

**“L'EMOZIONE DI CONOSCERE E IL
DESIDERIO DI ESISTERE”:
QUÈ ÉS I COM
AFECTA LA SEVA PRÀCTICA EN EL
DESENVOLUPAMENT DE L'AUTONOMIA
DE L'INFANT**

**Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Primària amb menció
d'Educació inclusiva i atenció a la diversitat**

Bruna Molins Joaquin

2013 – 2014

Pere Pujolàs

4t curs del Grau en Mestre d'Educació Primària

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

16 de maig del 2014

Resum

El treball que es presenta a continuació pretén fer un aprofundiment en la metodologia pedagògica “Emozione di conoscere e desiderio di esistere”, nascuda a Itàlia i usada com a referent en l’Educació Especial, amb la intenció de poder valorar de quina manera afecta la seva pràctica en el desenvolupament de l’autonomia de l’infant. Per fer-ho, s’ha fet un recull dels estudis més rellevants relacionats amb el mètode “Emozione di conoscere” i amb el concepte d’autonomia. Seguidament, s’ha fet una observació acurada per poder descriure la posada en pràctica d’un projecte basat en aquesta metodologia i analitzar com aquest intervé en desenvolupar dita competència en els alumnes. Tot això, emmarcat dins l’escenari de la “Scuola Elementare Pirazzini”, situada al centre – nord d’Itàlia.

Paraules clau: “Emozione di conoscere”, autonomia de l’infant, projecte.

Abstract

The work presented below aims to delve into the “Emozione di conoscere e desiderio di esistere” pedagogical methodology, born in Italy and used as a referent in Special Education, with the intention to be able to evaluate in which way its practice affects to the child autonomy development. In order to research about that, it has been done a collection of the most relevant studies related to the method “Emozione di conoscere” and with the autonomy’s concept. Next, it has been done an accurate observation to describe the practice of a project based in this methodology and to analyze how this project intervenes in the development of this competence in the pupils. The entire project is framed into the scenario of the school “Scuola Elementare Pirazzini”, situated in the centre – north of Italy.

Key words: “Emozione di conoscere”, child autonomy, project.

Índex

1. Introducció	4
2. PRIMERA PART: Marc teòric.....	6
2.1. “L’emozione di conoscere e il desiderio di esistere” de Nicola Cuomo.....	7
2.1.1. Què és i en què consisteix?	7
2.1.2. Teoria i autors de referència.....	13
2.2. L’autonomia de l’infant	15
2.2.1. Què entenem per autonomia?.....	15
2.2.2. L’autoregulació del comportament.....	16
2.2.3. L’autoregulació dels aprenentatges.....	19
2.2.4. Què diu el currículum en relació a l’autonomia?	24
2.2.5. Què diu el mètode “Emozione di conoscere” en relació a l’autonomia?	26
3. SEGONA PART: Desenvolupament de la recerca	28
3.1. Plantejament general de la recerca	28
3.1.1. Objectius.....	28
3.1.2. Enfocament metodològic	28
3.1.3. Instruments de recerca	30
3.2. Context de la recerca	33
3.2.1. La “Scuola Elementare Pirazzini” i la classe “Seconda A”	33
3.2.2. El mètode “Emozione di conoscere” a l’escola: projecte de “Il film”	36
3.3. Observació de l’autonomia dels infants en el projecte i interpretació de les dades observades	44
3.3.1. Observació de com l’actitud del mestre contribueix a fomentar l’autonomia dels alumnes.....	46
3.3.2. Observació de com els alumnes exerceixen l’autonomia	52
3.4. Conclusions de la recerca.....	55
4. Epíleg: Valoració personal del treball de final de grau i de la recerca realitzada	56
4.1. Limitacions de la investigació.....	56
4.2. L’aprenentatge personal	57
5. Bibliografia	58

1. Introducció

Ens trobem davant del Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Primària titulat *"L'emozione di conoscere e il desiderio di esistere"*; què és i com afecta la seva pràctica en el desenvolupament de l'autonomia de l'infant. És un treball vinculat a la menció d'Educació Inclusiva i Atenció a la Diversitat i també relacionat amb les Pràctiques III, realitzades a la "Scuola Elementare Pirazzini", situada al centre - nord d'Itàlia.

L'interès per conèixer amb profunditat aquesta metodologia educativa, nascuda amb l'objectiu d'incloure la diversitat d'infants dins la mateixa aula i fent que l'aprenentatge esdevingui emocionant i plaent, ha estat el principal motor que ha tirat endavant aquesta recerca. Això també ha fet sorgir la necessitat de veure des de ben a prop la posada en pràctica d'aquest mètode, la qual cosa ha estat possible realitzant una estada de pràctiques a Itàlia durant quatre mesos. Aquest país és pioner en educació inclusiva des dels anys '70 i el considerem un escenari adient per dur a terme una investigació d'aquest tipus.

Així doncs, el gran objectiu que persegueix aquesta recerca és observar de quina manera la posada en pràctica del mètode "Emozione di conoscere" intervé en el desenvolupament de l'autonomia dels alumnes, fixant-nos en el cas d'una escola i una classe concreta (segon curs). Ser autònom comporta ser capaç de planificar i controlar la pròpia activitat i comportament, com també continuar aprenent constantment al llarg de la vida. Considerant aquesta competència com a cabdal en l'educació obligatòria, hem trobat interessant investigar com el mètode "Emozione di conoscere" fomenta el seu desenvolupament.

L'estructuració del treball està feta de manera que, primerament, s'aprofundeix en el coneixement del mètode "Emozione di conoscere" i en el concepte d'autonomia de l'infant. D'aquesta manera, s'adquireixen els coneixements necessaris per poder realitzar una investigació que doni resposta a la pregunta que encapçala aquest treball. A continuació es troba la descripció i contextualització de l'escola i el grup classe on s'ha dut a terme el projecte que, seguidament, es descriu i s'analitza en profunditat,

per a la fi, poder valorar de quina manera intervé en el desenvolupament de l'autonomia. Finalment, s'extreuen les conclusions i es fa una valoració de la recerca.

Tot això ha estat possible vivint el dia a dia en una escola on realitzen projectes basats en aquest enfocament metodològic, i on el fet que infants de diferents nivells i capacitats convisquin junts dins l'aula és un dret i un deure per a tots els ciutadans.

Aprofito l'ocasió per agrair a tots els membres de la Scuola Pirazzini que han fet possible la realització de la recerca, com també per el bon tracte i disposició que des del primer dia van mostrar. Especialment, al mestre G.M. que ens ha ofert gran part del seu temps, materials i experiències per enriquir el treball però sobretot per enriquir els nostres coneixements com a futurs mestres.

Per últim, agrair i felicitar a la Universitat de Vic per fer possible, a tots els seus alumnes, les estades arreu del món, amb l'experiència gratificant i els coneixements que comporta. I en especial, a Pere Pujolàs, professor i tutor del treball, per el suport i coneixements rebuts durant la realització d'aquest.

2. PRIMERA PART: Marc teòric

Per tal de poder donar resposta a la nostra recerca, és necessària una prèvia documentació teòrica sobre els aspectes que es tractaran al llarg del treball. Així doncs, a continuació es presenta un recull dels estudis més rellevants que donen resposta a les dues qüestions principals que ens plantegem en aquesta primera part:

- Conèixer i descriure el mètode “Emozione di conoscere”
- Conèixer i descriure el concepte d'autonomia de l'infant.

Pel que fa al primer gran tema, hem trobat oportú començar explicant què és i en què es basa la seva metodologia. Seguidament, tenint en compte que aquesta també s'ha nodrit d'aportacions d'altres autors i teories, hem fet un recull d'aquelles que han deixat més empremta.

En segon i últim lloc trobem l'altra gran tema a tractar: l'autonomia de l'infant. Hem començat definint aquest concepte per, després, endinsar-nos en les seves dues grans vessants: l'autoregulació del comportament i l'autoregulació dels aprenentatges. Finalment, ens hem documentat per saber què diu el currículum i el mètode “Emozione di conoscere” sobre aquesta competència.

2.1. “L’emozione di conoscere e il desiderio di esistere” de Nicola

Cuomo

2.1.1. Què és i en què consisteix?

“L’emozione di conoscere”, un tema che forse non necessita di molte spiegazione ma di contesti, atmosfere, situazioni da ricordare, da vivere, di sensazioni più o meno piacevoli a cui riferirsi, forse paure, o faticosi percorsi...¹

Nicola Cuomo (2007: 5)

“L’emozione di conoscere e il desiderio di esistere²” és una metodologia educativa que va néixer fa més de trenta anys amb el principal objectiu d’orientar les intervencions educatives de la Pedagogia Especial. Imola (2010) explica que les pràctiques basades en aquest enfocament s’abstenen d’exercicis simples i fragmentats per promoure activitats complexes i articulades, centrades en l’àmbit afectiu i emocional. Com el propi nom diu, aquest mètode consisteix en crear situacions educatives on es commoguin les emocions, on a partir d’aquestes s’aconsegueixi un desenvolupament cognitiu i afectiu de les persones amb necessitats educatives especials, que els desperti l’emoció de conèixer el món que els envolta i el desig d’existir conjuntament.

Per endinsar-nos en el mètode “Emozione di conoscere” és imprescindible parlar del concepte d’educació inclusiva. Segons Stainback (2001: 18), d’acord amb la definició de l’enciclopèdia (Encarta, 1998), l’educació inclusiva “és el procés pel qual s’ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l’oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l’aula”.

¹ Traducció: “L’emoció de conèixer”, un tema que potser no necessita gaire explicacions però sí contextos, atmosferes, situacions per recordar, per viure, sensacions més o menys plaents, potser pors, o processos difícils...

² Traducció: L’emoció de conèixer i el desig d’existir.

A Itàlia, aquest fet és un dret i un deure per a tots els ciutadans. Tal i com explica Imola (2008) al 1971 surt en vigor l'article 28 de la llei 118, el qual formalitza la inserció a la classe ordinària d'alumnes amb dèficit com també dels instruments per dur-ho a terme. Tot i així, aquesta llei no abraçava la totalitat de les discapacitats, ja que s'abstenia d'incloure aquelles persones amb una deficiència intel·lectual o física molt greu. Va ser al 1975 quan es va crear el Document Falucci, el qual regula de forma totalitària la inclusió escolar, sense cap excepció, i per tant l'abolició de les escoles d'educació especial i les classes segregades de les escoles ordinàries. Imola (2008: 29) afirma que a partir d'aquest moment "ja no existeixen més infants i/o ciutadans considerats subjectes "ineducables", per tant és responsabilitat de l'escola, dels mestres, afavorir el desenvolupament de tothom."

Pel que fa a l'àmbit de la Pedagogia Especial, Cuomo (2007a) exposa que amb la posada en pràctica de la inclusió escolar, la Pedagogia Especialitzada adquireix un nou rol basat en el treball i la recerca per aprofundir en el desenvolupament de totes les persones, i en concret d'aquelles que poden veure's afectades per situacions ambientals o patològiques que li produeixen dèficit i que, a la llarga, li poden provocar desavantatges. El mateix autor explica que ens hem d'allunyar d'aquella Pedagogia que no veu a l'infant com una persona amb nom propi, sinó com una patologia, ja que d'aquesta manera difícilment podrem comprendre el seu aprenentatge com un procés basat en la seva pròpia experiència personal.

Reprenent el fil conductor d'aquest apartat: "l'Emozione i conoscere", Imola (2010) explica que en un primer moment, el professor Nicola Cuomo i els seus col·laboradors van posar a punt diferents sistemes d'aplicació d'aquest mètode centrats, principalment, en infants que presenten dificultats en el desenvolupament, més concretament: Síndrome de Down, Autisme, X-Fràgil i trastorns en l'aprenentatge. Tot i així, a la llarga aquest enfocament ha esdevingut un referent no només per els infants que presenten necessitats educatives especials sinó per tots aquells que es troben immersos dins les aules. La mateixa autora afirma que des de fa més de trenta anys aquesta metodologia ha estat realitzada, comparada, avaluada i verificada a nivell

nacional i internacional fins al punt d'esdevenir un referent metodològic conegut i utilitzat arreu del món.

Segons Imola (2010), basant-se en les aportacions de Cuomo, els principis que fonamenten "l'Emozione di conoscere e il desiderio di esistere" són els següents:

- *La globalitat*: s'han d'evitar les situacions en les quals l'infant es centra en un aspecte sense que aquest estigui connectat amb el context, amb les situacions reals. Cal que la persona conegui el sentit global d'allò que està fent.
- *La significació*: tot allò que faci un individu ha de tenir una finalitat, un objectiu. L'activitat no pot ser contemplada ella mateixa com una finalitat.
- *La informació*: l'infant ha d'estar informat en tot moment del què està fent o farà i del motiu pel qual ho fa.
- *El "saber fer"*: és molt important començar per allò que sap fer el nen o nena i, a partir d'aquí, avançar cap a nous aprenentatges. D'aquesta manera es potencien les competències de l'individu i això fomenta la motivació.
- *La multi accessibilitat*: per arribar a assolir un objectiu en molts casos tindrem diferents camins per arribar-hi. Un exemple és la lectura i l'escriptura, per arribar a assolir-les trobarem infants que en un principi dominen més un aspecte i d'altres un altre. Així doncs, és molt important començar per aquella habilitat que l'infant manifesta.
- *Les ocasions*: moltes vegades les activitats preparades ens portaran noves oportunitats que hem de saber aprofitar en tot moment, ja que aquestes poden esdevenir molt significatives. Hem d'estar disposats i preparats a aprofitar totes aquelles ocasions espontànies que se'ns presenten i que poden ser profitoses.
- *La multi medialitat*: quan transmetem idees als alumnes hem de fer-ho utilitzant la diversitat de llenguatges per tal de reforçar-los els uns amb els altres. D'aquesta manera, les paraules poden ser acompanyades d'imatges i aquestes, al mateix temps, de sons.
- *La memòria emocional*: és aquella que sovint ens porta a recordar circumstàncies, contextos, olors, gustos, sons, etc., aquesta memòria és la que

s'activa mitjançant les emocions i ens pot ser de gran ajuda per el desenvolupament cognitiu.

- *El fer*: hem d'aprofitar les accions com: tocar, caminar, mirar, fer, agafar, picar, etc., per inserir-les i convertir-les en accions que es troben dins el pla educatiu, tals com: llegir, escriure recordar, etc.
- *L'estil cognitiu original*: cada individu té la seva manera personal per aprendre i aquesta realitat l'hem de tenir en compte a l'hora de crear situacions d'aprenentatge.
- *La heterocronia*: seguint en la mateixa línia que el punt anterior, aquest principi remarca que el ritme d'aprenentatge de cada infant és divers i, per tant, hem de tenir molt clar que el procés d'aprenentatge no serà mai lineal, homogeni ni definit.
- *L'atenció als contextos, a les situacions, a les atmosferes, als sistemes relacionals*: cal posar èmfasi en els àmbits relacionals i emocionals i, en definitiva, a les experiències personals dels infants.

