent afectiu i estable per a l'infant. Aquest tipus de pràctica s'alinea impecablement amb el planteig constructivista de Coll (2001), qui defensa que ensenyar en autonomia no és substituir l'acció de l'alumne, sinó afavorir-ne la transferència progressiva del control. Quan els infants d'aquesta aula s'enfrontaven a un obstacle, la

mestra no els oferia una resposta tancada ni ordres imperatives sinó que prioritzava el valor pedagògic d'una pregunta oberta, d'una pista subtil i, sobretot, del silenci compartit; temps d'espera on l'infant pot pensar, dubtar i actuar. Aquesta decisió conscient de no precipitar-se incrementa significativament la implicació cognitiva de l'alumne i li retorna la confiança en les seves pròpies capacitats.

Aquesta intervenció tan afinada d'acompanyament davant la dificultat s'explica a través de la bastida pedagògica o *scaffolding* de Bruner (1986). L'ajuda de l'adult és contingent, flexible i efímera; es retira de puntetes a mesura que l'infant guanya seguretat. Les dades evidencien com la mestra ajustava mil·limètricament les seves paraules llegint la necessitat en el cos i el to de cada nen, evitant la sobreprotecció que anul·la i la desatenció que angoixa. Des d'una mirada sociocultural, aquest intercanvi d'interaccions ens remet a la Zona de Desenvolupament Proper de Vygotsky (1978), il·lustrant com el llenguatge càlid i estructurador de la mestra (el pla interpsicològic) actua com a suport vital perquè l'infant pugui construir la seva pròpia veu interna (pla intrapsicològic). Però les dades posen de manifest que aquest procés no és purament cognitiu; la dimensió afectiva és l'autèntic element vertebrador de l'aula. Com adverteix la Teoria de l'Autodeterminació de Deci i Ryan (2000), el creixement humà òptim requereix satisfer la necessitat d'autonomia, competència i, de forma imprescindible, de vinculació relacional. El to de veu, la mirada a l'alçada dels ulls i la validació constant del neguit per part de la mestra han estat el motiu que ha permès als infants de quatre anys no rendir-se davant la frustració. Fent ressò de Reeve (2012), aquest estil de suport a l'autonomia valora el punt de vista de l'infant i evita les pressions innecessàries. D'aquesta manera, s'aconsegueix un equilibri entre l'estructura de l'aula i la llibertat que necessita l'infant per aprendre.

Pel que fa al segon objectiu específic, centrat a "***identificar com es manifesta l'autonomia en l'aprenentatge en els infants d'I4"***, els resultats mostren que l'autonomia als 4 anys és una capacitat encara en procés de desenvolupament, que depèn absolutament de la qualitat de l'entorn en el qual es troben. Des de la teoria genètica de Piaget (1964), entenem que aquests infants travessen el període preoperacional, on el pensament és intuïtiu i l'autoregulació encara té limitacions estructurals. Assumir aquesta realitat evolutiva ens ajuda a mirar-los amb empatia, ja que entenem que la seva autonomia no és una fortalesa consolidada, sinó un conjunt de petits actes de valentia quotidiana que sorgeixen quan se senten en un marc de seguretat. Amb l'ajuda de la lent optimista de Vygotsky (1978), observem que conductes com la iniciativa per començar una activitat, la persistència en la tasca o la demanda d'ajuda no són fets aïllats. Al contrari, són expressions d'una regulació compartida que està en camí cap a la independència interna. Finalment, seguint Zimmerman (2002), veure un infant de 4 anys mantenir l'esforç i gestionar la seva frustració davant un repte ens indica l'inici del procés d'aprenentatge autoregulat.

Un dels aprenentatges més commovedors d'aquesta investigació ha estat observar la transformació de la relació dels infants amb el fracàs. A l'aula analitzada, i en profunda coherència amb Sanmartí (2007), l'error no és un motiu de vergonya ni de sanció; s'ha despossseït de la seva càrrega negativa per esdevenir una oportunitat molt privilegiada. Si un repte constructiu no s'assoleix amb èxit, la reacció habitual no és la frustració individual, sinó la revisió col·laborativa del procés per provar noves alternatives. Aquesta cultura d'aula dota de sentit la màxima de Meirieu (2001): educar és acompanyar l'infant perquè assoleixi la responsabilitat dels seus actes. I en l'I4, aquesta responsabilitat pren la forma de gestos molt rics com recollir el material sense que ningú ho demani, triar un llibre amb convicció o esperar el torn amb paciència. Igualment, descobrir que l'acte de demanar ajuda no és un símptoma de dependència sinó una mostra d'intel·ligència social ens convida a valorar aquestes interaccions com l'essència de la Zona de Desenvolupament Proper Vygotskiana, on l'infant, sentint-se recolzat, és capaç de mobilitzar els recursos de l'entorn per fer un pas més enllà.

Abordant el tercer objectiu específic, destinat a "***analitzar el paper del context físic, material i temporal en la promoció de l'autonomia"***, l'estudi evidència de manera irrefutable que el creixement dels infants està estretament interrelacionat amb els espais que habiten i els temps que transiten. El marc teòric de Zabalza (2017) s'exemplifica a l'aula, ja que l'espai és un agent pedagògic que convida o prohibeix. En aquest grup, la calidesa de l'ambient, la disposició oberta i els materials a l'abast de la mà redueixen la necessitat de control i projecten, de manera implícita, l'expectativa que l'infant és un subjecte competent i capaç de gestionar el seu propi aprenentatge. Aquesta disposició ressona profundament amb la filosofia de Pikler (2018), que ens recorda el dret inalienable de l'infant a fer per si mateix tot allò de què és capaç. Quan l'entorn no amaga els materials ni exigeix instruccions incomprensibles, l'infant s'empodera i assumeix un rol més actiu; la seva autonomia deixa de ser una resposta dirigida per esdevenir una pràctica real.

Així mateix, l'organització temporal de l'aula s'ha revelat com un element determinant per al benestar emocional dels infants. Les rutines diàries ofereixen el confort de la previsibilitat, reduint l'angoixa de la incertesa i permetent als infants anticipar-se. Però l'èxit d'aquesta estructura, tal com s'ha observat, radica en la seva ànima flexible; un temps que sap aturar-se quan sorgeix una emoció o un esdeveniment inesperat, posant l'accent en l'infant i no a l'inrevés. Aquesta cura pel disseny de l'entorn abraça el Decret 21/2023, que ens exigeix tractar l'infant com un ciutadà competent i actiu. Sota la mirada del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) de Pastor et al. (2013), la flexibilitat d'aquest context garanteix que l'autonomia no sigui un privilegi d'uns pocs, sinó un dret accessible on cada nen i nena, amb les seves individualitats i els seus ritmes únics, trobi múltiples maneres d'implicar-se, expressar-se i créixer sentint-se part de la comunitat.

En definitiva, aquest recorregut per l'aula d'I4 ha confirmat que l'autonomia infantil, lluny de ser un resultat autònom de l'infant, és un procés que es teixeix en la interacció constant amb el docent i

l'entorn. Els resultats d'aquesta investigació no només han respost als objectius plantejats, sinó que han obert un diàleg profund entre la teoria pedagògica i la pràctica real, qüestionant moltes de les idees preconcebudes amb les quals vaig iniciar aquest camí. És precisament aquest diàleg el que em porta a reflexionar sobre el meu propi procés de creixement. Així doncs, a continuació, exposo la dimensió més personal d'aquesta experiència; un viatge que va més enllà de les dades i que recull la transformació de la meva mirada com a futura docent en el seu acostament a la realitat educativa.

Més enllà de complir amb les exigències d'una investigació acadèmica, aquest Treball de Final de Grau ha estat, per damunt de tot, un viatge de transformació personal i professional. Mentre indagava en el paper de l'autonomia, sovint em preguntava: quin és el meu lloc en aquest engranatge? On em situo jo, com a futura mestra, enmig de les interaccions entre l'adult i l'infant? Quan vaig decidir centrar la meva recerca en l'autonomia, ho vaig fer amb una intenció molt clara, ja que necessitava comprendre quina era la millor manera per acompanyar els infants. La meva motivació inicial no era només acadèmica; cercava, en essència, les claus per poder oferir als meus futurs alumnes la millor versió de mi mateixa. L'objectiu principal era adquirir les eines necessàries per oferir un acompanyament que equilibrés la presència de l'adult sense caure en l'autoritarisme ni en l'absència d'orientació. Aquest procés de recerca ha suposat una reformulació profunda de les meves conviccions pedagògiques, consolidant les bases de la meva identitat com a docent.

En trepitjar l'aula el primer dia, la meva motxilla anava plena de teories impecables, però reconec que patia d'aquella mirada una mica romàntica que confon l'autonomia amb el "deixar fer", creient ingènuament que el millor adult és aquell que simplement s'aparta perquè l'infant creixi lliure. L'experiència de veure la realitat de prop, asseient-me al nivell dels seus ulls, transcrivint les intervencions de la tutora i observant el tremolor en la mà d'un infant dubtant si podia sol amb un repte, m'ha provocat un gir en els meus ideals i una lliçó. He descobert que l'autonomia real als quatre anys no és una absència de l'adult, sinó tot el contrari; requereix, paradoxalment, una presència constant, madura i infinitament tendra. L'infant necessita sentir que, passi el que passi, hi ha una base segura que el sosté, i és des d'aquesta seguretat des d'on, finalment, gosa ser autònom.

He après, amb el pas dels dies, que el llenguatge que fem servir els docents esculpeix, realment, la confiança dels infants en si mateixos. Adonar-me de com la mestra era capaç de reprimir l'instint adult i precipitat de solucionar-los el problema, per oferir-los, en canvi, un somriure i una pregunta oberta, m'ha mostrat on rau la veritable vocació. Com a futura mestra, assumeixo ara el repte ètic de la contenció pedagògica, és a dir, saber esperar, saber observar i saber confiar en els seus ritmes. Em comprometo a no robar-los mai el dret a equivocar-se, perquè he vist que l'error és la porta d'entrada al coneixement.

Aquesta transformació en la meva mirada docent no és el final d'un camí, sinó el descobriment d'una nova manera d'entendre la professió que vull exercir. Si bé la meva recerca ha permès sistematitzar l'acompanyament a l'autonomia en l'etapa d'I4, he pres consciència que el coneixement pedagògic és una construcció inacabada i en constant evolució. Aquesta experiència m'ha despertat una curiositat professional que va més enllà de les parets de l'aula observada, obrint nous interrogants que plantegen la necessitat de continuar explorant el fenomen de l'autonomia des d'altres dimensions i contextos. A continuació, s'exposen quines són les línies de recerca que aquest estudi obre de cara al futur.

És evident que la present investigació està limitada per la singularitat del context d'estudi i per la temporalitat de l'observació. Lluny de ser un punt final, aquestes limitacions s'han de llegir com una oportunitat per ampliar el coneixement pedagògic sobre l'autonomia infantil. D'aquesta manera, les diverses línies de recerca futures són les següents:

En primer lloc, en referència a la dimensió familiar, resultaria d'alt interès analitzar com es promou l'autonomia en l'entorn domèstic i com es produeix la transferència de les pràctiques educatives entre l'escola i les famílies, ja que aprofundir en aquesta relació permetria una visió molt més holística de l'infant.

En segon lloc, s'obre pas als estudis de caràcter longitudinal, donada la natura dinàmica del desenvolupament, seria molt revelador realitzar una recerca que permetés resseguir l'evolució de l'autonomia d'aquests infants a mesura que avancen en etapes educatives posteriors, la qual cosa ens ajudaria a comprendre com el suport rebut a l'etapa d'I4 perdura o es transforma en el temps.

I, finalment, un horitzó de futur seria l'anàlisi comparativa entre diferents models pedagògics; contrastar com diverses metodologies aborden la bastida pedagògica o l'scaffolding, permetria extreure conclusions més generalitzables sobre les bones pràctiques en l'acompanyament de l'autonomia.

En definitiva, la recerca educativa, com el mateix procés de creixement de l'infant, és un itinerari obert que exigeix una reflexió continuada i una curiositat professional que no s'hauria de donar mai per esgotada.

Arribats a aquest punt, aquest Treball de Final de Grau ha estat l'eix vertebrador per posar en pràctica i consolidar les competències professionals essencials per a la meva futura tasca docent. En primer lloc, el treball m'ha permès demostrar que conec i comprenc els processos psicològics i de construcció de la personalitat en la primera infància (Competència 7), així com els criteris pedagògics que regeixen l'Educació Infantil (Competència 6). Aquesta base teòrica ha estat la guia per analitzar, des d'una perspectiva científica, com l'entorn pot esdevenir un agent facilitador de l'aprenentatge.

