

*Interacció social  
i influència educativa  
en el context familiar*

*Tesi doctoral presentada per  
Rosa M. Colomina Álvarez*

*Dirigida pel Dr. Cèsar Coll Salvador*

*Departament de Psicologia Evolutiva  
i de l'Educació*

*Universitat de Barcelona*

*Març de 1996*

## **2. LA CONCRECIÓ DEL PROBLEMA: ALGUNES PREGUNTES SOBRE LA INFLUÈNCIA EDUCATIVA EN EL CONTEXT FAMILIAR**

Començarem recordant que el nostre objectiu és fer una primera aproximació a l'estudi de la influència educativa en la interacció social entre adult i infant en el context familiar. En aquest apartat ens dedicarem a revisar els treballs i les reflexions que hem realitzat fins al moment per tal d'arribar a concretar algunes qüestions rellevants que delimitin el problema del nostre treball i que ens permetin abordar aquest estudi. D'aquí, se'n derivaran, en conseqüència, les característiques que guiaran el disseny i la situació d'observació.

En primer lloc hem vist fins ara la necessitat de tenir en compte les característiques del context social i institucional, fins i tot quan l'objectiu de la recerca és, com en el nostre cas, analitzar la influència educativa en el nivell dels processos interpsicològics. Hem vist aquesta qüestió en els supòsits de la concepció constructivista quan planteja aquest tema com un dels que han de considerar-se en l'anàlisi de la influència educativa en situacions escolars. Igualment, i ja des del punt de vista més vinculat a la recerca, aquesta qüestió està explicitada entre els plantejaments del model teòric i metodològic que guia el nostre treball, directament inspirats en els treballs de Wertsch i de Leontiev.

La primera repercussió important que ha tingut aquest tema per a la nostra recerca, preocupada per la influència educativa en la interacció entre adult i infant en el context familiar, ha estat la reflexió sobre el fet que aquest context no està exclusivament al servei de l'educació dels infants i, per tant, les activitats en aquest context no estan, per definició, presidides pel motiu instruccional des del punt de vista institucional. De fet, en el context familiar és difícil poder identificar un únic motiu principal. I més encara que aquest motiu sigui l'instruccional. En altres termes, en l'anàlisi de les

interaccions entre adult i infant en el context familiar no podem establir una relació unívoca i directa entre context familiar i motiu instruccional.

Però hem vist també que assumir aquestes característiques del context familiar no implica qüestionar que en les activitats que s'hi realitzen l'adult exerceix influència educativa. Dit d'una altra manera, el motiu instruccional no es pot considerar aliè al context familiar, tot i que no n'és l'exclusiu.

Una primera conclusió que n'hem extret és que no podem donar per suposat que els participants, especialment l'adult, interpretin la situació com a educativa per influència del context institucional familiar. Però tampoc podem pressuposar el contrari. És a dir, considerar la influència que pugui tenir el context familiar des del punt de vista institucional en els motius de l'activitat conjunta entre els participants, en realitat no proporciona una informació clara sobre la presència o l'absència de motius instruccionals que han de guiar l'activitat, ni per als mateixos participants ni per a un observador interessat per la recerca.

La segona idea interessant ha estat l'èmfasi en el fet que, en darrer terme i malgrat la influència que pugui tenir el context institucional, són els participants que fan una interpretació del context situacional de la seva activitat. I com mostren especialment els resultats del treball de Wertsch amb mares i professors brasilers, hem vist les diferències entre el tipus d'activitats que creen uns i altres. El que volem remarcar aquí és que en aquesta recerca –en què es controlen altres aspectes del context social i institucional que podrien tenir també influència en la interpretació que fan els adults del context de situacions d'activitat com la consigna, la tasca i l'entorn físic en què es desenvolupa l'activitat conjunta– els resultats obtinguts mostren les diferències entre mares i professors fins i tot quan la consigna que es dóna als adults, la tasca que es proposa als participants i el context físic en què es porta a terme són els mateixos. D'acord amb aquests resultats, aquests factors tampoc són elements que puguin determinar la interpretació del context situacional dels adults. Les diferències entre mares i professors, en el treball de Wertsch, estan relacionades amb l'experiència diferent que aquests dos grups d'adults han tingut en la seva participació en els diversos contextos institucionals i amb el fet que, d'altra

part, aquests motius que dirigeixen la seva activitat no són reconeguts o no tenen accés a la reflexió conscient per part dels participants.

Com que el motiu instruccional no és aliè i s'insereix en activitats que estan al servei d'altres objectius, sense planificació explícita al servei d'ensenyar, hem de tenir en compte aquestes característiques en el disseny de la situació d'observació. No pretenem generalitzar els resultats que puguem obtenir com a situacions representatives del conjunt d'activitats en l'entorn familiar, però, si més no, és essencial plantejar una situació que respecti algunes de les característiques d'aquestes activitats quotidianes.

Una condició que n'extraïem per tal de dissenyar una situació d'observació és que cal configurar una situació en què no predisposem l'adult explícitament a instruir l'infant sobre uns continguts o tasca específics. La segona condició ha de ser que ens dotem d'uns continguts o d'una tasca respecte dels quals l'infant no posseeixi molts coneixements i que, per tant, puguem relacionar mínimament la diferència entre el que coneix al principi i el que coneix al final a partir de l'activitat conjunta realitzada després de l'adult sobre aquests continguts o tasca.

Així doncs, l'activitat que proposarem és una situació de joc, que com a tal activitat no és estranya en el context familiar. Igualment, no donarem a l'adult la consigna d'ajudar o ensenyar l'infant en la resolució d'una tasca. De fet, plantejarem una tasca oberta en la qual adult i infant puguin implicar-se sense que la tasca mateixa imposi restriccions importants a la seva participació: no serà una tasca amb regles prèviament definides ni serà altament estructurada sinó que els participants hauran de negociar i construir les regles de participació. En aquesta mateixa línia, la tasca no tindrà, *a priori*, un resultat determinat ni visible per als participants.

L'activitat de joc és una de les activitats freqüents d'interacció entre pares i fills en les primeres edats. Sense posar en dubte la contribució que suposa per al desenvolupament i l'aprenentatge dels infants, no és aquest l'objectiu per si mateix del nostre treball. No obstant això, entenent que és una activitat mitjançant la qual també es pot exercir influència educativa, farem menció d'algunes de les seves característiques com a activitat i del paper dels adults en aquesta mateixa activitat.

Segons alguns autors (Vigotski, 1979, 1982; Valsiner i Van der Veer, 1993; entre d'altres), el joc és un factor essencial del desenvolupament infantil. A través del joc l'infant se subordina estrictament a les regles. Fins i tot abans de poder-ho fer tan estrictament en la vida real, en el joc li resulta possible. En aquest sentit, Vigotski afirma que el joc crea una zona de desenvolupament pròxim en el nen. Durant el joc, el nen està sempre per sobre de la seva edat mitjana, per sobre de la seva conducta diària: "en el juego es como si fuera una cabeza más alta de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo" (pàg. 156). D'altra banda, afirma que, tot i que pot comparar-se la relació entre joc i desenvolupament a la relació entre instrucció i desenvolupament, el joc proporciona un marc més ampli per als canvis pel que fa a les necessitats i la consciència (Vigotski, 1979; 1982).

Evidentment, el paper dels adults és important: des de la supervisió dels materials que té a l'abast el nen per jugar fins a preveure en l'horari espais en la família perquè els nens puguin jugar, sols o en companyia. Algunes de les característiques importants de la influència dels adults en el joc amb els nens es manifesten en l'atmosfera emocional i social en què es produeix el joc dels infants: el control o la supervisió dels límits dels jocs, la dedicació habitual al joc conjunt, la importància del modelat i l'ensenyança d'alguns jocs, i la participació de l'adult, que, tot i tractar-se d'una activitat pensada per al nen, no compromet el seu estatus d'autoritat (Cataldo, 1991).

D'altra banda, en la cultura occidental els adults consideren els infants com a iguals en el joc, a diferència d'altres cultures. Aquesta qüestió no implica simetria en les aportacions entre adult i infant, però sí simetria aparent ja que els infants es consideren iguals des del punt de vista conversacional (Rogoff et al., 1993).

L'objectiu d'aquest treball no és, en absolut, fer un estudi del joc com a activitat important ni del seu impacte en els processos de desenvolupament dels infants. Si ens ha semblat necessari fer-hi alguna referència ha estat amb el propòsit de tenir present que és el tipus de situació en què nosaltres hem centrat la recerca i, per tant, havíem de caracteritzar aquesta situació per poder interpretar les dades amb una certa coherència des del punt de

vista que, en part pel mateix disseny de la recerca, la situació es defineix com a joc. En aquest sentit, es pot considerar el joc com un aspecte important del context social i institucional de l'activitat, que pot tenir alguna incidència en com defineixin els participants la seva activitat conjunta, però que no té per què determinar que aquest sigui l'únic motiu de l'activitat per als participants, especialment per a l'adult. El joc es proposa, doncs, en aquesta recerca, com una situació on el que ens interessa en darrer terme és identificar i analitzar l'ajuda de l'adult.

Des del punt de vista del disseny de la recerca, proposarem una situació en principi definida com a lúdica, en què queden moltes qüestions per definir com hem anunciat anteriorment en referir-nos a les característiques de la tasca. Els participants hauran de definir les regles de participació a mesura que realitzen l'activitat.

Així, el nostre primer objectiu serà veure si aquest espai és o no interpretat, per l'adult sobretot, en termes de situació també educativa, o no, i només en cas que sigui així –i aquest serà un segon objectiu– intentarem trobar indicadors sobre els processos de traspàs del control i de construcció progressiva de significats compartits.

Arribats en aquest punt, reprendrem algunes de les decisions teòriques i metodològiques del model d'anàlisi de la interactivitat presentat en el segon apartat del primer capítol, per concretar els indicadors empírics que ens ajudaran a cobrir els dos objectius que acabem d'explicitar. Però abans convé assenyalar que la utilització del model en la nostra recerca i les adaptacions que, si més no des del punt de vista metodològic, caldrà fer, impliquen un tercer objectiu. Ens referirem més detalladament a aquesta qüestió en el proper capítol.

Pel que fa al primer objectiu, des del model d'anàlisi que assumim és necessari atendre la importància de l'estructura i l'organització de les activitats per als infants, ja que és un dels aspectes importants que posa de manifest la noció de pràctica guiada. Un indicador d'aquesta estructuració són els segments d'interactivitat que proposa el model d'anàlisi de la interactivitat. En efecte, la mateixa existència de segments palesa l'existència d'una determinada manera d'estructurar i organitzar l'activitat conjunta en diferents tipus o formes d'activitat regides per una

determinada estructura de participació –per no recordar altres implicacions que ja s'han posat de manifest en el capítol anterior en situacions educatives formals.

Aquesta incidència ens porta a plantejar un dels interrogants del treball. En el context familiar, caracteritzat perquè la influència educativa s'exerceix per mitjà de les diferents activitats no elaborades *a priori* ni planificades conscientment –i/o implícitament intencional–, ¿és pot esperar que la participació dels infants compti amb l'ajut que ja suposaria la forta estructuració que impliquen els segments d'interactivitat que hem presentat en el capítol anterior?

En efecte, quan es tracta de l'estudi d'activitats conjuntes en les quals el context no determina el motiu principal, es planteja la necessitat de tenir en compte que els participants en l'activitat conjunta tenen la tasca de definir-ne el context situacional. Sobre aquesta qüestió podem plantejar la següent hipòtesi: aquesta definició es farà a mesura que avança l'activitat conjunta –i sobretot en les primeres sessions. I ens interessa especialment fer atenció a l'actuació de l'adult en aquesta tasca, sense menystenir les aportacions de l'infant, sobre les quals poden articular-se en major o menor grau.

Així, una primera aproximació comportarà, en els nostres supòsits, analitzar el grau en què s'articula l'activitat conjunta dels participants. En efecte, el grau d'articulació entre les seves actuacions dependrà de la interpretació i la definició que facin els participants de la situació i de com interpretin, en conseqüència, les implicacions mútues en la tasca de jugar conjuntament. Per tant, tenim la necessitat de centrar l'anàlisi en la definició del context situacional que presenta rellevància teòrica des de la perspectiva del context familiar i rellevància metodològica especialment des de la perspectiva de la influència educativa centrada en l'anàlisi de les formes d'organització de l'activitat conjunta. En situacions escolars és lògic donar per suposada, en la majoria de casos, l'existència d'aquestes formes, ja que ensenyar –exercir influència educativa– a partir de la realització de determinades tasques és el propòsit de la situació. Per tant, tampoc no es qüestiona tant l'existència o no de formes d'organització de l'activitat conjunta diferents com l'anàlisi de fins a quin punt aquestes formes contribueixen a l'exercici de la influència educativa, i com actuen els

mecanismes per aconseguir més o menys feliçment l'objectiu d'ensenyar i aprendre.

El cert és que en la nostra recerca tot això no es pot donar per suposat. Ni per context institucional –activitats no dirigides a ensenyar i aprendre–; ni perquè la majoria de tasques no estan prèviament planificades ni tenen una estructura prefixada –en aquest sentit, si sempre és important que la tasca es construeixi, en aquest cas hi ha més qüestions per negociar–; ni perquè, si bé vehiculen significats culturals, també la situació de falsa simetria en algunes activitats, com ocorre especialment en el joc on el nen té un paper protagonista, pot obrir la possibilitat que l'adult permeti significats erronis, com suggereixen alguns resultats comentats en l'apartat anterior; ni, finalment, com veurem en l'apartat segon del capítol 3, pels plantejaments del disseny que intenta ser respectuós amb les característiques anteriors. En definitiva, pot existir, o no, una articulació important en l'activitat conjunta i, per tant, poden, o no, aparèixer formes d'organització de l'activitat conjunta.

En coherència amb el segon objectiu que assenyalàvem més amunt, si podem arribar a identificar formes d'organització de l'activitat conjunta, podrem analitzar fins a quin punt hi ha articulació i com es defineix la situació. I, d'altra banda, tindrem l'entrada per analitzar la possible influència educativa des de les mateixes formes d'organització de l'activitat conjunta.

Per tant, la segona gran qüestió que ens ocuparà en l'anàlisi de les dades serà comprovar si en una activitat conjunta que presenta un grau important d'articulació podem, o no, identificar mecanismes d'influència educativa. Des del nostre marc teòric això dependrà de com s'hagi definit la situació, especialment per part de l'adult. Entenem que no és abusiu hipotetitzar l'existència de mecanismes d'influència educativa que puguin operar en aquestes situacions; el que sí ho podria ser, al nostre entendre, seria abordar aquesta anàlisi donant-los per suposats.

En la situació que presentarem, aquests mecanismes no estan garantits, com a mínim, en dos sentits. En el primer sentit, i igualment que en les situacions educatives escolars, perquè fins que s'analitzi, no podem estar segurs que trobem indicadors de l'ajust de l'ajut entre les aportacions de l'adult i les



necessitat dels infants. En el segon sentit, i a diferència de les situacions educatives escolars, perquè el context institucional no defineix que l'objectiu de les interaccions de l'activitat conjunta hagi de ser ensenyar i aprendre. Així, haurem de cercar indicadors que informin sobre si l'adult inclou, o no, el motiu instruccional en l'activitat conjunta.

En síntesi, doncs, les qüestions que es proposa abordar aquest treball, des de la preocupació última per la influència educativa que es pot identificar en una situació d'interacció entre mare i fill, s'articulen entorn de les següents opcions:

(i) Sota la hipòtesi general que en el context familiar la influència educativa s'exerceix per mitjà d'altres activitats i que la influència educativa depèn de com els participants defineixen el seu context situacional de l'activitat conjunta, la qüestió important és veure si acaben definint-lo en termes instruccionals o no, i de quina manera ho fan, en funció de la interpretació i definició del context situacional d'activitat dels participants –sobretot de l'adult. Per analitzar-ho indagarem el nivell de la interactivitat i intentarem identificar la construcció de segments d'interactivitat i les seves característiques –si apareixen– a través de l'anàlisi de les actuacions i de les formes que prenen.

(ii) Interpretar la importància d'estructurar l'activitat conjunta per part de l'adult, en un marc predictable, per inserir la participació de l'infant des del primer moment i, en aquest sentit, interpretar l'existència –si es confirma– de formes d'organització de l'activitat conjunta com un element d'influència educativa.

(iii) Constatar si apareixen o no recursos d'ajustament de l'ajuda; amb aquesta finalitat ens centrarem en les formes d'organització de l'activitat conjunta i en les configuracions de missatges, atès el caràcter diàdic de la situació i la naturalesa de l'activitat que se'ls proposa.

La conclusió principal d'aquesta revisió fa referència al fet que en situacions no formals, des de la recerca preocupada per la influència

educativa i en les coordenades que hem presentat, és necessari analitzar si les situacions o activitats en què s'impliquen els nens juntament amb els adults presenten, o no, un grau d'estructuració que permeti d'identificar formes d'organització de l'activitat conjunta.

*SEGONA PART*

*ESTUDI EMPÍRIC*

## *Capítol 3*

# *Presentació de la investigació*

### **1. Objectius i hipòtesis directrius de la recerca**

#### **2. Disseny de la investigació**

2.1. Subjectes de la recerca

2.2. La situació d'observació: contingut i material

2.3. Desenvolupament del procés de recollida de dades: sessions, fases i instruments de registre

#### **3. Anàlisi de les dades**

3.1. La transcripció dels registres observacionals

3.2. El model d'anàlisi: nivells i unitats d'anàlisi i interpretació

## 1. OBJECTIUS I HIPÒTESIS DIRECTRIUS DE LA RECERCA

Amb l'objectiu global i últim de contribuir a l'estudi de la influència educativa que exerceix l'adult a través d'una activitat de joc amb l'infant en l'entorn familiar, exposem a continuació els objectius específics i les hipòtesis directrius d'aquest treball.