Les pràctiques orientades en base a aquesta metodologia, segons explica Cuomo (2005) han de fomentar aprenentatges globals, rics en ocasions, que permetin l'accessibilitat a partir de diferents vies i amb l'ajuda de diversos instruments que permetin a tots els infants d'assolir els objectius. Un procés on l'error sigui vist com una ocasió per aprendre a formular hipòtesis i a cercar noves oportunitats d'aprenentatge. Els infants han de viure l'aprenentatge com una aventura: a mesura que es van superant els obstacles, amb l'ús de diverses estratègies, més fascinant i complaent és. Cuomo (2005: 18) sintetitza aquestes paraules amb la següent frase: "el coneixement no és un recorregut lineal, sumatori i rectilini com el tret d'un fusell, sinó sistemàtic, contextualitzat i articulat com el vol d'una papallona."

Cuomo (2001: 10) exposa que la didàctica que hauria de presenciar avui en dia les aules és aquella que promou situacions problemàtiques on els infants han de fer suposicions, formular, confrontar i verificar hipòtesis, per tal de potenciar un pensament diversificat, creatiu i autònom. Tenint en compte que vivim en una societat de canvis constants, els docents han de vetllar per formar individus amb una gran

flexibilitat per innovar i adaptar les pròpies competències a les noves exigències. Així doncs, el mateix autor aconsella que l'aprenentatge d'aquestes competències i habilitats es trobi en contextos i situacions que promoguin el benestar, la felicitat i el desig de conèixer; "no es tracta doncs, d'ensenyar i aprendre només continguts específics, sinó d'ensenyar una actitud de pensar, la qual no és passiva sinó lliure, ètica i creativa" (Cuomo, 2001: 11). Pel que fa al paper del docent, Cuomo (2004: 34) diu que les experiències s'han de presentar als infants de manera que el mestre no sigui vist com un simple transmissor de coneixements sinó com algú que dona "alguna cosa" important, i que això serà donat només quan els infants ho desitgin conèixer.

De Pellegrin (2009: 62) també afegeix que una situació o projecte adquireix el seu màxim potencial educatiu si permet a l'individu d'adquirir competències en l'aprenentatge, la socialització i l'autonomia. Aquests tres àmbits, segons explica l'autora, són fonamentals sobretot en les persones que presenten algun dèficit i han de trobar-se immersos en activitats que resultin emocionants, útils, significatives, complexes i que permetin diversitat d'ocasions per desenvolupar els potencials de cada persona. La mateixa autora ho exemplifica amb l'aprenentatge de l'escriptura: per aprendre a escriure, un infant pot fer-ho, per exemple, sorgit per la necessitat d'anotar en un paper la recepta de cuina d'un dolç que ha preparat. Aquesta situació té una base d'aprenentatge tant culinari com d'escriptura, al mateix temps que fomenta l'autonomia de l'individu per poder cuinar ell sol en un altre moment, com també per poder convidar als seus companys, amics o familiars a menjar-ne, la qual cosa promou la socialització.

Matulli (2001) explica que "L'emozione di conoscere" contempla l'experiència, l'aprenentatge i el saber com a aspectes immersos en la vida de tots i cadascun dels infants i, per tant, s'ha de deixar totalment de banda la visió en la qual l'aprenentatge és considerat com una simple adquisició de dades i continguts. L'escola ha de produir contextos innovadors que permetin la inclusió de tots els alumnes, en una situació de benestar. Tot i així, no s'ha de deixar de banda que en l'aventura del coneixement i del saber també i conviuen l'esforç, la desil·lusió i els problemes, però aquests factors són els que acaben produint el plaer per aprendre i per existir. Així doncs, Matulli (2001:

17) reconta que per crear una escola amb aquestes condicions calia un canvi imminent, era necessari activar una estratègia d'intervenció agitant i indirecta: algú o alguna cosa (mac, palau, inventor, màquina del temps, etc.), que fos capaç d'entrar fàcilment en el món fantàstic dels infants, que els despertés emoció i afecte, que els fes sorgir la necessitat d'esforç personal, de ganes d'aprendre i conèixer, dirigint tots aquests aprenentatges al desenvolupament del pla de treball escolar.

Per fomentar als infants l'emoció per conèixer el món que ens envolta, i en especial èmfasi en aquells que manifesten algun dèficit, Imola (2010) deixa molt clar que és fonamental crear les condicions per l'èxit, ja que és a partir d'aquestes que sorgeix la motivació. Per fer-ho, la mateixa autora ens diu que aquestes possibilitats d'èxit han de ser buscades en aquells àmbits on l'infant amb necessitats educatives especials demostra competències i/o habilitats, encara que siguin mínimes, és a dir, en allò que l'individu "sap fer". Cuomo (2007b) afegeix que s'ha d'evitar per complet la focalització en aquell àmbit on l'infant demostra dèficit per tal de reforçar-lo, aquest fet, diu, encara crea més frustració i barreres en l'aprenentatge. Així doncs, potenciant el "saber fer" dels infants, l'autor afirma que s'aconsegueix un creixement qualitatiu i quantitatiu de les seves competències com també una millora global de la seva salut i vida psicològica.

En una de les seves conferències, Nicola Cuomo³ va parlar de "L'emozione di conoscere" vista com una energia que els infants han de fer sortir de dins seu. El professor va explicar que per dur a terme didàctiques que promoguin l'emoció de conèixer i el desig d'existir no es necessita materials molt costosos, sinó que és possible crear-ho a partir de materials simples que podem trobar al nostre abast. Finalment va concloure dient que "la intel·ligència no neix de la riquesa però fa la riquesa."

³ Conferència sobre "L'emozione di conoscere" i les seves pràctiques educatives. Realitzada el 02/04/2014 a Faenza (Itàlia).

2.1.2. Teoria i autors de referència

Imola (2010) exposa que els diferents sistemes d'aplicació realitzats per Cuomo i els seus col·laboradors estan basats en tres fonaments teòrics, els quals s'expliquen de forma detallada a continuació:

1. *Lev Vigotski i Lurija, amb la zona de desenvolupament potencial i P.A.S.S.*: el psicòleg Vigotski diferencia dos nivells en l'aprenentatge d'un infant; la zona de desenvolupament real, que està formada per aquelles habilitats que ja posseeix i que pot dur a terme sense ajuda, i la zona de desenvolupament proper, on s'hi troben aquelles competències que l'individu encara no posseeix però pot aprendre amb ajuda guiada d'una altra persona. Vigotski diu que la diferència entre aquests dos nivells esdevé la zona de desenvolupament potencial, en la qual intervé l'adult per tal que es produeixi l'aprenentatge. El mètode "Emozione di conoscere" orienta les seves pràctiques a intervenir sobre la zona de desenvolupament potencial, de manera que aprofita allò que sap fer l'infant per, amb l'ajuda d'un adult, avançar cap a l'aprenentatge de noves competències. Pel que fa a les persones amb necessitats educatives especials, Imola (2010) exposa que cal desenvolupar aquelles competències que **no** es trobin en el "l'àmbit deficitari" de l'infant, de manera que ajudin a crear una estructura mental cada vegada més madura que, finalment, facilitarà l'aprenentatge de les habilitats que inicialment eren més difícils d'adquirir.

Un dels instruments metodològics que utilitza "L'emozione di conoscere" fa referència a la teoria de Lurija per la superació de les discapacitats. Aquest instrument serveix als acompanyants a orientar les seves intervencions i es basa en quatre àmbits de referència; Planificació, Atenció, Simultaneïtat i Successió (P.A.S.S.). Segons les aportacions de Imola (2010), el primer àmbit esmentat, planificació, consisteix en "un procés mental mitjançant el qual l'individu determina, selecciona, aplica i avalua els problemes i les possibles solucions". L'atenció és "un procés mental mitjançant el qual l'individu es focalitza selectivament en estímuls particulars inhibint aquelles respostes a estímuls competitiu que es presenten amb el temps". La simultaneïtat és "un procés mental mitjançant el qual l'individu integra estímuls per separat". Per últim, la successió és "un procés mental mitjançant el qual l'individu integra els estímuls

concrets en una sèrie d'ordre específic de manera que formi una cadena progressiva". Tot i que els quatre àmbits es poden explicar de forma individual, s'han d'interpretar com a quelcom integrat i sistemàtic.

2. *Max Wertheimer, amb la teoria de Gestalt per potenciar la capacitat de transferència*: la qual diu que "dos camins iguals poden portar a destins diferents i dos camins diferents poden conduir a destins iguals". Basant-nos en les aportacions de Imola (2010), aquesta teoria pot ser aplicada en l'àmbit educatiu de manera que els educadors transmetin als infants que un objecte o coneixement pot tenir més d'una funció depenent del context en el qual es troba. Així doncs, hem d'evitar aquelles pràctiques instructives en les quals els aprenentatges i coneixements estan lligats només als continguts, ja que més tard, quan l'infant es troba en situacions on podria fer ús d'aquells coneixements apresos, no els reconeix, és a dir, no sap que cert coneixement pot ser utilitzat en un context diferent a l'habitual. Imola (2010), explica que si volem aconseguir infants autònoms i independents hem de potenciar una educació que posi èmfasi en els processos i no només en els continguts, d'aquesta manera aconseguirem un aprenentatge significatiu, que li permeti a l'individu ser flexible i poder aplicar els nous coneixements a contextos diversos. Seguint amb el que exposa Imola (2010), "L'emozione di conoscere" s'orienta amb la teoria de Wertheimer i fomenta el respecte per la diversitat i la originalitat de cada individu, aprofitant-ho com a recurs, veient l'ensenyant com aquella persona que estimula situacions cognitives en lloc de ser un simple presentador de sabers i coneixements prefabricats.

3. *Husserl, amb la teoria de la fenomenologia i del desenvolupament de les capacitats i competències intencionades*: aquesta teoria diu que "la intencionalitat de la consciència es realitza quan la persona es relaciona amb el món de manera activa, no passiva, obtenint una visió seva original, consistent i responsable". Per aconseguir-ho, Imola (2010) explica que cal un procés educatiu que permeti a l'infant l'exploració del món, dels coneixements i la interiorització de les seves regles. Aquesta visió del món també comporta que l'individu esculli de quina manera vol estar en aquest món, però cal tenir present que aquestes visions canvien contínuament. Així doncs, seguint amb

les aportacions de Imola (2010), “L’emozione di conoscere” proposa que l’infant es trobi en unes condicions que li permetin viure noves experiències constantment, de manera que la seva visió del món s’enriqueixi i, en conseqüència, es vagi modificant.

2.2. L’autonomia de l’infant

2.2.1. Què entenem per autonomia?

Des d’una perspectiva constructivista, per tal que l’infant esdevingui autònom és necessari:

(...) que desenvolupi i aprengui a utilitzar estratègies d’exploració i de descobriment, així com de planificació i control de la pròpia activitat (...) Aquestes estratègies no s’aprenen en el buit, sinó en estreta connexió amb l’aprenentatge d’altres continguts; a més a més, una vegada apreses, queden integrades en els esquemes de coneixement, de manera que la seva significativitat i funcionalitat depèn de la riquesa d’aquests esquemes. (Coll, 1999: 446)

Tenint en compte les aportacions de Bornas (1992), per desenvolupar l’autonomia personal en l’alumnat hi ha una condició imprescindible: el docent ha de deixar de banda el rol de “controlador” i transferir-lo, amb mesura, als alumnes, és a dir, el control extern exercit pel mestre ha de ser traslladat als infants de manera que ells mateixos exerceixin un control intern o, altrament dit, autocontrol.

Seguint en la mateixa línia d’aquest autor, el fet que el mestre adopti un rol controlador crea un vincle de dependència de l’alumnat cap al docent que, a curt o a llarg termini, pot portar conseqüències negatives pels infants. Si no els permetem que des de ben petits tinguin unes certes responsabilitats, puguin prendre decisions, trobin solucions als problemes, etc., segurament, a la llarga, quan aquests fets es donin en el seu dia a dia els serà més difícil poder-se’n sortir. Educant per l’autonomia personal podem aconseguir reduir l’estrès que provoca per al mestre haver de controlar tots i cadascun dels alumnes en tot moment i, a més, també podem reduir l’estrès i la desorientació que crea en els infants el fet d’estar pendents que el docent ho supervisi tot. De tota manera, hem de ser conscients que aquesta transferència ha de ser fruit d’un procés on el docent haurà de prendre algunes decisions, reforçar

algunes conductes, respondre a dubtes, etc., de manera que els alumnes vagin adquirint progressivament les estratègies d'autocontrol que els hi són necessàries.

Tenim clar que el docent és una persona que acompanyarà a aquells nens i nenes durant uns quants anys de la seva vida, però després aquests infants continuaran "sols". Per tant, tal i com assenyala Bornas (1992) la funció del mestre o de la mestra ha de ser la de garantir que aquells infants esdevinguin persones amb capacitat de seguir aprenent i de resoldre les situacions que se li presentin.

Bornas (1992: 23) respon a la pregunta: què és un infant autònom? I el defineix com "aquella persona el sistema d'autoregulació de la qual funciona de tal forma que li permet satisfer amb èxit tant les demandes internes com les externes que se li plantegen". Per comprendre millor la definició, al següent apartat es fa un aprofundiment del concepte d'autoregulació, concretament d'aquell que regula el comportament del propi infant.

D'altra banda, tenim altres definicions d'autonomia com la que exposen Reyes i Pérez (2009 – 2010: 164): "[...] Fa referència a la capacitat de la persona per prendre decisions que afecten diferents esferes de la seva vida. [...]. És la capacitat de la persona per autodirigir-se, és a dir, la capacitat de governar-se a sí mateix, d'acord amb un codi de conducta assumit personalment, tenint en compte les normes socials".

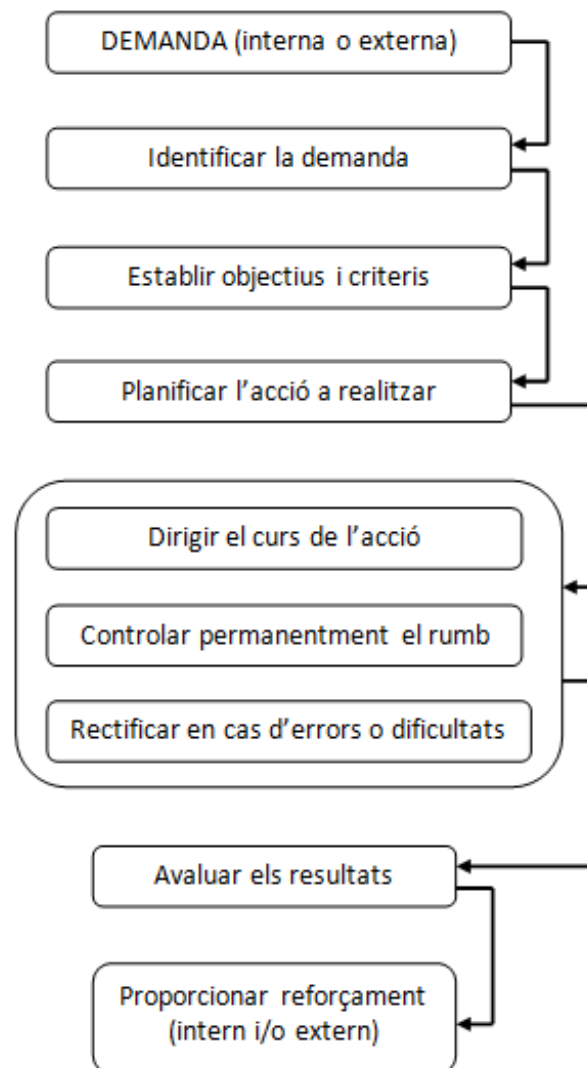
Una altra definició de les mateixes autores, Reyes i Pérez (2009 – 2010: 164 - 165), però aquesta vegada basant-se en les aportacions de De Luca (2009), és la següent: "l'autonomia és un valor construït, és el resultat d'un procés de creixement que requereix de la persona un esforç conscient i constant al llarg de la vida. No és, per tant, quelcom que ens és donat de manera inherent a la condició humana [...]. L'autonomia es desenvolupa en un context de relacions, dins de la societat [...]."