Així mateix, aquest, ha estat un exercici constant d'anàlisi crítica del meu propi treball, la qual cosa m'ha permès utilitzar recursos per al meu desenvolupament professional (Competència 4) i assumir la necessitat que la funció docent s'ha de perfeccionar i adaptar al llarg de tota la vida (Competència 5).

Finalment, tot aquest recorregut m'ha exigit plantejar respostes innovadores a la pràctica educativa, cercant maneres d'acompanyar els infants que s'allunyin de la rigidesa i s'adaptin a les necessitats reals que he observat durant la meva intervenció (Competència 8). En conjunt, aquest treball m'ha permès integrar el coneixement teòric amb una pràctica reflexiva, fonamentant així les bases de la meva futura identitat com a mestra.

Aquesta revisió de les competències assolides posa de manifest que la docència és un exercici d'anàlisi i transformació constant; i un cop integrat aquest aprenentatge professional, resulta ineludible sintetitzar les conclusions fonamentals extretes del treball de camp, les quals permeten donar una resposta definitiva a la qüestió que ha motivat tot aquest procés d'indagació: "***Com el model d'acompanyament de la mestra afavoreix el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge a l'aula d'I4?"***

L'anàlisi elaborada conclou que aquest acompanyament afavoreix l'autonomia mitjançant l'articulació de tres elements clau:

En primer lloc, l'establiment d'una base segura. L'autonomia no neix de l'absència de l'adult, sinó de la seva presència serena i disponible. La mestra esdevé un pilar emocional que permet a l'infant explorar els seus propis límits amb la certesa que, davant de qualsevol dificultat, disposa d'un suport que el sosté sense anul·lar-lo.

Seguidament, l'ús d'un llenguatge mediador, ja que el model docent afavoreix l'autonomia quan substitueix la instrucció directa per la pregunta oberta i l'encoratjament. Aquest llenguatge no soluciona el problema a l'infant, sinó que li ofereix el marc necessari perquè sigui ell qui trobi la seva pròpia resposta, convertint l'error en un pas més del procés d'aprenentatge.

I finalment, el respecte pel ritme propi i el temps, ja que l'acompanyament és efectiu quan l'adult actua com a facilitador del temps necessari per a l'acció autònoma. En cedir el control i permetre que l'infant transiti al seu propi ritme, la mestra propicia que aquest prengui el protagonisme de la seva activitat, consolidant la seva autoconfiança.

En síntesi, el model d'acompanyament afavoreix el desenvolupament de l'autonomia quan es transforma en una veritable bastida pedagògica. Tal com he apuntat anteriorment, considero essencial destacar que l'acompanyament docent ha de ser prou ferm per oferir seguretat davant la incertesa, però, alhora, prou generós per saber retirar-se a mesura que l'infant guanya competència. Educar per a

l'autonomia, per tant, consisteix a oferir el suport precís per tal d'esdevenir, gradualment, innecessari, garantint que l'infant esdevingui l'autor indiscutible del seu propi camí.

Així doncs, aquest treball m'ha permès comprendre que la meva funció com a mestra no és omplir un recipient de coneixements, sinó sostenir un horitzó de possibilitats. Tanco aquesta investigació amb la convicció ferma que l'autonomia no és una fita que s'assoleix de cop, sinó un cultiu diari que es nodreix de petites accions, mirades respectuoses i espais de llibertat supervisada. En definitiva, aquest equilibri entre la presència atenta i la retirada subtil no només ha definit l'èxit de la meva intervenció en aquest estudi, sinó que es consolida com l'eix vertebrador de la meva identitat docent i del compromís ètic profund que assumeixo envers el creixement, la dignitat i les capacitats infinites de cada infant que acompanyaré en la meva trajectòria professional.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.

- Alba Pastor, C., Sánchez Hipola, P., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 2.0*. Universidad Complutense de Madrid. https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

- Bardin, L. (2010). *Análisis de contenido* (3.ª ed.). Akal.

- Bassedas, M., Huguet, T., & Solé, I. (1998). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Graó.

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales* (3.ª ed.). Norma.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

- Bruce, T. (2001). *Learning through play: For babies, toddlers and young children*. Hodder & Stoughton.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

- Castro Zubizarreta, A. (2011). La autonomía en la educación infantil: Un análisis desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*(3), 1–12.

- Coll, C. (2001). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, *17*, 1–24.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Departament d'Educació. (2023). *Decret 21/2023, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil*. DOGC. https://dogc.gencat.cat/ca/inici
- Díez Navarro, C. (2013). *La oreja verde de la escuela*. Graó.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Pergamon Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Laevers, F. (2005). *The Leuven involvement scale for young children*. Leuven University Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, *340*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Majem, T., & Òdena, L. (2007). *Descobrir el llenguatge escrit a l'educació infantil*. Rosa Sensat.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS)*. Brookes.

- Pikler, E. (2018). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, *28*. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213–231. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2012.672262

- Sanjuán, M. (2019). *La investigación cualitativa en educación*. Síntesis.

- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Graó.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Visor-MEC.

- Wild, R. (1999). *Educar para ser: Vivencias de una escuela activa*. Herder.

- Zabalza, M. A. (2017). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2

ANNEX I: CALENDARITZACIÓ

Octubre	Escollir tipologia d'investigació (empírica) i temàtica del TFG. Identificar els interessos personals i la rellevància acadèmica de la temàtica. Realitzar una primera recerca bibliogràfica per veure què hi ha publicat.
Novembre	Llegir recomanacions i normes oficials sobre l'elaboració del TFG de la universitat. Elaborar un esborrany sobre la orientació global i idea de la investigació.. Concretar la proposta definitiva del tema amb el tutor. Establir objectius preliminars del TFG. Començar la recerca bibliogràfica més específica i documentar fonts rellevants. Fer esquemes preliminars sobre possibles capítols i estructura del TFG.
Desembre	Definir el plantejament del problema, pregunta d'investigació, objectiu general i objectius específics. Elaborar l'esborrany del marc teòric i metodologia d'investigació. Crear una primera calendarització detallada del projecte, amb terminis i entregues parcials. Continuar amb la recerca bibliogràfica. Fer una primera reflexió sobre la viabilitat pràctica de l'estudi. Escollir centre en el que realitzar les observacions, contactar amb el centre i fer les gestions necessàries.
Gener	Tancar el plantejament del problema. Desenvolupar el marc teòric complet basant-se en la recerca bibliogràfica. Definir la metodologia completa (tipus d'investigació, descripció del cas i del context, procediments de recollida d'informació, procés d'anàlisi de dades i validesa de les dades). Dissenyar els guions d'entrevistes i observacions, amb preguntes pilot si cal. Revisar la coherència entre objectius, metodologia i instruments.
Febrer	Entrega del marc teòric i de la metodologia a la tutora per a correccions amb els guions de les matrius. Revisar i rectificar els guions de l'entrevista i de les observacions després del feedback.
Març	Tenir completament redactats el plantejament del problema, la introducció, el marc teòric i la metodologia. Tenir els guions de les

	matrius corregits i finalitzats. Revisar la coherència general del projecte i comprovar que tots els objectius es poden assolir a través de les dades que es recolliran. Començar a dur a terme les observacions i el diari de camp.
Abril	Dur a terme el treball de camp de manera sistemàtica a l'aula seleccionada. Realitzar les observacions directes segons els guions establerts i registrar de manera detallada les situacions rellevants en el diari de camp. Complementar el procés amb la realització de l'entrevista semiestructurada a la tutora del grup, assegurant la recollida completa de la informació prevista. Transcriure les dades obtingudes per facilitar el posterior procés d'anàlisi. Iniciar una primera lectura exploratòria del material recollit per identificar patrons inicials i possibles categories d'anàlisi.
Maig	Desenvolupar el procés d'anàlisi de les dades mitjançant la tècnica d'anàlisi de contingut. Codificar la informació procedent del diari de camp i de l'entrevista semiestructurada. Organitzar les dades en categories i subcategories vinculades als objectius de la recerca. Establir relacions i contrastos entre les diferents fonts d'informació (observació i entrevista) mitjançant triangulació metodològica. Redactar els resultats de la investigació estructurats per objectius específics. Revisar i ajustar les categories en funció del procés d'anàlisi emergent. Iniciar la redacció de les conclusions finals del TFG, establint la discussió entre els resultats i el marc teòric. Donar resposta a la pregunta d'investigació i a l'objectiu general. Elaborar les implicacions educatives derivades dels resultats obtinguts. Definir possibles línies de recerca futura.
Juny	Realitzar la revisió final del document (coherència, estructura, cites i redacció acadèmica). Preparar la versió definitiva del TFG per a la seva entrega i defensa l'1 de juny.

ANNEX II: GRAELLA PAUTA D'OBSERVACIÓ

Pauta d'observació			
Objectiu	Categoria	Subcategoria	Punts a observar
Analitzar el model d'acompanyament docent	Qualitat de la mediació verbal i validació emocional (V.E.)	Tipus de llenguatge (V.E.1)	- Utilitza un llenguatge que transmet confiança en les capacitats de l'infant? - El to és calmant, proper i respectuós? - Utilitza expressions que afavoreixen la seguretat emocional? - Dona ordres directes o acompanya verbalment l'acció? - Fa servir un llenguatge que promou l'autonomia ("tu pots", "prova-ho", etc.)?
		Mediació reflexiva (V.E.2)	- Formula preguntes que promouen la reflexió? ("Què necessites?, "Com ho podries provar?") - Guia el pensament sense donar directament la resposta? - Fa preguntes que ajuden l'infant a anticipar accions o solucions? - Ajuda a verbalitzar què està passant o què necessita? - Convida a buscar alternatives abans

			d'intervenir?
		Justificació pedagògica (V.E.3)	- La mestra dona raons comprensibles a l'infant quan li demana alguna cosa o imposa consignes? - Explica el sentit de les normes o consignes? - Argumenta les decisions adultes de manera ajustada a l'edat? - Fa explícit el perquè de les accions?
		Validació emocional (V.E.4)	- Reconeix l'estat emocional de l'infant? - Acompanya emocionalment moments de separació, frustració o inseguretat? - Reforça la confiança i la sensació de competència? - Normalitza emocions o dificultats? - Mostra empatia abans de redirigir la conducta? - Valida l'emoció abans d'actuar? - Normalitza l'error com a procés d'aprenentatge?
	Gestió de la bastida pedagògica (G.B.P)	Ajust del suport (G.B.P. 1)	- Adapta el nivell d'ajuda a la necessitat de l'infant? - Ofereix suport físic, verbal o gestual segons la situació? - Dona petites pistes abans de resoldre la tasca?

			- Intervé només quan és necessari? - Ofereix pistes graduades o solucions immediates?
		Transferència progressiva de la responsabilitat G.B.P. 2)	- Afavoreix que l'infant continuï sol després d'una ajuda inicial? - Recorda estratègies ja conegudes en lloc de resoldre? - Reforça la capacitat de fer-ho autònomament? - Redueix progressivament la intervenció? - Retira progressivament l'ajuda?
		Temps d'espera G.B.P. 3)	- Quant temps espera abans d'intervenir? - Dona temps perquè l'infant pensi o provi? - Respecta els silencis abans d'ajudar? - Evita anticipar-se immediatament a la dificultat? - Observa abans d'intervenir?
	Llenguatge no verbal (LL.N.V)	Posicionament corporal (LL.N.V. 1)	- S'apropa físicament per transmetre seguretat? - Manté una distància que afavoreix l'autonomia? - Es col·loca a l'alçada visual de l'infant? - Intervé corporalment o permet espai d'acció?

			- El cos transmet disponibilitat o control?
		Presència emocional (LL.N.V. 2)	- La mirada transmet calma i confiança? - Utilitza expressions facials que validen o contenen emocionalment? - El to corporal genera pressa o seguretat? - Mostra disponibilitat emocional sense sobreintervenir? - Els gestos reforcen l'autonomia o la dependència? - Manté una actitud corporal receptiva davant l'error o la frustració?
Identificar com es manifesta l'autonomia en l'infant	Iniciativa (I)	Activació espontània (I.1)	- Inicia activitats o accions sense recordatori. - Comença rutines conegudes de manera autònoma. - S'incorpora a les propostes sense ajuda. - Actua espontàniament davant situacions quotidianes. - Mostra iniciativa per participar o explorar.
	Autorregulació i sosteniment de l'acció (A.S.A)	Persistència (A.S.A. 1)	- Manté l'activitat davant dificultats. - Continua intentant-ho després d'un error.