### Objectius

El primer objectiu específic que ens proposem és **comprendre com els participants defineixen el context situacional de la seva activitat**. Ens interessa estudiar com es porta a terme el procés de construcció de l'activitat conjunta i identificar al servei de quin o de quins motius s'estructura i organitza aquesta activitat, per tal de contrastar si entre aquests motius podem identificar indicadors que ens mostrin una finalitat instruccional per part de l'adult.

Per assolir aquest objectiu ens centrarem en l'anàlisi de la interacció entre adult i infant en una activitat de joc. Aquesta activitat de joc està organitzada al voltant d'una tasca oberta i flexible. Així, proposem als participants una tasca en la qual els passos necessaris per a la seva realització no estan predeterminats. Igualment, la naturalesa de la tasca no presenta un únic resultat correcte, ni un resultat final clar i observable, a diferència del que succeeix en altres tasques que han estat objecte d'investigacions precedents, com per exemple la construcció d'un trencaclosques.

Així, les característiques de la tasca que presentarem als participants fan possible la creació de situacions d'interacció en què l'adult i l'infant tenen un ventall ampli de possibilitats per concretar en el desenvolupament de la

seva activitat, la construcció de les regles de participació i, en definitiva, la definició de l'activitat conjunta.

El segon objectiu del nostre treball, més específic que l'anterior, és **identificar, descriure i analitzar alguns mecanismes d'influència educativa que intervenen en la interacció entre adult i infant en l'activitat de joc**. Els mecanismes que ens interessa identificar, descriure i analitzar són els de traspàs i assumpció del control de l'adult cap a l'infant i el de construcció progressiva de significats compartits. Ens proposem, per tant, cercar indicadors sobre els mecanismes citats i estudiar com apareixen, i quines formes prenen. En altres termes, el nostre interès se centra en l'estudi d'alguns dels mecanismes interpsicològics que ens poden informar sobre la manera com l'infant aprèn a participar en l'activitat i com accedeix als continguts implicats en aquesta gràcies a la intervenció de l'adult.

Volem ressaltar la importància del rol de l'adult, ja que encara que es tracti d'una situació de joc en la qual l'adult no rep la consigna d'ensenyar l'infant, i ni tant sols la d'ajudar-lo a fer la tasca, això no implica que l'adult no orienti la seva influència cap a objectius instruccionals.

Un tercer objectiu que ens proposem fa referència al **model d'anàlisi** que adoptem i que ha estat presentat en el segon apartat del primer capítol. Fins ara, aquest model ha estat aplicat a l'anàlisi de situacions d'ensenyament i aprenentatge escolar, en la interacció entre professor-alumnes. És el nostre propòsit **comprovar i contrastar la utilitat de l'aplicació d'aquest model d'anàlisi per a l'estudi de la influència educativa en situacions d'interacció adult-infant** en el context familiar i contribuir amb noves aportacions a la seva configuració.

A partir d'aquests tres objectius específics presentem a continuació les hipòtesis que guien la nostra recerca.

### **Hipòtesis directrius**

(i) La primera hipòtesi directriu del treball defensa que **l'activitat conjunta es construeix en el decurs de la interacció social** entre els participants, és a

dir, que no és quelcom prefixat. Les hipòtesis que vénen a continuació deriven d'aquesta.

(ii) Les formes d'organització de l'activitat conjunta depenen de les actuacions predominants dels participants i del grau d'articulació entre aquestes actuacions. En el cas que el grau d'articulació de les actuacions dels participants sigui elevat, es produirà un **procés de construcció progressiva de formes d'organització de l'activitat conjunta recognoscibles i estables**. Recognoscibles en tant que es caracteritzen per una determinada estructura de participació i estables en tant que apareixen en diverses ocasions al llarg del procés de construcció de l'activitat conjunta. L'anàlisi de les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta, el moment en què apareixen, si són estables o no, el grau d'organització interna i la seva evolució són decisives per entendre i identificar indicadors sobre la construcció i definició de l'activitat conjunta que porten a terme adult i infant.

(iii) **Les formes d'organització de l'activitat conjunta que construeixen els participants proporcionaran indicadors interpretables en termes de la definició de l'activitat.**

L'estructura i la definició de l'activitat conjunta estan interrelacionades. Per tant, es condicionen mútuament. Des del punt de vista metodològic, adoptar aquesta hipòtesi implica identificar els possibles segments d'interactivitat que es construeixin i interpretar les funcions que cada un d'ells compleix respecte de l'estructura global de l'activitat i com contribueix a la definició conjunta de l'activitat. En aquest sentit, podem formular altres hipòtesis derivades d'aquesta que acabem de formular i que es refereixen a les funcions de les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta.

(iv) Cada una de les formes d'organització de l'activitat conjunta **compleix una funció específica** al servei de la construcció d'aquesta. I una mateixa forma d'organització de l'activitat conjunta **pot complir funcions diferents** segons el moment en què apareix.

(v) La funció o les funcions que compleix cada forma d'organització de l'activitat conjunta **reflectiran el predomini de diferents objectius/motius rectors dels participants**, especialment de l'adult. Entre aquests motius, atesa l'asimetria en els rols dels participants, serà possible identificar motius instruccionals en les intervencions de l'adult.

(vi) A mesura que els participants desenvolupin la tasca oberta en el decurs de l'activitat conjunta **detectarem indicadors sobre com defineixen, construeixen, negocien i comparteixen les regles de participació social**.

Recordem que, en la nostra aproximació, les formes d'organització de l'activitat conjunta responen a una determinada estructura de participació. L'estructura de participació inclou l'estructura de participació social i l'estructura del contingut i/o tasca. Des del nostre marc teòric i metodològic defensem que aquests dos components estan íntimament relacionats. En la situació d'observació objecte d'anàlisi, les característiques obertes de la tasca que els participants hauran de definir i portar a terme al llarg de l'activitat impliquen també que les regles de participació social tampoc estaran definides al principi de l'activitat.

En cas d'haver identificat formes d'organització de l'activitat conjunta, podem identificar indicadors dels mecanismes d'influència educativa per part de l'adult, de traspàs del control i de construcció progressiva de significats compartits. Aquests indicadors es poden detectar en diferents nivells d'anàlisi: en les formes d'organització de l'activitat conjunta, en les actuacions de cada una de les formes d'organització de l'activitat conjunta. Partint d'aquests supòsits és possible especificar noves hipòtesis.

(vii) A mesura que avanci l'activitat conjunta trobarem indicadors que ens mostraran que **es produeix un traspàs progressiu del control** sobre alguns aspectes de la tasca de l'adult cap a l'infant. El procés de traspàs del control per part de l'adult es caracteritzarà pel fet de ser **discontinu**, ja que els processos d'avanç i de dificultats de l'infant en el decurs de l'activitat conjunta exigeixen la flexibilitat i adaptació, és a dir, l'ajust de les intervencions de l'adult a l'infant. Gràcies al traspàs del control, l'adult



compta amb un mecanisme que li permet anar testant i valorant el procés de construcció de significats compartits.

Segons si l'infant assumeix eventualment, o no, el traspàs del control i l'eventual assumpció, o no, podem establir les hipòtesis següents:

(viii) Quan es detectin indicadors que **s'ha produït el traspàs del control de l'adult a l'infant i que aquest l'assumeix**, podem inferir que **hi ha hagut progrés en el procés de construcció de significats compartits**.

(ix) Quan es detectin indicadors que mostren que es produeix traspàs del control i que aquest control no és assumit per l'infant, **el flux de l'activitat conjunta presentarà interrupcions**, i es faran explícits desacords o incomprensions entre els participants. Llavors l'adult tornarà a assumir el control de l'activitat.

(x) L'anàlisi de desacords o incomprensions en el decurs de l'activitat conjunta, com també el moment en què es donen, de quina manera, qui els provoca i sobre què, permetrà trobar indicadors sobre **quines són les regles que regulen l'activitat conjunta** i sobre allò que els participants consideren important en la definició de l'activitat.

A mesura que avança l'activitat conjunta trobarem indicadors que mostren que es produeix un procés de construcció progressiva de significats cada vegada més compartits. Entre els recursos que l'adult utilitza per a la construcció progressiva de significats cada vegada més compartits hi ha el recurs al marc social de referència i al marc específic de referència. Aquests recursos es concreten en dispositius semiòtics o referencials que l'adult utilitza per iniciar, mantenir, ampliar i recuperar el significat compartit en el decurs de l'activitat conjunta.

(xi) Els **dispositius referencials o semiòtics relatius al recurs al marc social de referència seran més utilitzats per l'adult al principi de**

**l'activitat conjunta** que al final, amb l'objectiu de constituir un punt de partida compartit que permeti iniciar l'activitat conjunta. I, inversament, els **dispositius referencials o semiòtics relatius al recurs al marc específic de referència seran més utilitzats per l'adult a mesura que avança l'activitat conjunta** que a l'inici.

Explicitats els objectius i hipòtesis directrius del treball, en el següent apartat presentarem el disseny de la recerca.

## 2. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

En els capítols anteriors hem al·ludit a algunes de les dificultats que implica per a la recerca psicoeducativa estudiar la interacció entre adult i infant en el context en què aquestes interaccions tenen lloc, en el nostre cas la llar familiar. Entre aquests problemes n'assenyalàvem alguns relacionats amb el caràcter privat d'aquest context. Així, amb freqüència els qüestionaris i entrevistes han estat instruments importants que han permès conèixer, per exemple, alguns factors que caracteritzen la interacció entre pares i fills: el nivell educatiu dels pares, el lloc de residència de la família, el sexe del progenitor amb qui interactua l'infant, el sexe de l'infant o les característiques i contingut de la tasca.

González (1993), seguint entre d'altres Lautrey (1985), detalla l'evolució que han experimentat els treballs realitzats sobre l'entorn familiar i el desenvolupament dels infants, organitzant aquesta evolució a partir de diferents eixos que tot seguit sintetitzem:

- De l'interès en els productes a l'anàlisi dels processos.
- Dels enfocaments unidireccionals als bidireccionals.
- De la díada mare-fill al sistema familiar.
- Dels plantejaments atèdrics al suport en bases conceptuals sòlides.
- De les metodologies indirectes, macroscòpiques i estàtiques a les directes, microscòpiques i interactives.

Els objectius i plantejaments teòrics i metodològics del nostre treball se centren en l'estudi de processos més que de resultats. Processos bidireccionals en el sentit que utilitza González, que tenen en compte tant les aportacions de l'adult com les de l'infant en relació amb el contingut o tasca que els implica, i que se centra en el nivell interpsicològic, en la interacció entre els participants o, millor, en la interactivitat que puguin construir els participants.

En termes d'Erickson (1989), el nostre treball s'inclouria en un enfocament de recerca interpretatiu. Segons aquest autor, la teoria i els mètodes de

recerca coneguts com etnogràfic, qualitatiu, observacional participatiu i estudi de casos, entre altres, mantenen importants semblances entre ells malgrat algunes lleus diferències. Erickson proposa utilitzar el terme *interpretatiu* per referir-se al conjunt d'enfocaments de la recerca observacional participativa, terme que justifica de la manera següent:

"Por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente cualitativos (connotación que sí lleva el término *cualitativo*), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador."

(Erickson, 1989, pàg. 196)

Segons Erickson (1989), el que fa que una investigació tingui un enfocament interpretatiu és l'enfocament i la intenció centrals del treball, no el procediment de recollida de dades, la qual cosa li permet d'establir la diferència entre un mètode de recerca i una tècnica utilitzada per investigar. Posa com exemple que la tècnica de descripció narrativa detallada de la "mateixa" conducta dels "mateixos" subjectes pot ser utilitzada per investigadors d'orientació ben diferent, que responen a objectius i pressupòsits diferents, que donen lloc a continguts de descripció narrativa diferents i que, per tant, obtenen conclusions igualment diferents. Per tant, en darrer terme, el que és important és tenir en compte que:

"La observación que se efectúa para investigar y tomar decisiones está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa [...]. El propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener."

(Everston i Green, 1989, pàg. 308-309)

Igualment és vàlid per al nostre treball el que Erickson (1989) assenyala quan es refereix al fet que sovint el treball de camp es considera exclusivament inductiu. Per ell, aquesta caracterització pot resultar enganyosa. Alhora que és cert que l'investigador no posseeix unes categories d'anàlisi elaborades *a priori* per ser observades, també ho és que

abans d'observar/enregistrar l'investigador té identificats els aspectes conceptuals que són del seu interès per a la recerca. En definitiva la inducció i la deducció "estan en constant diàleg" (pàg. 199).

Compartint els supòsits d'Erickson (1989) i d'Everston i Green (1989), Coll (1988a, pàg. 274) fa referència a recerques psicoeducatives actuals que tenen en comú l'estudi del comportament com el resultat de processos constructius que s'esdevenen en la mateixa situació d'observació. Aquestes recerques tenen el propòsit de realitzar descripcions detallades i complexes i interpretacions contextuais sobre les interrelacions entre els diferents elements de la situació.

En síntesi, la nostra aproximació empírica se centra, doncs, en l'observació, enregistrament i anàlisi detallada d'un nombre molt reduït de situacions d'activitat adult-infant, amb el propòsit de poder identificar, descriure i explicar els processos que fan possible la definició de l'activitat per part dels participants i la seva possible relació amb els processos d'influència educativa per part de l'adult.

A continuació s'exposen les característiques del disseny de la recerca, començant per la determinació dels subjectes, les característiques de la situació d'observació i, finalment, presentant el desenvolupament del procés de recollida de dades.

## 2.1. SUBJECTES DE LA RECERCA

La investigació es desenvolupa en el context familiar i, en concret, el conjunt de subjectes de la investigació estava conformat inicialment per sis infants i les seves mares. En relació amb els sis infants, es tracta de dos nens i quatre nenes d'edats compreses entre els 3;6 i els 5;6 anys. Són infants que cursen el darrer any de l'escola infantil, el primer any de preescolar (P4) i el segon any de preescolar (P5). En definitiva, atenent l'edat dels infants a l'inici de la investigació, s'han establert dues parelles mare-infant segons tres edats diferents dels infants: 3;6, 4;6 i 5;6.

## 2.2. LA SITUACIÓ D'OBSERVACIÓ: CONTINGUT I MATERIAL

L'objecte de coneixement del qual es vol afavorir la interacció entre mare i infant en aquest treball ha estat el microcosmos fictici del món dels gnoms. Han estat diversos els factors que han intervingut en la tria d'aquest tipus de contingut. En primer lloc, és un tema que ofereix la possibilitat de comptar amb material audiovisual i manipulable interessant i atractiu per als subjectes de la investigació, especialment per als infants. Concretament, es tracta d'una sèrie audiovisual de dibuixos animats que ens obria la possibilitat de seleccionar alguns dels trets del món dels gnoms sobre els quals volíem fer més incidència i ens permetia fer els muntatges audiovisuals que ens semblessin més adients per als objectius de la investigació.

En segon lloc, el món dels gnoms presenta algunes concomitàncies i diferències en relació amb els comportaments habituals en la societat humana. Malgrat que els subjectes de la investigació no tenen coneixement sobre el món dels gnoms, el contingut diferencial que se'ls presenta no planteja dificultats per a comprendre'l i no hi ha raons per pensar que les mares i els infants, especialment les mares, no puguin apropiar-se'l fàcilment. D'altra banda, el fet que una part dels trets del món dels gnoms sigui desconegut per als subjectes, proporciona una certa seguretat en l'afirmació que els infants que en l'avaluació final mostrin alguns coneixements sobre els trets diferencials dels gnoms, han efectuat un aprenentatge fruit d'un procés en les sessions realitzades conjuntament amb la mare.

Per a la situació d'observació dissenyada, ha estat necessari comptar amb dos tipus de material de diferent naturalesa: material audiovisual i material manipulable.

El material audiovisual consta de sis pel·lícules de vídeo que es presenten en les fases de visionat de les sessions, consistents en sis muntatges diferents, elaborats a partir de cintes de la sèrie televisiva *David el gnom*, facilitades per BRB Internacional.

El material manipulable es proporciona als subjectes a la segona part de la sessió, en les fases de joc mare-infant. Aquest material consta de figures de plàstic que representen els diferents personatges amb vida animada: cinc gnoms mascle, cinc gnoms femella, dos infants gnom, dos trolls, animals, i un nen i una nena humans. Així mateix, també hi ha elements de l'entorn físic de diferents tipus com arbres, una casa, un paller, etc. La descripció detallada dels elements que constitueixen el material manipulable es presenta en l'annex 1.

Aquests elements, a més de constituir un factor essencial en les fases de joc, també han estat utilitzats com a material de suport per a les entrevistes inicial i final d'avaluació amb l'infant.

### 2.3. DESENVOLUPAMENT DEL PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES: SESSIONS, FASES I INSTRUMENTS DE REGISTRE

Val a dir, en primer lloc, que el mètode emprat en la recollida de les dades ha estat l'observació en situacions naturals d'interacció mare-infant –tot i que l'estructura globalment de les sessions era proposada per la mateixa investigació. En concret, d'acord amb Anguera (1978), es tracta d'observació no participant directa pel que fa a la tècnica utilitzada, tant en les entrevistes inicials i finals amb els subjectes com durant l'enregistrament de les dades en el decurs de les sessions d'interacció mare-infant.