2.2.2. L'autoregulació del comportament

Per parlar de com l'infant pot esdevenir autònom ens pot ser útil parlar d'autoregulació del comportament. Bornas (1992: 16) ens defineix aquest terme com "el procés que permet respondre a una demanda amb èxit i sense dependre dels

altres". L'autor diferencia l'autoregulació de la conducta (o del comportament) de la biològica; en el primer cas predominen els factors apresos, en canvi en el segon es tracta de components innats.

Bornas (1992: 17): fa una descripció detallada sobre els diferents passos que intervenen en el procés d'autoregulació del comportament. Per reforçar-ho utilitza l'esquema següent



El procés d'autoregulació comença sempre amb una *demanda*. Aquesta pot ser interna a la persona (per exemple, el desig de pintar) o externa (per exemple, el bolígraf no funciona). Un cop existeix una demanda, podem dir que comença el procés personal d'autoregulació. A partir d'aquí l'individu ha d'*identificar la demanda*, és a dir, tenir

clar què és allò que vol satisfer o resoldre. Seguidament *s'estableixen els objectius i criteris* que es volen assolir. Aquesta concreció ens servirà per, un cop finalitzada l'acció, saber si hem satisfet o no amb èxit la demanda. Una de les característiques principals d'aquests objectius o criteris és que han de ser assolibles per la persona que els durà a terme. Així doncs, per exemple, en edats primerenques on sovint és el docent qui fixa els objectius i criteris dels infants, aquests han de ser adequats a les seves característiques personals. Llavors, en edats superiors, on cada vegada més són els mateixos nens i nenes qui se'ls fixen, aquests han de ser conscients i conèixer les seves capacitats i limitacions per tal de proposar-se objectius assolibles. Si aquests no són realistes per l'infant, pot ser que acumuli una sèrie d'experiències de fracàs gens beneficioses. El següent pas que trobem és el de *planificar l'acció* que durem a terme que, com diu el propi nom, consisteix en organitzar de forma detallada tots aquells passos que realitzarem per donar resposta a la demanda. A continuació trobem una part del procés que està formada per tres passos encadenats i que gairebé es superposen: *dirigir el curs de l'acció* a mida que l'anem executant, *controlar permanentment el rumb* per tal que tot vagi tal i com hem planejat i de forma correcta. Aquest pas permetrà identificar errors i/o dificultats que seran rectificats a la fase següent: *rectificar en cas d'error o dificultat*. Per anar acabant ja arribem a l'*avaluació dels resultats obtinguts* on podrem comprovar si s'ha satisfet amb èxit o no la demanda. Així doncs, consisteix en recuperar els objectius i criteris fixats prèviament i comprovar-ne el seu assoliment. Per últim trobem la fase de *reforçament* on, depenent de si hem obtingut els resultats esperats o no, ho experimentarem de forma positiva o negativa. Aquest reforçament pot ser tant intern (per mi mateix) com extern (dels altres).

L'autoregulació és un procés que duem a terme tant en accions simples (pujar escales) com complexes (presentar-nos a un examen) i en molts casos ho realitzem de forma sistemàtica. Com diu Bornas:

(...) L'autoregulació no és exclusiva de les accions complexes; en realitat els éssers humans ens estem autoregulant contínuament el comportament, sovint de forma automàtica o gairebé automàtica. (...) En altres ocasions l'autoregulació, la posem en funcionament voluntàriament i en som ben conscients (encara que no ho diguem així): arreglar una avaria

domèstica (...) Sigui en accions curtes, senzilles, llargues o complexes, amb objectius més o menys importants, el bon funcionament dels processos que constitueixen l'autoregulació és el que permet assolir un elevat o un òptim grau d'autonomia personal. (Bornas, 1992: 22)

Basant-nos en les aportacions de Bornas (1992) podem afirmar que, com a docents, el fet de conèixer el sistema d'autoregulació i ser conscients dels processos que en formen part permet fer una planificació concreta de la pràctica educativa per tal de facilitar i fomentar l'adquisició i el desenvolupament de les habilitats i estratègies que l'infant necessita per ser autònom.

2.2.3. L'autoregulació dels aprenentatges

Fins ara hem estat parlant de l'autoregulació del comportament, un aspecte molt important per tal de fer camí cap a l'autonomia de l'alumne. Però no hem d'oblidar que perquè un alumne esdevingui autònom també ha de ser capaç de seguir aprenent al llarg de la vida, és a dir, d'aprendre a aprendre. Així doncs, és necessari parlar també de l'autoregulació dels aprenentatges si pretenem que un infant esdevingui autònom en tots els sentits. Des d'un punt de vista escolar, Jaume Jorba i Ester Casellas defineixen l'autoregulació de l'aprenentatge dels alumnes com "l'adequació dels procediments utilitzats pel professorat a les necessitats i dificultats que l'alumnat troba en el seu procés d'aprenentatge, però també l'autoregulació pel mateix estudiant d'aquest procés per tal d'anar-se construint un sistema personal d'aprendre i millorar-lo progressivament" (Jorba i Caselles, 1996: 19-20).

D'altra banda, cal tenir en compte que el procés d'autoregulació de l'aprenentatge també va acompanyat de la regulació per part del docent i de la coregulació que es pot donar entre els propis alumnes. Per tant, basant-nos en les aportacions de Pere Pujolàs (2003: 49) podem diferenciar tres tipus de regulació del procés d'ensenyament - aprenentatge:

- *Regulació* per part del docent tenint en compte les característiques de l'alumnat. Aquest procés es realitza bàsicament a partir de l'avaluació formativa.

- *Autoregulació* per part del propi alumne per tal d'anar construint de forma personal i progressiva el seu propi sistema d'aprenentatge.
- *Coregulació* entre els alumnes per tal de crear situacions d'intercanvi de coneixements, de cooperació i d'interacció entre ells.

Pujolàs explica que el que cal és:

(...) Articular a l'aula una sèrie de mecanismes o dispositius pedagògics que possibilitin que en un grup d'alumnes –individualment i alhora col·lectivament– vagin construint progressivament el propi sistema d'aprenentatge, i que els permeti ser cada vegada més autònoms i capaços d'aprendre per si mateixos, però també que els ensenyi a posar els seus coneixements en comú amb els dels altres per assolir fites cada vegada més elevades. (Pujolàs, 2003: 49)

D'acord amb Jorba i Casellas (1996) i Pujolàs (2003) podem parlar de quatre estratègies didàctiques per tal de fomentar l'autoregulació i coregulació dels aprenentatges, i en definitiva, l'autonomia de l'alumnat a l'hora d'aprendre. En totes elles la intervenció tant del docent com de l'alumne és imprescindible per assolir-les:

1. La personalització de l'ensenyament i la personalització de l'aprenentatge:

Per una banda el mestre ha d'adaptar l'ensenyament a les característiques i necessitats de cada infant en particular i per l'altra, ha de ser el propi infant qui concreti els objectius a assolir i les activitats d'aprenentatge a realitzar per aconseguir-ho (Pujolàs, 2003).

2. La comunicació dels objectius i la representació que se'n fan els alumnes:

En aquest cas el docent ha de començar per comunicar els objectius d'aprenentatge que pretén que els seus alumnes assoleixin al llarg d'aquella seqüència. Ho ha de fer de forma clara i entenedora per tal que els infants puguin comprendre-ho. Com exposa Pujolàs (2003: 51) "ningú no aprendrà el que li volem ensenyar si no coneix – i si no es representa amb claredat i correctament - allò que volem que aprengui." A continuació, cal que el docent s'asseguri que els alumnes han comprès correctament el que els hi ha explicat. Per fer-ho, ha de permetre que ells mateixos exposin els objectius didàctics proposats i que facin una autoavaluació per saber-ne el grau de coneixement.

Hem de ser conscients que aquest procés d'apropiació dels objectius és complex pels alumnes i que en la majoria dels casos, la representació que se'n fan no és gaire semblant a la representació del docent. A més, segons les experiències i coneixements previs de cada infant aquests seran percebuts de manera personal. Per aquest motiu és important que cada infant exposi el model mental inicial que té sobre aquella unitat i explícitament sobre els objectius que es pretenen assolir al llarg d'aquesta. Amb això el docent podrà apreciar les diferències existents entre el seu model i el dels alumnes i realitzar activitats que els orientin cap a una representació més ajustada a les exigències del treball (Jorba i Casellas, 1996: 67). Els dos autors també ens parlen del caràcter evolutiu dels objectius pedagògics, és a dir, els objectius formulats a l'inici de la seqüència s'aniran modificant a mesura que es vagi avançant en el procés d'ensenyament – aprenentatge. Tenint en compte que el procés educatiu és un procés d'interacció social, cadascun dels membres va aportant nous elements que enriqueixen el coneixement i això fa que els objectius també es vagin modificant, fent que la seva representació també sigui cada vegada més semblant. Jorba i Casellas (1996) expliquen que si l'aprenentatge té èxit, és a dir, si s'assoleixen els objectius significa que la comunicació ha estat també triomfal. D'altra banda, si els objectius no s'assoleixen ens indica que hi ha hagut una manca de comunicació que haurà de ser atesa pel docent.

Un cop atesa la conceptualització teòrica d'aquesta estratègia, Jorba i Casellas (1996) ens exposen alguns instruments i activitats per poder-la portar a la pràctica, és a dir, per poder avaluar l'apropiació dels objectius per part dels alumnes i la seva evolució. A continuació es fa una breu explicació de cada instrument i de la seva utilitat, a partir de les aportacions que fan Jorba i Caselles (1996) i Jorba i Sanmartí (1996):

- Els *formularis KPSI* (Knowledge and Prior Study Inventory) són uns qüestionaris d'autoavaluació pels estudiants per tal que ells mateixos s'adonin del què saben sobre un tema abans de començar-lo (coneixements previs). Aquest mateix qüestionari es torna a passar a la meitat o un cop finalitzada la seqüència de manera que els alumnes poden valorar el seu propi aprenentatge i corregir possibles errors comesos.

- Els *Q. Sort* són un tipus de qüestionaris en els quals hi consten un seguit d'afirmacions que els infants han de respondre mitjançant números (que representen les diferents categories graduals). Aquest sistema de classificació permet observar de forma molt visual i estadística les percepcions que tenen els alumnes sobre els objectius.
- Els *mapes conceptuals* és una representació gràfica de diferents conceptes i de les relacions que s'estableixen entre ells. Aquest instrument permet observar de forma esquemàtica les idees dels infants.
- Els *contractes didàctics* plasmen els acords presos entre el docent i els alumnes sobre els objectius, continguts i criteris d'avaluació que seran contemplats durant la seqüència.
- Els *diaris de classe* són eines que serveixen a l'alumnat i al docent per explicar percepcions personals sobre el procés d'aprenentatge.

Així doncs, en el procés d'apropiació dels objectius trobem dues fases: la de comunicar els objectius i la de comprovar l'apropiació per part dels alumnes. Jorba i Caselles (1996: 70) així ho expliquen:

- Les activitats de *comunicació d'objectius* tenen dues funcions molt clares: introduir el temari que es treballarà en següent seqüència i posar a l'abast la informació necessària perquè els infants puguin fer-se una representació pròpia.
- Les activitats de *verbalització d'objectius* tenen la finalitat de, com diu el nom, que els infants manifestin la representació que tenen sobre els objectius que es treballaran a la seqüència. En aquestes activitats és molt important contrastar les representacions dels diferents infants, per exemple, iniciant la verbalització en petit grup i després posant-ho en comú amb el grup classe.

3. L'explicitació de la "base orientadora de l'acció" per part del professorat, i la capacitat d'anticipació i planificació de l'acció de l'alumnat:

Com expliquen Jorba i Casellas (1996), és important que els infants desenvolupin la capacitat de preveure què passarà si escullen un camí o un altre, és a dir, d'anticipar-

se, i al mateix temps també han de ser capaços de planificar, per tant, d'escollir l'ordre concret en el qual es realitzaran les accions, però també de rectificar en cas d'error o dificultat. Jorba i Casellas (1996: 102) diuen que "si un alumne sap anticipar-se i planificar les accions vol dir que és capaç de representar-se mentalment les accions que ha de fer per arribar a tenir èxit en la resolució de les tasques que se li proposen o en l'aplicació del conceptes i les teories apreses". La capacitat d'anticipació i planificació pot ser adquirida sense l'ajut del docent, però en molts casos ens caldrà la seva intervenció. Els mateixos autors exposen que un instrument molt útil per ajudar a desenvolupar aquestes capacitats és la *base orientadora de l'acció*, mètode que el docent proporcionarà als alumnes i que amb el temps aquests s'aniran apropiant. Aquesta eina consisteix en que l'alumne construeixi una representació detallada dels procediments que durà a terme per assolir un objectiu, així com dels coneixements que són necessaris i com aquests hauran de ser utilitzats, és a dir, explicitant totes les indicacions que cal seguir per realitzar l'acció.

4. La comunicació de l'objecte i els criteris d'avaluació per part del professorat, i l'apropiació d'aquests criteris per part de l'alumnat:

Jorba i Casellas (1996) expliquen que és molt important assegurar-nos que els infants coneixen quin serà l'objecte d'avaluació i s'apropriïn dels criteris que s'utilitzaran per avaluar-los. En molts casos els docents corregeixen en base a uns criteris que van modificant sobre la marxa i això pot esdevenir desorientador per els alumnes. D'aquesta manera, si els infants s'aproprien dels criteris d'avaluació seran conscients dels paràmetres que han estat utilitzats per decidir si han assolit els objectius o no. Els dos autors també exposen alguns instruments que poden ser útils per aconseguir l'apropiació d'aquests criteris per part de l'alumnat (Jorba i Caselles, 1996):

- Les *graelles de correcció* són pautes fetes per l'alumnat o pel docent en les quals s'expliciten els criteris que seran utilitzats per avaluar.
- Els *precontractes i els contractes d'avaluació*, format per dues parts: en els precontractes són els propis infants els qui estableixen els objectius i criteris d'avaluació de la seqüència i hi indiquen el grau d'assoliment que creuen que tenen. D'altra banda trobem els contractes d'avaluació, en els quals és el propi

docent qui especifica els objectius i criteris d'avaluació. Ens infants comparen aquest últim amb el precontracte elaborat i s'acorda amb el docent quins són els punts febles a millorar i com fer-ho.