			- Reprèn l'activitat després d'un recordatori. - Tolera petites frustracions sense abandonar immediatament. - Manté l'atenció en la proposta durant un temps sostingut.
		Autocorrecció (A.S.A. 2)	- Detecta errors en la seva acció. - Modifica estratègies sense que l'adult resolgui. - Rectifica conductes després d'una indicació. - Revisa la pròpia acció abans de demanar ajuda. - Ajusta l'actuació a partir d'una pista.
	Demanda d'ajuda (D.A)	Regulació de suport (D.A. 1)	- Demana ajuda davant dificultats concretes. - Busca suport verbal, físic o emocional. - Demana confirmació abans d'actuar. - Recorre immediatament a l'adult o prova abans. - Accepta ajuda ajustada i continua l'activitat.
	Presa de decisions (P.D)	Elecció (P.D. 1)	- Escull activitats o materials de manera autònoma. - Decideix entre diferents opcions disponibles. - Canvia d'activitat segons interessos o necessitats.

			- Mostra preferències pròpies. - Observa alternatives abans de decidir.
	Resolució entre iguals (R.I)	Interacció (R.I. 1)	- Intenta resoldre conflictes amb altres infants. - Negocia materials o espais. - Proposa alternatives entre iguals. - Comparteix o espera torns. - Busca ajuda dels companys abans que de l'adult.
Analitzar la relació entre context i autonomia	Organització de l'espai (O.E)	Accessibilitat i estructura (O.E. 1)	- Els espais permeten el moviment autònom dels infants? - Els infants poden identificar fàcilment cada zona de l'aula? - La distribució facilita l'elecció i la circulació lliure? - Els espais estan delimitats de manera comprensible per als infants? - El mobiliari està adaptat a la seva alçada i necessitats? - L'organització de l'espai afavoreix que els infants actuïn sense dependència constant de l'adult? - Els infants poden accedir als diferents espais sense ajuda? - L'estructura de l'aula facilita l'anticipació de les rutines?

	Rutines (R)	Previsibilitat (R. 1)	- Les rutines són estables i recognoscibles pels infants? - Els infants anticipen què han de fer sense recordatori constant? - Les seqüències d'acció estan interioritzades? - Les rutines afavoreixen la participació autònoma? - Hi ha espais de decisió dins la rutina? - Les rutines redueixen la dependència de l'adult? - Els infants poden completar parts de la rutina sols? - L'adult acompanya la rutina o la dirigeix constantment?
	Materials (M)	Ús i regulació (M. 1)	- Els materials estan a l'abast dels infants? - Són visibles i fàcilment identificables? - Els infants poden utilitzar-los sense ajuda adulta? - Els materials conviden a l'experimentació i l'acció autònoma? - Els infants poden recollir, retornar i organitzar els materials sols? - La disposició dels materials facilita l'elecció? - Els materials són adequats al nivell evolutiu dels infants? - Els materials afavoreixen

			diferents formes de participació? - Hi ha varietat suficient per promoure decisions autònomes?

ANNEX III: GUIÓ DE L'ENTREVISTA

Guió de l'entrevista		
Objectiu	Categoria	Pregunta/es
Descriure les actuacions de la mestra que conviden a l'autonomia en situacions d'aprenentatge	Concepció d'autonomia i rol docent (C.A.R.D)	Què entens per autonomia en l'aprenentatge a I4?
		Quin paper té l'adult en el desenvolupament d'aquesta autonomia?
	Intervenció davant la dificultat (I.D.D)	Quan un infant té una dificultat, com decideixes si intervenir o esperar?
		En què et fixes per saber si necessita ajuda o pot continuar sol?
	Gestió de l'error (G.E)	Com acostumes a gestionar l'error a l'aula?
		Com solen reaccionar els infants davant l'error?
Identificar com és manifesta l'autonomia en els infants	Iniciativa i pressa de decisions (I.P.D)	En quins moments observes que els infants prenen decisions per si mateixos?
		Com reaccionen davant

		situacions d'elecció?
	Persistència davant el repte (P.D.R)	Quan una activitat suposa un repte, com solen actuar?
	Expressió del pensament (E.P)	De quina manera afavoreixes que verbalitzin el que pensen o les estratègies que utilitzen?
Analitzar la relació entre intervenció docent i resposta infantil	Impacte de la intervenció docent (I.I.D)	Com creus que la teva manera d'intervenir influeix en la participació activa dels infants?
		Has observat canvis en la seva autonomia al llarg del curs? A què els atribueixes?
	Vincle i seguretat emocional (V.S.E)	Quin paper té el vincle en la capacitat dels infants per actuar de manera autònoma?
		Com acompanyes la frustració perquè puguin continuar implicats en l'activitat?
Analitzar el paper del context en l'autonomia	Organització de l'espai i els materials (O.E.M)	Com està pensada l'organització de l'aula per afavorir l'autonomia?
		Els materials són accessibles perquè puguin utilitzar-los sense ajuda?
	Rutines i estructura temporal (R.E.T)	De quina manera les rutines afavoreixen (o no) l'autonomia dels infants?

ANNEX IV: EXPERIÈNCIES D'OBSERVACIÓ - DIARI DE CAMP

Data: 08/04/2026	**Hora: 12:30 - 14:00**	**Lloc: Aula I4**

Avui observo l'aula per tal de veure si els materials i espais faciliten l'autonomia dels infants. Aquestes són les meves vistes:

L'aula és un espai interior amb dimensions àmplies, amb molta il·luminació natural procedent sobretot de les finestres laterals i il·luminació artificial mitjançant els fluorescents del sostre (O.E.1) El terra és llis i continu, permet el desplaçament sense obstacles (O.E.1). A les parets es combinen supèrfícies llises amb elements funcionals com zones d'emmagatzematge o dues pisarres (una de guixos i una PDI que no utilitzen gaire).

L'espai es presenta organitzat sense divisions físiques tancades, però amb una distribució del mobiliari que delimita les diferents zones d'activitat de l'aula. S'observen diverses taules rectangulars de mida infantil, cadascuna amb quatre o cinc cadires també adaptades a l'alçada dels infants. Les taules estan distribuïdes de manera separada entre si, amb espais amplis de pas (O.E.1).

A un dels laterals de l'aula hi ha la biblioteca d'aula i el racó de lectura; amb una catifa i un sofà baix amb coixins. Aquest espai no està tampoc delimitat amb parets, però es diferencia de la resta per la presència d'elements tous i la disposició en la que es troba (O.E.1). Els llibres es troben en prestatgeries a ras de terra o d'altres a l'alçada dels braços dels infants, i aquests estan adequats a l'edat (M.1). I delimitant aquest espai, es troba més material d'emmagatzematge baix amb materials diversos d'ús molt freqüent pels infants com: puzzles, animals de joguina, construccions, trens de fusta, etc (M.1).

Hi ha tres sectors amb zones de mobiliari de joc simbòlic (O.E.1), un a cada paret; en els quals s'inclou una cuineta, un veterinari i una perruqueria; equipades amb mobiliari específic (M.1) com una cuina amb utensilis domèstics, unes cadires amb diferents eines per pentinar i diferents estris de veterinaris amb animals de peluix que reprodueixen situacions de la vida quotidiana. Aquestes àrees estan delimitades de manera implícita per la disposició en la que estroba el mobiliari (O.E.1), no hi han barreres físiques estrictes (O.E.1) i els infants circulen lliurement entre aquests espais de

l'aula (I.1), sempre i quan no hi hagi la consigna de que aquests espais estan tancats (R.1).

També hi ha el "racó de pintar" (O.E.1) en el qual els infants disposen de materials com fulls blancs (i/o de colors), tissores, pegament, troqueladores, cel·lo amb il·lustracions, etc. tot organitzat en recipients (M.1).

Al llarg de l'aula hi ha diverses prestatgeries i mobles de baixa alçada; que no només actuen com emmagatzematge sinó que també ajuden a aquestes delimitacions o separacions entre espais (O.E). Aquests contenen materials, sempre organitzats en capses, safates o compartiments i són visibles (M.1), els infants no tenen la necessitat d'obrir portes, caixes o calaixos en la majoria dels casos (I.1). A més, al costat de la porta que dona a l'exterior, hi ha un carret o suport mòbil destinat a dipositar les ampolles d'aigua com a rutina (R.1); els infants poden accedir a aquest segons la seva necessitat (P.D.1) .

A l'exterior de l'aula, en l'espai del porxo visible a través de les finestres, es disposen dues prestatgeries baixes, accessibles a l'alçada dels infants també (O.E.1); en les quals aquests deixen les seves sabates abans d'entrar (R.1). I en aquest mateix espai hi ha una catifa col·locada al terra (O.E.1).

L'aula disposa d'una altra porta, que no comunica a l'exterior com l'esmentada anteriorment, sinó que comunica amb els passadissos i l'aula d'I3 (O.E.1). En aquest passadís hi ha calaixos individuals assignats als infants, també situats a una alçada accessible (M.1) els quals s'utilitzen per guardar els objectes personals com les motxilles i jaquetes o la roba de recanvi (R.1).

Data: 07/04/2026	**Hora: 9:00 - 10:00**	**Lloc: Aula I4**

És l'hora d'entrada a l'escola dels infants. En aquest moment es donen dues situacions, els que venen de l'acollida i ja estan a l'aula; i els que van entrant poc a poc (ja que a I4 encara tenen l'entrada relaxada). En aquest moment els infants han de fer el següent: saludar i dir bon dia, acomiadar-se de la seva família, deixar les seves coses (motxilla, jaqueta, ampolla d'aigua, etc.) al lloc corresponent, posar el seu nom a la llista d'aula, i triar un espai (R.1) en el que seure a fer una de les propostes que la mestra ha deixat preparades (camins) (M. 1).

Avui, encara amb la temàtica de l'hivern trobem a les taules: plastelina, flashcards escrites amb lletra de pal i lletra lligada i una pissarra per escriure (amb imatges i vocabulari d'hivern), seriacions a través d'estenedors i roba d'hivern que penjar, casetes amb vocabulari a ordenar per

temàtica (exemple: tots els colors a la caseta de colors) i diverses plantilles per grafia de nombres (M.1).

Els infants van entrant poc a poc, a l'aula ja es troben els tres infants que es queden a l'acollida. I que amb ajuda de la mestra d'acollida ja han fet les tasques prèvies (G.B.P. 1), i poden seure directament a fer camins.

A alguns infants entrar els hi costa una mica més.

- Tutora: Bon dia L, quina careta de son… Què has dormit poquet avui? (V.E 4) Vinga, diem adéu al papa i anem a deixar les cosetes al calaix…
- L: Nooo… Tú! (rient, assenyala al pare)
- Tutora: No… El papa ha de marxar a treballar (V.E.3), i jo sé que tú ho saps fer soleta i molt i molt bé (V.E 4). Vinga au! No ens enganyis (somrient, l'acompanya de la porta per la que entren fins a l'altre porta que dona al passadís (LL.N.V. 2) en el qual els infants tenen els seus calaixos).
- L: *Somrient va a deixar les seves coses al calaix, saluda a la resta de mestres (consciència fonològica i mestre d'educació especial), i col·loca el seu nom i tria un espai per seure* (I.1).

Altres infants van entrant progressivament a l'aula. En entrar, alguns saluden de manera espontània (I.1).

- N: Bon dia, Teresa!
- Tutora: Bon dia!

Alguns infants s'acomiaden ràpidament de les famílies i entren sense dificultat (I.1), mentre que d'altres es queden uns moments a la porta.

- M: Mama, no te'n vagis…
- Tutora: M, vine… La mama s'acomiada de tu després per la finestra ja ho veuràs… (V. E 4). A veure, què has de fer primer (V.E 2)?
- M: Deixar la motxilla…(R. 1)
- Tutora: Exacte, vine, ho fem juntes (G.B.P.1) i després ja veuràs com li dius adéu i podràs anar a fer camins (V.E.4).

La M entra a l'aula i es dirigeix cap al passadís per deixar les seves coses. Obre el seu calaix i hi col·loca la motxilla i la jaqueta. Torna a l'aula, s'acomiada de la seva mare, i més tranqui·la ja col·loca el seu nom a la llista (I.1).

Mentrestant, un altre infant entra corrent.

- Tutora: Recordem com entrem a la classe ? (G.B.P. 1).
- A: Caminant…(R.1)
- Tutora: Exacte. A veure… Tornem a provar-ho (G.B.P 1).

L'infant torna a sortir un moment i entra caminant (A.S.A. 1).

Diversos infants es dirigeixen cap a la llista per col·locar el seu nom (R.1).

- J: On és el meu nom?(D.A. 1).
- P: Aquí està! (assenyalant) (R.I. 1).

La J agafa la seva targeta i la col·loca al lloc corresponent (R.1).

Un altre infant observa la llista sense actuar.