El nombre total de sessions de recollida de dades per cada díada mare-infant és de vuit, la primera i la darrera de les quals es dediquen respectivament a l'avaluació inicial i final dels coneixements dels subjectes sobre el món dels gnoms. Les sis sessions intermèdies es dediquen a la interacció mare-infant i presenten una estructura interna dual, és a dir, la primera part de cada sessió es dedica a una fase consistent en la visualització de la pel·lícula i en la segona part de la sessió es proposa als subjectes una fase de joc. Ambdós components de cada sessió sofreixen

conforme avancen les sessions un procés de concreció: en la fase de visionat se seleccionen alguns dels trets del món dels gnoms que ens interessin especialment; i en la fase de joc, en què la consigna donada als subjectes a l'inici d'aquesta fase és a partir de la quarta sessió més concreta i directiva.

La principal raó per dedicar el nombre de sis sessions a la interacció mare-infant ha estat motivada pel fet de considerar que el factor del temps que es dedica a un aprenentatge és important per als resultats que se'n puguin esperar. Malgrat que l'objectiu de la investigació no pretén tant comptabilitzar el producte dels aprenentatges correctes dels infants sobre el món dels gnoms, com comprendre com han arribat a l'autoconstrucció d'aquest coneixement gràcies al que han fet conjuntament amb la mare, entenem que cal dotar-se d'un temps suficient perquè hi pugui haver un procés de construcció de significats compartits entre mare i infant sobre els trets del món dels gnoms, a partir de les diverses pel·lícules que se'ls presenten en la fase de visionat i de les fases de joc que realitzen conjuntament.

Els enregistraments de totes les sessions s'han dut a terme en una sala de la llar dels subjectes.

Dues persones intervenen en aquest període de la recollida de dades: una s'ocupa d'enregistrar en vídeo la sessió, mentre que l'altra recull amb registre narratiu altres tipus d'incidències que hi pugui haver.

Totes les sessions d'interacció mare-infant han estat enregistrades amb mitjans audiovisuals, ateses les aportacions que aquest mitjà pot oferir per estudiar la riquesa de la interacció que s'estableix i que difícilment podria quedar recollida utilitzant exclusivament el sistema d'àudio. En les fases de visionat de cada sessió, a més del registre en vídeo, un magnetòfon col·locat a prop dels participants enregistra els comentaris que mare i infant van fent al llarg de la visualització de la pel·lícula, amb l'objectiu de no perdre informació pel nivell de so procedent de la televisió.

El material utilitzat per a l'enregistrament i la reproducció és el següent: càmera de vídeo Sony model V-100, cintes de vídeo Sony súper 8, i magnetoscopi Sony model EVO-510P per a la reproducció. Magnetòfon



Sony CS-430 i cintes àudio Fuji-90. Per a una visualització més còmoda dels enregistraments, les cintes de vídeo super 8 han estat duplicades en cintes de vídeo VHS.

Pel que fa a la freqüència i durada de les sis sessions d'interacció, aquestes han mantingut, en termes generals, una periodicitat setmanal i una duració total aproximada de 40 minuts, distribuïts de la següent manera: la durada de les fases de visionat varia segons el temps de cada muntatge de vídeo, però en cap cas no sobrepassa els 23 minuts, ja que tenint en compte l'edat dels infants creiem que és adient per mantenir la seva atenció; d'altra banda, les fases de joc presenten una durada més variable depenent de cada parella. No obstant això, la durada mitjana d'aquestes fases se situa entorn dels 20 minuts.

Posteriorment a la recollida de dades i abans d'analitzar-les es va iniciar un procés de transcripció a partir dels enregistraments en vídeo. Entenem que tota transcripció implica unes decisions metodològiques i teòriques lligades a l'objectiu que persegueix la investigació i, per aquesta raó, tractarem amb detall aquest tema en l'apartat 3 d'aquest mateix capítol sobre les implicacions metodològiques.

Com hem avançat en l'apartat anterior, en la recollida de dades de la investigació es realitzen 8 sessions per cada una de les parelles de subjectes, distribuïdes en les tres fases que s'exposen tot seguit:

- *Fase I.* La primera sessió es dedica a l'avaluació dels coneixements previs dels subjectes, mares i infants, sobre els trets del món dels gnoms.
- *Fase II.* Durant les sis sessions següents, s'enregistren les fases de visionat i les fases de joc que porten a terme mare i infant.
- *Fase III.* La darrera sessió de la recollida de dades es dedica a l'avaluació final dels infants i als comentaris sobre el procés amb les mares.

## **FASE I. Avaluació dels coneixements previs**

Davant la dificultat que suposaria intentar mantenir la variable dels coneixements previs dels subjectes com una variable a manipular, sembla imprescindible considerar-la com a variable controlada, és a dir, comptar amb informació precisa relativa al possible coneixement dels infants sobre la vida dels gnoms, en general, i sobre els trets concrets que avaluem al final de les sessions, en particular.

Així mateix, també és fonamental conèixer quines són les informacions que tenen sobre això les mares, abans de començar les sessions d'interacció mare-infant. Per aquest motiu, també cal preparar una avaluació inicial per als adults.

Amb aquesta doble finalitat, hem elaborat dues entrevistes, una per a la mare i una altra per l'infant, amb preguntes sobre els trets del món gnom seleccionats. Les diferències entre ambdues entrevistes rauen en el llenguatge i en la manera de plantejar les preguntes segons que l'observador es dirigeixi a l'infant o a la mare –tancades i molt concretes en el primer cas, i de vegades obertes i més generals en el segon. Així mateix, l'entrevista amb l'infant compta amb el suport del material manipulable que fem per tal de facilitar-ne la comprensió. La sessió dedicada a les entrevistes ha estat individual, amb cada un dels dos membres de la parella (vegeu els protocols utilitzats en aquestes entrevistes, a l'annex 4).

A més de l'avaluació sobre els coneixements previs de la mare, en l'entrevista que hi mantenim es comenten algunes qüestions importants per al desenvolupament de la investigació. La informació que se li dona sobre les sessions és general i no conté referències als trets del món dels gnoms que ens interessa observar especialment. Li diem que volem veure com juga amb l'infant amb l'ajut del material manipulable després d'haver vist una pel·lícula de vídeo i que li donarem unes indicacions més o menys concretes sobre alguns dels aspectes que poden incloure en el decurs de les fases de joc. Així mateix, acordem amb la mare que no prendrà la iniciativa de jugar a gnoms durant el temps que separa les sessions i, en qualsevol cas, se li demana també d'anotar les possibles referències al tema que pogués fer l'infant fora de les sessions d'enregistrament amb l'objectiu

d'establir un mínim control sobre situacions relacionades directament amb el món dels gnoms, que d'altra manera no podríem conèixer.

## **FASE II. Registre de les fases de visionat i fases de joc que porten a terme les díades mare-infant**

Aquesta fase de la recollida de dades presenta una alternança en cada una de les sis sessions que la componen entre les fases de visionat i les fases de joc. És a dir, immediatament després de la visualització de pel·lícules es dóna una consigna als participants perquè iniciïn la fase de joc consegüent.

Els sis blocs duals audiovisual-material manipulable estan organitzats amb la intenció que en les tres primeres sessions apareguin de manera més general els trets característics del món dels gnoms i en les tres darreres s'hi incideixi de manera més concreta. Així, de la primera a la tercera sessió es fa una presentació de material visual on apareixen globalment la majoria dels trets del món gnom que ens interessa avaluar i es proposen als participants unes consignes d'activitat obertes, deixant llibertat a l'adult i a l'infant en la seva actuació amb el material manipulable. De la quarta a la sisena sessió la presentació dels trets és més insistent en algun d'ells en la fase de visionat i, en conseqüència, les consignes que es plantegen als subjectes són més directives i, en certa mesura, prenen forma de resolució de problemes concrets.

Abans de passar a la presentació de l'estructura detallada de les sessions, convé recordar que les sis pel·lícules de vídeo que es presenten als participants han estat elaborades a partir de muntatges de diverses parts de capítols de la sèrie de televisió *David el gnom*. D'altra banda, cal explicitar que entenem aquesta primera part o primera fase de cada una de les sessions que proposem a mare i infant com a fases de visionat, que suposen una manera d'aportació d'informació sobre el món gnom als subjectes, ja que ni la mare ni l'infant estan familiaritzats amb el món fictici dels gnoms i, en conseqüència, les pel·lícules de vídeo són el mitjà de contacte amb aquests coneixements perquè després puguin jugar sobre aspectes relacionats amb ells.

A continuació presentem els diferents elements que componen l'estructura de les sis fases d'aportació d'informació amb una valoració aproximada del temps que es dedica en el vídeo a cada un dels components, així com les consignes donades als participants, en cada una de les sis fases de joc que configuren aquest bloc de recollida de dades.

A partir de l'estructura de les fases de visionat hem obtingut un llistat de trets i de relacions que apareixen en cada sessió. La relació completa es presenta en l'annex 2.

## 1<sup>a</sup> sessió

### a. Fase de visionat

En la primera sessió la pel·lícula de vídeo de la fase d'aportació d'informació consisteix en el capítol íntegre núm. 1 titulat *David el gnomo* de la sèrie de televisió del mateix nom. La durada total d'aquest vídeo és de 20 minuts.

La pel·lícula comença amb la sintonia de la sèrie, que es repeteix, com veurem, a l'inici de totes les fases de visionat, i que fa referència fonamentalment a característiques físiques dels gnoms. A continuació, el vídeo d'aquesta sessió presenta algunes característiques generals del món dels gnoms relatives al seu aspecte físic, a algunes qüestions sobre el seu cycle vital, i a alguns valors i normes socials. Es presenten, també, per primera vegada els principals protagonistes dels muntatges de vídeo: els gnoms David i Lisa i la guineu Switt, així com els altres personatges amb qui es relacionen, que són, fonamentalment, els animals amb qui tenen unes relacions d'amistat i col·laboració mútua i els trolls, un personatge especial amb qui els gnoms mantenen unes relacions problemàtiques i difícils.

Estructura del vídeo	Temps dedicat
1. Sintonia de la sèrie	2'
2. Aspectes generals	9'
3. Aventura: David cura una cabra	2'
4. Aventura: David cura un teixó	4'

5. Els desplaçaments dels gnoms	1'
6. Presentació dels trolls	1'
7. El Llibre Sagrat dels Gnoms	30"
8. Comiat dels gnoms	30"

### *b. Fase de joc mare-fill*

Es presenta el material manipulable als subjectes en el lloc de la sala on s'han situat per jugar i s'inicia la sessió d'interacció pròpiament dita, amb la següent consigna:

"Després del que heu vist al vídeo, amb aquests gnoms i aquestes altres figuretes, podeu començar a jugar."

## **2<sup>a</sup> sessió**

### *a. Fase de visionat*

En la segona sessió, per a la fase de visionat s'utilitza el muntatge de vídeo que, com en totes les sessions, comença amb la sintonia de la sèrie *David el gnomo*, i és una selecció de diferents continguts del capítol núm. 12 de la sèrie, que porta per títol *El cuchillo mágico*. La durada total d'aquesta sessió de vídeo és de 23 minuts.

Els continguts d'aquesta pel·lícula estan organitzats fonamentalment entorn a dos eixos: aspectes generals i una aventura. Els aspectes generals es refereixen a característiques generals del món dels gnoms, però són un xic més específiques que en la sessió anterior ja que es dedica una estona important a les pautes d'educació i criança dels fills dels gnoms. L'aventura de David i la seva néta, Susanna, inclou les relacions entre els gnoms i els animals i les relacions entre els gnoms i els trolls.

Estructura del vídeo	Temps dedicat
1. Sintonia de la sèrie	2'
2. Naixement dels infants gnom: David recorda els fills de Harry	6'30"
3. Aventura: David i Susanna van a la festa dels néts de Harry	14'30"

#### *b. Fase de joc mare-fill*

Amb una consigna com la de l'anterior sessió i amb la col·laboració del mateix material, es dóna per començada aquesta fase:

"Després del que heu vist al vídeo, amb aquests gnoms i aquestes altres figuretes, podeu començar a jugar."

### **3<sup>a</sup> sessió**

#### *a. Fase de visionat*

La tercera sessió, inicia la fase de visionat presentant un muntatge que després de la sintonia afegeix fragments de dos episodis de la sèrie que apareixen sota el nom genèric d'*El niño troll*. La durada completa del vídeo és, en aquesta sessió, de 18 minuts.

Com en la sessió anterior, aquesta pel·lícula està organitzada en dues parts. La primera part presenta un conjunt de característiques generals: el barret que utilitzen els gnoms i la roba en general; com fan les cases els gnoms i la distribució que tenen; característiques físiques i de comportament dels trolls; i alguns aspectes de la vida dels gnoms com el festeig. La segona part ens centra en una aventura de David i Lisa que van a curar una cerva ferida amb la col·laboració dels animals i, especialment, de la guineu Switt.

Estructura del vídeo	Temps dedicat
1. Sintonia de la sèrie	2'
2. Aspectes generals	7'
3. Els trolls	1'
4. El festeig dels gnoms	2'
5. Aventura: David cura una cerva	9'

#### *b. Fase de joc mare-fill*

Com en les sessions anteriors, la consigna és àmplia, genèrica i sense elements que puguin dirigir l'activitat entre mare i infant:

"Després del que heu vist al vídeo, amb aquests gnoms i aquestes altres figuretes, podeu començar a jugar."

### **4<sup>a</sup> sessió**

#### *a. Fase de visionat*

L'aportació d'informació que es presenta en aquesta sessió a la mare i a l'infant és un muntatge producte de dos episodis de la sèrie televisiva titulats *La pequeña bruja* i *La niña italiana*. La durada global d'aquesta fase és de 22 minuts.

En termes generals, la pel·lícula, que s'inicia amb la sintonia, segueix amb un conjunt de característiques relatives a l'olfacte dels gnoms, la presentació d'altres éssers nocturns, a més dels trolls, i algunes de les tortures que els trolls infligeixen als gnoms quan els segresten, tortures que mai arriben a tenir conseqüències importants. A continuació, es presenten dues aventures que plantegen un tema comú: les relacions conflictives entre els gnoms i els trolls, on queden paleses les estratègies dels trolls per molestar els gnoms i les estratègies dels gnoms per defensar-se i escarmentar els trolls.

Estructura del vídeo	Temps dedicat
1. Sintonia de la sèrie	2'
2. Aspectes generals	2'
3. Aventura: Lisa salva David i Switt, segrestats pels trolls	12'
4. Aventura: David allibera Switt de l'encanteri que li ha fet un troll	6'

#### *b. Fase de joc mare-fill*

En aquesta sessió la consigna esdevé més concreta que en els casos anteriors i es pretén plantejar un conflicte entre gnoms i trolls:

"Podeu jugar a què passaria si es troben alguns gnoms o gnomes amb alguns trolls."

### **5<sup>a</sup> sessió**

#### *a. Fase de visionat*

En aquesta sessió la fase de visionat és el resultat del muntatge de fragments d'*El niño troll* i *El cuchillo mágico*. La durada total de la sessió és, en aquest cas, de 17 minuts.

Després de la cançó-sintonia de la sèrie, es presenten breument característiques generals relatives a la sensibilitat de l'olfacte dels gnoms i a la importància del riure en el món dels gnoms. Immediatament després es presenten tres aventures diferents en les quals la temàtica comuna és una situació en què algun personatge es troba en perill i altres personatges intenten localitzar-lo i ajudar-lo amb les estratègies habituals del món dels gnoms.



Estructura del vídeo	Temps dedicat
1. Sintonia de la sèrie	2'
2. Aspectes generals	2'
3. Aventura: David cura Switt que ha estat emmetzinat pels trolls	2'
4. Aventura: Lisa caçada per un gat	6'
5. Aventura: Nen gnom segrestat per una garsa	5'

*b. Fase de joc mare-fill.*

En aquest cas la consigna intenta potenciar situacions en les quals algú demana l'ajut i la col·laboració dels altres gnoms:

"Podeu jugar que una gnoma es fa mal i necessita algú que l'ajudi. Podeu fer servir personatges com els altres gnoms i els animals per ajudar-la."

## 6<sup>a</sup> sessió

*a. Fase de visionat*

La fase de visionat corresponent a aquesta darrera sessió és un compendi de diferents escenes corresponents a diversos capítols de la sèrie, que ja hem utilitzat en anteriors sessions, als quals afegim el capítol *Las Montañas de la Eternidad*, darrer capítol també de la sèrie original de *David el gnom*. La durada del muntatge de vídeo d'aquesta sessió és de 19 minuts.

Com ja és habitual, comença la pel·lícula amb la sintonia de la sèrie i tot seguit es presenta una primera part en què es pretén resumir el cicle vital dels gnoms des que neixen fins que arriben a l'edat de 400 anys, quan aquest cicle vital ja s'ha acomplert, així com els esdeveniments socials més importants de la vida dels gnoms: naixement, casament, tenir fills i educar-los, etc.

En la segona part es presenta la darrera aventura dels protagonistes de la sèrie, David, Lisa i Switt, que consisteix essencialment a acomiadar-se dels seus amics i realitzar el viatge vers les Muntanyes del Més Enllà.