- Les *activitats de coavaluació o autoavaluació*, ja que amb aquestes són els propis infants els que han de tenir en compte els criteris esmentats (pel professor, per ells mateixos o per acord mutu) per valorar als seus companys o a ells mateixos.

Així doncs, tenir presents aquestes estratègies a l'escola, presentar-les als alumnes i ensenyar-los explícitament com utilitzar-les pot ser una bona eina per anar formant infants cada vegada més autònoms en el seu aprenentatge. Cal tenir present que aquest procés no sempre serà ràpid, al contrari, moltes vegades requerirà temps i dedicació. Però amb la seva adquisició aconseguirem fomentar l'autonomia dels alumnes, de tots, tant dels que les aprendran més ràpidament com dels que les aniran desenvolupant al llarg del temps perquè nosaltres els les anirem ensenyant.

2.2.4. Què diu el currículum en relació a l'autonomia?

El currículum d'Educació Primària de la Generalitat de Catalunya contempla l'autonomia com una competència que tots els nens i nenes han de desenvolupar al llarg de l'etapa d'escolarització obligatòria. És doncs, una de les vuit competències bàsiques, concretament consta la única competència personal dins el grup de les competències transversals. Exactament, el currículum l'anomena "Competència d'autonomia i iniciativa personal" i a continuació veiem l'esment que aquest en fa (Departament d'Ensenyament, 2007: 13 - 14):

6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Aquesta competència, en l'àmbit de les competències bàsiques, es refereix, d'una banda, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

De l'altra banda, remet a la capacitat d'elegir amb criteri propi, d'imaginar projectes, i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals -en el marc de projectes individuals o col·lectius- responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal, comen el social i laboral.

Suposa poder transformar les idees en accions, és adir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius. Requereix, per tant, poder reelaborar els plantejaments previs o elaborar noves idees, buscar solucions i portar-les a la pràctica. A més, analitzar possibilitats i limitacions, conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte, planificar, prendre decisions, actuar, avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora.

Exigeix, per tot això, tenir una visió estratègica dels reptes i oportunitats que ajudi a identificar i complir objectius i a mantenir la motivació per aconseguir l'èxit en les tasques escolars i els projectes personals. A més, comporta una actitud positiva cap els canvis, amb la necessària flexibilitat per adaptar-s'hi críticament i constructiva.

A més, comporta una actitud positiva cap al canvi i la innovació que pressuposa flexibilitat de plantejaments, podent comprendre aquests canvis com a oportunitats, adaptar-s'hi críticament i constructiva, afrontar els problemes i trobar solucions en cada un dels projectes vitals que s'emprenen.

En la mesura que l'autonomia i la iniciativa personal involucra sovint altres persones, aquesta competència obliga a disposar d'habilitats socials per a relacionar-se, cooperar i treballar en equip: posar-se en el lloc de l'altre, valorar les idees de l'altre, dialogar i negociar, l'assertivitat per fer saber adequadament a les altres persones les pròpies decisions, i treballar de forma cooperativa i flexible.

Una altra dimensió important d'aquesta competència, molt relacionada amb aquesta vessant més social, està constituïda per aquelles habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes, que inclouen la confiança en un mateix, l'empatia, l'esperit de superació, les habilitats per al diàleg i la cooperació, l'organització de temps i tasques, la capacitat d'afirmar i defensar drets o l'assumpció de riscos.

En síntesi, l'autonomia i la iniciativa personal impliquen ser capaç d'imaginar, emprendre, desenvolupar i avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i sentit crític. (Departament d'ensenyament, 2007: 13 – 14)

Tenint en compte que el nom complet de dita competència és “Competència d'autonomia i iniciativa personal” seria adient definir els conceptes que apareixen en

el nom. El terme autonomia ja ha estat explicat a l'inici d'aquest apartat i per tant no creiem necessari fer repeticions. D'altra banda però, tenim el concepte "d'iniciativa personal" que Reyes i Pérez (2009 – 2010: 165) ens el defineixen com la capacitat de "ser responsables de les accions pròpies, ja siguin positives o negatives, és el desenvolupament d'una visió estratègica per marcar i complir objectius i estar motivats per assolir-los amb èxit."

Així doncs, com hem pogut llegir a l'esment que en fa el currículum, l'autonomia és una competència que afecta a diversos àmbits de la vida personal. Seguint en la mateixa línia, Reyes i Pérez (2009 – 2010: 163) manifesten que el desenvolupament de l'autonomia pot ajudar al desenvolupament integral de la persona. D'aquesta manera, per ajudar a desenvolupar aquesta competència és necessari que, com a docents, mostrem les eines i instruments necessaris perquè els infants puguin planificar i dur a terme projectes individuals i col·lectius, i també ser capaços de reflexionar sobre les pròpies accions de forma constant, és a dir, desenvolupar la capacitat d'autoregulació.

Reyes i Pérez exposen que:

[...] La competència en autonomia i iniciativa personal requereix que els estudiants, quan acabin l'ensenyament obligatori, hagin adquirit habilitats per prendre decisions, que siguin conscients i tinguin en compte els factors que poden afectar determinades situacions, que puguin portar a la pràctica les decisions preses, assumir els riscos i acceptar les responsabilitats que derivin en diferents escenaris i contextos. (Reyes i Pérez, 2009 – 2010: 163)

2.2.5. Què diu el mètode "Emozione di conoscere" en relació a l'autonomia?

Cuomo et al. (2011) explica en un dels seus articles que les pràctiques en base a aquesta metodologia no estan destinades només a "aprendre autonomies" sinó a "aprendre a ser autònoms". La diferència entre aquests dos conceptes queda molt clara amb un exemple que els mateixos autors exposen: "aprendre autonomies" podria ser aprendre a preparar un cafè de forma autònoma, però aquest aprenentatge pot ser fruit de la repetició mecànica d'aquesta acció fins que la persona és capaç de realitzar-la sol. Però amb això no n'hi ha prou, la persona també ha de ser capaç de decidir sobre aquella acció, es a dir, sobre si vol o pot, com i quan la vol realitzar. Això fa referència a l'altre concepte esmentat: "aprendre a ser autònoms". Cuomo et al.

(2011: 1) ho defineix com la “capacitat de governar-se a si mateix, sobre la base d’una autèntica intencionalitat original”.

Les pràctiques en base al mètode “L’emozione di conoscere” vetllen, doncs, per aconseguir infants autònoms, és a dir, que sàpiguen autorregular-se en les pràctiques del seu dia a dia i que, a la fi, siguin capaços de continuar aprenent per esdevenir cada vegada persones més autònomes.

El fragment que segueix a continuació explica de forma aprofundida l’objectiu d’aquesta metodologia en relació a l’autonomia de l’infant:

L’objectiu que es vol aconseguir no és en absolut instruir [...] No es vol una persona mecànicament ensenyada, sinó una persona que pensi, que s’emocioni, que és conscient dels seus pensaments i de les seves emocions, que sap solucionar els imprevistos, que es sap socialitzar i té una vida relacional, que desitja i pot seguir aprenent [...] Una autonomia que no ha d’arribar a ser autarquia, en la que l’únic resultat és quedar-se sol. Una autonomia que, en la intencionalitat de qui la posseeix, proposa el desig, el plaer, les competències per estar amb els altres i de conèixer les condicions per viure en societat. Una persona que, quan no sap què fer, sap a qui demanar ajuda, quan i de quina manera. (Cuomo et al. 2011: 3)

En aquest mateix article, els autors expliquen que és important que l’educador que acompanya els infants durant aquest procés formatiu adopti una actitud “d’amic”. Sobretot tenint en compte les persones amb discapacitat, s’ha d’evitar per complet que l’educador sigui vist com un adult directriu. El fet d’adoptar l’actitud “d’amic” consisteix en fomentar una relació de confiança, d’empatia, en la qual l’educador aprofita l’ocasió per orientar i proporcionar a l’infant aquelles competències útils per esdevenir autònom i per superar els obstacles que pot produir la seva discapacitat. És el propi educador qui ha de promoure situacions, contextos i entorns que afavoreixin aquesta relació d’amistat amb els infants per tal que aquests es sentin còmodes. Aquesta base, tal i com diuen els autors, és molt important per formar persones cap a una vida autònoma i, sobretot, enfocat a aquelles persones amb discapacitats, ja que aquesta relació de confiança els permetrà endinsar-se de forma molt més positiva cap a l’adquisició de les competències necessàries.

3. SEGONA PART: Desenvolupament de la recerca

3.1. Plantejament general de la recerca

3.1.1. Objectius

Per tal de donar resposta a la qüestió principal d'aquest treball: *Què és el mètode “Emozione di conoscere” i com afecta la seva pràctica en el desenvolupament de l'autonomia de l'infant?*, hem basat la nostra recerca en els següents objectius:

1. Observar com l'actitud del mestre contribueix a fomentar l'autonomia dels alumnes.
2. Observar com els alumnes exerceixen l'autonomia.

Tot i que el concepte d'autonomia es pot entendre des de l'autoregulació de l'aprenentatge o bé del comportament, en la nostra recerca ens centrarem bàsicament en aquest darrer. Aquesta decisió ha estat condicionada per dos aspectes fonamentals: en primer lloc, l'escenari en el qual es duu a terme l'observació del projecte és la classe de Segon A, la qual cosa comporta l'anàlisi d'infants d'entre 7 i 8 anys. En aquesta edat, l'autoregulació dels aprenentatges és una competència que encara està estretament lligada a l'ajuda del docent i, per tant, ens seria difícil poder observar com els nens i nenes desenvolupen un nivell alt d'autonomia a l'hora d'autoregular els seus aprenentatges. En segon lloc, ens trobem davant d'un projecte, “Il film”, el qual pretén desenvolupar en els infants actituds i valors, més que competències concretes de les diferents matèries. Així doncs, el procés d'autoregulació dels aprenentatges no ocupa gaire lloc en aquest projecte però sí que hi té un pes important l'autoregulació del comportament. Tot i que no es poden considerar com a competències independents l'una de l'altra, en el nostre cas hem basat el l'estudi en només una d'elles.

3.1.2. Enfocament metodològic

En aquest apartat es parla sobre l'enfocament metodològic que ha adoptat aquesta investigació. Així doncs, seria bo començar definit aquest concepte, Pérez (2004: 35)

basant-se amb les aportacions de Hernández (1997), defineix la investigació en l'àmbit educatiu com "l'estudi dels mètodes, procediments i les tècniques utilitzades per obtenir un coneixement, una explicació i una comprensió científica dels fenòmens educatius". En el nostre cas, ens centrem en estudiar el mètode "Emozione di conoscere" i analitzar quin ressò comporta en l'autonomia de l'infant. Pel que fa a la línia de la investigació, podem dir que segueix un enfocament qualitatiu. Això és, segons Strauss i Corbin (1990: 17), citat per Tójar (2006: 143):

[...] Qualsevol tipus d'investigació que produeix resultats als quals no s'ha arribat per procediments estadístics o qualsevol altre tipus de quantificació. Pot referir-se a investigacions sobre la vida de les persones, histories, comportaments i també al funcionament organitzatiu, moviments socials o relacions i interaccions. Algunes de les dades poden ser quantificades, però l'anàlisi en si mateix ha de ser qualitatiu.

Segons Penalva i Mateo (2006: 18) una investigació qualitativa ens permet centrar-nos en qüestions subjectives, apropar-nos a l'objecte d'estudi i posar-nos al seu lloc per tal d'interpretar les seves conductes. A més, aquesta tècnica és ideal per fer descripcions d'un fenomen per una posterior comprensió. En la nostra recerca tots aquests aspectes hi seran presents, ja que el nostre objectiu es centra en descriure un fenomen - posada en pràctica del mètode "Emozione di conoscere" - per poder interpretar i comprendre els efectes que comporta aquest envers l'autonomia dels infants.

A banda de qualitativa, aquesta investigació també la podem classificar com a etnogràfica. Aquest terme, segon Bernal (2006: 62) significa "descripció de l'estil de vida d'un grup de persones habituades a viure juntes". El mateix autor, exposa que la investigació etnogràfica té la finalitat de conèixer el significat de les accions que duen a terme un grup de persones, dins el marc de la vida quotidiana. Bernal (2006: 62) remarca que aquest tipus d'investigacions permeten reflexionar de manera constant i crítica sobre la realitat observada, interpretant el significat d'allò que es veu, s'escolta o es fa, realitzant hipòtesis i verificant-les. Tenint en compte aquestes aportacions, podem constatar que el nostre treball es troba dins el marc d'una investigació etnogràfica, ja que en ell es descriuen i s'analitzen els succeïments del dia a dia d'un

grup de persones, en concret, d'un grup classe, els actes dels quals seran analitzats i interpretats per una posterior reflexió.

Per últim, cal concretar que aquesta investigació es basa en un estudi de cas. Bernal (2006: 116) exposa que l'estudi de cas pretén comprendre amb profunditat i detall una realitat específica – un individu, un grup, una institució, etc. - dins d'un context social. El cas que s'estudia, s'ha d'entendre com un sistema integrat que interactua en un context concret i amb unes característiques pròpies. Els estudis en base a aquest mètode segueixen un procediment progressiu: es comença definint els temes més rellevants de la investigació des d'un punt de vista teòric, a continuació s'estudia el cas en profunditat i es recullen dades, les quals finalment són analitzades i interpretades. En aquest treball s'ha fet un estudi de cas del grup – classe de segon i de la metodologia educativa emprada i s'ha seguit amb fidelitat el procés que segueix aquest mètode.

Un cop explicat el mètode i exposades les tècniques i instruments que s'utilitzaran, trobarem els resultats de la investigació. Coll i Onrubia (1999: 90), exposen que la comunicació dels resultats ha de fer-se amb la màxima transparència possible de manera que el receptor conegui clarament els objectius de la investigació, els instruments de recollida de dades, els procediments d'anàlisi i la interpretació efectuada. D'aquesta manera es garanteix la possibilitat de contrastar aquests resultats posteriorment.

3.1.3. Instruments de recerca

Segons Arnal (1997: 13), els instruments són “mitjans reals, amb identitat pròpia, que els investigadors elaboren amb el propòsit de registrar informació o de mesurar característiques dels subjectes”. A partir de l'aclariment d'aquest concepte, ens hem documentat sobre les diferents tècniques i instruments de recerca, i ens hem centrat en aquells més adients per assolir els nostres objectius. L'observació, l'entrevista i l'anàlisi documental han estat les tècniques emprades per dur a terme el nostre treball.

En primer lloc, hem utilitzat l'anàlisi documental per poder descriure les característiques més rellevants de la "Scuola Pirazzini", mitjançant el seu Projecte Educatiu de Centre. Aquesta tècnica, segons Bernal (2006: 110), consisteix "en un anàlisi de la informació escrita sobre un determinat tema, amb el propòsit d'establir relacions, diferències, etapes, postures o estats actuals del coneixement respecte el tema objecte d'estudi". Aquesta informació escrita, segons Cázeres et al. (1990: 18), s'ha d'entendre com a tot aquell material al qual podem accedir com a font de referència per tal d'obtenir-ne informació o prendre com a testimoni d'una realitat o fet, però en cap cas se'n pot alterar la naturalesa o el sentit.