- Tutora: Què saps què has de fer? (V.E.2).
- N: Posar el nom…(R.1).
- Tutora: Apa doncs! Que el trobes? (G.B.P. 1)

L'infant busca entre les targetes una estona, fins que troba la seva i la col·loca. (A.S.A 1)

Un cop han deixat les seves coses i han posat el nom, els infants es dirigeixen a les taules per triar una proposta. Alguns infants trien ràpidament (P.D. 1) .

- O: Jo vull plastelina!(P.D. 1)
- S: Jo també! (I.1)
- O: Hacemos un monstruo gigante de muchos… de muchos… colores? (R.I. 1)

S'asseuen i comencen a manipular el materia (I.1)l. Mentrestant, altres infants observen les diferents opcions abans de decidir-se (P.D.1)

- Tutora: D, què passa? No saps quin espai triar? Tens moltes opcions… què et ve de gust avui?(V.E.2)
- D: No ho sé… (P.D.1)
- Tutora: Pots mirar les taules i després decidir (G.B.P.3).

L'infant es desplaça per l'aula observant els materials. Finalment s'asseu en una taula amb seriacions (P.D.1).

En una altra taula, dos infants treballen amb les targetes de vocabulari (I.1), (encara no saben llegir, però són targetes que tenen molt treballades).

- J: (rient) Tu saps que posa aquí? (R.I.1)
- P: Hivern.
- J: Segura? (R.I.1)
- P: Sí mira (assenyala el floquet de neu de la targeta) (A.S.A.2)
- J: Ah… Vale. L'escrivim les dues a la pissarra? (R.I.1).
- P: Sí! Anem! (R.I.1)

A la taula de grafia de nombres, un infant intenta completar una plantilla (A.S.A. 1).

- L: Teresa, aquest número quin és? (D.A. 1).
- Tutora: Tú quin creus que és? (V.E.1)
- L: El 3? (A.S.A.2)
- Tutora: Mira bé… que té dues panxes aquest número? (G.B.P.1)

- L: (nega amb el cap) (A.S.A.2) Ah! El… 5?
- Tutora: Molt bé (V.E.4).

A la zona de plastelina, els infants fan formes lliurement (I.1).

- S: Mira, he fet una bola (I.1).
- O: Jo un xurro porque quiero hacer una serp (I.1).

En una altra taula, un infant intenta utilitzar les tisores (A.S.A.1).

- M: No puc… (D.A.1)
- Tutora: Com agafem les tisores? (V.E.2)
- M: Així…(A.S.A.1).
- Tutora: (li corregeix les mans) (G.B.P.1): A veure, prova-ho ara! (G.B.P.2).

L'infant ajusta la posició i continua (A.S.A.1 i 2).

Es produeix una petita discrepància en una taula.

- P: Jo volia aquesta!(R.I.1).
- J: Però jo l'he agafat abans! (R.I.1).

La tutora s'apropa, i s'ajup a l'alçada dels infants (LL.N.V. 1) que estan asseguts a una taula.

- Tutora: Què està passant? (V.E.2).
- P: La vull…
- Tutora: Què podem fer? (V.E.2).
- Nenes: (silenci)
- Tutora: Podeu compartir o esperar el torn (G.B.P.1).

Els infants continuen amb l'activitat. Durant aquest temps, alguns infants canvien d'activitat un cop finalitzen (P.D.1), mentre que d'altres es mantenen a la mateixa proposta (A.S.A.1). Quan això pasa, la tutora intenta que canvïn de proposta per a que tinguin l'oportunitat de provar-les totes (G.B.P.1).

- N: Ja he acabat (A.S.A. 1).
- Tutora: Doncs pots triar una altra proposta. Què vols fer? (V.E.2) Mira tens: seriacions, plastilina, vocabulari… (G.B.P.1).

L'infant s'aixeca i es dirigeix a una altra taula (P.D.1).

Altres infants necessiten recordatoris per mantenir-se a l'activitat (G.B.P.1).

- Tutora: Estàs treballant o estàs mirant (V.E.2)?

L'infant reprèn l'activitat (A.S.A. 1).

Progressivament, tots els infants es troben implicats en alguna proposta (I.1), asseguts a les taules o manipulant materials. L'activitat continua fins al moment de recollida (R.1).

Data: 08/04/2026	**Hora: 9:00 - 10:00**	**Lloc: Aula I4**

És l'hora d'entrada a l'escola dels infants. En aquest moment es donen dues situacions: els infants que venen del servei d'acollida i ja es troben a l'aula, i els que van arribant progressivament amb les seves famílies.

En aquest moment, els infants segueixen una seqüència d'accions: saludar i dir bon dia, acomiadar-se de la família, deixar les seves pertinences (motxilla, jaqueta, ampolla d'aigua, etc.) al lloc corresponent, col·locar el seu nom a la llista d'aula (R.1) i triar un espai per iniciar una activitat (P.D.1).

Avui, a camins, a més de les propostes de taula relacionades amb la temàtica d'hivern (plastelina, targetes de vocabulari amb lletra de pal i lligada, pissarra d'escriptura, seriacions amb roba d'hivern, classificacions i grafia de nombres), també es troben oberts els espais de joc simbòlic: la cuineta, la perruqueria i el veterinari (M. 1).

Els infants van entrant de manera esglaonada (R.1). Alguns entren directament (I.1), mentre que d'altres ho fan acompanyats de les seves famílies (R.1).

En un moment determinat, una nena entra plorant agafada a la seva mare.

- N: No vull… no vull… (plorant)
- Mare: Va, que després t'ho passes bé…
- Tutora: Bon dia… què ha passat? (V.E.4)

La nena continua plorant sense deixar anar la mare. I la tutora li proposa a la mare, que entri amb la seva filla, a veure si d'aquesta manera es queda una mica més tranquil·la (G.B.P.1).

- Tutora: Vols que la mama entri un moment amb tu? (V.E.4).

La nena assenteix. La mare entra a l'aula amb ella.

- Tutora: Vinga, aneu juntetes a deixar la motxilla (G.B.P.1).

Es dirigeixen al passadís. La nena obre el seu calaix amb ajuda de la mare i hi col·loca la motxilla i la jaqueta (R.1). I torna a l'aula.

- Tutora: Ara què toca? Posem el nom… (V.E.2)

La nena busca la seva targeta, encara que li costa una mica (A.S.A1) i la col·loca a la llista (R.1).

La mare s'acomiada i la nena es queda observant els espais (P.D.1). Els mira tots (P.D.1) i pregunta:

- N: Teresa, avui està oberta la perruqueria? (I.1)
- Tutora: Sí, nois i noies escolteu. Avui, també podeu anar als espais de joc simbòlic. La cuineta, la perruqueria i el veterinari estan oberts! (O.E. 1) Però ja sabeu que després els hem de recollir molt i molt bé, d'acord? (R.1).

A la cuineta:

- M: Yo soy la mama y tu el hijo. Vale? (R.I.1).
- S: Vale! I que menjo? (R.I.1).
- M: Espera, que aún no está (R.I.1).. Estoy haciendo macarrones (I.1). (posa la pasta a l'olla).

Una altra nena que els està acompanyant en l'espai s'afegeix a la conversa.

- A: Yo estoy haciendo sopa (I.1).
- M: Y quién… Quién quieres ser tú? (R.I.1).
- A: El papa (P.D.1).
- M: Vale pues el papa! (R.I.1).
- S: De primer sopa i de segon… De primer sopa. I de segon macarrons (R.I.1).

Mentrestant, a la perruqueria:

- O: A ver! Qui vol que la pentini? (I.1).
- J: Jo et peino! (R.I.1).
- O: No! Yo quiero pentinar! (R.I.1).
- J: I jo! (R.I.1).
- O: Pues tu a una altra i jo a una altra (R.I.1).
- Tutora: A veure, hi ha dos nens o nenes que vulguin que els pentinin a la perruqueria? A la perruqueria encara poden jugar dos nens o nenes més, així podreu pentinar cadascun a un nen o nena; i no tindreu conflicte (G.B.P.1).

L'A ve corrent i s'asseu a la cadira (I.1).

- O: No et moguis.

L'infant simula pentinar amb diferents eines (I.1) i després la maquilla i li pinta les ungles (tot fictici, part del joc simbòlic).

- O: Vols algun pentinat? (R.I.1).(assenyalant la revista de pentinats que tenen a l'aula).
- J: Este! (P.D.1) Però no em tallis el cabell.

I mentre al veterinari:

- A: Aquest gos està malalt (assenyala al gos de peluix).
- D: Yo soy el médico. Què li passa?
- A: Té mal a la panxa. S'ha tragat
- D: L'hem de curar. M'ajudes? (R.I.1).
- A: Sí, li posem una aguja. (es refereix a una injecció).

Un infant es manté dret sense triar activitat.

- Tutora: Ja saps què vols fer? (V.E.2).
- R: No…
- Tutora: Pots mirar els espais i després decidir (G.B.P.3).

L'infant observa la cuineta, la perruqueria i les taules. Finalment s'apropa a la perruqueria (P.D.1).

- R: Puc jugar? (R.I.1).
- O: Síií, R! Siéntate que te peino!

Es produeix un conflicte a la cuineta.

- S: Jo volia això! (R.I.1).
- M: Però jo ho tenia! (R.I.1).

La tutora s'apropa.

- Tutora: Què ha passat? (V.E.2)
- S: Ho vull… (R.I.1).
- Tutora: Com ho podem fer? (V.E.2)

Els infants es miren (R.I.1).

- Tutora: Podeu fer torns (G.B.P.1).

Els infants continuen el joc, primer fa servir l'utensili un infant (R.I.1); i després aquest mateix li dona al'altre infant l'utensili de cuina (R.I.1).

Durant aquest temps, alguns infants canvien d'activitat (P.D.1), d'altres es mantenen en el mateix espai (A.S.A.1) i alguns es desplacen entre zones (P.D.1). Progressivament, tots els infants es troben implicats en alguna proposta (I.1), ja sigui en activitats de taula o en espais de joc simbòlic (O.E.1).

Data: 13/4/2026	**Hora: 10:00 - 12:00**	**Lloc: Aula I4**

Després del temps de "camins" i quan arriben els infants que han marxat a consciència fonològica (cada matí marxa un grup de 5 infants), la tutora indica als infants que recullin tot el material i que es dirigeixin cap a la zona de la catifa per iniciar l'assamblea (R.1).

En aquest moment, es troben quatre infants al racó de perruqueria.

- O: M, la Teresa ha dit que recojamos (R.I.1).
- M: Ja, però jo no he jugat a perruquers i perruqueres (R.I.1)
- O: No mientas! Teresa!
- Tutora: A veure… Què ha passat? (V.E.2)
- O: Que la… Que la… M no quiere recoger y… también ha jugado.
- Tutora: M, ja sabeu que la consigna és sempre recollir entre tots (R.1). Jo no sé si has jugat o no, la veritat que no us he vist, però hem de recollir tots junts (G.B.P.1). Jo tampoc jugo mai a cap dels racons, i sempre us ajudo a recollir veritat? (G.B.P.1). Apa, no t'enfadis (V.E.4), i recolliu entre els quatre (G.B.P.1), que així acabareu abans (V.E.3) i podrem seure a la rotllana.

- M: vale… (A.S.A.1).

Els infants deixen tot molt recollit i endreçat; sobretot els espais de joc simbòlic; i poc a poc van anant a seure a la rotllana (R.1). Durant el moment de rotllana, la tutora fa preguntes al grup, i dona els torns de paraula. Alguns infants intervenen espontàniament (I.1), mentre que d'altres esperen que se'ls doni el torn (R.1).

- Tutora: Fem una rotllana molt gran (O.E.1)!!! Una rotllana molt molt gran!!!
- S: Aiiiii, R!
- Tutora: S, què està passant? (V.E.2)
- S: (silenci)
- Tutora: A veure… Fem un cul enrere (G.B.P.1), perquè hi puguem cabre tots i així el R i la S no es molesten l'un a l'altra (V.E.3). (tots fan un cul enrere). S, estàs millor ara? (V.E.4)
- S: Sí… (A.S.A.1)

- Tutora: Molt bé doncs! Podem començar amb les rutines llavors… (R.1) Avui quin dia és? (V.E.2) Aixequem la mà i esperem en silenci per poder parlar!!! (R.1). J, digues.
- J: Di…marts? (I.1)
- Tutora: No, avui és el dia de color blau… (G.B.P.1) Quin dia és avui, N?
- N: Di… ssabte? (A.S.A.1)
- Tutora: Oh! Ja ens agradaria a tots que fos dissabte (V.E.4). Els dissabtes NO venim a l'escola (G.B.P.1) (assenyalant el calendari, en el qual apareix una caseta al cap de setmana). A veure… una altra oportunitat… (G.B.P.1). L, quin dia és avui? De color blau…
- L: Di… Dilluns!
- Tutora: Perfecte! (V.E.4). Avui és dilluns… I sabeu què passa els dilluns? (V.E.2).
- P: Els dilluns triem els càrrecs i els espais!!!!!! (R.1).
- Tutora: Molt bé! (V.E.4).