Estructura del vídeo	Temps dedicat
1. Sintonia de la sèrie	2'
2. Cicle vital dels gnoms	5'
3. Viatge de David, Lisa i Switt a les Muntanyes del Més Enllà	12'

*b. Fase de joc mare-fill*

La consigna tracta, en aquesta darrera sessió, del cicle vital dels gnoms, i intenta obtenir certa precisió en la utilització dels trets implicats:

"Podeu jugar que una parella de gnoms acaba de casar-se i, què els passa quan tenen nens, quan es fan grans, quan es casen i quan tinguin l'edat en què s'acabi el seu temps de vida i hagin de morir."

### **FASE III. Avaluació final**

Aquesta fase comprèn una entrevista amb la mare i l'avaluació final dels coneixements de l'infant sobre els trets del món dels gnoms. En primer lloc ens referirem a l'entrevista amb la mare, que pretén conèixer algunes de les seves impressions sobre el procés que s'ha esdevingut al llarg de totes les sessions d'interacció amb l'infant, així com la seva valoració i les seves reflexions de l'experiència que ha dut a terme. Algunes de les preguntes que se li plantegen intenten copsar les seves idees sobre l'aprenentatge de l'infant i sobre les possibles influències de la presència dels observadors en el decurs de la seva interacció amb l'infant, (vegeu el protocol de l'entrevista en l'annex 4).

En segon lloc, en aquesta darrera fase del procés de recollida de dades es pretén avaluar el coneixement que han adquirit els infants sobre els trets del món gnom. L'avaluació final per conèixer els trets del món gnom

assolits per l'infant es realitza en una sessió individual on se li proposen dos tipus d'entrevistes diferenciades que pretenen ser complementàries.

**Entrevista 1.** La primera entrevista d'avaluació és totalment paral·lela a la de l'avaluació inicial i consisteix a respondre al mateix conjunt de preguntes sobre el món dels gnoms. Hom pretén, amb aquesta repetició, poder copsar les semblances i diferències que es donin en relació amb l'entrevista inicial. Com en el cas de l'avaluació inicial, l'observador aporta el material manipulable com a suport (vegeu el protocol d'aquesta entrevista en l'annex 4).

**Entrevista 2.** En aquest segon instrument d'avaluació s'utilitza la tècnica basada en la identificació d'errors. Amb el propòsit de constatar si l'aprenentatge realitzat per l'infant sobre els trets del món dels gnoms és significatiu i funcional, intentem copsar l'ús que pot fer d'aquests coneixements presentant-li un seguit d'històries breus que l'enfrontin a conflictes que pot resoldre utilitzant els comportaments adequats en el món dels gnoms. Per dur a terme aquest objectiu, amb el suport del material manipulatiu, s'adopta l'estratègia de presentar a l'infant el personatge d'un gnom que no actua com caldria segons la seva qualitat de gnom, sinó que es comporta de manera errònia segons els esquemes socials que haurien de regir-ne les actuacions; això es fa per veure si l'infant identifica i corregeix les equivocacions en el comportament.

Així, l'investigador demana a l'infant la participació activa en l'ajut al gnom quan aquest comet errades en les seves actuacions, bé per omissió o bé per comissió. En el cas que l'infant no respongui de manera adequada a les situacions, se li dóna la solució correcta i se segueix endavant amb les historietes.

L'investigador introdueix les històries en forma de minirepresentacions amb un doble paper. D'una banda, presenta el conflicte assumint el rol dels personatges del material manipulable, que utilitza interpretant-ne les veus i les accions, i de l'altra fa preguntes a l'infant sobre la situació.

Com es pot observar en aquest protocol (vegeu l'annex 4), en aquesta segona entrevista de l'avaluació final hem afegit alguns trets que no es contemplaven en la entrevista inicial. En efecte, a l'entrevista inicial l'objectiu era copsar els coneixements previs que els participants podien tenir sobre el món dels gnoms, i per obtenir aquesta informació era suficient seleccionar-ne els trets més evidents. En canvi, a l'avaluació final, a més de repetir la mateixa entrevista inicial amb l'infant per tal de tenir un control exacte sobre els possibles aprenentatges realitzats entre les dues avaluacions, ha semblat necessari afegir altres trets que defineixen el món gnom i que permeten captar més detalladament el ventall de coneixements sobre els gnoms que hagin estat assolits per l'infant. El conjunt de trets per avaluar que hi ha en aquesta segona entrevista procedeixen essencialment de dues fonts.

En primer lloc, es va elaborar una selecció inicial a partir dels trets del món gnom que apareixen en les fases d'aportació i que, al nostre entendre, són especialment significatius per a la caracterització de la vida dels gnoms. En segon lloc, aquesta selecció ha estat completada puntualment amb altres trets dels gnoms que els mateixos participants han inclòs en les respectives fases de joc. Mercès a l'observació de les sis seqüències d'activitat conjunta dels diferents participants hem constatat que aquests aportaven a la situació alguna característica del món gnom que, en un principi, no havíem contemplat en l'entrevista d'avaluació final i, en conseqüència, hem optat per afegir-la-hi. Aquest és el cas, per exemple, del tret d'identificació de les gnomes solteres que mostren les trenes sota el barret. La configuració definitiva dels trets del món gnom que seleccionats per a l'avaluació inicial i final es presenten en l'annex 3.

Per acabar els comentaris sobre l'avaluació farem referència a altres continguts que les mares i els infants han aportat a les diferents sessions d'activitat conjunta i que, sens dubte, els infants també han après, però que no han estat avaluats.

Pel que fa als trets del món gnom, hem intentat seleccionar els que ens han semblat més representatius, però es tracta en definitiva d'una selecció que, com a tal, no és exhaustiva i alguns dels trets vinculats als gnoms han quedat fora de l'avaluació final. No obstant això, pensem que la selecció era necessària ja que la sessió d'avaluació final amb aquests infants ha estat

força intensa. Amb les edats que tenen els infants de la investigació, no és fàcil mantenir la seva atenció durant més dels quaranta-cinc minuts que ocupa l'avaluació final que els hem presentat.

Així mateix, estem convençuts que els infants han après altres tipus de continguts que no estan directament vinculats al món dels gnoms. En efecte, en les nostres dades apareixen coneixements diversos que mares i infants incorporen a les fases de joc que realitzen i que, en ocasions, ocupen importants intervals de la seva atenció i activitat conjunta. Per les actuacions que porten a terme en el decurs de les diferents sessions, es fa palès que els infants es van apropiant també d'aquests coneixements. Malgrat l'interès que presenten aquests aprenentatges, tampoc aquests tipus de coneixements han estat avaluats, ja que entenem que depassen els límits de la investigació.

No volem acabar la presentació del procediment que hem seguit sense fer esment de dues sessions més que han estat enregistrades en cada una de les sis díades mare-infant que constituïen la totalitat de subjectes en el disseny original de la recerca. Aquestes dues sessions recollien interaccions entre mare i fill en activitats que habitualment feien junts. No ens estendrem en l'explicació de l'objectiu d'aquest registre ja que aquestes situacions no es presenten en aquest treball, però volíem citar-les explícitament perquè l'observació d'aquests registres ens ha servit, si més no, per situar algunes precaucions en relació amb algunes característiques de la interacció adult-infant en el context familiar.

### 3. ANÀLISI DE LES DADES

#### 3.1. LA TRANSCRIPCIÓ DELS REGISTRES OBSERVACIONALS

La transcripció de les dades està directament vinculada, en primer lloc, amb les condicions de l'enregistrament. Com és ben sabut, els encerts i els errors en aquesta primera tasca d'enregistrament tenen un paper rellevant en les dades que serà possible transcriure i interpretar. En el nostre cas, ens interessava poden comptar amb la major quantitat possible de dades relatives a la conducta verbal i no verbal dels participants, que difícilment podrien ser recollides amb la precisió que necessitàvem per al nostre estudi utilitzant només un magnetòfon. Per aquesta raó, i com hem explicat en l'apartat anterior, l'enregistrament bàsic de les dades s'ha fet en vídeo.

Dues precaucions a l'hora d'enregistrar les dades en les fases de visionat ens han fet possible i ens han facilitat el procés de transcripció. La primera es refereix al fet d'haver utilitzat un magnetòfon com a element de suport en previsió que alguns comentaris entre mare i infant no s'enregistressin adequadament en el vídeo com a conseqüència del so de la televisió. Efectivament, en el procés de transcripció de les dades, aquesta precaució ens ha resultat d'utilitat per completar adequadament el conjunt de comentaris. La segona precaució té a veure amb el fet d'haver enregistrat les fases de vídeo des d'un angle que feia possible captar, a més de les expressions de mare i infant, la imatge del televisor, almenys parcialment. Gràcies a aquesta precaució, no sempre fàcil d'aconseguir, en la transcripció de les dades hem pogut relacionar les intervencions dels participants amb els esdeveniments de la pel·lícula als quals feien referència.

Pel que fa a les fases de joc, la tasca d'enregistrament i de transcripció de les dades ha resultat en ocasions més complexa. Pel que fa a l'enregistrament, per tal d'aconseguir una qualitat d'imatge adequada, sempre que ha estat possible s'ha dut a terme amb la càmera de vídeo fixa

des d'un angle que recollia els participants i el material que manipulaven, col·locaven, etc. Però ha estat necessari que la persona que controlava aquest enregistrament modifiqués sovint l'orientació de la càmera, ja que els participants canviaven de posició freqüentment –fins i tot col·locant-se d'esquena a la càmera. Malgrat algunes dificultats en aquest sentit, hem de dir que l'enregistrament realitzat ha provocat pocs problemes a l'hora de transcriure les dades. La complexitat ha derivat dels nostres propòsits i de les exigències teoricometodològiques, així com de la varietat de dades que ens interessava transcriure, com veurem tot seguit.

En el procés d'elaboració de la transcripció, la qüestió més important que s'ha de ressaltar és la relació entre la transcripció i la interpretació de les dades. Ens referim a la caracterització, parafrasejant Ochs (1979), de la transcripció com a teoria, la mesura en què les decisions teòriques que dirigeixen la recerca guien i es veuen traduïdes en la transcripció de les dades (Ochs, 1979; Green, Weade i Graham, 1988). En el nostre cas, a més d'aquestes decisions teòriques, hem d'afegir també les decisions metodològiques bàsiques adoptades que han resultat essencials per al procés de transcripció, ja que ambdós tipus de decisions estan fortament vinculats, com hem vist ja des del segon apartat del primer capítol d'aquest treball-. En definitiva, i d'acord amb Onrubia:

"De esta manera, las decisiones en relación a la transcripción se sitúan en el mismo nivel que las relativas a otros aspectos del procedimiento de análisis, es decir, como decisiones surgidas a partir de la guía ofrecida por los propios objetivos y planteamientos teórico-metodológicos de la investigación, y pueden considerarse, al igual que ellos, como el resultado de un proceso de ajuste progresivo entre esos objetivos y planteamientos y los propios datos empíricos recogidos"

(Onrubia, 1992, pàg. 282)

En efecte, una de les conseqüències més directes en l'esforç per dur a terme aquest procés d'ajustament progressiu entre plantejaments teoricometodològics i dades empíriques ha estat la necessitat d'elaborar successius formats de transcripció fins que, finalment, aquesta transcripció ens pogués permetre de comptar amb les informacions necessàries i organitzades per poder interpretar les dades empíriques segons les exigències del propi model teòric i metodològic. Entre aquestes exigències és compten: atendre a la conducta verbal i la seva articulació amb la

conducta no verbal; comptabilitzar els segons durant els quals un participant no utilitza el seu torn com és esperat; segmentar la conducta verbal –i en ocasions no verbal– en missatges; segmentar l'activitat discursiva i no discursiva en diferents formes d'organització de l'activitat dels participants i donar compte de la dimensió temporal.

El format definitiu elaborat recull en cada full de transcripció les informacions relatives a la díada a què correspon (identificada pel nom i l'edat de l'infant), la sessió a què correspon i el número de pàgina de la transcripció. Un exemple de full de transcripció, reproduït també a la pàgina següent, es pot veure en l'annex 6. Cada un dels fulls de transcripció recull un minut de temps real de l'activitat realitzada pels participants. El full d'exemple que es pot observar en l'annex 6, doncs, es correspon amb el minut 16 (que coincideix amb el número de pàgina) de la fase de joc de la quarta sessió d'una díada mare-infant. Val a dir que la dimensió real d'aquest full de transcripció és mida DIN A3 (420 x 297 mm).

L'estructura del full de transcripció contempla un total de 30 línies i de 8 columnes. D'esquerra a dreta, aquestes columnes presenten el número de línia (útil per a identificar la ubicació exacta d'inici i final d'una forma d'interactivitat o l'inici i final d'una configuració de missatges en les anàlisis que hem realitzat), el temps (recollit cada 15 segons que ens permet identificar el moment de canvi de tipus d'organització de l'activitat), l'estructura de la interactivitat (que ens permet tenir identificat el tipus d'organització de l'activitat conjunta o segment d'interactivitat al qual correspon l'activitat dels participants en cada moment), comportaments no verbals i verbals de l'adult, comportaments verbals i no verbals de l'infant i, finalment, algunes observacions que ajuden a interpretar les dades.

Requereixen una explicació més detallada les columnes referides al comportament verbal i no verbal dels participants. Pel que fa al comportament verbal de cada un dels participants, aquest es presenta més a l'esquerra en una columna referida al discurs de l'adult i a la seva dreta la columna que conté el discurs de l'infant. Per una lectura apropiada, aquestes produccions verbals es presenten en la seqüència temporal real en què apareixen. En el cas que ambdós participants parlin alhora, es presenten les dues produccions lingüístiques en la mateixa línia indicant a través d'un signe convencional –entre claudàtors– la part del discurs



Núm. línia	Temps (l')	Estructura interactivitat (SI)	Adult		Infant		Observacions
			No verbal	Verbal	Verbal	No verbal	
1		SI de R	[N]	"ixó / ixo / ixo...!!"		[M]	alternen peus, amb mans a la cintura
2							
3				¿cómo hacía? /			
4			[N]	pero le ha hecho hacer unas cosas que era así /		[•]	
5							
6				(aixeca els braços)		[M]	
7				"pa-pa-pa" /			
8				iba haciendo así /			
9	15"			st / era... /		[•] (comença a caminar intentant un moviment)	
10			[N] (segueix N.)				
11							
12							
13				era más divertido hacerlo nosotros que			
14				no que lo hagan los muñecos /			
15				pues [porque] no pueden	[no!]		
16				abrir los brazos /			
17							
18	30"						
19			(torna a seure)	¿y qué? /			
20			[troll] (el fa ballar)	es igual / los - /		[David] (el fa ballar)	
21			[N]	"ia-ia-ra-ra" /		[David]	M. fa ballar el troll seguint el ritme de David que marca N
22	45"		[troll] (li fa fer una volta)	"ia-ia-ia-ia" /		[troll N]	
23				hacia una voltereta /			
24				hacia así /			
25				"sh" / "sh" /			
26				"sh" /			
27			[David N]	prooooo! /		(li fa fer una volta David) (negació amb el cap)	
28				"venga / levántate" /		[troll M] (el toca amb David)	
29				así hacia /		[David] (l'agafa pel barret i el fa girar sobre ell mateix)	
30	60"			David			

afectat per aquesta superposició. Com exemple d'un signe que respon a l'especificitat de les nostres dades, es marca el discurs dels participants entre cometes quan mare o infant interpreten el rol d'un personatge canviant el to de la seva veu per aquesta interpretació. El conjunt de signes utilitzats en la transcripció per al discurs dels participants es presenta en la primera part de l'annex 5.

El discurs de cada un dels participants està segmentat utilitzant la unitat de missatge corresponent al model d'anàlisi adoptat (vegeu el segon apartat del primer capítol). Pel que fa als criteris específics utilitzats per a aquesta segmentació s'expliciten detalladament en el cinquè capítol, precedint l'anàlisi realitzada. Ja que, com veurem en l'anàlisi de les dades que hem fet, no ha estat necessari analitzar detalladament tot el conjunt de missatges dels participants, aquests missatges no estan numerats, com hi haurien estat si s'hagués fet una anàlisi exhaustiva del conjunt de missatges.

Al costat de les respectives columnes amb el discurs dels participants, es presenten dues columnes col·laterals –més a l'esquerra en el cas de l'adult i més a la dreta en el cas de l'infant– que s'ocupen de descriure acuradament els comportaments no verbals de les participants que hem seleccionat: manipulacions dels elements del material, mirades i assenyalaments, així com somriures, gestos d'afirmació, negació, dubte, etc.

Ha estat necessària l'elaboració de signes convencionals no només per interpretar adequadament les produccions verbals, sinó també els comportaments no verbals que ens interessava tenir en compte. Sempre que ha estat possible hem utilitzat signes convencionals d'ús freqüent en aquest tipus de transcripcions. Aquest és el cas, per exemple, del signe per indicar on es dirigeix la mirada consistent a requadrar l'objecte o la persona que mira el subjecte. En altres casos ha estat necessari elaborar signes *ad hoc* que ens permetessin reproduir les conductes no verbals que ens interessava copsar; aquest ha estat el cas dels diferents signes utilitzats per representar les manipulacions del material realitzades pels participants. Aquests signes es presenten en la segona part de l'annex 5. Volem remarcar que aquest procés de transcripció, no poc laboriós per la varietat, simultaneïtat i rapidesa que, com és sabut, caracteritzen els comportaments no verbals en situacions com la nostra, ha estat possible gràcies al fet de poder comptar amb l'enregistrament audiovisual de les sessions. Així,

després de successives proves, finalment el procediment utilitzat per a la transcripció de les dades ha estat el següent: en primer lloc es va transcriure el discurs dels participants en fulls a part que, posteriorment; aquest discurs es va segmentar segons la unitat de missatges en els fulls del format definitiu de la transcripció i, finalment, es va transcriure el comportament no verbal.