En segon lloc, hem fet ús de l'observació per tal de completar la descripció de l'escola i en concret, de la classe "Seconda A". Aquesta tècnica també ha estat emprada per poder descriure el projecte en el qual ens hem centrat, "Il film", i per poder observar de quina manera aquest intervé en el desenvolupament de l'autonomia dels alumnes.

Segons Coll i Onrubia (1999: 61), l'observació com a tècnica és pot definir com "l'especialització dels processos quotidians d'observació. Aquesta especialització està caracteritzada per l'ús d'un cert conjunt de procediments dirigits a obtenir una percepció deliberada de la realitat, a través del registre de determinats aspectes". Així doncs, l'observació és un procés selectiu que suposa un ampli conjunt de decisions per part de l'observador, que centra el seu marc de referència sobre els fenòmens observats i que es produeix en el context d'un cert programa de treball. Tenint en compte que l'observació pot ser de tipus no participant o participant, en el nostre cas s'ha fet ús d'aquesta darrera que, segons Blanco (1997: 14), la defineix com a "forma d'investigació observacional en la qual el mateix investigador forma part dels esdeveniments i/o accions que seran observats" i en la qual, aporta Riba (2007: 65), s'obté informació (habitualment verbal i similar) del subjectes observats a partir d'una interacció amb ells. En el nostre cas, l'observació s'ha dut a terme des de dins de l'aula i partint de la nostra participació en aquesta, així doncs, de la nostra interacció amb els docents i infants.

L'observació ofereix diversos instruments d'enregistrament d'informació. Per la nostra investigació, ens hem servit del diari i mitjans audiovisuals, els quals fan referència a

una observació no sistemàtica, és a dir, que no respon a una planificació prèvia sinó que és ocasional i no controlada (Andreu, 2011). Aquests instruments ens han servit de suport per, posteriorment, anar fent una descripció detallada i anàlisi del projecte.

A banda d'aquests instruments, també hem dut a terme una observació més dirigida, o altrament dita, sistematitzada. Aquesta, segons Barrachina et al. (2011) es basa en una observació controlada, en la qual l'investigador prepara amb antelació el procés que seguirà i estableix els ítems a observar. En el nostre cas fem ús de pautes d'observació, elaborades en base al marc teòric sobre l'autonomia de l'infant. Aquestes ens han permès analitzar com el mètode "Emozione di conoscere" afecta en el desenvolupament de l'autonomia dels alumnes. Cal tenir en compte que aquestes pautes també han estat complementades amb els diaris efectuats durant el transcurs del projecte.

Per últim, l'entrevista ens ha servit per poder completar informacions referents al començament del projecte, tenint en compte que la durada de la nostra observació no ha permès veure'l des dels seus inicis fins al seu final (hem pogut presenciar-lo durant 4 mesos però la seva durada és de tot el curs escolar). L'entrevista, segons Cannell i Kahn (1968), citat per Riba (2007: 86), es defineix com a aquella conversació entre dues persones, iniciada per l'entrevistador, amb el propòsit d'obtenir informació rellevant per a una recerca. En concret, hem fet ús d'una entrevista semi estructurada, la qual segons Arnau et al. (1990: 225) consisteix en plantejar unes preguntes que durant l'entrevista van poder ser complementades o variades. Així doncs, nosaltres vam pensar algunes qüestions però durant el transcurs de la conversa l'ordre podia variar de la mateixa manera que ho podien fer les preguntes. Cal destacar que aquesta entrevista s'ha realitzat de manera informal, aprofitant una estona d'esbarjo que ens va permetre parlar sobre el projecte.

3.2. Context de la recerca

3.2.1. La “Scuola Elementare Pirazzini” i la classe “Seconda A”

Per tal de poder assolir els objectius plantejats en aquest treball, s’ha dut a terme una observació en una escola del centre - nord d’Itàlia: la “Scuola Elementare Pirazzini”. Aquest centre es localitza a la ciutat de Faenza, dins la regió d’Emilia Romagna, concretament, a la província de Ravenna. Utilitzant la infraestructura d’un antic palau construït l’any 1.400, la trobem situada al centre històric de la ciutat. L’escola forma part de l’*Instituto Comprensivo “Domenico Matteucci”*, el qual consta de dues *Scuole dell’Infanzia*⁴, dues *Scuole Elementare*⁵ i una *Scuola Media*⁶. La “Scuola Pirazzini” va obrir les portes als anys ’70 i des de llavors disposa d’una oferta formativa a temps complet: de dilluns a divendres, de les 8:30h fins a les 16:30, donant la possibilitat de romandre a dinar a l’escola. Actualment acull un total de 178 alumnes, dels quals 75 són de procedència estrangera i 6 mostren algun tipus de discapacitat.

Tal i com ens indica el POF (*Piano Offerta Formativa*⁷), l’*Instituto Comprensivo “D. Matteucci”* s’identifica com una “escola dels sabers” i de l’acolliment on, a banda de les competències obligatòries de l’escola primària, també es potencien les habilitats manuals i pràctiques. D’altra banda, també pretén afavorir el desenvolupament i promoure el benestar de cadascun dels alumnes de l’escola, adquirint les responsabilitats, drets i deures que comporta ser ciutadà a Itàlia, però també tenint en compte les demandes i les oportunitats que sorgeixen quan s’entra en contacte amb altres cultures.

Cal destacar que la població de Faenza ha rebut un fort increment de població estrangera en els últims anys, així doncs, l’escola també ha hagut d’adoptar mesures i estratègies per tal de promoure la integració escolar i social d’aquests alumnes. Tal i

⁴ Acull els infants de 3 a 6 anys.

⁵ Acull a infants de 6 a 11 anys.

⁶ Acull a infants de 11 a 14 anys.

⁷ És l’equivalent al PEC (Projecte Educatiu de Centre)

com ens explica el POF, l'*Instituto Comprensivo* utilitza per totes les seves aules una metodologia didàctica flexible i innovadora, capaç d'atendre a tots els seus alumnes.

En aquest mateix document també s'exposen quins són els trets d'identitat de l'*Instituto Comprensivo "D. Matteuci"*, esmentats tot seguit: cultura, teoria, pràctica, projectes, manualitats, coneixements, habilitats, competències, rigor, tolerància, responsabilitat, ciutadania, integració, cooperació, orientació, flexibilitat, identitat cultural i multiculturalitat.

Pel que fa a l'interior de l'escola, trobem les diferents aules corresponents a cada curs (de primer a cinquè), però també altres aules d'usos compartits, tals com: les dues aules de la PDI (Pissarra Digital Interactiva), música, plàstica, ceràmica, fusteria, laboratori, cuina, informàtica, màquina del temps, teatre, gimnàs, menjador, sala de mestres, entre d'altres. El centre utilitza una estructura arquitectònica en forma de U, al mig de la qual es troba el pati de l'escola, un espai no molt gran i equipat amb una caseta i algunes estructures de fusta repartides per l'espai. Les aules corresponents a cada curs estan organitzades segons la voluntat dels docents tutors. Cal destacar que cada grup classe disposa de dos mestres – tutors que es reparteixen les assignatures i les franges horàries per tal d'alternar-se els matins i les tardes de dilluns a divendres.

A partir d'ara ens centrarem en el grup - classe de "Seconda A", on s'ha realitzat l'observació dels resultats per dur a terme aquesta recerca. En aquesta aula hi trobem 15 infants – 8 nens i 7 nenes - d'entre 7 i 8 anys, de nacionalitat italiana, dels quals es pot destacar: un nen de procedència Senegalesa, un de procedència Marroquí, una nena diagnosticada amb dislèxia, un nen diagnosticat amb Síndrome de Down, una nena amb un diagnòstic de trastorns en el comportament (com a conseqüència dels medicaments que es pren per els atacs epilèptics i per una situació familiar i social – econòmica desequilibrada) i dos germans bessons de procedència Búlgara que tot i no tenir cap diagnòstic legal, mostren necessitats educatives especials. Com en totes les aules, ens trobem davant d'un grup – classe ben divers on cada infant mostra un ritme i nivell d'aprenentatge diferent. També cal destacar que la situació familiar de la majoria dels infants de segon A és complexa, la qual cosa els comporta desequilibris emocionals que es veuen reflectits en el seu dia a dia a l'aula.

La disposició de l'aula està feta de manera que en una banda hi trobem tots els alumnes i a l'altra la càtedra del mestre i la pissarra. Els infants estan col·locats individualment, és a dir, els seus pupitres estan separats els uns dels altres i estan tots posats de cara a la taula del docent. Al fons de l'aula, donant l'esquena als alumnes, trobem diferents armaris on hi ha els jocs, els seus calaixos individualitzats (on s'hi troba diferents objectes personals de cada alumne), i altres materials diversos. A les quatre parets de l'aula trobem murals penjats de treballs que han fet els infants i algunes informacions diverses tals com: taules de multiplicar, regles ortogràfiques, etc.

Pel que fa als docents, com ja hem esmentat prèviament a les escoles d'Itàlia trobem dos tutors per classe, així doncs, a Segon A disposen de dos mestres – la D.R. i la S.S. - de les quals cal destacar que mostren una metodologia d'ensenyament ben diversa l'una de l'altra. La S.S. utilitza un mètode força tradicional, basat en la transmissió de coneixements unidireccional i amb el suport del llibre de text. La D.R., en canvi, utilitza una metodologia més innovadora on l'aprenentatge és bidireccional, prescindint del llibre de text a excepció d'algunes activitats concretes. A banda d'aquestes dues docents, cal esmentar la presència de la mestra de suport i d'un altre mestre, ja jubilat, però que continua presenciant avui en dia les aules. Aquest docent arriba a l'escola cada dijous per dur a terme activitats amb els infants de la nostra classe, seguint l'enfocament de "L'emozione di conoscere". Les dues tutores es coordinen amb aquest tercer mestre per tal de realitzar les activitats conjuntament, tot i que és ell qui les porta a terme.

Més amunt hem parlat d'una aula del centre on s'hi troba la màquina del temps. Aquesta màquina marca l'inici de la introducció del mètode "Emozione di conoscere" a l'escola. Amb G.M. (mestre jubilat del qual hem parlat anteriorment) com a capdavanter del projecte, juntament amb els docents de l'escola i amb la col·laboració del professor Nicola Cuomo i el seu equip, van fer possible a la "Scuola Pirazzini" que els nens i nenes aprenguessin amb motivació, esforç i desig. Tot va començar amb un anunci a un diari local en el qual un grup de científics demanaven ajuda per construir una màquina del temps. Aquest anunci, fet pels mestres però presentat als infants com

una anècdota real, va motivar als nens i nenes de l'escola a ajudar aquests científics a construir una màquina del temps.

Juntament amb els docents i les famílies es va realitzar un projecte interdisciplinari que va permetre a tots els infants de l'escola de participar-hi, duent a terme un aprenentatge significatiu. Aquesta màquina, un cop acabada, es va situar en una de les aules de l'escola que, des de llavors, rep el seu nom. Al llarg dels anys ha servit per fer-ne sortir personatges i objectes màgics i sorprenents que han permès l'estudi i la recerca de molts temes, seguint sempre un eix principal fruit dels interessos dels infants.

3.2.2. El mètode “Emozione di conoscere” a l'escola: projecte de “Il film”

A l'apartat que es presenta a continuació es fa una explicació detallada del projecte “Il film”, de manera que el lector pugui conèixer en profunditat el projecte que, posteriorment, ha estat analitzat.

Des de l'inici de 1r curs, els nens i nenes reben cada dijous la visita del mestre G.M., convidant-los a viure experiències plenes de nous aprenentatges. Tot va començar el setembre de 1r⁸: els infants van rebre un globus a la classe que portava un missatge: un personatge es presentava com a Mago Piero i els esperava a la màquina del temps. Aquell dia el van conèixer, van poder veure un seguit de màgies i van escoltar alguns dels seus contes. Des d'aquell primer retrobament cada setmana visitava als infants per aprendre coses noves, per tant, el Mago Piero va ser l'element màgic utilitzat per motivar els infants i amb el qual es sentien molt còmodes. El projecte d'aquell any tenia com a fil conductor l'aprenentatge de l'escriptura a partir dels contes, els quals eren explicats pel mateix personatge. A més d'explicar-los histories, van fer que els infants es submergissin ells mateixos en un conte. Així doncs, com en totes les històries, arriba un moment que es produeix un problema: un antic amic del Mago Piero que estava gelós va començar a fer-los bromes pesades als alumnes dins l'escola i, al cap d'uns dies, el Mago Piero va ser capturat per aquest personatge maligne que els va fer passar un seguit de proves per poder rescatar el seu amic. Finalment, com en

⁸ Història reconçada per G.M. en horari extraescolar el dia 06/03/2014.

els contes, s'arriba a un desenllaç – rescat del Mago Piero - i les coses es van posant a lloc. Aquell any, els alumnes de segon van viure una aventura protagonitzada per ells mateixos i aquell nou personatge, el qual des de llavors els ha estat acompanyant cada setmana.

Aquest any, el Mago Piero va proposar als alumnes de segon de realitzar una pel·lícula conjuntament, recontant tot allò que havia passat l'any anterior. D'aquesta manera, la idea de la història amb un plantejament, nus i desenllaç, ja la tenien adquirida de l'any anterior. Aquesta idea va agradar molt als infants i van respondre amb gran entusiasme. Aquí va ser quan va néixer el projecte de “Il film”, el qual té una durada de tot el curs i es duu a terme cada dijous, amb la presència del Mago Piero i les dues mestres tutores. A partir d'aquest eix s'han realitzat diverses activitats vinculades que tenien l'objectiu de treballar tenint en compte els diferents nivells i capacitats d'aprenentatge.

Aquest projecte presenta les característiques que exposa el mètode “Emozione di conoscere” i ha estat el punt de mira de la nostra observació. Així doncs, a partir de la posada en pràctica d'aquest, hem pogut descriure i analitzar com la metodologia “Emozione di conoscere” afecta en el desenvolupament de l'autonomia de l'infant. Cal tenir en compte que quan vam arribar a l'escola el projecte ja havia iniciat i, per tant, es trobava a una fase una mica avançada. La nostra arribada va ser al mes de gener i aquest ja estava encarrilat des del setembre. Tot i així, aquest no ha estat un impediment per poder continuar amb la nostra observació: vam realitzar una entrevista al mestre G.M. per tal que ens expliqués detalladament l'inici del projecte i ens donés resposta a tots els nostres interrogants.

A partir de la nostra arribada, s'han anat analitzant diferents activitats realitzades sobre “Il film” per tal de donar resposta a la nostra recerca. Tenint en compte que és un projecte que dura tot el curs escolar, la seva finalització serà prop del mes de juny, però la nostra observació només podrà ser possible fins a finals d'abril. Per tant tampoc ens serà possible poder observa com es conclou, però l'anàlisi de les diverses activitats durant la nostra estada ens ha permès una visió força àmplia del nostre objecte de recerca.