Els càrrecs o responsables són els següents: ser el primer de la fila o l'últim de la fila (revisa que no quedi ningú a l'aula i tanca les portes), passar llista, veure el temps, cantar abans d'esmorzar, regar la planta (es fa tots els divendres) i dos responsabes per rentar les taules després d'esmorzar. La tutora té un llistat en el que apareixen els noms i les imatges dels infants per cada responsable. Per cada racó, es tria un infant per a que digui un número a l'atzar de l'1 al 20; i qui toqui, si no ho ha fet anteriorment, o si no està posicionat en un altre càrrec serà l'encarregat. L'infant seleccionat ha de posar el seu nom en el càrrec que li toca.

- Tutora: A veure, comencem amb el primer de la fila. La setmana passada va ser el L. D, digues un número de l'1 al 20.
- L: Sí, jo soc el primer!
- Tutora: No… L, ho vas ser la setmana passada (V.E.3). Escoltem a veure qui serà aquesta setmana (R.1).
- L: Vale
- Tutora: D, quin número has pensat? (V.E.2)
- D: (assenyala el número deu) (I.1)
- Tutora: Quin número és aquest? (V.E.2).
- D: El número 10
- Tutora: Perfecte doncs (V.E.4), anem a contar. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 i 10! Mireu! Li ha tocat a ell mateix! D, aquesta setmana et toca a tu ser el primer de la fila!
- A: Eso no se vale!!! Es trampa! (R.I.1).
- Tutora: No, no és trampa (V.E.4). Ja sabeu, que cada cop començo per un nen de la llista diferent (V.E.3). I a més els números els trieu vosaltres a l'atzar! (V.E.3). Vinga D, vine a posar el teu nom (G.B.P.2).

I així, un a un van fent els responsables de la setmana. Cada infant s'aixeca quan és el seu torn (R.1) per posar el seu nom al càrrec que li correspon.

- Tutora: Perfecte! Ara que hem acabat amb els responsables… Anem a passar llista i a dir bon dia… Qui era el o la responsable?... (V.E.2)
- J: Jo! (s'aixeca i agafa la vareta màgica (M.1) amb la que assenyala a cada infant i va contant) (I.1). 1, 2, 3, 4 … 19! (R.1)
- Tutora: Molt bé som 19! (V.E..4). I quants hi han a casa, qui està a casa?
- J: 1! La M està a casa. Està malalta? (R.I.1).
- Tutora: Sí, la M està al metge i avui no vindrà pel matí. Perfecte! (la J seu de nou a la rotllana).

Ara es moment de mirar el temps; l'encarregat/da ha d'aixecar-se, anar cap a la finestra i mirar quin temps fa mentre la resta canten "Pastoret d'on vens?". Diu en veu alta el temps que fa, i situa una boleta al pot corresponent (p. ex: una bola groga, significa que fa sol). Després ha de posar un gomet blau corresponent al dilluns al calendari.

- Tutora: Vinga! "Pastoreta d'on véns… de la muntanya de la muntanya… Pastoreta d'on vens de la muntanya de veure el temps…" (canten la cançó completa, mentre l'A s'aixeca a

mirar per la finestra). Pastoret A… quin temps que fa?

- O: Sol! (I.1).
- Tutora: Que tu et dius A? (G.B.P.1)... Deixem a l'A que miri per la finestra (R.1) i pensi, que ell ho fa molt bé també… (V.E.4). A veure, A, què fa avui: sol, sol i núvol, núvol, plou…? (G.B.P.1).
- A: Sol!
- Tutora: Avui fa sol… Molt bé! (V.E.4). Mireu que bé, així podrem sortir sense jaqueta al pati… (V.E.3). Que aquests dies ja comença a fer caloreta!

(L'A, torna de la finestra, agafa els pots amb les boletes del temps, i situa una bola groga en el recipient del sol)

- A: Ja hi han moltes boles grogues! (I.1).
- Tutora: Sabeu que significa això? (V.E.2).
- J: Que fa molt sol! (I.1).
- Tutora: Sí! Això significa que ja fa molts dies que ha fet sol… (V.E.3). O que des de que ho fem, això de les boletes, hi ha hagut sol molts dies! Vinga, perfecte! Ara… a quin dia haurem de posar el gomet? (V.E.2).
- J: Al di…
- Tutora: Al dilluns (G.B.P.1).
- J: Sí, al dilluns… (agafa ella mateixa el gomet de color blau, i l'enganxa al dilluns).(G.B.P.2).
- Tutora: Súper! Doncs ara veurem que farem avui… Veig que alguns de vosaltres ja m'heu estat col·locant els "pictos" de què fem el dilluns… (I.1).
- P: He sigut jo! (I.1).
- Tutora: Ja ho sé… Tu sempre ho fas súper bé! (V.E.4). Anem a veure si la P ho ha fet bé (V.E.2), i sinó, canviem alguna coseta! A veure… Bon dia, camins, rotllana, ens rentem les mans (...). Súper! Està perfecte! (V.E.4). Xoca els 5 P! (LL.N.V. 2.

Passen a dur a terme la tria d'espais. Cada dimarts i dijous per la tarda fan espais, en els quals es barrejen tots els infants dels diferents cursos d'infantil (I3, I4 i I5). La consiga és que no poden triar al que han anat la setmana anterior, ni tampoc aquell que repeteixen més freqüentent (R.1). Cada setmana la tutora s'enrecorda de quins infants han triat els últims, per a que la següent vegada siguin aquests qui comencin. Els espais que hi ha per triar són: Experimentació, Cotxes i rampes, Animals, Teatre, Art, Caseta i Cos i Moviment. Sempre intenta que aquells infants que freqüentment trien espai en funció de la tria dels seus amics, vagin separats (O.E.1), per tal que es puguin obrir amb la resta de companys del seu nivell i dels altres nivells.

- Tutora: La setmana passada van ser els últims en triar espai l'A, la M i el S. Així que avui seran els primers. I després farem 1 i 1 de cada costat de la rotllana fins arribar al mig, sí? És a dir, anirà el L (a la dreta de la rotllana) i després la L (a l'esquerra de la rotllana) i així anirem fent. A, a quin espai vols anar aquesta setmana? (V.E.2).
- A: Vull… Teatre (P.D.1).
- Tutora: Vale, pots anar a teatre, vine a colocar el teu nom a l'espai (l'A, col·loca el seu nom a l'espai de teatre) (G.B.P.2). Ara la M, on vols anar?
- M: (senayala experimentació) (P.D.1).
- Tutora: Com es diu aquest espai? (V.E.2).
- M: (Amb to fluixet) Experimentació… (I.1).
- Tutora: Perfecte! Ho has dit estupendo! (V.E.4). Pues la M va a experimentació. (la M s'aixeca i col·loca el seu nom a l'espai).

I així un a un, van triant espai, sempre tenint en compte el que he esmentat abans. I es dona alguna situació en que l'infant no sap quin triar.

- Tutora: A, a quin espai vols anar aquesta setmana? (V.E.2). Queden per triar Art, Animals i Cotxes i Rampes, quin d'aquests dos prefereixes? (V.E.2).
- A: … (silenci)
- Tutora: (Esperant) Bueno, pensa, i quan ho sàpigues m'ho dius vale? (G.B.P.3). Et repeteixo les opcions que tens (assenyalant-li els pictogrames): Animals, Art i Cotxes i Rampes (G.B.P.1).
- A: Quiero… Coches y Rampas (P.D.1).
- Tutora: Perfecte! Doncs ja estem tots apuntats als espais… així que… sense correr… Fem una fila ben feta a la pica i ens rentem les mans! (R.1).

Els infants fan fila. En aquest moment se solen crear conflictes perquè els infants corren, no fan bé la fila, es colen un davant dels altres, estan inquiets, etc.

- O: Teresa! Teresa! (cridant)
- Tutora: Digues O…
- O: Es que… la S s'ha colat… ha vingut corriendo… (R.I.1).
- Tutora: Mireu que us he avisat abans eh… (R.1). Fem la fila tranquil·lament, podem parlar amb el que tenim darrere o davant, però no podem molestar-nos els uns als altres… (V.E.3). Qui corri s'anirà l'últim de la fila! (G.B.P.1).

Finalment, els infants es renten les mans un per un, i van a pel seu esmorzar. S'asseuen a la taula, i de vegades sorgeixen conflictes perquè aquests no tenen una taula assignada, sinó que tenen lliure elecció. (P.D.1).

- D: Teresa!
- Tutora: Digues…
- D: Es que… Es que… Es que… La P estava sentada al meu costat, y se ha cambiado de sitio… (R.I.1).
- Tutora: Nois i noies, escoltem un moment! Ja sabeu que si seiem a un lloc, ens hem de quedar aquí asseguts (R.1). No podem estar canviant de lloc perquè sinó la gent que encara no s'ha assegut es liarà una mica (V.E.3). A més, els que estaven asseguts al costat pot ser se senten malament de que marxem (V.E.3), vale?

I esmorzen, tranquil·lament, mentre tenen converses entre sí. Un cop acaben d'esmorzar, saben que han d'anar directament a la motxilla a guardar la carmanyola, si és hivern agafar la jaqueta, deixar l'ampolla al carretó i finalment seure calmadament a llegir un conte fins que la mestra avisi de que poden sortir al pati (R.1).

- Tutora: Molt bé nois i noies! Recollim els contes i fem fila per sortir al pati (R.1)!

Els infants recullen tots els contes i fan fila. En sortir, cadascú agafa les seves sabates de la prestatgeria, i seu a la catifa per posar-les. No els ha calgut instrucció de la mestra (I.1).

- J: Teresa! No me puedo subir la cremallera de las botas! Está muy dura… (D.A. 1)
- Tutora: A veure… intenta-ho ara a veure si pots…(G.B.P.1).
- J: No…
- Tutora: I ara?
- J: Sí ara sí! (A.S.A.1) Gràcies.

Finalment, els infants marxen a jugar. A l'hora del pati els infants són molt autònoms (I.1) i només recorren a la tutora quan no han estat capaços de resoldre un conflicte o quan no arriben a un acord (R.I.1). També la busquen quan es fan mal o quan tenen alguna necessitat. La majoria juguen en grup (R.I.1), encara que altres prefereixen jugar individualment.

Durant aquesta estona, una de les activitats més freqüents és el joc amb carretons.

- J: Puja, que et porto! (R.I.1)
- P: Però no corris molt!(R.I.1)
- J: Vale… agafa't fort (R.I.1).

L'infant empeny el carretó mentre l'altre es manté assegut.

- P: Més ràpid!
- J: Ara!

En un altre moment, es produeix un petit desacord.

- S: Ara em toca a mi! (R.I.1)

- O: No, encara no! (R.I.1)
- S: Sí, que ja has anat! (R.I.1)

Els infants discuteixen uns segons, però després un cedeix i arriben a un acord (R.I.1). Intercanvien els rols sense necessitat de cridar l'adult.

- O: Vale… ara tu (R.I.1).

Paral·lelament, un altre grup juga al "virus".

- A: Jo soc el virus!
- N: No! Jo! (R.I.1).
- A: Vale, tu comença… Me pillas? (R.I.1).

L'infant que fa de "virus" comença a córrer darrere dels altres.

- N: T'he pillat! Ara tu tens el virus! (R.I.1).
- J: No vale! No m'has tocat! (R.I.1).
- N: Sí! (R.I.1).

Els infants es miren. I un altre que també estava jugant i ha vist què ha passat:

- M: J, t'ha pillat! Yo lo he visto… Tu la pillas! (R.I.1).
- J: Vale… ara soc jo (R.I.1). Vinga correu!

El joc continua amb canvis de rols, mentre que en una altra banda del pati, un infant cau i s'apropa corrent.

- M: Auuuuu! (plorant)
- Tutora: Què ha passat? (V.E.4). (corrents, s'ajup a l'alçada de la nena que plora a terra) (LL.N.V.1).
- M: M'he caigut…
- Tutora: T'has fet mal? (V.E.4).
- M: Una mica…

La tutora observa el genoll.

- Tutora: És una rascada petita. Anem a possar aigüeta i ara passarà… (V.E.4).

L'infant torna progressivament al joc (A.S.A.1). La resta d'infants continuen jugant de manera activa, desplaçant-se per l'espai, formant grups i modificant els jocs segons la situació.