Per facilitar la tasca del lector, els exemples que utilitzarem per il·lustrar els resultats del nostre treball, es presenten seguint el format de discurs escrit habitual, únicament complementat amb la indicació entre claudàtors del comportament no verbal quan és necessari per a la comprensió.

### 3.2. EL MODEL D'ANÀLISI: NIVELLS I UNITATS D'ANÀLISI I INTERPRETACIÓ

La primera qüestió a explicitar és que assumim el model d'anàlisi descrit en el segon apartat del capítol 1, tant pel que fa a unitats com pel que fa als dos nivells d'anàlisi proposats. El comentaris que segueixen tenen simplement l'objectiu de precisar algunes qüestions sobre això.

Ens referirem, en primer lloc, al tema de contemplar la dimensió temporal en la nostra recerca a través d'un conjunt de sessions dedicades a l'activitat conjunta entre adult i infant. En primer lloc, en la nostra situació no és adequat parlar de seqüència didàctica, que és la unitat per excel·lència d'aquesta dimensió temporal. L'opció és parlar de seqüència d'activitat conjunta (SAC). Des del punt de vista de la recerca, estrictament no presenta problemes, ja que nosaltres proposem el disseny en un conjunt de sessions i podem definir inequívocament un principi, un desenvolupament i un final de la seqüència d'activitat conjunta, qüestió que s'acorda amb els subjectes. Entenem, però, que aquesta es una qüestió difícilment representativa de la majoria de les situacions quotidianes en la família. D'alguna manera, la seqüència d'activitat conjunta no és, en aquest cas, una unitat tan "natural" com l'SD, que ja està pensada i dissenyada pel mateix professor.

D'altra banda, en l'educació familiar no hi ha un moment prefixat d'avaluació final com a l'escola, on l'alumne té la responsabilitat de resoldre finalment sol la tasca –a part de treballs individuals que pugui haver realitzat en el transcurs de la SD. A la família no hi ha un moment predeterminat en què se li traspasa el control. Per exemple, en el cas de rutines (com ara hàbits de neteja o alimentació) es repeteixen les mateixes situacions i l'ajut no es retira definitivament fins que l'infant és efectivament competent en aquest tema. En relació amb altres continguts, tampoc no està clara la retirada de l'ajut: progressivament se li van retirant ajudes, el període temporal pot ser –i és– diferent per cada infant, fins que arriba a dominar suficientment la tasca i la fa amb completa autonomia.

Així, la **seqüència d'activitat conjunta** (SAC) és la unitat més global d'anàlisi i interpretació i es correspon al temps total dedicat per mare i fill a l'activitat proposada en la situació d'observació i inclou el conjunt de 8 sessions. Ha estat construïda pel mateix disseny de la recerca tant pel que fa a la seva durada com pel que fa als diferents tipus de dades que ha estat possible i interessant de recollir des del nostre objectiu, a més del conjunt de sessions d'activitat conjunta mare-infant, les dades sobre l'avaluació inicial i l'avaluació final, i l'entrevista amb els participants. D'altra banda, hem construït l'inici, desenvolupament i final en relació amb els continguts, de manera que aquesta evolució pogués tenir també un sentit des del punt de vista dels participants a través de la incidència en els muntatges de les pel·lícules que s'inicien amb la presentació dels personatges principals i acaben amb la mort d'aquests en la darrera sessió.

Pel que fa a les **sessions** (S) es tracta també d'unitats imposades des de la recerca amb una periodicitat setmanal (8 en total). L'acord per trobar-ne la ubicació depenia de les possibilitats dels participants.

Dins, encara, de les sessions, també ha estat imposada l'estructura de cada una de les sessions d'activitat conjunta (6) en dues **fases** diferenciades, fases que hem presentat en l'apartat anterior d'aquest mateix capítol. Només hem de comentar que mentre que la durada de la fase de visualització estava condicionada pel disseny, la durada de la fase de joc depenia estrictament del temps que hi volien dedicar els participants.

**Sessió i seqüència d'activitat conjunta** són unitats temporals producte del disseny de la investigació.

Pel que fa als **segments d'interactivitat** (SI) simplement direm que, a més dels criteris generals referits en el capítol 1, ha estat necessari elaborar un conjunt de criteris operacionals per a la seva segmentació sistemàtica que, per major claredat en la presentació dels resultats, hem situat en el capítol 4 (apartat 2) abans de presentar el mapa de l'estructura global de l'activitat conjunta.

Pel que fa als **missatges** (M), recordarem només que, ateses les característiques de les nostres dades –en forma de successió d'intercanvis comunicatius– ha estat necessari aplicar el criteri de diferenciar entre missatges i torns: cada participant pot utilitzar el seu torn expressant un o diversos missatges (ja n'hem fet referència a la presentació dels criteris en el capítol 1). En aquest moment, no cal fer cap comentari específic respecte de les **configuracions de missatges** (CM).

Val la pena dir, per acabar, que, malgrat que han estat enregistrades, transcrites i, en alguns casos, parcialment analitzades les dades relatives a les sis díades que hem presentat en l'apartat anterior de descripció del disseny, les dades que finalment presentem en aquesta recerca es refereixen exclusivament a una de les díades. Això es deu, sobretot al grau de detall al qual ens ha semblat necessari arribar en l'elaboració dels resultats. En concret, els subjectes d'aquest treball són estrictament una mare i la seva filla de 5;6 anys.

## *Capítol 4*

# *Resultats de la investigació (I). Les formes d'organització de l'activitat conjunta: una aproximació a la definició del context situacional*

### **1. Les formes d'organització de l'activitat conjunta: primera aproximació a la definició del context situacional. Els segments d'interactivitat identificats i actuacions característiques**

1.1. Descripció del context general de recollida de dades en la seqüència d'activitat conjunta

1.2. Les formes d'organització de l'activitat conjunta en les fases de visionat: el segment d'aportació de la informació

1.3. Les formes d'organització de l'activitat conjunta en les fases de joc

### **2. L'evolució de les formes d'organització de l'activitat conjunta de les fases de joc**

2.1. Criteris operacionals per identificar un canvi de segment d'interactivitat en l'organització de l'activitat conjunta

2.2. El mapa d'interactivitat

**3. L'evolució de les actuacions i de les formes de les actuacions de les participants en els segments d'interactivitat de les fases de joc**

3.1. Categorització per a l'anàlisi de les actuacions

3.2. Resultats de l'anàlisi de l'evolució de les formes de les actuacions

**4. La construcció i definició de l'activitat conjunta: primeres conclusions**

4.1. L'estructura de l'activitat conjunta

4.2. L'evolució de l'activitat conjunta: iniciativa, participació potenciada i interconnexió

4.3. Els objectius de l'activitat conjunta

4.4. Vinculació entre continguts de la fase de visionat i la fase de joc

# **1. LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA: PRIMERA APROXIMACIÓ A LA DEFINICIÓ DEL CONTEXT SITUACIONAL. ELS SEGMENTS D'INTERACTIVITAT IDENTIFICATS I ACTUACIONS CARACTERÍSTIQUES**

En aquest apartat ens remetrem, en primer lloc, a dades globals relatives al context on es va portar a terme l'enregistrament de la seqüència d'activitat conjunta. Posteriorment presentarem les característiques generals dels tipus de segments d'interactivitat identificats en les fases de visionat i en les fases de joc de la seqüència d'activitat conjunta.

## **1.1. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT GENERAL DE RECOLLIDA DE DADES EN LA SEQÜÈNCIA D'ACTIVITAT CONJUNTA**

Presentem a continuació dades de diversa naturalesa que aporten informacions que permeten contextualitzar la situació general en la qual es produeix el registre de les sessions. Són dades relatives al context familiar, al context escolar, al context espacial en què es realitza la recollida de dades, als intervals entre sessions i altres dades d'interès per a la descripció global del context.



### **Context familiar**

La nena té 5;6 anys d'edat a l'inici dels enregistraments i 5;8 anys al final. No té germans i pertany a un medi familiar sociocultural mitjà alt. La mare té 35 anys i com a professió es dedica a la coreografia i la dansa.

La llengua habitual de comunicació entre la nena i la mare és el castellà, llengua que han utilitzat majoritàriament les participants durant l'enregistrament de les dades; en pocs casos utilitzen el català. D'altra banda, ambdues parlen català i alemany habitualment. Les llengües d'ús quotidià a la llar són el castellà (mare/nena) i l'alemany (pare/nena).

### **Context escolar**

La nena va a l'Escola Alemanya on cursa el darrer any de preescolar (P5). Les llengües de l'escola són l'alemany i el castellà, i s'imparteixen també classes d'anglès i de català a les quals assisteix l'infant. En horari extraescolar, la nena estudia música i dansa.

### **Context físic en què s'efectua la recollida de dades**

La recollida de dades s'ha realitzat a la llar familiar, concretament a la sala menjador de la casa. En les **fases de visionat** de les sessions, la mare i l'infant veuen la pel·lícula de vídeo sobre els gnoms assegudes al sofà de la sala. Durant les **fases de joc** de les sessions la mare i la nena estan assegudes a terra, on distribueixen i manipulen el material amb què juguen.

Les entrevistes d'avaluació inicial i final que planteja la investigadora a la mare i a la nena es realitzen assegudes a la taula de la sala, tret de l'entrevista d'avaluació final amb la nena, durant la qual la nena i la investigadora seuen a terra amb el material manipulatiu.

## Intervals en la recollida de dades

Les sessions de recollida de dades han estat enregistrades durant vuit setmanes consecutives, amb un interval de temps d'una setmana entre cada sessió. Tal com explicitem en el disseny de la investigació, la primera sessió està dedicada a una entrevista inicial en què s'avaluen els coneixements de la mare i l'infant sobre el món dels gnoms. Les sis sessions següents són sessions d'activitat conjunta de les participants i es dediquen al visionat de la pel·lícula –les pel·lícules són en castellà– i al joc posterior. En la darrera sessió es realitza una entrevista final amb la mare i l'infant.

**Taula I. Resum de les sessions de la seqüència d'activitat conjunta**

	1a ses.	2a ses.	3a ses.	4a ses.	5a ses.	6a ses.
Data d'enregistrament	30-4-89	8-5-89	15-5-89	22-5-89	29-5-89	5-6-89
Temps fase de visionat	20'	23'	18'	22'	17'	19'
Temps fase de joc	26'	19'30"	22'30"	20'	25'	25'30"
Data de l'avaluació inicial:	24-4-89					
Data de l'avaluació final:	12-6-89					

## Altres dades d'interès

Durant l'enregistrament de la seqüència d'activitat conjunta no hi ha presència d'altres persones a part dels subjectes enregistrats i de les dues observadores –una enregistra la situació amb la camera de vídeo i l'altra pren notes sobre els esdeveniments. No obstant, això, en tres ocasions en les fases de joc hi ha interrupcions momentànies degudes a les trucades telefòniques d'altres persones que demanen l'atenció de la mare; en aquestes situacions la mare interromp breument el joc amb la nena i ajorna les trucades fins després de la sessió. Així mateix, en alguna ocasió s'interromp el joc conjunt per anar a buscar algun material que la mare i la nena volen afegir al joc.

## 1.2. LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LES FASES DE VISIONAT: EL SEGMENT D'APORTACIÓ DE LA INFORMACIÓ

En els capítols 1 i 3, hem fet referència als quatre tipus d'unitats bàsiques a les quals ens remetem en l'anàlisi de la interactivitat: la seqüència d'activitat conjunta, la sessió, el segment d'interactivitat i el missatge. Assenyalàvem també en aquells capítols que el model d'anàlisi que assumim en aquest treball presenta dos grans nivells que entenem com a complementaris: el primer nivell se centra en l'anàlisi de les **actuacions** relacionades i articulades de l'adult i l'infant; i el segon nivell se centra en l'anàlisi dels **significats** que els participants vehiculen i construeixen mitjançant els intercanvis comunicatius (prioritàriament verbals però també no verbals) en el decurs de l'activitat conjunta. En l'anàlisi que segueix sobre les fases de visionat –i, posteriorment, de joc– ens centrarem essencialment en el primer nivell d'anàlisi –les actuacions– utilitzant com a unitat bàsica el segment d'interactivitat, per a la interpretació del qual utilitzarem les unitats sessió i seqüència d'activitat conjunta.

La fase de visionat de les sessions està constituïda per un únic tipus de segment d'interactivitat que hem anomenat **segment d'aportació de la informació**. Amb aquesta expressió volem al·ludir a la principal funció que compleix, que és, precisament, introduir la mare i l'infant en el coneixement del món dels gnoms, de les seves peculiaritats i característiques a través dels muntatges audiovisuals que se'ls presenten a l'inici de cada sessió i que consisteixen, com hem explicat en el tercer capítol d'aquest treball, en la narració i representació d'històries breus en què sempre hi ha els mateixos protagonistes principals i varien els personatges secundaris i els esdeveniments. Recordem que a l'avaluació inicial ens vam assegurar que ni mare ni infant coneguessin el món dels gnoms.

Entenem que la presència d'aquest segment és induïda per la pròpia recerca, ja que forma part de l'estructura de les sessions que es proposa als participants i, en aquest sentit, s'explica que sempre tingui lloc al principi de les sessions, que coincideixi un únic segment d'aportació de la

informació amb cada una de les fases de visionat i que comporti l'actuació bàsica de mirar el vídeo. Veure l'audiovisual, fer comentaris i intercanviar preguntes i respostes sobre les històries són actuacions típiques de les participants identificades en l'anàlisi d'aquest segment.

Així, per la naturalesa que presenten les actuacions típiques de les participants en aquest segment d'aportació de la informació, per analitzar l'evolució de les actuacions al llarg de la seqüència d'activitat conjunta, és necessari que ens ocupem amb certa atenció de les actuacions corresponents als intercanvis comunicatius que s'esdevenen entre la mare i la nena durant el visionat conjunt de les pel·lícules de vídeo. Intercanvis que inclouen les actuacions de fer comentaris i preguntes i de donar respostes.

Vegem com concretarem l'anàlisi dels intercanvis d'acord amb la classificació de Sinclair i Coulthard (1975) sobre les categories d'anàlisi del discurs educacional, entenem per intercanvi comunicatiu la unitat més petita d'interacció que requereix una contribució mínima dels dos participants en la interacció perquè aquesta sigui efectiva. Aquesta contribució pot concretar-se mitjançant comportaments de les participants de naturalesa verbal i no verbal, com veiem en l'exemple següent:

*[Quan comença la sintonia del final del capítol.]*

N: ¿Se ha acabado? *[Mira M.]*

M: *[Gest afirmatiu amb el cap. Mira N.]*

N: ¿Es el último día? *[Mira M.]*

M: Sí.

(6<sup>a</sup> sessió)

En aquest cas, la mare respon a la pregunta de la nena exclusivament amb un comportament no verbal que compleix clarament una funció comunicativa.

Per comprendre el procés comunicatiu és imprescindible comptar amb els comportaments no verbals, que tenen un paper essencial en aquest procés i no poden estudiar-se al marge del comportament verbal. Ara bé, en l'anàlisi dels intercanvis comunicatius que presentarem, no tots els comportaments no verbals seran presos igualment en consideració. Seleccionarem els comportaments d'un participant als quals l'altre atribueix clarament una

intencionalitat comunicativa, i que de fet constitueixen conductes no verbals que són interpretades per l'altre participant en termes verbals:

"We may engage in non verbal behaviors, but the instant these behaviors are interpreted by another in terms of words, they become verbal phenomena."  
(Knapp et al., 1978, pàg. 3)

Efectivament, en les nostres dades sovint trobem intercanvis comunicatius en els quals algun dels components és exclusivament no verbal i pot ser fàcilment traduït per l'altre en termes lingüístics com assentir o negar amb el cap en resposta a una pregunta de l'altre, tal com hem vist en l'exemple anterior.

Sinclair i Coulthard estudien els intercanvis en el marc del discurs educacional i assenyalen que l'estructura bàsica de l'intercanvi comunicatiu consta de tres parts essencialment: *iniciació* per part del professor-*resposta* per part de l'alumne-*feedback* per part del professor [I-R-F]. Des de la perspectiva d'aquests autors es proposa una anàlisi de les estructures del discurs, és a dir, una anàlisi de la forma que pren el discurs. Ara bé, d'acord amb Edwards i Mercer:

"No hay duda de que el análisis de estructuras del discurso puede destacar aspectos interesantes e importantes de la comunicación educacional [...]. Pero como enfoque autosuficiente del estudio de la comunicación en clase, de lo que dicen maestros y alumnos, el análisis formal del discurso tiene algunas limitaciones. Al haber sido pensado para revelar estructuras lingüísticas y no procesos educativos o cognitivos, trata más explícitamente de la *forma* de lo que se dice que de su contenido. Así, las cuestiones que Stubbs, con toda razón, identifica como importantes –la presentación hablada del contenido del currículum como "puntos de conocimiento", "ítems de conocimiento" o "temas"– se hallan, en realidad, fuera del dominio del análisis del discurso y de la teoría que le sirve de base [...]. *Nos preocupa más el contenido que la forma. Es decir, nos interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establecen estos entendimientos y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso.* Esto significa que nos preocupa no sólo el discurso en sí sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso." [La cursiva és nostra.]