Segons explica G.M.⁹ el projecte va començar un dia que ell va arribar a l'escola i va ensenyar als alumnes de segon algunes pel·lícules que havien fet alumnes d'anys anteriors i els va proposar de fer-ne una ells mateixos, en la qual expliquessin l'experiència viscuda el curs anterior amb el Mago Piero i el personatge malvat que el va segrestar, però també els va dir que podien fer les modificacions que ells volguessin ja que els creadors de "Il film" eren ells mateixos. Com diu G.M. "l'esquelet de la història ja està creat: és la seva pròpia experiència, però amb els canvis que ells vulguin ja que la gràcia de fer la pel·lícula és que poden inventar tot allò que volen, sempre que sigui acordat o votat entre tots." Els infants van respondre amb entusiasme i a partir d'aquí es va començar a tirar endavant el projecte. Per tal de recordar allò que havia passat l'any anterior els van reproduir una representació en format Power Point on es sintetitzava amb fotografies tot el transcurs, i a continuació, entre tots van estar comentant quina seria la trama de "Il film", quines anècdotes podrien succeir, quina seria la introducció, el nus i el desenllaç, quins personatges més podrien aparèixer, etc. G.M. anava apuntant tot allò que deien els alumnes de manera que el guió final estigués escrit en base a les seves aportacions. Cal tenir present, ens explica G.M. durant l'entrevista, que a l'edat de segon els alumnes encara no tenen les suficients habilitats per escriure el guió ells mateixos i que, per tant, això ho va fer ell, però sempre en base a les aportacions dels infants.

Tot fent pluja d'idees va sorgir la idea que al principi de la pel·lícula hi hagués un mestre dolent a l'escola que, finalment, els alumnes aconseguirien fer fora per tal que arribés un mestre millor. Així doncs, els docents van demanar als infants quines eren les característiques i comportaments d'un mestre bo i d'un mestre dolent, per poder anar construint el perfil dels personatges en base a les seves aportacions. Si els infants es descuidaven alguna cosa, els docents feien les preguntes apropiades per tal d'anar completant totes les parts que calia matisar. Per exemple, algunes de les preguntes van ser: quin són els càstigs que posa el mestre dolent? Quines accions faran els infants per tal d'aconseguir que el mestre dolent marxi de l'escola? Quines poden ser

⁹ Entrevista feta a G.M. el 03/04/2014 a Faenza.

les possibles proves a superar que ens farà fer el malvat? Qui pot ser el personatge malvat? Etc.

Aquesta primera part va tenir una duració d'unes quantes setmanes, per tal d'anar concretant quina seria la trama de la història i com serien els personatges que hi apareixerien. G.M.¹⁰ ens explica que "cadascú era autònom de dir com podria ser un personatge, una acció... Tots eren lliures de dir el que pensaven però cada idea s'enriquia amb les aportacions dels altres". A continuació, van estar veient petits curtsmetratges i escenes de pel·lícules en les quals es podien observar diferents tècniques cinematogràfiques que els podrien ser útils i, després, van provar d'experimentar-les¹¹. També van estar observant l'actitud dels actors i actrius per tal de representar les diferents emocions i, posteriorment, van representar-les ells. Tot això els anava servint per anar adquirint habilitats que després utilitzarien a "Il film".

Aquest projecte va ser presentat explícitament com a mètode de integració per els infants que presentaven dificultats en l'aprenentatge però segons comenta D.R.¹², també amb una segona finalitat: treballar les emocions. Utilitzant el Mago Piero, un personatge màgic per els alumnes, es va presentar una idea motivant que permetés a tots els infants de l'aula de participar-hi de forma activa. Mica en mica, i aprofitant aquells temes que més interessaven als alumnes, s'ha anat reconduint el projecte per tal que tots els nens i nenes de la classe es sentissin completament integrats i involucrats en la tasca. G.M. ens explica que, en concret, el nen diagnosticat amb Síndrome de Down (E.C.) i els dos germans bessons els costava participar en les activitats i sovint s'aïllaven. Així doncs, adoptant algunes estratègies, tals com: utilitzar un to de veu tendre, cridar-los en causa, és a dir, com a ajudants per evitar que s'abstinguessin de participar, cridar-los l'atenció amb allò que més els interessa, entre d'altres. Utilitzant diferents estratègies s'ha aconseguit que actualment aquests infants participin de forma voluntària i amb ganes.

¹⁰ Entrevista feta a G.M. el 03/04/2014 a Faenza.

¹¹ Veure foto Annex 6 (pàg. 12)

¹² Annex 5.2: Comentari de D.R. durant una estona de lleure (18/03/2014).

Pel que fa als objectius que s'assoleixen amb les diferents activitats, G.M.¹³ ens explica que no s'exposen explícitament als infants, tenint en compte que en aquesta edat és difícil parlar-los d'objectius metodològics específics. Tot i així, s'han anat comentant aspectes a tenir en compte – el silenci, el respecte, l'esforç, etc. – que en definitiva formen part dels objectius que es pretenen assolir tot i no ser exposats explícitament. El mestre també exposa que el projecte de “Il film” serveix per treballar bàsicament actituds i valors, i que les competències referents a cada matèria depèn del propi docent que decideixi relacionar-les amb el projecte o no.

Des de l'inici de curs, cada dijous s'estan duent a terme activitats diverses relacionades amb la pel·lícula; els nens i nenes ja esperen amb impaciència que arribi el dijous per estar amb el Mago Piero, i aquest sempre es presenta d'una manera diferent als infants per tal de despertar-los interès i emoció en tot moment. El primer dia que vam poder gaudir de la seva presència, G.M. va donar-li una llum intermitent a la conserge perquè aquesta ho portés a la classe de segon A. Els infants, en veure aquest llum ja van saber de seguida que era un senyal del Mago Piero i que aquest els estaria esperant o bé a la màquina del temps o bé a l'aula de la pissarra digital. Definitivament, estava a la classe de la PDI, amb tots els llums tancats, la única cosa que il·luminava era una làmpada rotatòria que reflectia a les parets de l'aula amb llums de colors. Com en totes les ocasions que es troben amb aquest personatge, els pupitres dels infants es trobaven en forma de U, de manera que tots i totes es puguin veure les cares i interactuar entre ells.

Aquell dia els esperava en un racó de l'aula, com en gairebé totes les ocasions, acompanyat de la seva maleta dins la qual hi guarda un munt d'objectes sorprenents. Va saludar als infants fent sonar una harmònica i donant-los la mà, de manera que quan els hi estrenyia la mà bufava ben fort l'instrument i en sortia un so molt agut. Els infants reien i tots allargaven la mà per poder ser protagonistes d'aquell petit espectacle. A continuació, va fer alguns actes habituals d'aquell ritual, que els infants ja coneixien però que seguien esperant amb ganes. També els va fer algun truc de

¹³ Entrevista feta a G.M. el 03/04/2014 a Faenza.

màgia¹⁴ i seguidament va començar a recontar un conte, acompanyat d'imatges que s'anaven projectant a la pissarra digital¹⁵. Mentre explicava la història, feia ús d'alguns objectes de dins la maleta que es corresponien amb la temàtica, la qual cosa intrigava i mantenia l'atenció dels infants de manera constant. El conte tractava sobre una nena que havia anat a viure al país de les fades i els follets, en el qual hi habitaven personatges bons i d'altres de més malvats.

Un cop acabat de recontar, va proposar als infants d'anar a la classe de la màquina del temps, ja que disposarien de més espai. Allà es van col·locar en rotllana i van començar a fingir que eren els diferents personatges del conte explicat: l'expressió de la cara, la veu, la posició del cos, el moviment en desplaçar-se, etc., eren trets característics que havien de cuidar molt per tal de similar bé allò que volien. A continuació, en grups de 3 o 4 van representar un follet entre tots junts¹⁶ i van desplaçar-se durant uns instants per la classe, conjuntament i conservant les expressions. Finalment va posar música i van ballar un ball que els nenes i nenes ja coneixien d'altres ocasions. Des de llavors, el Mago Piero ha explicat alguns contes a partir dels quals es realitzaven activitats semblants a l'anterior, sempre amb l'objectiu de fomentar la comprensió de la història i els seus personatges i l'expressió corporal¹⁷.

A banda dels contes, vam dur a terme un taller de ceràmica que va servir per "Il film". Tenint en compte que a l'E.C. li agraden molt els monstres, un dijous, el Mago Piero es va presentar a l'aula amb un llibre d'adhesius sobre monstres, va deixar que els infants se'l miressin durant una estona i a continuació els va explicar el motiu pel qual l'havia portat: al llarg de la pel·lícula, hi ha una part on els alumnes han de fer bromes pesades al mestre dolent per aconseguir que aquest no agunti més i marxi de l'escola. Una de les idees dels infants era espantar-lo amb objectes que fessin por, així doncs, els va

¹⁴ Veure Annex 6 (pàg. 12).

¹⁵ Activitat 1: conte.

¹⁶ Veure foto Annex 6 (pàg. 13).

¹⁷ Veure foto Annex 6 (pàg. 13).

proposar de construir un monstre de ceràmica per poder-lo utilitzar com a element i ells van respondre amb entusiasme¹⁸.

En un full blanc, van haver de dissenyar el seu monstre, a la vegada que els adults també en dissenyàvem un a la pissarra. Un cop tothom va tenir el seu, vam baixar a l'aula de ceràmica on cadascú en tenia un tros d'argila preparat per poder-li donar forma. Abans d'iniciar, el Mago Piero va donar un seguit d'idees als infants que podien utilitzar per realitzar el seu treball: els va ensenyar diverses tècniques i els va mostrar la utilitat d'algun instrument que podrien utilitzar. També va donar-los algun consell i va deixar-los clar algunes normes i, finalment, es van posar a treballar¹⁹. A mesura que anaven avançant en la tasca, els docents anaven observant el procés dels infants i, si era necessari, els donaven algun consell útil. A més a més, el Mago Piero els deia en veu alta alguns dels aspectes que s'havien d'anar fixant per tal d'anar supervisant ells mateixos el treball. Un cop acabat, els docents van encarregar-se de posar les figures al forn, un procés que va durar uns quants dies i, un cop van estar llestes, ja es van poder utilitzar per la posada en escena de la pel·lícula²⁰.

Abans de començar a filmar la pel·lícula, els infants van decidir per mitjà de votacions qui seria l'adult que prendria el paper de mestra dolenta i de mestra bona. Abans de posar-nos a la feina, el Mago Piero va explicar als infants una sèrie de normes que s'haurien de seguir durant la gravació de "Il film". Tots van tenir molt clar quina hauria de ser la seva posició i comportament en sentir les paraules "silenzio" (silenci), "motore" (motor) i "azione" (acció). També van deixar molt clar que tot allò que succeiria al llarg del rodatge seria totalment fictici i que, per tant, no s'hauria de treure de context. Els responsables de gravar eren els docents, tenint en compte que en aquesta edat encara no tenen domini suficient per usar la càmera de filmar. A l'hora de repartir els papers en els infants, ells s'oferien voluntaris i en cas de més d'un, s'escollia aquell que millor representava el paper que tocava, en d'altres casos eren els

¹⁸ Activitat 2: monstre.

¹⁹ Veure foto Annex 6 (pàg. 14).

²⁰ Veure foto Annex 6 (pàg. 14).

propis docents qui ho decidien. En la posada en escena, els diversos companys aconsellaven de quina manera es podria realitzar el paper per tal de donar idees per actuar²¹, així doncs, es fomentava la participació de tots i totes.

La realització del monstre també va tenir una doble utilitat en el projecte: amb l'arribada de la mestra bona a la pel·lícula, aquesta portava un munt d'activitats innovadores per fer amb els infants. Així doncs, tenint en compte que els monstres de ceràmica ja estaven a punt per ser pintats, es va aprofitar l'ocasió per fer-ho amb la mestra bona, d'aquesta manera es va gravar l'activitat per ser introduïda a la pel·lícula. De la mateixa manera que el dia que es va fer el monstre, quan es va pintar el Mago Piero també va donar una sèrie de consells, tècniques i normes abans i durant la realització de l'activitat.

Durant la posada en escena de la mestra bona²² es va realitzar una altra activitat amb els infants, la qual no va ser fictícia i només per ser gravada sinó que va durar una sessió i amb ella els infants van dur a terme un treball manual. Consistia en la realització d'un ocell de paper²³, plastificat, que amb l'adhesió d'uns petits pesos aconseguia aguantar-se només sostingut pel bec. A l'inici de l'activitat, el Mago Piero va explicar als infants com es realitzava aquell treball, a continuació ho va repetir el personatge de la mestra bona per poder-ho incorporar a la pel·lícula. Els infants van escollir el disseny de l'ocell que més els agradava i el van decorar al seu gust. Com sempre, el Mago Piero els anava donant consells per anar reconduint la tasca. En el moment d'enganxar els petits pesos i plastificar-lo, se'ls va deixar escollir si volien fer-ho ells, amb la nostra ajuda o la d'algun company, ja que requeria l'ús d'unes eines sofisticades. Si ho volien fer ells, se'ls guiava en el procés i se'ls proporcionava l'ajuda necessària i requerida. Finalment, cadascun dels infants va comprovar si l'ocell funcionava correctament i van explorar diverses utilitats noves²⁴.

²¹ Veure foto Annex 6 (pàg. 15).

²² Veure foto Annex 6 (pàg. 16).

²³ Activitat 3: ocell.

²⁴ Veure foto Annex 6 (pàg. 16).

Cada dijous, abans de començar a gravar noves escenes, es projectaven a la PDI aquelles gravades el dia anterior. Després de la seva visualització, es demanava als infants que fessin una crítica constructiva sobre allò: dir el que més els hi havia agradat, aquelles coses que creien que havien fallat, que es podrien millorar, que haurien de ser modificades, etc. Aquesta observació també els permetia fer una reflexió sobre el transcurs del projecte i aportar propostes per anar-lo millorant conjuntament. El muntatge de la pel·lícula és una tasca que realitzava el Mago Piero. Segons el mateix, aquesta era una feina complicada per els alumnes tenint en compte que no disposen de les habilitats i la precisió que aquesta requereix. Tot i així, en una de les sessions els va fer una demostració de com funcionava el programa, de quins eren els efectes que es podien introduir i, a mida que anava avançant amb el muntatge, també els hi demanava aportacions sobre aquest per tal d'anar-lo construint conjuntament.

Al llarg del projecte s'han fomentat actituds i valors com: la importància del silenci, la cooperació, el saber fer de cadascun, l'esforç, l'esperit crític, l'auto reflexió, el control de les emocions, entre d'altres, les quals han estat presents en totes les activitats i sessions realitzades. Tot això, segons explica G.M. ²⁵, juntament amb l'objectiu primordial d'incloure tots els infants en el procés d'aprenentatge, són l'eix principal que guia aquest treball.

3.3. Observació de l'autonomia dels infants en el projecte i interpretació de les dades observades

Com ja hem esmentat anteriorment en el Plantejament general de la recerca²⁶, la nostra investigació té com a principal objectiu: observar de quina manera el mètode "Emozione di conoscere" afecta en el desenvolupament de l'autonomia de l'infant. Tot i així, per tal de poder arribar al fons d'aquesta qüestió, l'hem desglossat en dos objectius més concrets: observar-ho des del punt de vista del rol del docents i des del

²⁵ Entrevista feta a G.M. el 03/04/2014 a Faenza.