Data: 15/04/2023	**Hora: 15:00 - 16:30**	**Lloc: Aula I4**
Avui toca racons matemàtics d'Innovamat. La tutora m'explica que anteriorment no eren racons sinó que era únicament l'hora de fer Innovamat, i que per fer els infants més autònoms (V.E.3) i per tal de poder arribar a gestionar tota l'aula sense que tothom necessiti de la seva ajuda (G.B.P.2)		

a la vegada, va decidir fer-ho en format de racons (O.E.1). Abans feien tots junts la mateixa proposta: veien un vídeo en el que els "crics", els protagonistes del vídeo, els explicaven una situació, que després ressolien a una plantilla també donada per la plataforma en format paper.

M'explica també que ha fet medalles (M.1) per donar-los una mica més de motivació, interés i responsabilitat (V.E.3). Són 5 grups (i 5 racons), cada grup és una medalla d'un color diferent, i sempre formen part del mateix grup; però cada setmana, un dels infants és el capità (i ha de gestionar que el grup reculli en el moment i es mogui cap al següent racó) (G.B.P.2).

Els racons que hi ha aquesta setmana són:

- un memory (parelles de números)
- una plantilla per fer torres de construcció dels números que apareixen en aquesta
- un dau per arrodonir en una plantilla el número de cercles que apareix al dau
- un racó amb plantilles de caps per fer de perruquers amb plastilina
- racó de geoplà (M.1/O.E.1)

Comencen a entrar els infants. La tutora els saluda un a un i els demana que seguin a la rotllana.

- Tutora: Bona tarda! Ja sabeu que els dimecres per la tarda fem racons d'Innovamat… (R.1). I per tant, hem de repartir les medalles (agafa el cartell en el que està agrupat cada infant per equip). Anem a veure… Qui seran els capitans avui? (G.B.P.2).
- A: Jooooo! (I.1).
- D: Jo! (I.1).
- Tutora: Veure'm a veure a qui li toca aquesta setmana ser el capità… Ja sabeu que cada setmana és un infant diferent (G.B.P.1), i que no ens hem d'enfadar (V.E.4) perquè pot ser ja ens va tocar la setmana passada o ens tocarà la següent, d'acord (V.E.3)?
- Nens: Sí (comencen a parlar entre ells).
- Tutora: A veure… Calma… Quan estem tranquils començarem… (G.B.P.1). Perfecte! Comencem! Ja sabeu que hem d'estar molt atents… (R.1). Si no esteu atents al vostre nom, haurem de saltar de capità i ho serà un altre nen o nena (G.B.P.1).
- A: I jo? (I.1).
- Tutora: A… Tu ja vas ser capità un dia… (G.B.P.1). Us he explicat abans que cada setmana és capità o capitana una persona diferent.
- Nens: Sí!
- Tutora: Perfecte! Doncs ara us faré una pregunta (agafa les medalles per repartir-les): Que la J s'enrecorda de quin grup és (V.E.2)?
- J: Sí! Del grup amb la medalla vermella! (I.1).

La tutora va preguntant un per a un a tots els infants i la gran majoria s'enrecorda, i respon correctament de quin color/grup són.

- Tutora: I l'A, de quin color és? (V.E.2).
- A: (pensant)
- Tutora: Deixem temps a que l'A s'ho pensi, no passa res (G.B.P.3).
- A: Del grup blau (A.S.A.1)..
- Tutora: Mmm… No… No és el grup blau… Vols tornar a intentar? (G.B.P.1).
- L: No ho sé… No me acuerdo de quin grup sóc.
- Tutora: Ets del grup de color verd "carinyete"! (G.B.P.1).

Una altra nena no s'enrecorda. La tutora li deixa un temps per pensar (G.B.P.3), i en veure que no s'ensurt li explica que és del grup de color groc (G.B.P.1).

- Tutora: Molt bé! Doncs ara cridaré únicament als capitans perquè agafin les seves medalles. L! Avui ets capitana! (V.E.4) T'has de posar la medalla amb la lletra "C" i posarse-la als teus companys d'equip que són: l'A, el D, la M i l'A (G.B.P..2).
- L: (s'aixeca i ho fa).

- Tutora: Molt be! Doncs passem a l'equip del que la setmana passada va ser capità el L.
- L: (s'aixeca pensant que és aquesta setmana la que li ha tocat ser capità).
- Tutora: L, aquesta setmana no et toca (G.B.P.1), va ser la setmana passada la que et va tocar, és a dir, ja has estat capità (V.E.3). Aquesta setmana la capitana de l'equip groc és la M, que ha de venir a posar les medalles al seu equip (G.B.P.2).

Passen al següent equip. En aquest, es troba un infant amb Transtorn de l'Espectre Autista, així doncs la mestra li pregunta per saber si aquesta setmana vol ser capità, ja que la setmana anterior estava absent, o si prefereix ser-ho una altra setmana.

- Tutora: A, què voldríes ser capità aquesta setmana? (V.E.2).
- A: Sií! (P.D.1).

Finalment, es repeteix aquest procés amb cada equip i cada capità (es posen la medalla i la posen als seus companys) (R.1).

- Tutora: Recordeu les normes dels racons d'Innovamat? (R.1).
- Nens: Sí!
- Tutora: A veure P, digues una!

- P: Hem de deixar tot recollit abans de canviar de racó (R.1).
- Tutora: Perfecte! Anem a repassar-les: Cada persona seurà en una taula amb el seu equip, i quan soni l'alarma (R.1) canviarem de racó deixant-lo tot recollit (R.1) com bé ens ha dit la P.

Ja estan tots asseguts al racó que se'ls ha assignat.

- J: (fa l'intent de començar amb l'activitat proposada al racó) (I.1).
- Ja: Eiiii J! Que encara no es pot començar! (R.I.1).
- Tutora: Recordeu que no podem començar fins que estigui tothom assegut, preparat i soni l'alarma! (R.1).

Sona l'alarma que marca l'inici de la ronda 1 i i la tutora s'adreça grup a grup (LL.N.V.2) a explicar-jos que han de fer en el racó en el que es troben.

- Tutora: En aquest racó teniu un memory. Sabeu què és un memory? (V.E.2).
- J: Doncs, hem de levantar una carta (I.1) i veure-la, i després una altra. I si són iguales ho hem fet bé, i sinó les tenim que girar.
- Tutora: Perfecte! Doncs vinga, comença la J! (V.E.4).

(La J ho fa. No troba la parella i fa una cara trista).

- Tutora: J, no t'has de posar trista (V.E.4), només és un joc (V.E.3). A més a més hi ha moltes cartes, segur que trobes alguna parella quan sigui el teu torn, no t'amoïnis (V.E.4)! (l'acarícia la mà) (LL.N.V.1).

La tutora s'adreça als infants que en aquesta primera ronda es troben en les construccions.

- J: Teresa! Teresa! Aquest número és el 6? (D.A.1) (assenyala al número escrit).
- Tutora: Sí J, aquest és el número 6. Però fixa-t'hi bé! (G.B.P.1). Has fet una construcció de 5 peces o de 6? (V.E.2).
- J: Ui! (en fica una de més). Ara? (A.S.A.2).
- Teresa: Ara sí! Súper! (V.E.4).

Deixa als infants anar fent el seu racó autònomament (G.B.P.2). Però escolta un conflicte en el racó del dau.

- Tutora: Què està pasant? (V.E.2).
- D: Que no le toca a la M! (R.I.1).
- Tutora: Anem a veure… M, has tirat tu el dau?(V.E.2).
- M: Sí.
- Tutora: I quin número t'ha sortit?

- M: (ensenya el dau) el 2? (A.S.A.2).
- Tutora: Sí, és el número 2. Perfecte (V.E.4), doncs has de pintar 1… i 2 cercles… (G.B.P.1) Molt bé! (V.E.4). Ara és el torn del R (R.1). A veure, 1, 2, 3, 4 i 5. Molt bé (V.E.4).

(es tornen a escoltar queixes)

- Tutora: Sabeu que us està passant? Que us esteu xafant, i així us "agobieu" uns als altres… (V.E.3). A veure, seiem bé i deixem espai… (G.B.P.1). Súper! (V.E.4).

S'adreça al racó de perruqueria

- Tutora: Ei, S, m'encanten aquests xurros que estas fent! (V.E.4). Li has possat molt cabell a la zona de sota (V.E.4), però de dalt? Què és calb?
- S: Sí, és calvo por arriba (I.1).
- Tutora: Ah, doncs està molt bé! (V.E.4). Si heu acabat de fer cabells, podeu provar de fer formes geomètriques amb la plastilina (G.B.P.1). Per exemple: podeu fer cercles, quadrats, triangles, etc. (G.B.P.1).
- O: Teresa! (D.A.1).
- Tutora: Digues , O.
- O: I el meu t'agrada? (D.A.1).
- Teresa: Sí, es molt divertit, s'assemblen a uns cabells arrissats (V.E.4).

(S'escolta com la criden de nou des del racó del memory. La nena que abans s'havia posat trista perquè no havia encertat de parella l'està cridant).

- J: Teresa! (D.A.1).
- Tutora: Diga'm, que necessites? (V.E.2).
- J: Miraaaa! (somrient) (I.1).
- Tutora: Uau! Has fet una parella, oi? (V.E.4). Quin número és? (V.E.2).
- J: És el número 5? (A.S.A.1).
- Tutora: Sí! Molt bé! Veus? Ja t'havia dit jo que no calia posar-se trista… (V.E.4). Que amb paciència sempre surt tot (V.E.3).

I a pocs minuts de que soni l'alarma, s'adreça al racó que encara no s'havia apropat: al geoplà.

- Tutora: A veure… què esteu fent aquí? (V.E.2).
- A: Un quadrat (I.1).
- Tutora: I com sabeu que és un quadrat? (V.E.2).
- A: Perquè… té… quatre? quatre… costats (A.S.A.1).

- Tutora: Sí! Molt bé! (V.E.4). Té quatre costats i… són igual de grans tots els costats? (V.E.2).
- A: Sí.

Un altre infant manipula les gomes sense una forma definida.

- Tutora: Què vols fer tu? (V.E.2).
- N: No ho sé…
- Tutora: Pots provar de fer una figura… un triangle, per exemple (G.B.P.1). Saps com és? (V.E.2).
- N: (silenci)
- Tutora: Té tres costats… mira, en pots fer un així (G.B.P.1).

L'infant observa i intenta col·locar les gomes (A.S.A.1).

- N: Així? (A.S.A.2).
- Tutora: Sí, prova-ho (G.B.P.1).

En aquell moment sona l'alarma.

Tutora: Racons! (R.1).

Els infants deixen el que estan fent. Alguns comencen a recollir de manera immediata (I.1), mentre que d'altres necessiten recordatoris (G.B.P.1).

- Tutora: Recordeu què hem de fer abans de canviar de racó (R.1).

Els capitans intervenen en alguns grups.

- L: Venga, M, recull! (R.I.1).
- M: Es que… Te falta això…(R.I.1).

Els infants deixen el material endreçat(M.1) i s'aixequen (M.1).

- Tutora: Quan estigui tot recollit, ens movem al següent racó (R.1).

Els infants es desplacen per l'aula fins al nou espai assignat i s'asseuen (I.1).

- Tutora: Recordeu… no podem començar fins que estiguem tots preparats (G.B.P.1).

Els infants esperen (A.S.A.1).

Sona l'alarma i s'inicia la següent ronda (R.1). La tutora torna a fer una breu explicació en els grups on és necessari (G.B.P.1), mentre que en d'altres els infants inicien l'activitat directament (I.1). Durant les següents rondes es repeteix la mateixa dinàmica: inici amb alarma, desenvolupament de l'activitat, intervencions puntuals de la tutora i recollida abans del canvi.

En alguns grups, els infants anticipen el funcionament de l'activitat.

- J: Ara me toca a mi (R.I.1).
- P: Vaale… Pero después yo (R.I.1).

En altres casos, es produeixen petits conflictes.

- D: No em deixa fer-ho! (D.A.1).
- Tutora: Com ho podeu organitzar? (V.E.2).

Els infants es miren.

- M: Primero yo i després ell (R.I.1).

Continuen l'activitat (A.S.A.1).

A mesura que avança la sessió, els infants es mostren progressivament més autònoms en la gestió dels materials i en el funcionament dels racons (I.1). Els capitans continuen assumint la responsabilitat de recordar la recollida i facilitar el canvi d'espai (G.B.P.2).

En finalitzar l'última ronda, la tutora dona la indicació final.

- Tutora: Última recollida!(R.1) Ho deixem tot preparat (M.1).