(Edwards i Mercer, 1988, pàg. 23)

Ens interessa fonamentalment tenir en compte els intercanvis comunicatius de les participants en les fases de visionat per conèixer sobre quins continguts o trets del món dels gnoms que apareixen a la pel·lícula se centren aquests intercanvis entre les participants i per comprendre com el primer contacte amb aquests trets ofereix un marc a partir del qual s'inicia el procés de compartir significats entorn del món dels gnoms. Així mateix, matisar quin participant inicia els intercanvis aporta informació sobre els continguts del vídeo que centren l'interès i la necessitat de compartir aquest interès per part de la mare o de l'infant. Recordem que per analitzar l'activitat conjunta de les participants en aquest segment d'aportació de la informació –la interactivitat– ens interessen sobretot les articulacions articulades de mare i infant sobre uns continguts.

Per aquesta raó, tot i que les nostres dades presenten molt sovint l'estructura conversacional de tipus I-R-F en els intercanvis entre les participants, la categorització que proposem a continuació és tributària del contingut del qual parlen:

- *Identificació* de personatges (tipus 1),
- *Característiques genèriques* dels personatges (tipus 2),
- *Accions* que realitzen els personatges (tipus 3), i
- *Altres* (tipus 4), que recull els intercanvis que no es poden integrar en les categories anteriors.

El nombre total d'intercanvis en tots els segments d'aportació de la informació és molt baix, com es pot observar en la taula II.

**Taula II. Intercanvis comunicatius iniciats per la mare i per la nena en els SI d'aportació de la informació**

Tipus IC	1a s. (20')		2a s. (23')		3a s. (18')		4a s. (22')		5a s. (17')		6a s. (19')		Total
	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N	
1	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5 / - / 5
2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	3 / - / 3
3	-	-	1	-	2	1	-	-	-	-	1	4	4 / 5 / 9
4	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 / 1 / 2
<b>Total</b>	<b>7</b>		<b>1</b>		<b>3</b>		<b>2</b>		<b>-</b>		<b>6</b>		<b>13 / 6 / 19</b>

A continuació, descriurem els tipus d'intercanvis comunicatius que apareixen en els sis segments d'aportació de la informació de les fases de visionat i, posteriorment, en farem una interpretació global.

### 1<sup>a</sup> sessió

En aquesta primera sessió, els intercanvis comunicatius de la mare i la nena es poden resumir en:

1. Intercanvis comunicatius sobre **identificació dels personatges** que apareixen a la televisió (tipus 1). En general, aquests intercanvis responen a demandes d'identificació que fa la mare a la nena sobre els personatges principals (David, Lisa i trolls).

M: ¿Tú sabes cómo se llama la mujer de David? [*Mira N.*]

N: No. [*Segueix mirant la televisió.*]

M: ¿Y éste quién es? ¿Estos quiénes son? [*Atansa el cap vers N. i mira la televisió.*]

N: Trolls. [*Atansa el cap vers M. i segueix mirant la televisió.*]

M: ¿Los trolls?

N: Sí. [*Gest afirmatiu amb el cap.*]

M: Ya sé cómo se llama la mujer. Elsa, creo.

[*Posteriorment, al vídeo, David diu: "es mi esposa Lisa".*]

M: Lisa. [*Fa un gest afirmatiu amb el cap.*]

2. Altres tipus d'intercanvis (tipus 4). Intercanvis comunicatius que tenen a veure amb situacions de l'entorn on s'està realitzant la sessió d'enregistrament de les dades.

M: Mira. Tampoco ha visto nunca la tele, ¿eh? [*Mira i assenyala el gat que tenen a casa.*]

N: [*Mira el gat i somriu.*]

Per comprendre millor aquest darrer exemple cal precisar que, per decisió dels pares de la nena, a casa no tenen televisió i per això la mare es refereix al gat que tenen a casa i que, des que ha començat la pel·lícula, s'ha acomodat al costat del sofà i mira els aparells de televisió i de vídeo.

## 2<sup>a</sup> sessió

En aquesta sessió els intercanvis comunicatius són escassos i es refereixen a informacions que ressalta la mare sobre **accions que realitzen els personatges** (tipus 3):

M: ¿Has visto?

N: ¿El qué?

M: Fuma pipa. *[Mira N.]*

N: *[Assenteix amb el cap i segueix mirant la televisió.]*

## 3<sup>a</sup> sessió

En aquesta sessió els intercanvis comunicatius es refereixen a les **accions que realitzen els personatges** (tipus 3) a la pel·lícula. Especialment, són crides d'atenció de la mare sobre alguna situació concreta o bé demandes d'informació o aclaració que fa la nena.

M: ¿Has visto? Por el camino más corto.

N: ¿Por qué le siguen? *[Mira la televisió i assenyala l'ocell que guia David i Lisa cap a una cerva ferida.]*

M: Porque él les dice dónde tienen que ir. Dónde está la cierva. Les enseña el camino más corto.

M: Se ha hecho mucho daño. *[M. es refereix a la cerva, que gemega molt. Mira N. que està molt seriosa]*

N: Per què està plorant? *[N. es refereix a la cerva que plora després que David ja l'ha curat.]*

M: Perquè està contenta. *[Mira N. i arronsa les espatlles.]*

## 4<sup>a</sup> sessió

En la quarta sessió els intercanvis comunicatius que apareixen en el segment d'aportació de la informació són relatius a una **característica genèrica dels gnoms**, que surt a la lletra de la cançó de la sintonia (tipus 2), i a un comentari sobre una de les **característiques genèriques dels trolls** (tipus 2).



M: "Soy siete veces más fuerte que tú." [La mare mira N. i canta.]

N: Calla. [Mira M. i li tapa la boca.]

M: Bueno. [Mira la televisió.]

[A la pantalla surt un troll que s'empassa els mocs.]

M: Ay, qué guarro que es. [Mira N. i es posa la mà a la boca.]

N: [Mira M. i riu.]

### 5ª sessió

En el segment d'aportació de la informació d'aquesta sessió no apareixen intercanvis comunicatius de cap tipus.

### 6ª sessió

1. Intercanvis comunicatius referits a **característiques genèriques dels gnoms** (tipus 2). A propòsit de la cançó de la sintonia de la sèrie quan el gnom canta "soy un gnomo muy diminuto y bonachón", la mare planteja una qüestió a la nena sobre el significat de la paraula "diminuto", que és el tret físic característic dels gnoms.

M: Nora, ¿sabes lo que significa diminuto? [Mira N.]

N: No. [Mira la televisió.]

M: ¿No? Pues diminuto significa pequeñito pequeñito. [Mira N. i fa un gest amb els dits polze i índex de la mà situats paral·lelament, a l'altura dels ulls de la nena.]

N: ¿Qué? [Mira M.]

M: Significa pequeñito pequeñito [Mira N. i fa un gest amb els dits polze i índex situats paral·lelament, a l'alçada dels ulls de la nena.]

N: ¿Lo qué? [Mira M.]

M: Diminuto. [Mira N.]

2. Intercanvis comunicatius que es relacionen amb les **accions que realitzen els personatges** (tipus 3). En aquesta ocasió és fonamentalment la nena que fa nombroses preguntes a la mare sobre l'acció i les conseqüències de la transformació dels gnoms.

N: ¿Por qué llora? [Mira la televisió i, tot seguit, mira M.]

M: Porque ya no se verán más. [Mira N.]

N: ¿Por qué? [Mira M.]

M: Porque se van a la Montaña del Más Allá y eso es un poco como si fueran a morirse. [Mira N.]

M: ¡Qué bonito! Se convierten en árboles. [Mira la televisió i atansa el cap vers N.]

[Quan els gnoms acaben de convertir-se en arbres.]

N: ¿Están adentro? [Mira M.]

M: Se han convertido en árboles. [Mira N.]

N: ¿Y dónde están? [Mira M.]

M: Ya no son el... los gnomos. Son árboles. [Mira N.]

N: ¿Y cómo se han convertido?

M: Pues porque... es su manera.

M: Mira, el Switt va a encontrar novia ahora.

[Els gnoms s'acomiaden al final, des de dintre dels arbres, dient "slitzweitz".]

N: ¿Y ya no volverán a convertirse en gnomos? [Mira M.]

M: No, porque ahora son árboles. [Gest negatiu amb el cap i mira N.]

[Quan comença la sintonia del final del capítol.]

N: ¿Se ha acabado? [Mira M.]

M: [Gest afirmatiu amb el cap. Mira N.]

N: ¿Es el último día? [Mira M.]

M: Sí.

N: ¡Que no! [Mira M.]

M: Sí, porque se ha acabado la historia ya del David y de Lisa. A lo mejor salen otras historias de otros gnomos, pero la de... Esta historia es la historia del David y de la Lisa. Como ahora ya ellos se han convertido en árboles pues tendría que hacerse una historia de los árboles que se llaman David y Lisa.

N: ¿Y el otro señor?

M: Y el otro señor... Lo que pasa es que lo hemos conocido ahora, solamente hace un momentito, y también se ha convertido en árbol.

N: ¿Y ellos se han muerto?

M: Sí, por decirlo de alguna manera, sí.

## Interpretació global sobre els intercanvis comunicatius

Per resumir breument els escassos intercanvis comunicatius que apareixen en el conjunt dels segments d'aportació de la informació podem dir que els tipus d'intercanvis majoritaris es refereixen a les accions que realitzen els personatges, especialment els gnoms (tipus 3). Només en la primera sessió

els intercanvis comunicatius versen sobre identificacions de personatges (tipus 1) i en altres sessions, i encara en menor nombre, els intercanvis versen sobre trets genèrics dels gnoms (tipus 2).

En relació amb la iniciativa en els intercanvis, normalment és la mare qui comença la interacció sobre els diferents temes i la nena hi participa posteriorment. Concretament, la mare sempre inicia els intercanvis que versen sobre identificació dels personatges i la major part dels relatius a les accions i característiques genèriques dels personatges. No obstant, això observem que a partir de la tercera sessió, i especialment en la darrera sessió, la nena pren un paper progressivament més actiu en l'inici d'aquests intercanvis i demana informacions a la mare sobre les accions dels personatges.

De la iniciativa en els intercanvis podem inferir que les finalitats de la mare i de la nena són diferents. Mentre que la mare, en les seves intervencions espontànies, centra l'atenció conjunta destacant aspectes dels continguts, la nena intenta obtenir més informació sobre alguns dels esdeveniments que presenta la història narrada en el muntatge de vídeo, especialment en relació amb l'esdeveniment de la mort dels gnoms. Així, la mare, en la primera sessió, dirigeix l'atenció conjunta cap a la identificació dels personatges, anomenant aquests personatges pel seu nom, aspecte essencial per introduir-se en el món dels gnoms i per començar a compartir aquest coneixement amb l'infant.

A partir d'aquesta primera sessió, si aquest coneixement és assolit i compartit per ambdues, no és necessari insistir sobre el tema i, en conseqüència, ja poden centrar-se en altres aspectes relacionats amb característiques genèriques o en accions, tal com es deriva de la iniciativa de la mare en els intercanvis que realitza durant els segments d'aportació de la informació a partir de la segona sessió. La nena, com assenyalàvem anteriorment, participa en els intercanvis que inicia la mare i, fonamentalment en la darrera sessió, inicia ella mateixa aquests intercanvis. En aquesta sessió són nombroses les demandes de l'infant a la mare sobre el tema de la pel·lícula, potser per la dificultat de comprendre què implica que els gnoms esdevinguin arbres.

D'altra banda, volem fer alguns comentaris sobre els comportaments no verbals que fan la mare i la nena en el decurs de les fases de visionat. En primer lloc, ha estat possible fer una anàlisi global de les actuacions –verbals i no verbals– dirigides a compartir significats en relació amb els continguts del vídeo i sobre l'activitat que realitzen, gràcies a haver tingut en compte també la naturalesa comunicativa d'algunes de les conductes no verbals de les participants.

En segon lloc, també hem obtingut informació a partir dels comportaments no verbals de les participants que no tenen una voluntat explícita d'incidir en l'activitat de l'altre, que no persegueixen clarament una intenció comunicativa. Aquests comportaments ens permeten interpretar que tant la mare com la nena estan molt pendents del que passa a la pel·lícula, s'identifiquen amb els personatges –concretament amb els gnoms– i gaudeixen o pateixen amb ells en les diverses situacions. Les expressions no verbals gestuals més freqüents de la mare i de la nena són el riure i el somriure, que es relacionen directament amb escenes que apareixen a la pantalla de televisió. Somriuen quan els gnoms es fan petons amb un fregament de nas i quan David i el troll ballen. Somriuen i intercanvien una mirada quan els trolls es mengen la sopa que Lisa ha preparat amb narcòtic de manera que els trolls s'adormiran i Lisa podrà salvar David i Switt.

Un exemple que corrobora fins quin punt existeix aquesta atenció, el tenim en la quarta sessió: la nena segueix tan atentament l'escena en què Lisa pregunta a uns ànecs si saben on és David, que ella mateixa respon, com ho fan els ànecs a la pantalla, amb moviments del cap a les preguntes que fa Lisa.

Lisa: Y vosotros, ¿habéis visto a David?

N: [*Gest afirmatiu amb el cap.*]

Lisa: ¿Sí? ¡Estupendo! Y, decidme, ¿se encuentra bien?

N: [*Gest negatiu amb el cap.*]

Lisa: Pero esto es una P. ¿Qué significa esa letra P? ¿Queréis decir que se encuentra en peligro?

N: [*Gest afirmatiu amb el cap.*]

Lisa: ¿Y dónde están? ¿Qué les ha pasado? ¡Una T! ¡Ahora lo comprendo! Los han capturado los trolls, ¿verdad?

N: [*Gest afirmatiu amb el cap.*]

Per últim assenyalarem dues hipòtesis de treball relacionades amb els continguts que són objecte de presentació en el vídeo i que són objecte de l'activitat comunicativa entre les participants; hipòtesis que contrastarem més endavant. La primera fa referència a la possible continuïtat que s'establirà entre les fases de visionat i de joc. Tot i que els intercanvis comunicatius han estat pocs en aquest segment d'aportació de la informació, probablement els continguts que han estat objecte del sintercanvis entre les participants, i sobre els quals ja han compartit algun significat, tindran presència –implícitament o explícitament– i continuïtat en les fases de joc. Pensem especialment en alguns dels continguts com, per exemple, la identificació dels personatges principals. La segona hipòtesi, que va més enllà dels continguts que hagin estat objecte d'intercanvi comunicatiu, però que els inclou, fa referència al fet que si es confirma la relació entre els trets apareguts en les fases de visionat i els trets que apareixen en les fases de joc, podem esperar que els resultats obtinguts en l'avaluació final sobre els trets del món dels gnoms –que es presenta en el capítol 6– reflecteixin un coneixement més ajustat de la nena respecte d'aquests trets, amb el benentès que la qualitat d'aquest coneixement estarà vinculada a la qualitat de les intervencions que hagin realitzat les participants en el decurs de les sis sessions completes, incloent no només els segments d'aportació de la informació en les fases de visionat sinó també els diferents segments d'interactivitat de les fases de joc.

### 1.3. LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA EN LES FASES DE JOC

En les fases de joc de naturalesa diferent a les fases de visionat, l'activitat conjunta presenta una riquesa i varietat considerables i, en conseqüència, l'anàlisi és bastant més detallada que en les de visionat.

Sempre en el marc de la seqüència completa d'activitat conjunta i prenent com a referència les diferents sessions, tot seguit ens referirem al primer

nivell d'anàlisi relatiu a la identificació de les formes que pren l'organització de l'activitat conjunta mare-infant en les fases de joc. Ens centrarem en la unitat bàsica d'anàlisi presentant els diferents tipus de segments d'interactivitat (SI) que hem identificat en aquestes fases i fent atenció a les actuacions típiques de les participants que els caracteritzen.

Les tres diverses formes d'organització de l'activitat conjunta que construeixen mare i infant entorn del microcosmos fictici dels gnoms, constitueixen tres diferents tipus de segments d'interactivitat identificats en les fases de joc. Per a la caracterització de cada tipus de segment d'interactivitat, ens remetrem a les formes bàsiques d'articulació i coordinació de les actuacions de les participants entorn del contingut concret del món dels gnoms que se'ls presenta i que, com també hem assenyalat en el capítol 1, es refereixen a allò que fan i diuen els participants; en conseqüència, inclouen tant l'activitat verbal com la no verbal. D'altra banda, com veurem, per a la caracterització d'alguns tipus de segments d'interactivitat, el criteri de cohesió temàtica ha estat útil com a criteri complementari al de les actuacions.

Com dèiem, en les fases de joc les participants han construït tres formes diferents d'organització de l'activitat conjunta, que hem denominat:

- segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari físic i simbòlic,
- segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments, i
- segment d'interactivitat d'aprofundiment en característiques del món dels gnoms i/o humà.

El segment d'interactivitat de **delimitació de l'escenari físic i simbòlic** es caracteritza globalment perquè les actuacions de la mare i de l'infant estan dirigides a la distribució espacial més o menys sistemàtica i acurada del material de joc, i conformen un escenari on posteriorment desenvoluparan altres accions. Alhora, les participants també atribueixen a alguns dels elements que seleccionen característiques simbòliques relacionades amb els mateixos elements o amb les accions que poden realitzar amb ells. La funció d'aquesta organització de l'activitat conjunta és establir una definició de la situació mínimament compartida per mare i infant, la construcció d'un marc inicial a partir del qual es pugui seguir jugant.

El segon tipus de segment d'interactivitat identificat, i anomenat de **representació d'esdeveniments**, es caracteritza per la construcció i desenvolupament d'una representació, mitjançant la interpretació i/o narració d'històries breus que mare i infant realitzen. Aquestes representacions són deutes amb freqüència de les històries que les participants han vist a la pel·lícula en les fases de visionat.