²⁶ Apartat 3.1.1. Objectius.

rol de l'alumne. Aquests dos objectius són els que han donat lloc a les pautes d'observació que, en els paràgrafs següents, es comentaran detalladament. Aquestes pautes estan fetes en forma de graelles, en les quals trobem diversos ítems a observar. Per donar resposta a aquests ítems hem fet una escala gradual de l'1 al 4, considerant cada número com a una resposta: 1. Gens o gairebé mai; 2. Poc o de tant en tant; 3. Força; 4. Gairebé sempre o molt.

Per tal de poder analitzar amb profunditat la qüestió de la nostra recerca, hem analitzat el projecte "Il film" en la seva dimensió més general, però també hem trobat oportú analitzar tres activitats concretes realitzades dins i durant el projecte. Aquestes activitats han estat descrites amb detall en l'apartat anterior²⁷, de manera que el lector s'ha pogut posar en context i comprendre en què consisteix l'activitat i com s'ha dut a terme. Per tal d'exposar els resultats obtinguts, hem trobat convenient comentar cada pauta detingudament, aturant-nos en cadascun dels ítems observats. La pauta utilitzada com a punt de mira és aquella referent al projecte "Il film" en general, a partir d'aquesta s'ha fet l'anàlisi dels resultats. De tota manera, les pautes usades per analitzar les tres activitats concretes ens han servit per reforçar idees i per posar exemplificacions concretes que facin més evident allò que volem transmetre. Així doncs, aquest apartat el podem dividir en dues seccions: en la primera es comentaran les graelles referents al docent i en la segona aquella relacionada amb els infants.

Cal però, abans d'iniciar aquest anàlisi, tenir molt clar que el context on s'ha realitzat la recerca està format per infants d'entre 7 i 8 anys, és a dir, que es troben en edats primerenques. Això suposa que el grau d'autonomia que poden assolir no pot ser en cap cas comparable amb infants de cursos superiors i per tant no es pot contemplar aquesta competència en totes les seves dimensions. En aquesta edat, el rol del docent com a guia encara rep un pes important en el procés d'aprenentatge dels infants i ens trobem en un punt inicial a partir del qual s'anirà desenvolupant la seva autonomia personal. D'aquesta manera, la discussió dels resultats que es farà a continuació ha de

²⁷ Apartat 3.2.2. El mètode "Emozione di conoscere" a l'escola: projecte de "Il film".

ser contemplada des d'un punt de vista en el qual l'autonomia que poden arribar a desenvolupar els infants sigui adequada a la seva edat.

3.3.1. Observació de com l'actitud del mestre contribueix a fomentar

L'autonomia dels alumnes

Per començar, ens hem centrat en el primer dels nostres objectius: *observar com l'actitud del mestre contribueix a fomentar l'autonomia dels alumnes*. Per fer-ho, hem fet ús de tres graelles d'observació diverses: una primera, per analitzar la introducció del projecte o activitat, la segona per valorar-ne el desenvolupament i, la tercera i última, per estudiar-ne l'avaluació.

Començarem fent un anàlisi acurat de la primera de les pautes, és a dir, aquella que fa referència a la *introducció*²⁸.

1. *La situació d'aprenentatge que proposa als infants fomenta el desenvolupament de l'autonomia personal*: el projecte analitzat té l'objectiu primordial d'incloure tots els infants de l'aula i un segon de treballar les emocions. Tot i així, també podem constatar que la demanda principal – realització d'una pel·lícula – i les diverses activitats que se'n deriven permeten i fomenten el desenvolupament de l'autonomia dels infants. Des d'un primer moment, el Mago Piero va proposar als infants de fer una pel·lícula recontant l'aventura viscuda l'any anterior, però deixant clar que eren ells els creadors i que per tant decidien tots els aspectes que hi intervenien: els personatges i la seva descripció, la trama – que tot i estar feta, era totalment modificable – els diferents esdeveniments que donarien lloc a les escenes, els trucs cinematogràfics emprats, etc. Així doncs, al llarg del projecte eren els mateixos infants els qui, amb l'ajuda del docent, anaven desenvolupant estratègies per planificar l'acció i, en definitiva, "Il film". Aquí trobem la primera condició per tal que un infant esdevingui autònom, i que tal i com explica Bornas (1992): és imprescindible que el docent deixi de banda el seu rol controlador i traslladi la presa de decisions, en la mesura que sigui possible, als infants.

²⁸ Annex 1: Pauta d'observació del docent, *introducció*.

2. *Comunica amb claredat quina és la demanda:* des del primer moment, el docent exposa de forma clara què és allò que es vol satisfer o resoldre: realitzar una pel·lícula en la qual es reconti la història viscuda l'any anterior. A més, en les activitats realitzades dins el projecte, en tot moment el mestre ha deixat clar què és allò que han de fer, per tant, quina és la demanda d'aquella activitat (realització d'un monstre i d'un ocell per ser usat a "Il film", representació dels personatges que apareixen al conte explicat, etc.). Per tant, en totes elles els infants tenien clar què és allò que se'ls hi demanava.

3. *Exposa de forma clara quin és l'objectiu o objectius a assolir:* aquest és un aspecte que no es dóna amb gaire mesura. G.M.²⁹ ens explicava que quan es va començar el projecte es va dir als infants que calia veure la importància que té el silenci quan s'està rodant (aspecte que ha anat repetint en diverses sessions), tenir clar que aquella pel·lícula la construirien entre tots, que cal esforç si es vol aconseguir un bon resultat, etc. Aquests aspectes formen part dels objectius que es pretenen assolir amb "Il film", però no han estat exposats de forma explícita. En les tres activitats, els objectius eren diversos en funció de l'infant i no eren exposats de forma concreta. Tal i com comenta G.M.³⁰ i d'acord amb el nostre punt de vista, el fet de comunicar els objectius a infants d'aquesta edat pot ser un aspecte complex i abstracte per a ells.

4. *Proposa objectius adaptats a les diferents necessitats específiques de cada infant:* aquest punt és un element clau en aquest projecte. Precisament, com ja s'ha comentat en d'altres apartats d'aquest treball, la finalitat primordial que ha empès a dur a terme aquest projecte és la inclusió de tots els infants. Per aquest motiu, les diverses activitats realitzades al llarg d'aquest tenien objectius adaptats i assolibles per cada infant. Aquesta idea la podem reforçar amb l'aportació de G.M.³¹ en la qual deixa clar que l'objectiu de l'activitat del monstre era divers per cada infant, adaptat a les seves característiques i necessitats.

²⁹ Entrevista feta a G.M. el 03/04/2014 a Faenza.

³⁰ Entrevista feta a G.M. el 03/04/2014 a Faenza.

³¹ Annex 5.1: Comentari de G.M. durant una sessió (20/02/2014).

5. Ajuda als infants a relacionar el que es treballa en aquella activitat amb el treballat anteriorment: tenint en compte que “Il film” és un projecte format per diverses sessions de treball durant el curs, podem constatar que en cadascuna d’elles el docent fa adonar als infant que allò que faran o treballaran aquell dia està relacionat amb tot el que s’ha anat fent anteriorment i que segueix un fil conductor. Un dels requisits de “L’emozione di conoscere” és que els infants trobin sentit a allò que fan, per tant, és imprescindible que vegin la relació que té aquella activitat o sessió amb el projecte en general. Aquest fet l’hem pogut contemplar en les activitats analitzades: per exemple, en la realització del monstre de ceràmica se’ls ha explicat que allò tenia una doble funció relacionada amb “Il film”: utilitzar el monstre per espantar el mestre malvat però també usar aquella situació com a escena de la mestra bona.

6. Proporciona el temps necessari per tal que els infants puguin planificar l’acció que duran a terme: en les diverses sessions de treball el docent ha proporcionat el temps convenient perquè cada infant pogués pensar la seva estratègia. Per exemple, quan els demanava al llarg de la pel·lícula que pensessin trucs, bromes, característiques dels personatges, etc., sempre els deixava temps per pensar i, fins i tot, si els nens i nenes aixecaven la ma molt ràpidament, els deia que rumiessin una estona més. En el cas de l’activitat del conte, quan els demanava que representessin un dels personatges els deixava una estona per pensar com ho farien i quins trets característics li atribuirien.

7. Proporciona eines per aquells infants que tenen més dificultats per cercar estratègies: durant el temps proporcionat, si algun infant es bloquejava o bé no sabia com donar resposta a la demanda, primer se’l deixava pensar una estona i, si finalment no se’n sortia, el docent plantejava algunes idees o proporcionava recursos que conduïssin a l’infant a anar planificant la seva pròpia estratègia i/o acció. Per exemple, en el cas de l’activitat del monstre, a l’inici de la sessió el Mago Piero va portar a l’aula un llibre d’adhesius de monstres. Aquest llibre el va deixar sobre la taula de l’E.C., el qual, durant el disseny del monstre va poder recórrer als dibuixos del llibre per agafar les seves pròpies idees.

A continuació, parlarem amb detall sobre la pauta seguida durant el *desenvolupament*³² del projecte:

8. Permet la interacció entre els alumnes per tal de compartir diferents idees i opinions que els poden ser útils: al llarg del projecte, en tot moment s'ha fomentat que els infants intercanviïn propostes, com ja hem explicat, abans de gravar les escenes els companys podien fer aportacions i donar idees de com es podria fer per tal d'enriquir l'actuació. En el monstre fet de ceràmica i l'ocell pintat, per exemple, també s'ha permès en tot moment que els infants compartissin les seves tècniques emprades per tal que els seus companys, si així ho volien, poguessin agafar-ne idees noves.

9. Ajuda als alumnes, donant recursos i eines, a anar elaborant la seva pròpia estratègia o acció a seguir: el Mago Piero en tot moment els anava donant els recursos necessaris per poder anar personificant el procés de cadascú. Això ho feia aportant-los idees, exemples, tècniques, permetent-los fer ús de diverses eines, etc. En el cas del conte, per exemple, els deia que per interpretar un personatge és molt important tenir cura del seu moviment i gestos ja que això pot donar molta informació d'ell. En el cas del monstre, els va mostrar diverses eines que podien usar i els va mostrar exemples de monstres per tal que es fixessin en trets característics i detalls que potser no havien contemplat.

10. Facilita les ajudes necessària als infants que tenen més necessitats: de la mateixa manera que en un inici donava ajuda als infants que així ho requerien per planificar la seva acció, aquest fet també s'ha anat donant durant el transcurs del projecte. Cal destacar que no sempre era el docent qui donava aquestes ajudes i suports, sinó que en molts casos eren els propis companys. Per exemple, en el cas de l'ocell, a l'hora d'encolar els pesos als extrems de les ales, si un infant no es veia capaç d'utilitzar aquella eina tot sol, podien ser els seus companys qui l'ajudaven.

11. De tant en tant dedica un temps a revisar el procés que estan seguint els infants i proporcionar estratègies per tal que puguin auto controlar-lo ells mateixos: a l'inici de

³² Annex 2: Pauta d'observació del docent, *desenvolupament*.

cada sessió es visualitzava la part de “Il film” feta fins llavors per tal de valorar i ser crítics amb el propi treball i corregir errors en cas que sigui necessari. De la mateixa manera aquest fet s’ha donat amb el monstre, ja que durant l’activitat el docent anava donant ítems i guies – fixar-se en quan és de gruixuda la base, en la cura dels detalls, en les peces que podrien quedar soltes, etc. – de manera que els infants valoressin si estaven anant o no per bon camí.

12. Verifica que els infants van assolint els aprenentatges previstos per tal d’anar reajustant la seva intervenció: en tot moment el docent valorava si la seva intervenció era adequada o no, per exemple, un dels objectius més clars era fer participar de forma voluntària l’E.C.³³ i els dos bessons en diverses escenes. A mida que ha anat avançant el projecte, les seves mans alçades al llarg de la sessió han demostrat molt interès i ganes, la qual cosa atorga l’assoliment d’alguns objectius. En cas contrari, tal i com ens explica G.M.³⁴, s’hagués hagut de reajustar la intervenció.

Per acabar el rol del docent, fem un anàlisi de la última pauta que ens falta analitzar: *l’avaluació*³⁵.

Com ja hem esmentat prèviament, la durada de la nostra estada de pràctiques no ens ha permès observar l’avaluació final del projecte. Tot i així, s’han pogut observar tres activitats en la seva totalitat que ens poden ajudar a obtenir una visió aproximada sobre el tractament de l’avaluació en les pràctiques de “L’emozione di conoscere”. Cal dir, però, que en una de les converses amb G.M.³⁶, ens va explicar que l’avaluació era una fase molt important del projecte ja que permet valorar entre tots si hem aconseguit allò que ens proposàvem, què hem après al llarg del procés, si aquest ha estat profitós i plaent, etc. Continuem doncs, amb l’anàlisi dels ítems.

³³ Veure foto Annex 6 (pàg. 15).

³⁴ Annex 5.3: Comentari de G.M. durant una sessió (08/04/2014).

³⁵ Annex 3: Pauta d’observació del docent, *avaluació*.

³⁶ Annex 5.4: Comentari de G.M. durant una sessió (17/04/2014).

13. Ajuda als infants a recapitular i fer una síntesi de tot el que s'ha anat treballant i aprenent en aquell procés: aquest aspecte ha variat segons la sessió. En el cas del conte, veiem que es dóna amb gran mesura: al final de la sessió el Mago Piero juntament amb els infants va recordar el què havien fet i va fer comprendre als infants que tot allò els servia per practicar el teatre, és a dir, a fingir ser una persona diversa i a actuar en determinades situacions. Amb tot allò també havien après que per interpretar un personatge s'ha de tenir cura de molts detalls i que per voler interpretar les diferents emocions s'ha de cuidar molt les expressions però també la postura corporal. D'altra banda, en el cas del monstre de ceràmica i de l'ocell aquest aspecte no es va donar gaire ja que un cop finalitzada la figura no es va recapitular sobre el propi aprenentatge o treball exercit. En el cas del "Il film", no podem valorar aquest aspecte però com ens exposa G.M.³⁷, és primordial en el tancament del projecte.

14. Permet als alumnes de fer una autoavaluació final en la qual valorin ells mateixos l'assoliment dels objectius: aquest punt no s'ha donat en cap de les tres activitats analitzades. Tot i així, tenint en compte que G.M.³⁸ ens va explicar que en aquesta edat no es parla d'objectius específics als infants, aquesta fase la trobem amb alumnes més grans però en aquests, es dóna més importància a l'ítem anterior.

15. Ajuda als infants que no han assolit part o la totalitat dels objectius a concretar de quina manera es poden recuperar i donant, si cal, altres recursos i vies per arribar-hi: per últim, hem pogut contemplar que en les diverses activitats tots els infants han complert els objectius que el docent plantejava per cadascun d'ells. Així doncs, és un aspecte que no hem pogut valorar però que després d'haver vist la manera de treballar de G.M. amb els infants, si en algun cas un nen o nena no assoleix els objectius, creiem que les ajudes necessàries hi serien presents per tal que aquest els pugui arribar a assolir.

³⁷ Annex 5.4: Comentari de G.M. durant una sessió (17/04/2014).