Els infants recullen els materials i els deixen als llocs corresponents (M.1).

- Tutora: Molt bé (V.E.4). Ara deixem les medalles (R.1).

Els capitans recullen les medalles del seu grup i les tornen al lloc assignat (G.B.P.2).

Els infants es dirigeixen cap a la catifa i s'asseuen en rotllana, donant per finalitzada la sessió de racons d'Innovamat.

Data: 09/04/2026	**Hora: 9:00 - 16:30 h**	**Lloc: Aula I4 i pati**

Durant aquesta observació es realitzarà el registre sistemàtic de les rutines quotidianes dels infants (R.1) al llarg d'una jornada completa, amb l'objectiu de descriure les accions, seqüències i dinàmiques que es produeixen en el dia a dia de l'aula.

<u>9:00 - 9:30h: Entrada i acollida a l'aula</u>

Els infants arriben de manera progressiva (O.E). Alguns provenen del servei d'acollida així doncs, deixen les seves pertinences al calaix (I.1) i s'acomiaden de la mestra d'acollida (I.1). Mentre que d'altres arriben amb les seves famílies (R.1).

En arribar els infants es treuen les sabates (I.1) i les deixen al sabater (M.1) que es troba just al costat de a porta. Entren, saluden la tutora i s'acomiaden de la seva família (R.1). Seguidament, es dirigeixen al passadís per deixar les seves pertinences (I.1) (motxilla, jaqueta i altres objectes) als calaixos individuals (O.E.1).

Posteriorment, tornen a l'aula i col·loquen el seu nom a la llista d'assistència (R.1). Un cop fet això, trien una activitat (P.D.1) entre les propostes disponibles (M.1) (taules o espais de joc simbòlic) i s'hi incorporen (I.1).

Els infants es distribueixen per l'aula de manera progressiva, ocupant els diferents espais i iniciant les activitats.

9:30 -10:00h: Activitats inicials

En aquest moment, els infants participen en les activitats proposades (I.1) per la tutora. Alguns es mantenen en la mateixa proposta (A.S.A.1), mentre que d'altres es desplacen entre activitats (P.D.1). Mentre la tutora es mou per l'aula observant i intervenint puntualment quan és necessari (G.B.P.1).

10:00 - 10:30h: Recollida de material i rotllana

La tutora indica la recollida del material (R.1). Els infants deixen els materials als seus llocs corresponents (M.1). Seguidament, es desplacen cap a la zona de la catifa i s'asseuen en rotllana. Durant l'assemblea es duen a terme les rutines:

- Identificació del dia de la setmana (R.1): Veuen quin dia és (R.1), l'assenyalen en el calendari (M.1) i diuen la data en veu alta (R.1).
- Observació del temps (R.1): Canten "Pastoret d'on vens?" (R.1), l'encarregat s'aixeca a observar quin temps fa (R.1) i posa una boleta en el pot corresponent (M.1) (hi ha 4 pots: sol, núvol, sol i núvol i pluja) (O.E.1).
- Passar llista (R.1): L'infant encarregat, amb una vareta màgic a la mà, va passant per la rotllana contant quants infants hi ha (G.B.P.2). Després deixa representat numèricament (M.1) quants infants es troben a casa i quants a l'aula. I finalement, diu bon dia un a un.
    - J: Bon dia, M (R.I.1).
    - M: Bon dia, J (R.I.1).
- Revisió de les activitats del dia (R.1): La mestra, amb ajuda dels infants (G.B.P.2) i amb l'ús de pictogrames (M.1) programen i deixen representat en un calendari visual el que faran durant el dia (R.1).

Els infants durant aquest moment de rotllana participen aixecant la mà (R.1) i intervenint quan se'ls dona el torn (R.I.1).

10:30 - 11:00: Rentat de mans i esmorzar

Els infants fan una fila davant la pica de l'aula ordenadament per tal de rentar-se les mans (R.1). Tenen com a consigna: No córrer, respectar l'ordre de la fila (R.1) i utilitzar com a màxim dos papers per eixugar-se les mans.

Posteriorment, van al passadís, als seus calaixos individuals i agafen el seu esmorzar (I.1); i de l'aula la seva ampolla (I.1). Esmorzen asseguts a les cadires, i conversant entre ells (R.I.1). En acabar recullen els residus i els classifiquen segons el reciclatge d'aula (M.1). A mesura que van acabant la seva consigna és que han de seure a llegir un conte tranquil·lament (A.S.A.1), fins que tots els infants acaben i fan una fila (ordenadament) per sortir al pati (R.1). Només sortir, seuen a la catifa que es troba a l'exterior, per poder posar-se les sabates (I.1). La consigna és que fins que no

surtin la resta de mestres a vigilar el pati, els infants només poden jugar al seu porxo (R.1).

11:00 - 11:45 aproximadament - Pati (horaris flexibles de pati)

Durant el temps de pati els infants juguen lliurement (I.1), majoritàriament junts o per grups (R.I.1); encara que també hi ha infants que juguen de manera individual (I.1). Dilluns, dimarts i dimecres disposen de bicicletes i motos de joguina (M.1); i els dijous i els divendres poden jugar al rocòdrom (M.1).

En aquest moment la intervenció amb l'adult només es produeix en situacions de conflicte o de necessitat (G.B.P.2).

11:45 - Tornada del pati i higiene

Els infants recullen tot el material que han fet servir al pati i es dirigeixen a la porta de l'aula (R.1); en la qual, es treuen les sabates i fan una fila per entrar a l'aula (R.1). Seguidament, tornen a fer filera davant la pica del lavabo per tal de rentar-se les mans (R.1).

11: 50 - 13:00h - Activitats

Els infants participen en activitats organitzades:

- Els dilluns, es parteix el grup per la meitat; una part va a psicmotricitat i l'altra fa racó d'Innovamat.
- Els dimarts i dimecres fan projecte d'aula.
- Els dijous és la hora del conte en que la mestra de consciència fonològica ve a llegir-los.
- Els divendres els infants fan música amb l'especialista (R.1).

13:00 - 15:00h - Dinar i temps posterior

Els infants novament recullen o tornen d'allò que estaven fent. I 10 minuts abans de marxar al menjador o a casa, seuen de nou a la rotllana (R.1), on la tutora els fa endevinalles, canten cançons (R.I.1) del cançoner d'aula o simplement expliquen anècdotes del dia (I.1). Aquells qui marxen diuen adéu al grup i a la mestra; i de nou, es posen les sabates per anar amb les seves famílies (R.1). I aquells que es queden, renten les mans i seuen a les taules.

Després de dinar, els infants tornen a l'aula de manera progressiva. Aquells que es queden al menjador, ja estan preparats. I poc a poc, van arribant els que estaven dinant a casa; deixen les seves pertinences als calaixos i seuen a la rotllana amb la resta de companys (R.1).

15:00 - 16:10h - Activitats de tarda

Els infants participen en les activitats que es duen a terme a la tarda. De nou, les activitats de tarda són:

- Els dilluns els grups encara partits com en l'estona després del pati, fan l'altra sessió de

psicomotricitat o Innovamat.

- Dimarts i dijous els infants tenen una estona de joc simbòlic.
- Els dimecres fan racons d'Innovamat, el grup sencer dividit en petits grups.
- I finalment, els divendres tornen a tenir estona de conte o racó d'animals (R.1).

16:10 - 16:30h - Recollida i preparació per la sortida

Els infants recullen tot allò que han estat utilitzant durant les diferents propostes o activitats (M.1) i deixen l'aula endreçada (M.1). Posteriorment es dirigeixen als calaixos per agafar les seves pertinences. Tornen a la rotllana (R.1), i de nou, utilitzen aquest temps d'espera per cantar cançons, explicar anècdotes o endevinalles (R.I.1).

Finalment, les famílies van arribant i els infants s'acomiaden del grup i de la tutora. Saluden a la seva família, agafen les pertinences i posen les sabates (I.1).

ANNEX V: TRANSCRIPCIÓ DE L'ENTREVISTA

Transcripció de l'entrevista

- M: Primer de tot, encara que sé que ja tinc el teu consentiment, m'agradaria preguntar-te si puc enregistrar l'àudio, perquè així quedi també acceptat en la gravació.
- T: Sí, cap problema.
- M: Perfecte! Moltes gràcies. La primera pregunta que m'agradaria fer-te és **què entens tu per autonomia en l'aprenentatge? Sobretot pel que fa a I4 i en relació amb els teus alumnes.**
- T: A I4… En global te la puc dir, perquè penso que és un procés que es fa… l'autonomia des que es neix. Jo parteixo del fet que l'autonomia no s'ensenya, sinó que s'acompanya (C.A.R.D). A partir d'aquí, l'infant va sent capaç d'anar assolint ell propi la seva autonomia. A mesura que va agafant autonomia, va agafant més confiança en si mateix (C.A.R.D). L'adult ha d'estar present i donar-li oportunitats perquè sigui autònom… (C.A.R.D). Això a vegades és difícil, depèn de l'adult que estigui amb ell. Aquesta dificultat es dona sobretot a casa, amb els pares. Però des de l'escola és important que es treballi, donant-li oportunitats a cada infant perquè sigui autònom per fer les coses (I.I.D). A I4, concretament, ja venen amb una autonomia adquirida (I.I.4). Sobretot perquè alguns ja venen des de la llar d'infants que estan escolaritzats, però això no vol dir que se'ls hagi de deixar sols, tampoc, sinó que necessiten l'adult en molts moments, encara que sigui només amb una mirada (V.S.E). És

important que ho facin no per agradar a l'adult, sinó per ells mateixos ser autònoms. I penso que això és important, que no facin les coses perquè li agradarà a la tal, o a la qual, o a la mama, sinó: "He aconseguit posar-me la sabata, soc autònom, si tinc sorra i me la puc treure, no depenc de l'adult" (C.A.R.D). Això és el que crec.

- M: Pel que fa a la següent pregunta, s'assembla una mica, però és: **quin paper tens tu com a adulta i sobretot com a referent en el desenvolupament d'aquesta autonomia?**

- T: És el que t'he dit, és a dir, estar present i acompanyar-los en l'adquisició d'una autonomia que els faci arribar a tenir una forta seguretat en si mateixos (C.A.R.D). Estar present i anar-los guiant.

- M: **I quan un infant, per exemple, té una dificultat en una activitat en concret, com decideixes quan és un bon moment per intervenir o, per la seva contra, quan és millor esperar?**

- T: Normalment primer observo què fa l'infant davant la dificultat (I.D.D). Intento donar-li un temps perquè provi d'afrontar-la sol (I.D.D), perquè moltes vegades, si esperes una mica, troben estratègies o demanen ajuda als companys (P.D.R). Si veig que continua bloquejat, que es frustra molt o que no pot avançar, aleshores sí que intervinc (I.D.D). Però intento no donar-li directament la resposta, sinó ajudar-lo amb preguntes, pistes o recordant-li alguna estratègia que ja coneix (I.D.D). També depèn molt de conèixer l'infant: hi ha nens i nenes que necessiten més acompanyament i d'altres que només amb una mirada o una petita orientació ja poden continuar sols (I.D.D). Crec que reforçant el vincle i coneixent aquell infant (V.S.E), al principi dubtes molt, però després ja pots anar veient fins on arriba aquell infant i amb què el pots ajudar.

- M: Perfecte, i **en què et fixes per saber si necessita ajuda o un infant pot continuar fent-ho sol, per exemple, en una situació d'aula en concret?**

- T: L'observació. Perquè és que l'observació és constant (I.D.D). Tu pots estar fent una altra activitat, però jo, almenys jo, estic observant, encara que jo estigui en una altra activitat, jo estic observant en general a totes les classes (I.DD). Hi ha moments de joc que ells fan coses que tu no t'haguessis pogut imaginar que fan (I.P.D). I a partir d'aquí tu pots anar traient per arribar a fer altres coses (I.D.D). És molt important l'observació i estar així, observant-los i mirant què poden fer i què no poden fer (I.D.D). També hem de tenir molt clar les característiques psicoevolutives de cada infant (I.D.D). Van totes en global, però cada infant és únic (C.A.R.D). Això està clar. Però hi ha coses que no els pots exigir

(I.D.D). Per exemple, demanar a un infant de 4 anys alguna cosa que ho faria un de 6 (I.D.D). Simplement perquè encara no ha sortit. El seu desenvolupament no està preparat per fer-ho. I és important conèixer-ho (I.D.D).

