
Orientacions curriculars per a l'etapa d'educació infantil





Aquest document està subjecte a una llicència Reconeixement 4.0 de Creative Commons.

Se'n permet la reproducció, la distribució, la comunicació pública i la transformació per generar una obra derivada, sense cap restricció sempre que se'n citi el titular dels drets.

La llicència completa es pot consultar a [l'apartat de llicències del web de Creative Commons](#).

Aquest document ha estat elaborat per un grup de professionals vinculats a l'educació infantil; cadascun des del seu àmbit ha deixat palesa la seva expertesa: Eva Sargatal i David Castillo, de l'Associació de Mestres Rosa Sensat; Josep Maria Cornadó, de la Universitat Rovira i Virgili; Àngels Geis i Anna Balcells, de la Universitat Ramon Llull; Tona Castell, de la Universitat Autònoma de Barcelona; Santiago Amores, de la Universitat de Lleida; Maria Rovira i Paula Caveró, mestres en actiu d'educació infantil; i Maria Vinuesa i Maite Miró, mestres jubilades amb una llarga trajectòria en l'etapa d'educació infantil.

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació i Formació Professional

Elaboració: Direcció General de Currículum i
Desenvolupament Professional
Edició: Gabinet Tècnic
1a edició: abril de 2026

Índex

Presentació	5
Introducció	7
1. Una etapa amb identitat pròpia	9
1.1. Les deu idees clau de l'etapa d'educació infantil.....	11
1.1.1. L'infant al centre de l'acció educativa.....	11
1.1.2. Globalització	14
1.1.3. Benestar	16
1.1.4. El joc	18
1.1.5. Autonomia.....	22
1.1.6. La família.....	25
1.1.7. Quotidianitat.....	29
1.1.8. Emocions	36
1.1.9. Curiositat i creativitat	38
1.1.10. Inclusió.....	41
2. Una etapa que vetlla pel desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant.....	43
2.1. Els documents de gestió de centre	45
2.2. Programar a l'educació infantil	46
2.2.1. Un recorregut pel Decret 21/2023	46
2.2.2. Reflexió sobre el currículum.....	50
2.2.3. Les situacions d'aprenentatge.....	62
3. Una etapa en què s'avalua respectant el ritme de cada infant.....	78
3.1. Què vol dir avaluar a l'educació infantil?	80
3.2. Com es fan el seguiment i l'avaluació dels infants?	81
3.2.1. L'avaluació en el dia a dia.....	81
3.2.2. Revisió de la pròpia pràctica educativa	90

3.3. Com es comparteix aquest procés amb les famílies?	92
3.3.1. Entrevistes.....	93
3.3.2. Contacte quotidià i proper: entrades i sortides	94
3.3.3. Reunions amb les famílies	95
3.3.4. Informes i altres suports	98
3.4. Documents oficials de seguiment i avaluació.....	101
4. Una etapa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu	102
4.1. Quin és el marc legal del nostre sistema educatiu inclusiu?	104
4.2. Com es planteja l'atenció educativa inclusiva a l'educació infantil?.....	105
4.3. L'acompanyament inclusiu a l'etapa d'educació infantil	106
4.3.1. Les necessitats específiques de suport educatiu (NESE)..	106
4.3.2. Detecció de necessitats específiques: qui i com.....	108
4.3.3. Resposta a l'atenció educativa inclusiva	112
4.4. Recull de sigles	121
Bibliografia.....	122
Normativa.....	125
Annex. Exemples de situacions d'aprenentatge	127
Exemple de situació d'aprenentatge de primer cicle	128
Exemple de situació d'aprenentatge de segon cicle.....	137

Presentació

Les *Orientacions curriculars per a l'etapa d'educació infantil* tenen per objectiu acompanyar els equips educatius en la interpretació i implementació del currículum d'educació infantil i, alhora, promoure la reflexió pedagògica per a la millora de la pràctica educativa.