En aquest tipus de segment d'interactivitat el criteri de cohesió temàtica és important. La història que es representa es caracteritza per uns mateixos personatges protagonistes d'un conjunt d'accions coherents que configuren un esdeveniment amb un inici, un desenvolupament i un final.

En el tercer tipus de segment d'interactivitat, els **d'aprofundiment en característiques del món dels gnoms i/o humà**, la mare i l'infant organitzen l'activitat conjunta entorn de la selecció d'un aspecte o diferents aspectes relacionats del microcosmos dels gnoms o bé de l'entorn humà, sobre el qual estableixen una conversa amb gran nombre de comentaris, explicacions i eventuais interrelacions i comparacions entre els dos mons socials.

Igual que en el segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments, és important remarcar en aquest cas el pes del criteri de cohesió temàtica per a la identificació d'aquest tipus de segment d'interactivitat, atès que el seu nucli vertebrador és un tema entorn del qual giren els comentaris de la mare i de l'infant.

### 1.3.1. SEGMENT D'INTERACTIVITAT DE DELIMITACIÓ DE L'ESCENARI FÍSIC I SIMBÒLIC

Com hem assenyalat anteriorment, la funció principal que sembla que té aquest tipus de segment d'interactivitat és crear una definició inicial de la situació, mínimament compartida per les participants, que els permeti d'iniciar altres tipus d'organitzacions de l'activitat conjunta o bé de continuar amb la mateixa organització aprofundint-hi i aconseguint que l'activitat sigui realment conjunta.

Per delimitar l'escenari físic i simbòlic, les participants realitzen un conjunt d'actuacions dirigides a establir una organització i una distribució espacial dels elements del material que seleccionen per al joc, alhora que van introduint comentaris sobre característiques i atribucions respecte del material. Aquestes atribucions, de naturalesa molt diversa, sovint estan relacionades amb les característiques físiques i/o del comportament dels elements i, en certa manera, en condicionen la col·locació l'escenari de conjunt. A més, aquestes atribucions també poden insinuar cap a on es podria orientar la continuïtat de l'activitat que es concretarà en una proposta més o menys explícita per a la representació posterior.

La delimitació de l'escenari en el decurs d'una activitat conjunta com la que planteja aquesta situació pot concretar-se de molt diverses maneres i atenent diferents recursos; en les dades del nostre estudi, identifiquem tres tipus d'actuacions típiques per delimitar l'escenari de l'activitat conjunta: la disposició i organització espacial del material, la identificació i exploració dels elements del material i les propostes de representació d'esdeveniments. Val a dir que es tracta de tres aspectes íntimament relacionats que caracteritzen aquest tipus de segment d'interactivitat i que separarem exclusivament amb l'objectiu de facilitar-ne la comprensió.

El primer tipus d'actuacions fa referència a la **disposició i organització espacial** del material. La ubicació del material la poden dur a terme totes dues participants o una de sola. Així mateix, poden fer-ho conjuntament compartint l'atenció sobre els elements que es van col·locant o bé per separat, actuant cada una al marge del que fa l'altra. El més rellevant, en aquest cas, és la interpretació del fet que la finalitat última que guia l'activitat de les participants és construir progressivament una organització espacial global amb els diferents elements del material amb un grau mínim d'estructuració i coherència de conjunt.

La configuració final de l'escenari (l'organització espacial del material), sembla regir-se fonamentalment per la interpretació que fan mare i infant de les característiques estructurals i funcionals intrínseques als elements que se seleccionen, i per la càrrega simbòlica que les participants els atribueixen. Cal, a més, afegir que no són poques les referències de les participants a les relacions espacials i simbòliques entre elements que també condicionen la ubicació espacial del material.



[La mare acaba de col·locar dos ponts i la nena els canvia de direcció.]

N: No. Éste aquí y éste aquí.

M: Pero va a pasar el río aquí y la casa va a estar encima del río.

N: [Canvia el pont de posició, el posa més lluny però el deixa en la mateixa direcció.]

M: Hombre, si pones el puente aquí significa que el agua pasa por aquí. Y entonces resulta que la casa está en medio del río.

(1<sup>a</sup> sessió)

[La mare col·loca un gnom que han assegut damunt d'una pedra al costat d'un pont on anteriorment ha col·locat un altre gnom.]

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

(1<sup>a</sup> sessió)

Per explicar les actuacions de les participants dirigides a organitzar l'escenari de l'activitat conjunta que van construïnt podem utilitzar el símil teatral, on l'escenari és la part del teatre concebuda per posar-hi els decorats i representar l'acció dramàtica. En efecte, l'activitat de les participants suggereix una certa analogia amb el procés de construcció del decorat d'un escenari teatral, on l'escenògraf crea, organitza i disposa els elements necessaris per constituir el marc de la posterior posada en escena de l'obra, obra que ell ja coneix abans de la representació. En el nostre cas la diferència més important és que els escenògrafs, la mare i l'infant, no coneixen *a priori* l'organització final de l'escenari, sinó que comencen a crear i configurar progressivament el decorat del futur escenari de joc sense que sigui, explícit i expressament compartit el guió o la naturalesa dels esdeveniments que s'hi representaran.

Val a dir que mentre les participants construeixen progressivament l'escenari, alhora que disposen els elements del material, els seleccionen i centren la seva atenció sobre alguns dels elements més que en d'altres i els identifiquen, els etiqueten i en comenten algunes característiques físiques i simbòliques. No obstant això, cal dir que el que guia el flux de l'activitat de les participants és la preocupació –més o menys compartida– per l'elaboració del decorat de conjunt; en aquesta construcció, la disposició i organització dels elements obeeix essencialment a la interpretació que les participants fan dels tres aspectes del material que hem comentat: les característiques físiques, les característiques simbòliques i les relacions espacials i simbòliques entre els elements.

El segon tipus d'actuacions que utilitzen les participants per delimitar l'escenari físic i simbòlic de l'activitat conjunta s'estructura al voltant de la **identificació i exploració** d'elements del material. La idea més rellevant és que l'atenció i el flux de l'activitat dels subjectes –la díada o un dels dos– està centrada en la identificació i exploració dels elements, i es deixa en segon terme la eventual preocupació per l'organització espacial de conjunt, ja que per identificar el material o explorar-ne les característiques no és necessari manipular-lo. Posteriorment, els elements poden ser col·locats en el decorat o simplement es deixen sense col·locar.

Entenem per identificar elements del material les actuacions de les participants que es caracteritzen per anomenar o etiquetar els elements. Aquest etiquetament es pot fer de diverses maneres: per exemple, utilitzant el nom més comú amb què es coneix l'element en qüestió.

N: Esto es un bambi.  
M: Esto es un toro, nena.  
(1<sup>a</sup> sessió)

També poden etiquetar-se elements segons les funcions que els atribueixen mare i infant quan identifiquen un element concret amb un personatge que pot interpretar un rol determinat.

N: Es la mamá.  
M: El David.  
(3<sup>a</sup> sessió)

O etiquetar atribuïnt a un element funcions que habitualment no li són pròpies.

N: El taburete es la casa  
M: Esto hará de urraca.  
(5<sup>a</sup> sessió)

L'exploració dels elements es relaciona essencialment amb referències i comentaris d'algunes de les seves característiques físiques.

M: Pero si los bambis no llevan cuernos... así.  
(1<sup>a</sup> sessió)

Els comentaris que fan les participants sobre la identificació i l'exploració d'elements, com indicàvem anteriorment, són independents de la manipulació que es faci amb aquests elements. Poden agafar-los, fer els comentaris i deixar-los altre cop en l'escenari de conjunt sense disposar-los, o bé fer aquests comentaris mentre organitzen espacialment l'element sobre el qual comenten, o bé fer els comentaris mentre organitzen espacialment altres elements, o simplement fer comentaris sobre un element sense cap tipus de manipulació. En qualsevol cas, la possible acció d'organització i ubicació espacial, si existeix, és secundària, ja que l'atenció de les participants gira entorn de la identificació i exploració més o menys sistemàtica dels elements.

El tercer tipus d'actuacions que empen les participants en aquest segment d'interactivitat per a la delimitació progressiva de l'escenari de l'activitat conjunta, es refereix a formular propostes d'organització simbòlica de l'escenari. És a dir, **propostes de representació d'esdeveniments**. La primera qüestió que hem d'explicitar concerneix la pròpia definició de proposta d'esdeveniment. Fer una proposta d'esdeveniments implica que una de les participants intenti dirigir l'atenció de l'altra cap a un esdeveniment concret a representar amb la intenció que es converteixi en l'objecte de l'atenció i activitat conjuntes. Com veurem en el segon apartat d'aquest mateix capítol, aquesta proposta d'esdeveniments té un paper important com a criteri per identificar l'inici dels segments d'interactivitat de representació d'esdeveniments; serà en els comentaris relatius a aquest tipus de segments d'interactivitat on ens detindrem amb més detall en la proposta d'esdeveniments i en les diferents formes que pot adoptar.

En qualsevol cas, la condició important i específica que aconsegueixen les propostes d'esdeveniments o les propostes de joc que apareixen en els segments d'interactivitat de delimitació de l'escenari és que són propostes no acceptades per ambdós membres de la díada. És a dir, l'altra participant rebutja la proposta d'esdeveniments de manera explícita, expressant una negativa a representar l'esdeveniment proposat, o bé de manera implícita, efectuant actuacions que no tenen a veure amb la proposta. En el moment que una proposta de representació d'esdeveniments és acceptada entenem que l'activitat conjunta s'organitza de manera diferent i dona pas a un segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.

Per cloure la presentació d'aquests tres tipus d'actuacions, *la disposició i organització espacial, la identificació i exploració, i les propostes d'esdeveniments per representar no acceptades*, volem insistir en la idea que estan íntimament relacionades i, en conjunt, semblen tenir un paper important en com la mare i l'infant configuren progressivament la delimitació de l'escenari de l'activitat conjunta. Constitueixen, en definitiva, la caracterització d'una de les formes que pren l'organització de l'activitat conjunta de les participants: el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari físic i simbòlic.

En resum, l'interessant de l'anàlisi de les actuacions que caracteritzen aquest segment d'interactivitat i, millor encara, de la seva evolució al llarg de la seqüència d'activitat conjunta, és que pot oferir-nos informació sobre els recursos de les participants, especialment de la mare, per crear i establir una definició inicial compartida amb l'altra que permeti passar a altres formes d'organització de l'activitat conjunta –per exemple, la representació d'esdeveniments–; oferir informació sobre les diferents estratègies que utilitzen per aconseguir-ho; i oferir informació sobre el marge d'autonomia que permet a l'altra progressivament. Informacions que, en darrer terme, poden donar compte de si s'assoleix o no aquesta definició inicial compartida, dels procediments mitjançant els quals s'aconsegueix i del control que les participants exerceixen sobre aquest procés.

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

Aquest tipus de segment d'interactivitat es caracteritza per actuacions de la mare i l'infant dirigides a desenvolupar un joc de caire simbòlic i representatiu, amb la construcció conjunta de petites històries de durada variable i fil argumental més o menys estructurat, identificant diferents elements del material com a personatges als quals atribueixen un rol específic i, en conseqüència, unes accions susceptibles de realitzar des del paper que els atorguen.

En el marc dels segments de representació d'esdeveniments, les participants estableixen un primer acord, més o menys explícit, i compartit en major o

menor grau, sobre els esdeveniments que representaran. Aquest acord es fa palès mitjançant una proposta de representació d'esdeveniments feta per una d'elles i acceptada per l'altra. Això no obstant, de vegades els esdeveniments que les participants acaben representant evolucionen i modifiquen els que s'expressaven en la proposta inicial acceptada.

A continuació ens detindrem a clarificar alguns punts essencials per explicitar detalladament les característiques fonamentals del segment de representació d'esdeveniments: què s'entén per representar i què es representa.

(i) Què s'entén per representar.

Quan ens referim a esdeveniments per representar, és necessari aclarir què s'entén per representar en el context d'aquest tipus de segments d'interactivitat. Seguint amb el símil del món del teatre que suggeríem en relació amb el segment de delimitació de l'escenari físic i simbòlic, en els segments d'interactivitat de representació la mare i l'infant construeixen esdeveniments en l'activitat conjunta utilitzant tres tipus de recursos que hem anomenat: *interpretació directa*, *interpretació per delegació* i *narració*.

En la *interpretació*, les participants assumeixen els rols dels personatges i realitzen accions que constitueixen els esdeveniments representats. La diferència que establím entre *interpretació directa* i *interpretació per delegació* consisteix en el fet que mentre que en la primera les participants assumeixen el rol representant-lo elles mateixes, en la segona assumeixen el rol que atorguen als objectes del material, mitjançant "un préstec" momentani de la seva veu, i els manipulen fent-los fer les accions, donant vida al material inanimat com ho farien en un guinyol.

Entenem per *narració* la descripció que l'infant i la mare –especialment– fan d'allò que ha passat, s'esdevé o, i això és més important, allò que els passarà als personatges dels esdeveniments que representen. En les nostres dades apareixen nombroses referències a la pel·lícula de vídeo: quins eren els personatges que hi intervenien i què els passava. Això pot fer-se acompanyant la realització efectiva d'aquestes accions amb la manipulació simultània dels elements corresponents del material, o bé senzillament

mitjançant la conversa entre mare i infant en relació amb aquests fets, prescindint en gran part del material. Una vegada més, recorrent al símil teatral, aquest paper pot recordar la funció d'una veu en *off* que relata els esdeveniments o, prenent com a referència el teatre grec antic, la funció equivalent a la que desenvolupava el cor. En el teatre grec, el corifeu és la persona que dirigia el cor, donava les entrades i acabaments i marcava el ritme en el decurs de la representació. Tot i que, en principi, podríem pensar que és la mare qui probablement realitzarà aquesta funció, caldrà veure quina de les dues participants porta el guió i marca el ritme del que s'esdevé en l'activitat conjunta, o si és una tasca compartida i en quins aspectes ho és.

És important assenyalar que aquests tres tipus de recursos no es donen aïlladament. Ben al contrari, encara que segons les parelles hi pugui haver un predomini més o menys clar d'un d'ells o, fins i tot, en alguna ocasió pot ser que algun d'aquests recursos no aparegui, en general la interpretació directa, la interpretació per delegació i la narració, amb diferent pes específic, coexisteixen en el decurs d'un mateix segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments.

(ii) Què es representa. Quin és el contingut de la representació.

Entenem que l'objecte de la representació és un conjunt d'esdeveniments, fets, històries breus o, si es vol, accions amb un contingut temàticament relacionat que, presenten un principi, un desenvolupament i un desenllaç o acabament.

Pel que fa a l'organització interna d'aquests esdeveniments, és a dir als elements que els componen, ens sembla útil recórrer als treballs de Nelson (1986) sobre les estructures d'esdeveniments del món social quotidià humà. En les paraules seves, les estructures febles d'esdeveniments prescriuen els **objectes, papers** (o rols) i **fets** que poden esperar-se d'una situació. Prenent aquesta proposta com a punt de referència en la nostra situació, i més concret en el marc d'aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta que hem identificat com a segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments, podem aventurar un cert paral·lelisme que expressen així: els diferents **elements del material** de joc de què disposen les participants

constitueixen els objectes sobre els quals recau l'acció; els papers o rols que mare i infant atribueixen a alguns dels elements del material constitueixen els **personatges** concrets que protagonitzen l'acció; els propis fets que la díada va construint, i que es materialitzen en una història, constitueixen un **esdeveniment** més o menys ric i coherent.

Per concloure els comentaris sobre l'objecte de la representació, cal assenyalar encara que, de vegades, l'estructura dels esdeveniments representats per mare i infant pot arribar a un grau important d'organització interna. Quan això succeeix, i d'acord amb Nelson (1986), proposem parlar d'*escena*, que definim com cada una de les parts amb entitat pròpia que formen la seqüència d'una estructura d'esdeveniments, i que comporta quatre elements fonamentals: una sèrie coherent d'accions que tenen lloc en un mateix entorn, amb els mateixos personatges (rols), objectes i meta (o finalitat).

Així, un canvi en un d'aquests quatre elements, implicaria un canvi d'escena. Un esdeveniment global pot definir-se en relació amb uns personatges –o rols– protagonistes, que desenvolupen unes accions temàticament relacionades en un espai –i temps– fictici on ocorren els fets. De vegades, aquestes accions temàticament relacionades tenen prou entitat com per constituir-se en diversos subnuclis coherents que, relacionats entre si, proporcionen l'estructura de l'esdeveniment global que caracteritza el segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments. Quan apareiguin aquests subnuclis, ens hi referirem com a escenes diferents dins de l'esdeveniment global. En cada una d'aquestes escenes trobem els mateixos personatges protagonistes que en la resta de l'esdeveniment, però hi realitzen accions essencialment diferents i en espais que, habitualment, també són diferents.

En síntesi, els segments d'interactivitat de representació d'esdeveniments presenten freqüentment una organització interna per escenes ben diferenciades. Identifiquem els canvis d'escena d'acord amb el criteri de presència dels mateixos personatges protagonistes però que realitzen unes accions molt diferents a les de l'escena anterior, o que presenten una meta o finalitat clarament diferent de l'anterior. Això no obstant, les escenes guarden una estreta relació que dóna unitat a l'esdeveniment.