³⁸ Entrevista feta a G.M. el 03/04/2014 a Faenza.

Per últim, i un cop comentada la pauta d'observació del docent, creiem oportú comentar alguns aspectes esmentats en el marc teòric³⁹. Pel que fa al fet de “aprendre a ser autònoms” hem pogut veure com el docent G.M. ha creat constantment situacions en les quals són els propis infants qui decideixin el rumb de la pròpia acció. Aquest fet donat en situacions simples i de forma progressiva cap a decisions cada vegada més complexes, permetrà que a la llarga els infants desenvolupin la “capacitat de governar-se a si mateixos, sobre la base d’una autèntica intencionalitat original”, tal i com esmenta Cuomo et al. (2011).

En segon lloc, ens parla de la importància que el docent adopti una actitud “d’amic”, creant situacions on es fomenti la confiança i el benestar amb els alumnes. Aquest fet l’hem vist reflectit en totes les sessions realitzades amb el Mago Piero, el qual ha fomentat una relació “d’amistat” amb els infants i un ambient on tots es sentien còmodes, abandonant el rol estrictament autoritari, però sense sobrepassar els límits de la confiança.

Així doncs, hem pogut observar que en el projecte de “Il film” el docent proporciona les condicions necessàries per tal de fomentar infants autònoms, donant-los estratègies i reforços constantment que els permetin anar desenvolupant dita competència.

3.3.2. Observació de com els alumnes exerceixen l'autonomia

En aquest apartat ens centrem en el segon dels nostres objectius: *observar com els alumnes exerceixen l'autonomia*. Per fer-ho, hem fet ús d’una sola graella d’observació, la qual comentarem detalladament a continuació. Cal destacar que alguns dels ítems a observar corresponen als observats ja en la pauta del docent, això significa que la seva justificació serà molt semblant o gairebé igual però això ens serveix per ratificar que el desenvolupament de l’autonomia es veu fomentat pel docent i a la vegada exercit per l’infant.

³⁹ Apartat 2.2.5. Què diu el mètode “Emozione di conoscere” en relació a l’autonomia?

1. *Els infants han identificat quina és la demanda que se'ls hi presenta:* des del primer moment els infants van saber que allò que havien de fer durant aquell curs era realitzar una pel·lícula creada i protagonitzada per ells, per tant, la demanda la van copsar ràpidament. En les activitats analitzades (monstre, ocell i conte) hem pogut observar que immediatament després de comprendre la demanda, els infants es posaven a fer suposicions sobre allò que farien i com ho farien, la qual cosa ens corrobora que havien entès allò que se'ls demanava.

2. *Els infants tenen clar quin és l'objectiu o objectius que han d'assolir:* com hem dit en l'apartat anterior⁴⁰, els objectius no han estat exposats de forma explícita als infants, la qual cosa no ens permet valorar si els han comprès .

3. *Els objectius a assolir són adequats i assolibles per tots els alumnes:* cada infant, segons les seves característiques i necessitats, tenia uns objectius diversos i adaptats. En alguns d'ells es pretenia que participessin i assolissin voluntàriament i amb esforç algun paper al llarg de "Il film". En d'altres, en canvi, es cercava més precisió en la seva posada en escena, o bé concentració en les activitats plantejades, entre d'altres.

4. *Els infants planifiquen l'acció que duran a terme:* tots els infants feien ús del temps que els deixava el docent per planificar allò que farien. Aquest aspecte el veiem clarament en el monstre, l'ocell o el conte, activitats en les quals els nens i nenes pensaven amb deteniment l'acció que durien a terme a continuació: de quina manera dissenyarien el monstre, quin model d'ocell i quins colors usarien per pintar-lo o bé de quina manera representarien el personatge indicat.

5. *Els infants, si així ho requereixen, reben les ajudes necessàries per poder planificar l'acció:* en casos de dificultats per planificar-la, els infants rebien el suport del docent o bé material corresponent per poder anar guiant el seu procés. Un exemple clar el veiem en el cas de C.M. (un dels bessons) que mostrava dificultats per recordar la frase que havia de dir durant la posada en escena. Així doncs, tenint en compte que l'acció es donava a l'aula, amb una llibreta oberta sobre la taula, el docent va escriure-

⁴⁰ Ítem número 3 de la pauta d'observació del docent.

li allà el què havia de dir per tal que l'infant pogués centrar la seva atenció en els gestos del personatge i no bloquejar-se quan veia que no podia memoritzar el guió. Altres exemples clars com el llibre d'adhesius en el cas de l'E.C. - comentat prèviament⁴¹- reflecteixen bé l'assoliment d'aquest ítem.

6. Els infants controlen i rectifiquen, si és necessari, el transcurs de l'acció i/o activitat: durant el projecte, a l'inici de cada sessió els infant podien veure allò que havien anat gravant i comentar-ne aquells aspectes convenients. El docent els demanava si veient cap errada en les escenes o bé si creien que alguna d'elles es podria millorar. Tot això els permetia anar valorant aquells aspectes que funcionaven bé però també aquells que no tant, per tal de poder-los rectificar i millorar en situacions properes.

7. Els infants auto avaluen personalment l'assoliment dels objectius: com ja s'ha explicat en diverses ocasions, els infants d'aquesta edat no són plenament conscients dels objectius específics que es pretén que assoleixin, per tant, aquest punt encara no rep molta importància en aquesta edat. En canvi, sí que es dóna molt valor a la fase de tancament comentada a l'ítem anterior.

8. Si els infants no han assolit un o més dels objectius proposats, reben el reforçament necessari per poder-los recuperar: al llarg de les sessions hem contemplat que tots els infants anaven assolint els objectius que se'ls plantejava però en el cas que aquest fet no s'hagués donat, tenint en compte la metodologia que utilitza G.M., podríem afirmar que l'infant en qüestió hagués rebut l'ajuda necessària per poder acabar assolint els seus objectius. Tot i així és un aspecte que no s'ha pogut valorar.

Finalment, podem constatar que els infants de segon, a partir del projecte "Il film", han anat adquirint estratègies diverses que els permetran anar desenvolupament la seva autonomia personal. Tot això ha estat possible amb el reforç del docent que, mica en mica, els va ajudant a construir el seu propi esquema d'autoregulació.

⁴¹ Ítem número 7 de la pauta d'observació del docent.

3.4. Conclusions de la recerca

- ✓ Les pràctiques basades en el mètode “Emozione di conoscere” són, per si soles, una bona base per fomentar l'autonomia de l'infant.
- ✓ Tot i així, en aquestes pràctiques l'actitud que adopta el docent és un aspecte condicionant per valorar si finalment és possible o no el desenvolupament de l'autonomia dels alumnes.
- ✓ És imprescindible que la demanda que es proposa sigui adaptada i assolible per l'infant, de manera que amb esforç sigui possible aconseguir l'èxit. En cas contrari, pot comportar una frustració i inseguretat a l'individu que no el permeti actuar de forma autònoma en situacions futures.
- ✓ Per aconseguir infants capaços d'autoregular el seu comportament és indispensable un treball constant i durador per tal d'anar adquirint habilitats i estratègies que els serviran per anar esdevenint cada vegada més autònoms. En cas contrari, pot succeir que quan l'alumne hagi d'escollir quin camí seguir i com fer-ho, es perdi en aquest procés.
- ✓ L'autoregulació del comportament contemplada des del punt de vista més complet, és un fet que es pot observar en infants d'edats primerenques però tenint força present la figura del docent com a guia en el procés.
- ✓ El mètode “Emozione di conoscere” vetlla per la inclusió de tots els infants però posar-lo en pràctica no és suficient. L'actitud que mostra el docent serà un factor condicionant per fer de la inclusió un fet real.
- ✓ Els infants amb necessitats educatives especials, si reben les ajudes corresponents i els objectius s'adapten a les seves capacitats, desenvolupen l'autonomia personal juntament amb la resta del grup – classe.

4. Epíleg: Valoració personal del treball de final de grau i de la recerca realitzada

4.1. Limitacions de la investigació

Una de les limitacions més visibles d'aquesta investigació ha estat el temps. Com ja s'ha esmentat, la durada del projecte analitzat era de tot el curs escolar, en canvi, la nostra estada d'observació només ha estat de quatre mesos. Tot i que un dels mestres ens va recontar com va començar el projecte, l'anàlisi d'aquest podria variar si s'hagués pogut observar personalment. Pel que fa a la fase de tancament, aquesta no ha pogut ser observada ja que s'ha dut a terme en un període de temps posterior a la nostra investigació. Així doncs, tot i que aquests fets no ens han impossibilitat la recerca, sí que podem considerar que han limitat els resultats que n'hem obtingut.

Un altre aspecte que ha pogut limitar els resultats obtinguts de la recerca és l'edat dels infants que han estat subjectes d'investigació. Cal tenir present que, com ja s'ha comentat al llarg del treball, els nens i nenes de segon de primària es troben en edats primerenques. Això comporta que el docent encara ocupa un pes important en el seu procés d'aprenentatge, és a dir, el grau d'autonomia no es pot contemplar en totes les seves dimensions ja que moltes decisions encara són preses per l'ensenyant.

També cal tenir present que la investigació s'ha dut a terme en una escola concreta i basant-nos en un projecte en particular. Així doncs, els resultats obtinguts i les conclusions extretes no poden ser generalitzables, ja que en aquests casos hi intervenen aspectes molt relatius com són: els infants, els docents, el projecte realitzat, la línia pedagògica que segueix l'escola, el país on ens trobem, entre d'altres.

Reprenent el punt anterior, el país on s'ha dut a terme la investigació és un aspecte que està estretament relacionat amb l'obtenció dels resultats. D'aquesta manera, la legislació d'Itàlia exigeix que tots els infants han de ser presents i aprendre dins la mateixa aula, independentment de les seves característiques i necessitats. Aquest fet determina el mètode que ha d'utilitzar el docent per vetllar pel compliment d'aquesta

lleï i, per tant, si aquesta investigació es traslladés a l'escola Catalana els resultats que s'obtindrien podrien variar a causa d'aquest factor.

4.2. L'aprenentatge personal

La realització d'aquesta investigació m'ha aportat molts aprenentatges a nivell professional, és a dir, com a futura mestra, però també a nivell personal. Viure des de ben a prop la posada en pràctica d'aquest mètode i tot el que comporta ha estat l'empenta que em faltava per creure que és possible aprendre junts, independentment de les capacitats de cadascú, i el més important, aprendre gaudint d'aquest procés. Aconseguir aquests fets no és fàcil, ni tampoc es troba cap pla a seguir, sinó que és la teva experiència amb els alumnes la que et guia i et fa caminar cap a una direcció o cap a una altra.

Experimentar la realització d'un projecte basat en "L'emozione di conoscere" m'ha permès observar des d'un punt de vista diferent al del docent, la il·lusió i ganes que mostren els nens i nenes a l'hora de treballar i que, en molts casos, s'obliden que estan aprenent. Tenim present el falç mite que l'aprenentatge és un procés avorrit, però els docents que utilitzen aquest mètode han tirat per terra aquestes paraules i han demostrat que es pot aprendre gaudint d'aquest aprenentatge.

Després d'aquesta experiència he agafat seguretat en mi mateixa per poder, en un futur docent, portar a terme pràctiques d'aquest estil a la meua aula. Com ja he esmentat, tot això no s'aconsegueix si darrere no hi ha esforç, temps i ganes per aconseguir-ho. La recompensa que comporta: veure les cares dels nens i nenes, l'afany que mostren i l'aprenentatge que realitzen, crec que és el resultat més gratificant que es pot obtenir.

5. Bibliografia

- ANDREU, Llorenç et al. (2011). *Diagnòstic en educació*. Barcelona: Editorial UOC.
- ARNAL, Justo (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: EDIUOC.
- ARNAU, Jaime; Anguera, Maria Teresa; Gómez, Juana (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Múrcia: Universitat de Múrcia.
- BALLÉN, Margarita; PULIDO, Rodrigo; STELLA, Flor (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: edUCC.
- BERNAL, Cesar Augusto (2006). *Metodología de la investigación*. Mèxic: Pearson Educación.
- BLANCO, Àngel (1997). *Metodologies qualitatives en la investigació psicològica*. Barcelona: EDIUOC.
- BORNAS, Xavier (1992). *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: Eumo Editorial.
- CÁZERES, Laura et al. (1990). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas.
- COLL, César; ONRUBIA, Javier (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: EDIUOC.
- COMES, Montserrat (2005). *Estratègies didàctiques envers l'autonomia de l'alumne*. Lleida: Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Lleida.
- CUOMO, Nicola. "L'emoció de conèixer i el desig d'existir." *Suports*, 2000, núm. 1, vol. 9, pàg. 17 – 22.
- (2004). *L'altra faccia del diavolo*. Bologna: Collana AEMOCON.
- . "Le Scienze dell'Educazione – Le emozioni, la ricerca, la pedagogia speciale." *Rivista Emozione i Conoscere*, 2007a, núm. 1.

— (2007b). *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: Edizioni ETS.

CUOMO, Nicola; ILLAN, Nuria; IMOLA, Alice. "Las autonomías hacia una calidad de vida consciente e independiente – Algunos fundamentos teóricos para orientar las acciones". *Rivista Emozione di Conoscere*, 2011, núm. 11 – 12, p. 1 – 19.

DE LUCA, Catherina. "Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario". *Electronic Journal of Research en Educational Psychology*, 2009, núm. 18, p. 901 – 922.

DE PELLEGRIN, Cinzia (2009). *Verso una vita autonoma ed indipendente con l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere*. Pisa: Edizioni ETS.

IMOLA, Alice (2008). *Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione nell'ambito della Pedagogia Speciale*. Pisa: Edizioni ETS.

— . "Le Scienze dell'Educazione – Il metodo Emozione di Conoscere di Nicola Cuomo." *Rivista Emozione di Conoscere*, 2010, núm. 8, I quadrimestre.

Instituto Comprensivo "D. Matteucci" (2013 - 2014). *Piano dell'Offerta Formativa* [en línea] *Anno scolastico 2013 – 14*. Faenza. [Consulta: 10 d'abril del 2014]. Disponible a: <http://www.icmatteuccifaenza.it/wp-content/uploads/2013/11/POF13-14.pdf>

JORBA, Jaume; CASELLAS, Ester (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua*. Madrid: MEC.

MATULLI, Giampiero et al. (2001). *La machina delle emozioni*. Faenza: Mobydick.

PENALVA, Clementa; MATEO, Miguel Ángel (2006). *Tècniques qualitatives d'investigació*. Alacant: Universitat d'Alacant.

PÉREZ, Glòria (2004). *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.

PUJOLÀS, Pere (2003). *Aprendre junts alumnes diferents: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.

REYES, María; PÉREZ, María Luisa. "Competència en autonomia i iniciativa personal". *Revista Catalana de Pedagogia*, 2009 – 2010, núm. 7, p. 163 – 176.

RIBA, Carles-Enric (2007). *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.

STAINBACK, Susan Bray. "L'educació inclusiva: definició, context i motius." *Suports*, 2001, núm. 1, vol. 5, pàg. 18 – 25.

TÓJAR, Juan Carlos (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.