Aquestes orientacions curriculars es dirigeixen, per primera vegada, als equips educatius tant del primer cicle d'educació infantil com del segon. Aquesta novetat ha permès evidenciar, més que mai, la importància de la continuïtat educativa entre cicles i la necessitat de vetllar pel desenvolupament integral i l'aprenentatge globalitzat de tots els infants, des que s'incorporen a l'etapa amb pocs mesos de vida fins que inicien l'educació bàsica sis anys més tard.

El contingut d'aquest document s'ha nodrit de la normativa actual vigent i de diverses fonts, especialment de les anteriors orientacions curriculars i d'avaluació publicades els anys 2012, 2015, 2016 i 2020. Aquestes noves orientacions curriculars donen continuïtat a les anteriors, que amb el temps han esdevingut documents de referència per als equips educatius. Des d'aquest punt de partida, les orientacions curriculars actuals recullen les novetats curriculars del Decret 21/2023, ofereixen eines noves per a la planificació i programació de situacions d'aprenentatge i afegeixen indicacions actualitzades per a l'atenció educativa inclusiva d'acord amb el Decret 150/2017.

Amb aquest document, es vol oferir un marc de referència clar i útil per continuar avançant en la millora de la pràctica educativa, en l'actualització professional i en la construcció d'un sistema educatiu més just, equitatiu i inclusiu per a tots els infants.

Subdirecció General d'Ordenació Curricular

«Una educació de qualitat en els primers anys de vida és fonamental per garantir l'equitat, compensar desigualtats i establir les bases del desenvolupament personal i social de tots els infants.»

Informe Mundial de Seguiment de l'Educació, UNESCO (2021)

Introducció

Gran part del que recullen aquestes pàgines té el propòsit de reconèixer i legitimar les pràctiques reals que, des de fa anys, duen a terme les escoles bressol i les escoles de Catalunya. Aquest document no parteix de zero: s'alimenta del saber fer dels equips educatius i de la seva capacitat de transformar la quotidianitat en oportunitats d'aprenentatge.

L'etapa d'educació infantil evidencia la necessitat de desenvolupar una mirada professional, sensible i compromesa cap a la petita infància. Les *Orientacions curriculars per a l'etapa d'educació infantil* són això: una invitació a la reflexió pedagògica compartida.

Cada equip educatiu, partint de la seva realitat de centre, té la tasca d'interpretar i concretar el currículum a les estances i aules del seu cicle. Per això és fonamental que cada equip dediqui temps a debatre i a prendre decisions conjuntes, amb l'objectiu de garantir experiències educatives significatives i de qualitat per a tots els infants.

Aquest document, elaborat a partir de la normativa vigent actual, s'organitza en quatre apartats que faciliten aquesta reflexió compartida.¹

El primer apartat explora les deu idees clau que constitueixen el pilar fonamental de l'etapa. El segon presenta i esmicola el Decret 21/2023, inclosos els elements curriculars i les situacions d'aprenentatge a l'educació infantil. El tercer apartat se centra en el seguiment i l'avaluació dels infants, un procés circular i continu que és essencial per comprendre i acompanyar cada infant. Finalment, el quart apartat, posa el focus en la inclusió i ajuda a entendre com es concreta un sistema educatiu veritablement inclusiu en el primer i segon cicle d'educació infantil.

En definitiva, el document *Orientacions curriculars per a l'etapa d'educació infantil* vol ser una eina que acompanyi tant els equips que comencen el camí com els que ja tenen una llarga trajectòria. Llegir-lo és una invitació a continuar aprenent i avançant, a mantenir viva la reflexió pedagògica i a seguir fent créixer la qualitat educativa de l'etapa d'educació infantil.

1. S'ha optat per utilitzar el gènere femení per referir-se als i les professionals de l'etapa, atès que la immensa majoria són dones. Aquesta decisió respon a una realitat estadística àmpliament reconeguda.