Així mateix, amb certa freqüència, el canvi en les accions dels protagonistes va acompanyat d'altres característiques secundàries –en tant que poden aparèixer o no– que ajuden a identificar l'escena:

- Aparició eventual de personatges secundaris *ad hoc* per a l'escena en qüestió, que no tindrien sentit formant part d'una altra escena.
- Canvi de lloc físic on s'esdevé l'acció respecte de l'escena anterior.

La caracterització del segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments no seria completa si no féssim al·lusió a altres actuacions de les participants que, al nostre entendre, hi tenen un paper important. Ens referim a la disposició i organització del material i a la identificació i exploració dels elements. Efectivament, en el marc del segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments podem trobar períodes d'activitat conjunta més o menys articulada de mare i infant en els quals identifiquen diferents elements del material, n'exploren les característiques i col·loquen aquests elements en el conjunt de l'escenari que construeixen. Aquests períodes tenen una durada variable i, de vegades, poden arribar a ser més extensos que altres que configuren segments d'interactivitat de delimitació de l'escenari.

Les actuacions d'identificació i exploració, així com les de disposició i organització que apareixen inscrites en el segment de representació, es diferencien de les inscrites en el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari pel fet que obeeixen a una representació, és a dir, que estan al servei dels esdeveniments que mare i infant han acordat en la proposta de representació. Així, les participants identifiquen i exploren característiques dels personatges i altres elements adients per a la representació que volen construir i col·loquen aquests elements en l'escenari també en funció d'aquesta representació.

En les actuacions pròpies del segment de delimitació de l'escenari, la relació de dependència amb una representació d'esdeveniments concreta no és tan clara ni explícita. Si més no, no ho és per a totes dues participants –tot i que no s'exclou la possibilitat que una d'elles tingui una representació clara de la representació que duren a terme a continuació. En altres paraules, no hi ha una proposta de representació compartida i acceptada per mare i



infant que faci pensar que l'objectiu d'aquest tipus d'activitat estigui condicionat i dirigit cap a la representació. Des de la perspectiva de l'activitat conjunta, la identificació i exploració, així com la disposició i organització dels elements del material, són una finalitat en si mateixes més que no pas l'instrument d'una finalitat compartida.

La impressió fonamental és, doncs, que aquests tipus d'actuacions que apareixen en el segment de delimitació de l'escenari, quan es troben inserides dins del segment d'interactivitat de representació, estan més aviat dirigides a la meta o a l'objectiu compartit d'allò que serà objecte de la representació, a la qual estan subordinades, i només tenen sentit en funció d'allò que es representarà a continuació. En canvi, en el segment d'interactivitat de delimitació de l'escenari semblen complir més aviat una funció de creació d'un marc inicial més ampli a partir del qual es comencen a establir les negociacions necessàries per seguir endavant amb l'activitat.

### 1.3.3. SEGMENT D'INTERACTIVITAT D'APROFUNDIMENT EN CARACTERÍSTIQUES DEL MÓN GNOM I/O DEL MÓN HUMÀ

Aquest tercer tipus de segment d'interactivitat es caracteritza fonamentalment perquè mare i infant centren i organitzen la seva atenció i activitat conjunta entorn d'una temàtica concreta que seleccionen i sobre la qual una i altra formulen un conjunt de comentaris. En aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta, la mare adopta un paper més clarament i explícitament directiu –en relació amb els que pren en altres tipus de segments d'interactivitat– en el sentit que normalment és ella qui insereix i controla els comentaris sobre els temes, en el desenvolupament de l'activitat conjunta, informant l'infant sobre determinats aspectes del tema seleccionat. Val a dir que en aquest tipus d'organització de l'activitat, contràriament al que succeeix en els dos tipus de segments d'interactivitat anteriors, no és freqüent que les participants manipulin elements del material, tot i que de vegades algun d'aquests elements es pren com a referència del tema en qüestió.

Els temes sobre el qual versen aquestes converses poden ser diversos. Estan relacionats amb aspectes del món dels gnoms o del món humà i

també, tal com expressa el nom amb què hem identificat aquest tipus de segment. Així, per exemple, hi trobem temes com la roba dels gnoms, la forma de comiat dels gnoms, què fan les persones i què fan els gnoms quan es perden, etc. No és estrany, doncs, que en el cas d'aquesta forma d'organització de l'activitat conjunta sigui important, juntament amb el criteri de les actuacions, el criteri de la cohesió temàtica.

En certa mesura, les actuacions que caracteritzen els segments d'interactivitat d'aprofundiment, recorden les descripcions del format d'atenció conjunta proposat per Bruner (1984); i això, malgrat la distància que pugui separar les dues situacions, ja que Bruner parla de formats en relació amb l'adquisició del llenguatge.

"Denominaré *formato* a esa relación social; el formato es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño *hacen* cosas el uno para el otro y entre sí. En su sentido más general, es el instrumento de una interacción humana regulada. [...] A nivel formal, un formato supone una interacción contingente entre al menos dos partes actuantes, contingente en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de *cada* miembro dependen de una anterior respuesta del *otro*. Cada miembro de este par mínimo ha marcado una meta y un conjunto de medios para lograrla de modo que se cumplan dos condiciones: primero, que las sucesivas respuestas de un participante sean instrumentales respecto a esa meta, y segundo, que exista en la secuencia una señal clara que indique que ha sido alcanzado el objetivo. No es necesario que las metas de ambos participantes sean las mismas, todo lo que se requiere es que las condiciones de contingencia de respuesta inter- e intraindividuales puedan ser cumplidas. Definidos formalmente de este modo, los formatos son un ejemplo simple de un "argumento" o "escenario" [...] Una propiedad especial de los formatos en los que participan adulto y niño, y que también puede ser una propiedad de los formatos en general, es que son asimétricos con respecto a la "conciencia" de los miembros: existe uno que "sabe lo que está pasando" mientras el otro sabe menos o nada en absoluto [...] el adulto sirve como modelo, organizador y monitor hasta que el niño pueda asumir sus responsabilidades por sí mismo."

(Bruner, 1984, pàg. 179-180)

En aquests tipus de segments, la mare adopta una actitud semblant a la de l'ensenyant en situacions educatives formals pròpies de l'escolarització, en el sentit que introdueix nombroses explicacions, comparacions, formula preguntes a l'infant sobre el tema en qüestió, etc. Actua de manera que sembla tenir la intenció d'informar la nena sobre alguns dels aspectes o

característiques dels continguts que estan tractant, d'indagar i saber què pensa sobre aquella temàtica concreta, confirmant els seus suggeriments o no, reprenent les idees de l'infant i relacionant-les amb altres contextos, ampliant-les, etc., de manera que podríem afirmar que la mare adopta un rol més clarament instruccional del que ha estat possible identificar fins ara, en la caracterització dels anteriors tipus de segments d'interactivitat. Amb les anàlisis posteriors anirem disposant d'elements per interpretar i matisar aquesta diferència en l'actuació de la mare.

## **2. L'EVOLUCIÓ DE LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA DE LES FASES DE JOC**

Un dels objectius essencials de la nostra investigació és comprendre com es defineix l'activitat conjunta a través de l'estudi de com s'organitza i com evoluciona, especialment, en el decurs de les fases de joc. En els dos apartats que segueixen es presenten, en primer lloc, els criteris operacionals que complementen els criteris generals utilitzats per segmentar les formes d'organització de l'activitat conjunta i, en segon lloc, l'estructura global de la interactivitat i l'evolució de cada tipus de segment identificat.

### **2.1. CRITERIS OPERACIONALS PER IDENTIFICAR UN CANVI DE SEGMENT D'INTERACTIVITAT EN L'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT CONJUNTA**

En l'apartat anterior hem presentat globalment els tipus de segments d'interactivitat la identificació i caracterització dels quals ha estat possible a partir de la utilització dels criteris generals proposats en el model d'anàlisi per identificar els segments d'interactivitat. En les nostres dades ha estat necessari elaborar uns criteris metodològics complementaris per determinar la segmentació precisa de les diferents formes d'organització de l'activitat conjunta en les fases de joc. Essencialment, aquests criteris responen a dos problemes que no poden desvincular-se de la naturalesa de les pròpies dades: com determinar quan s'inicia un segment d'interactivitat, i com determinar el pas d'un segment a un altre del mateix tipus.

### 2.1.1. CRITERIS PER DETERMINAR L'INICI D'UN SEGMENT D'INTERACTIVITAT

Per les característiques dels tipus de segments d'interactivitat identificats, la decisió de concretar el moment en què s'inicia un segment és més problemàtica en el cas dels segments d'interactivitat de representació i d'aprofundiment, raó per la qual cal dotar-se de criteris clars i operacionals que permetin reconèixer l'inici de cada segment.

(i) S'inicia un segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments en el moment en què es produeix l'acceptació d'una *proposta d'esdeveniments per representar*.

En el context del segment d'interactivitat de representació d'esdeveniments, entenem per acceptació d'una proposta d'esdeveniments per representar un cert acord entre mare i infant sobre un esdeveniment entorn del qual girarà l'atenció i/o l'acció conjunta. No és suficient que un dels membres de la díada faci una proposta de representació. És fonamental que la proposta sigui **acceptada** per totes dues participants per considerar que s'ha iniciat un segment de representació. A continuació, presentem un exemple que il·lustra aquesta afirmació, en el qual la mare intenta iniciar la representació a través d'una distribució de rols, però l'infant vol continuar amb la col·locació del material.

M: Va. Y ahora, va, tú. Tú haces mover los... tú haces...

N: ¿Y este?

M: Éste lo vamos a poner... aquí.

N: Aquí.

(1<sup>a</sup> sessió)

Aquest criteri d'acceptació es pot expressar de manera implícita o explícita, com veurem a continuació.

a) Acceptació explícita de la proposta. Després que un dels dos membres de la díada faci la proposta de joc, l'altre expressa el seu acord mitjançant afirmacions o comentaris sobre la proposta.

M: Hombre, pues podríamos hacer que...  
N: ¿Qué?  
M: Que el David fuera, como él es médico ¿no?  
N: Sí.  
M: Podríamos hacer que... que tú te ponías malita. Y el David te venía a curar.  
N: ¡Nooo!  
M: Pues...  
N: Yo.  
M: Yo me ponía malita y el David me venía a curar a mí.  
N: Sí.  
M: ¿Sí?  
(3<sup>a</sup> sessió)

b) Acceptació implícita a partir d'una distribució de rols acordada. De vegades, l'acceptació de la proposta està determinada per un acord en la distribució de rols, és a dir, en la distribució dels personatges que manipularan mare i infant per dur a terme les accions adequades a la proposta d'esdeveniments formulada.

M: Va, tú, tú mueves los que vienen ¿eh? Tu eres el que visitas y yo soy de la casa.  
N: No. Yo soy de la casa.  
(1<sup>a</sup> sessió)

c) Acceptació implícita començant la representació directament. És a dir, mare i infant comencen a representar les accions amb els personatges protagonistes. Sovint està relacionat amb la distribució de rols acordada per ambdues.

[M. ha agafat el gnom que fa de David i el mou fent veure que és ell qui xiula cridant la guineu.]  
M: "¡Fiiiiiu!" [Mira N.]  
N: No. Estaba aquí [Canvia la guineu de lloc.]  
(2<sup>a</sup> sessió)

d) Acceptació implícita començant a seleccionar els elements adients per representar una situació en concret. Una altra manifestació de l'acord sobre la proposta realitzada per una de les participants es manifesta en la resposta de l'altra en termes d'identificar i aportar a l'escenari de la

representació aquells personatges necessaris per iniciar l'esdeveniment implícit en la proposta.

M: ¿Qué le pasa al nene, al pequeñito? ¿Dónde está el pequeñito? [Agafa la nena gnom.]

N: No, a esta no, que esta es la niña. [Toca la mà a M. M. deixa la nena i agafa el nen gnom.]

(5<sup>a</sup> sessió)

Val a dir, per acabar, que el fet que la proposta sigui acceptada per les dues participants no implica necessàriament que els esdeveniments que es representen respectin escrupulosament la proposta inicial. De vegades aquesta proposta experimenta canvis i negociacions bé a l'inici o bé en el decurs de la representació.

(ii) S'inicia un segment d'interactivitat d'aprofundiment quan es produeix l'acceptació d'una *proposta de temàtica específica sobre el món gnom i/o humà*.

En el segment d'aprofundiment, la proposta del tema sobre el qual centrar l'activitat conjunta es presenta normalment en forma de pregunta d'una participant a l'altra sobre el tema en qüestió, i l'acceptació de la proposta es presenta normalment en forma de la resposta a la pregunta, com veiem en l'exemple següent.

M: Oye, Nora, ¿a ti te gustan los vestidos que llevan los gnomos?

N: Y... y las gnomas.

(3<sup>a</sup> sessió).

A més del criteri de la proposta d'un tema acceptat per les dues participants com a element bàsic d'aquest segment, proposem els dos criteris següents per identificar aquests tipus de segments d'interactivitat:

a) Mínim total de cinc torns dels participants dedicats a parlar sobre el mateix tema.

b) Del total de torns, és necessari que cada participant, com a mínim, n'hagi utilitzat un.

Utilitzem la noció de torn de cada participant per referir-nos al moment en què li correspon intervenir. En aquest cas, com que es tracta d'una situació diàdica, se suposa l'alternança en les intervencions entre mare i infant. Per torn utilitzat entenem cada una de les vegades que un participant pren la paraula per fer una aportació sobre el tema. Sembla important fer aquesta precisió perquè, malgrat que a una participant li correspongui intervenir, no sempre ho fa. Quan cada participant ha utilitzat almenys un torn sobre el tema que esdevé l'objecte de l'activitat, cal assegurar que les participants dediquen un cert temps a poder aprofundir en algunes de les característiques de la temàtica concreta. A aquest propòsit respon el criteri que les participants s'ocupin del tema almenys durant cinc torns seguits. Certament, aquests torns poden tenir una durada més o menys llarga, però per poder parlar de segment d'aprofundiment és essencial assegurar-se que mare i infant participen i centren l'atenció conjunta sobre el mateix tema. Amb el criteri que exigeix participació explícita de mare i infant, al menys en un torn, podem tenir indicadors d'aquesta participació conjunta mínima.

Amb aquests criteris complementaris al criteri d'una proposta acceptada d'un tema, es pretén evitar la confusió entre les actuacions que configuren i vertebrun un segment d'interactivitat d'aprofundiment i les aparicions esporàdiques constituïdes per torns breus o aïllats entorn d'un tema, que estan clarament inscrits en altres tipus de segments i que no conformen un segment d'aprofundiment. Aquest és el cas de la darrera intervenció de la mare en l'exemple següent, intervenció que està inscrita en un segment de representació i que sorgeix, precisament, per poder continuar amb la representació.

M: ¿Cómo estaba el ciervo que tenía la pata mala?

N: Así. [N. estira les cames.]

M: ¿Y estaba con la cabeza levantada?

N: Sí. [N. fa un gest afirmatiu amb el cap.]

M: Estaba estirado porque así es muy incómodo. Le duele.

N: ¿Sí? [N. s'estira a terra.]

M: Así ¿eh? Entonces...

N: Ah, pero no puedo poner la pata para adentro, mi pierna.

M: No, pero lo que pasa, Nora. Lo que pasa es que el ciervo, el tobillo lo tienen diferente a nosotros. Nosotros hacemos así y así. [M. ressegueix amb el dit a la cama la forma dels ossos del turmell dels humans.]

Y ellos hacen así y luego esto se les va para adentro [M. ressegueix amb el dit a la cama la forma dels ossos del turmell dels animals.]



¿Eh? Mira. ¿Ves esto? Donde se acaba el pie, recto, tienen forma diferente [M. ha agafat un ruc del material de joc i assenyala la pota del ruc mostrant-la a N.]

Pero bueno, es igual, yo ya lo entiendo, ¿eh? Bueno, vamos.

N: Bueno, estirada así. [N. estira les cames.]

(3ª sessió)

### 2.1.2. CRITERIS PER DETERMINAR EL PAS D'UN SEGMENT D'INTERACTIVITAT A UN ALTRE DEL MATEIX TIPUS

Com en el cas dels criteris per a identificar l'inici d'un segment d'interactivitat, per identificar un canvi de segment d'interactivitat a un altre del mateix tipus els casos més problemàtics apareixen en els segments de representació i d'aprofundiment. Vàlids per a tots dos tipus de segments, els primers criteris a respectar són els que defineixen l'inici de cada tipus de segment i que acabem d'explicitar en el punt anterior. Però aquests criteris no són suficients per marcar la divisió entre els segments del mateix tipus, i en aquest sentit és necessari dotar-se d'altres criteris complementaris més precisos que ens permetin la identificació del pas d'un segment d'interactivitat a un altre del mateix tipus.

(i) Entendrem que es dóna el pas d'un segment d'interactivitat de representació a un altre de representació consecutiu quan s'accepta una *proposta d'esdeveniments per representar* que implica un canvi d'esdeveniment en el qual es defineixen uns personatges i especialment un conjunt d'accions amb inici, desenvolupament i final diferent del conjunt d'accions realitzades en el segment d'interactivitat anterior.

Així, en primer lloc, cal que constatem en les dades una proposta d'esdeveniments acordada per ambdues participants. Cal esperar, a més, que la nova proposta comportarà un canvi en algun o en tots els elements que contribueixen a la definició d'un esdeveniment per representar.

a) Un canvi en la selecció dels personatges que interpreten un rol protagonista en l'esdeveniment. Habitualment, la selecció dels personatges va acompanyada d'una nova distribució de rols —explícita o implícita— entre mare i infant. Convé assenyalar que en les pel·lícules de vídeo que presentem als participants en les fases de visionat, els personatges