- M: Perfecte! I més de la part de la gestió de l'error, m'agradaria preguntar-te **com acostumes a gestionar l'error a l'aula i com solen reaccionar els propis infants davant de l'error?**

- T: Doncs jo l'error… el gestiono com una font d'aprenentatge (G.E). La primera en equivocar-me puc ser jo… (V.S.E) I també… a partir de donar-los motivació, en el sentit que ens hem equivocat, doncs ho tornem a fer (G.E). No passa res. També a vegades aquesta línia que tenen els infants, que volen fer-ho tot molt bé, la frustració no la porten bé si s'equivoquen (G.E). Aleshores l'important és restar-li importància (V.S.E) i fer-ho com que és una manera més d'aprendre (G.E). Que ens equivoquem, ho tornem a fer. I ho tornem a fer. Com reaccionen?... Si ho treballes així, reaccionen bé (I.D.D). Si tu ho treballes... Potser jo no ho treballo així, però una altra manera de treballar-ho que jo he vist és: si s'equivoquen els rondines…Aleshores la seva reacció és diferent (I.D.D). La frustració també entra molt per aquí, per aquesta manera de gestionar l'error, però cada infant és exigent d'una manera o altra amb ell mateix (V.S.E). I també els has d'ensenyar com portes tu com a adult la frustració… com la gestiones, tant la teva, com la seva (V.S.E). I cada infant és diferent amb això.

- M: Perfecte, moltes gràcies! Pel que fa a la iniciativa i la pressa de decisions, m'agradaria preguntar-te **en quins moments observes que els infants prenen decisions per si mateixos? O com reaccionen davant les situacions d'elecció?**

- T: Com reaccionen ells?

- M: Sí. Són capaços de decidir?

- T: Ells, al principi, es mostren molt contents quan fan una cosa que no l'havien aconseguit fins aleshores (V.S.E). És un repte per ells posar-se una sabata (P.D.R). Els has de donar molt temps (I.D.D). El factor temps és molt important en l'adquisició de l'autonomia (I.D.D). A infantil encara ho tenim molt bé perquè tenim un horari tancat però també està obert en alguns moments. Per exemple, aquí ho tenim molt ben preparat perquè tenen les sabates fora del pati. I si a mi em toca vigilar el pati puc estar amb l'infant fora i donar-li el temps que sigui necessari per a que es possi les sabates (I.D.D). Però en altres escoles, a mi, en aquell moment… a tu et toca vigilar el pati i acabes posant-te un i tres sabates als

infants, corrents. El temps és molt important (C.A.R.D). Els infants, un cop assoleixen aquests petits passos d'autonomia, cada vegada en tenen més autonomia i al final arriba un moment que fan les coses per si sols i tu observes de dir ha fet això o ha fet allò que tu tampoc en aquell moment t'ho esperaves (C.A.R.D). És un procés i una observació i tu anar notant també si hi ha alguna cosa que et cridi l'atenció independent de cada infant (I.D.D).

- M: **I, per exemple, en el moment de camins que tenen moltes propostes quan un infant no sap com triar com ho gestiones?**

- T: Quan no sap com triar, jo l'acompanyo (I.D.D) i li dic vés cap aquí o vés cap allà. Els camins són de lliure circulació en aquesta escola (O.E.M). L'objectiu és que passin per tot arreu i els passen caminant però a vegades els costa una mica el fet de dir… (P.D.R). Molts que són més artístics van sempre a la part més manual, a les propostes més manipulatives (P.D.R). Els que tenen un pensament més matemàtic van cap a les matemàtiques (P.D.R). La idea és que passin per tot (I.D.D). És veritat que a principis d'any no estic tant a sobre, però ara a l'últim trimestre ja començo a estar una mica més a sobre (I.D.D) en el sentit de dir: encara que sigui de lliure circulació han de poder haver passat per tots els racons una mica (I.D.D). Només que els digui jo vine aquí, venen. Encara estan amb una edat moldejable en aquest sentit. M'agrada també donar-los vàries opcions (P.D.R), que escullin per exemple entre dues de les propostes. Així encara que són les propostes que han de fer sí o sí, els deixo prendre decisions (P.D.R).

- M: Molt bé! I…**Per exemple, quan una activitat suposa un repte com solen actuar i com acompanyes tu aquest repte?**

- T: Quan és un repte, de vegades ells sols et demanen l'ajuda (I.P.D) i només mirant-los ja està (V.S.E). O donant-los una mica la mà o estant al seu costat ja està solucionat (V.S.E). Perquè moltes vegades diuen no puc, "no puedo" i tu els dius "Vinga va! Intenta-ho!"... (V.S.E). I tu saps que sí que poden perquè tenen les capacitats suficients per fer-ho (I.D.D). Però ells potser a vegades pensen que no ho saben fer i el fet de posar-se les sabates, de nou, és un exemple. El dir no puedo a un I3 sobretot és perquè no els han donat mai l'oportunitat de fer-ho (C.A.R.D). Quan aquí entren a l'escola i veuen que sí que poden es posen molt contents (I.I.D). L'infant vol ser autònom. Ja de naixement va sent capaç d'anar fent petites dosis d'autonomia. El problema som els adults que els hi posem un topall o no (C.A.R.D).

- M: Moltes gràcies… **I pel que fa a l'expressió del pensament, de quina manera afavoreixes com a mestra referent que verbalitzin el que pensen? O per exemple… les**

estratègies que utilitzen?

- T: Per verbalitzar… per treballar el llenguatge oral? Això jo ho vaig començar a treballar a l'I3 i ho segueixo treballant a l'I4. El fet de donar-li molt de valor al llenguatge oral (E.P), ells ja tenen, ja són capaços d'utilitzar-lo. Sí que és veritat que a l'I3 alguns comencen i encara no acaben dominant, però ja tenen aquesta eina per fer-la servir (E.P). És estar molt a sobre treballant el llenguatge oral (E.P). Tu com a adult també parles molt. Ara a I4 van a parlar a les cadires o en algun espai que hi hagi a l'aula i tenen aquest espai per comunicar-se, calmar-se i estan tranquils. No és el racó de la calma, que es pot confondre. L'any passat li dèiem el racó boca-orella. I era un racó que quan hi havia un conflicte tu ja com a adult veus quin tipus de conflictes poden ser, pot ser una joguina o que tu li has pres… un conflicte que saps que no et necessiten a tu en aquell moment (E.P). I ells… els dos que estan implicats, van a parlar (E.P). I aquí ho he tornat a posar perquè en aquest grup era necessari. No li dèiem racó boca-orella, però ells van a parlar si necessiten resoldre algun conflicte. Aleshores, és donar-los un valor pel llenguatge oral (E.P). I ells ho noten. Perquè quan s'agafen una joguina i tu els dius "prova de demanar-li al teu company sisplau"(E.P), immediatament quan se li demana sisplau aquell company que no li voliamdeixar, li deixa. És anar treballant i anar-li donant importància.

- M: Super! Llavors… **has observat canvis en la seva autonomia al llarg del curs? I a què els atribueixes?**

- T: La maduració que ells tenen lògica… Van madurant i es van desenvolupant (I.I.D). I el fet de deixar-los fer coses per ells sols (I.I.D). El fet de dir... Encara m'ho fan, que em diuen tinc pipí, puc anar al lavabo i jo els dic és que per anar al lavabo… no m'ha de demanar a mi fer pipí, infantil. Només faltaria que no poguessis anar a fer pipí! (I.I.D). O vull aigua, i beu aigua. Anar-los donant aquesta idea de que poden ells fer les coses (V.S.E), i al final acaben sent moltes coses el que poden fer. És molt treball a sobre que ho notes després. Veus que són totalment autònoms (I.I.D). Si els dic anem a pintar fora, ells són capaços d'agafar les taules sols i les cadires i van a pintar fora (I.I.D). El primer cop que m'ho van fer em vaig quedar sorpresa perquè pensava: Uau! No em va caldre dir-los què necessitaven o què havien de fer…(I.P.D). Ja ho sabien fer! Suposo que és el treball del dia a dia (I.D.D).

- M: Clar… La següent pregunta està relacionada amb el vincle i la seguretat emocional. **Quin paper creus que té el vincle en la capacitat dels infants per actuar de manera autònoma i com acompanyes la frustració perquè puguin continuar implicats en les activitats?**

- T: El vincle és molt important (V.S.E). L'avantatge que jo ara em trobo és que els he tingut a I3 i a I4. A I4 el vincle te l'has de treballar… o sigui no el trencaràs però ja l'hem format a I3. És un treball que es porta des del primer trimestre sobretot agafar confiança, estima, respecte i a partir d'aquí després flueixen tots els aprenentatges (V.S.E). Però la part emocional que el nen se senti segur amb aquest adult, per mi és molt important. I després ja vindrà que l'ensenyis diferents coses però sense el vincle no s'aprèn igual… (V.S.E) sense un bon vincle positiu. I què m'has preguntat més? Com acompanyo la frustració? La frustració és un tema que necessita també maduresa de l'infant. Al principi no saben gestionar les seves pròpies emocions ni posar-li nom a les emocions. Per tant, anem per fases. A vegades no saben detectar quan estan tristos, enfadats… (V.S.E). La frustració, que és més difícil, però de mica en mica tot es va posant al seu cau i sobretot donant-li molt nom al que els està passant (V.S.E) i que verbalitzin el que poden dir o que senten ells en aquell moment (E.P).

- M: Súper! Aquestes últimes preguntes que m'agradaria fer-te són més sobre l'espai els materials i les rutines. **Com està pensada l'organització de l'aula per afavorir l'autonomia?**

- T: Sobretot que estiguin a l'abast, les coses a l'abast d'ells (O.E.M). Com a adult, si hi ha una cosa que tu no vols que ells accedeixin, ho tens fora del seu abast. Però si és una cosa que ells han de fer-ne ús si no arriben, no podran ser mai autònoms (O.E.M). Dependran sempre de l'adult (C.A.R.D). Si a mi em diuen: puc pintar? Sí, clar, pots pintar … Ells ja saben que podran anar a buscar els colors (I.I.D). Si jo els tingués a les alçades estaria tallant ales a l'autonomia (O.E.M). Ja poso el mateix exemple amb altres objectes, l'aigua, per exemple, l'hem de tenir a l'abast, tot ho hem de tenir a una alçada bàsica que ells ho puguin veure segons cada edat (O.E.M). I si és material que no sigui perillós per ells. I després què m'has dit? Les rutines?

- M: Sí, estàvem parlant de si són accessibles els materials i després t'he preguntat: **de quina manera les rutines afavoreixen, o potser si penses que no, l'autonomia dels infants?**

- T: Les rutines sí i no (R.E.T). Això és un dimoni. Sí, crec que és molt important en tot això que t'he contestat conèixer el grup. Cada grup és diferent i per tant a partir d'aquí entre el grup és un context diferent i tenen cadascú els seus passos de desenvolupament també diferents. A partir d'aquí les rutines poden servir millor amb algun grup i amb un altre grup no (R.E.T). Les rutines per centrar-nos al principi d'on estem, què farem… Per exemple, l'estructura de la jornada escolar, totes aquestes rutines, al principi s'inicien bé i els donen

seguretat (R.E.T). Ser un extricte de les rutines penso que pot ser no pot funcionar tan bé sinó que hi ha d'haver un marge, no? (R.E.T). No sempre les mateixes rutines no, hem de fer això, després això… Potser podem canviar algun dia i no passa res perquè (R.E.T) després, canvia la situació… Per mi la societat canvia, els esdeveniments canvien, i si els infants es centren en ara farem això… (R.E.T). Potser avui no podem fer espai d'animals perquè està plovent, doncs fem una altra cosa… Que ells siguin capaços o no… això també és treball de la frustració (V.S.E). Després, també les rutines. El fet de dir, això es fa més de petits, "a tal hora s'ha d'anar al lavabo, a tal hora x"... Al principi, a lo millor, pots tenir controlat que els infants han d'anar al lavabo perquè ells sols encara no deixaran de jugar per anar al lavabo, però després deixa'ls anar amb autonomia (I.I.D). O ha d'aixugar-se ell mateix a finals d'I-3… No però a finals d'I-3 ja comencen a voler… Tenen pudor per dir: "ho faig jo sol" (I.I.D). Llavors què fas? Doncs jo els deixo fer sols (C.A.R.D). Jo els demano: "vols que t'ajudi?" I em diuen "no, no, no". Això a vegades hi ha famílies que se't queixen perquè et diuen que no surten nets o no han sortit del tot nets. El nen es vol aixugar ell sol… Què faig? Li tallo la seva autonomia? (C.A.R.D). L'estem exigint que siguin autònoms, i ara ell vol anar sol i no el deixo? És un treball una mica constant i difícil a vegades de portar a terme (I.D.D).

- M: Perfecte, Teresa! Moltes gràcies! Doncs, fins aquí l'entrevista. Ha estat molt enriquidora i un plaer!

- T: De res!