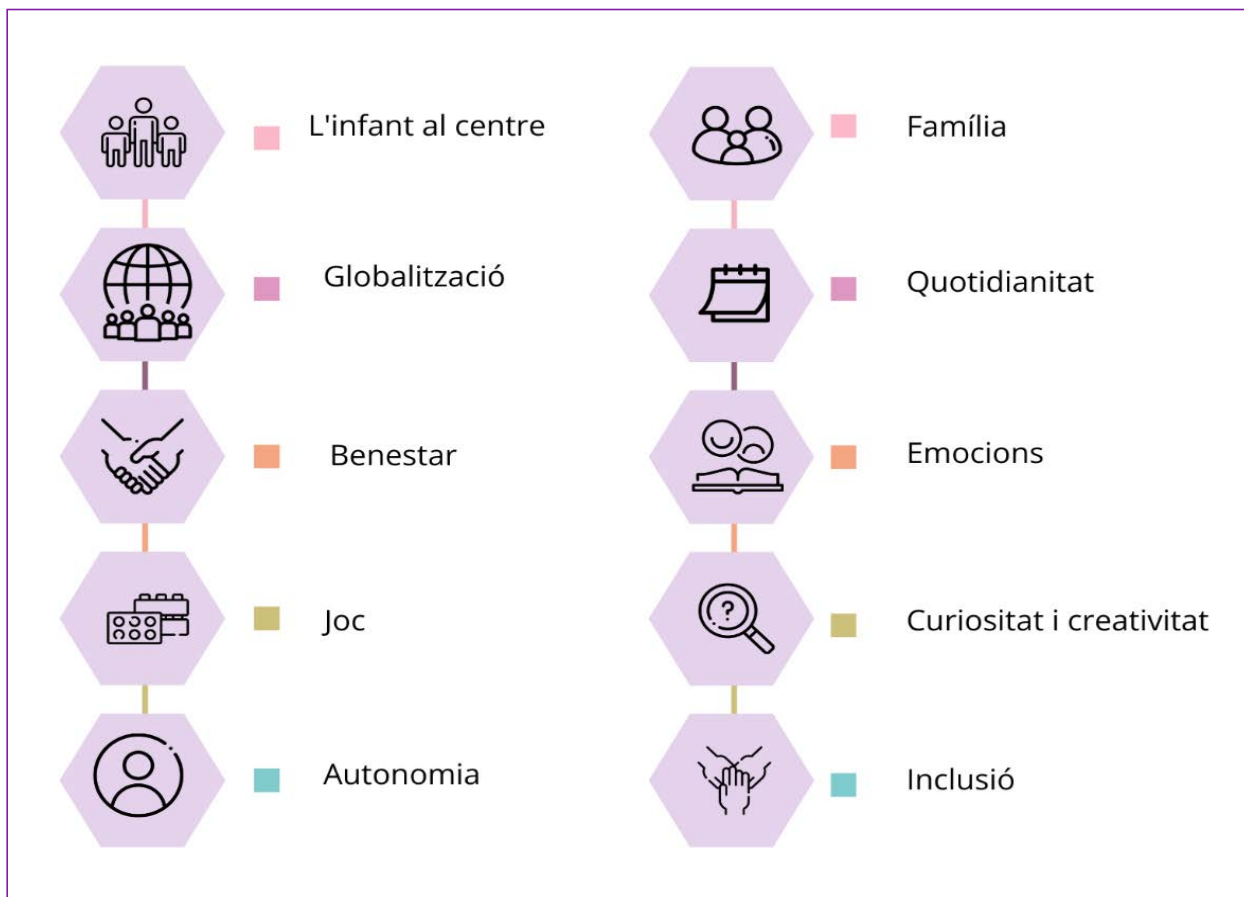
1. Una etapa amb identitat pròpia

L'etapa d'educació infantil comprèn dels 0 als 6 anys i constitueix el primer esglaió del sistema educatiu. Aquesta etapa té una identitat pròpia fonamentada en el respecte als processos maduratius i d'aprenentatge de tots els infants. Es divideix en dos cicles —de 0 a 3 anys i de 3 a 6 anys—, però s'ha d'entendre com un itinerari continu, en què el desenvolupament dels infants es dona de manera global i integrada. La coherència i la continuïtat entre els dos cicles són essencials per garantir un creixement harmònic, atenent les necessitats, interessos i ritmes individuals de cada infant.

El Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil al capítol 1, article 3, recull els principis pedagògics de l'etapa, dels quals emergeixen les **deu idees clau**, que no només donen sentit a la pràctica educativa i en reforcen la identitat, sinó que **són presents en els quatre eixos** de desenvolupament i aprenentatge (àmpliament desenvolupats a l'apartat 2 d'aquest document, Una etapa que vetlla pel desenvolupament i l'aprenentatge).

1.1. Les deu idees clau de l'etapa d'educació infantil

Aquestes deu idees clau no només vertebraren el Decret 21/2023, sinó que defineixen **la raó de ser de l'educació infantil**. Són la base sobre la qual es construeix un entorn segur, acollidor i estimulant, on cada infant pugui créixer plenament i desenvolupar-se com a persona, amb confiança i benestar.



1.1.1. L'infant al centre de l'acció educativa



L'etapa d'educació infantil, entesa com una etapa única i amb identitat pròpia, pren sentit des de la coherència i la continuïtat entre els dos cicles que la formen. És per això que, per primera vegada, s'aposta per un únic decret que regula tota l'etapa i que posa **l'infant al centre de l'acció educativa**.

Apunt normatiu

El Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil es basa en un model pedagògic que reconeix l'infant com a protagonista actiu del seu propi procés d'aprenentatge i del grup al qual pertany.

Pel que fa al **primer cicle**, prenen una rellevància especial els processos de coneixement i domini del propi cos, de construcció d'una trama de relacions i interaccions amb l'entorn físic i social i d'ús dels llenguatges que fan possibles aquestes relacions. Pel que fa al **segon cicle**, s'amplien i es reforcen els aprenentatges adquirits prèviament i s'avança en l'adquisició progressiva d'autonomia. Els infants descobreixen nous contextos d'aprenentatge, es fan preguntes sobre el món que els envolta, troben respostes a diferents situacions, es relacionen, es comuniquen i creixen.

D'acord amb el principi que cal posar l'infant al centre de l'acció educativa, el Decret 21/2023 planteja un currículum que s'organitza en **quatre grans eixos** de desenvolupament i aprenentatge que permeten a l'equip educatiu oferir **experiències globalitzades, significatives i funcionals** que posen l'infant i el grup al centre de les decisions pedagògiques.

Cal parar una atenció especial a la forma com estan redactats els quatre eixos. Tot ells comencen de la mateixa manera: «**Un infant que...**». Aquest fet, no a l'atzar, demostra el grau d'importància i rellevància que aquest currículum atorga als infants.

L'èmfasi recau en el subjecte, l'infant, un infant curiós, actiu, que investiga per entendre el món que l'envolta i reflexiona per construir nous aprenentatges, pendent de captar tot allò que passa al seu voltant. Un infant compromès, explorador, capaç de fer-se preguntes, equivocar-se i buscar respostes en companyia dels altres. Un infant que s'expressa en molts llenguatges i en crea de nous.



Apunt normatiu

«Els eixos de desenvolupament i aprenentatge a l'educació infantil són:

- Un infant que creix amb autonomia i confiança.
- Un infant que es comunica amb diferents llenguatges.
- Un infant que descobreix l'entorn amb curiositat.
- Un infant que forma part de la diversitat del món que l'envolta.»

Article 7.2, Decret 21/2023

Tenint en compte aquesta concepció, l'equip educatiu ha de posar l'infant al centre de les seves decisions, acompanyant-lo de forma propera i respectuosa, dissenyant espais i posant al seu abast els materials que responguin als seus interessos i necessitats, i oferint múltiples oportunitats de participació i aprenentatge. L'equip educatiu, per tant, ha de respectar els trets d'identitat propis de l'etapa que sostenen la idea d'infant actiu i capaç, tot acompanyant-lo i proporcionant-li, alhora, un entorn segur, de benestar i unes propostes d'aprenentatge enriquidores i significatives.

Quins són aquests trets d'identitat d'etapa?

- Una etapa flexible, amb un temps pausat i relaxat que combina moments de joc amb moments de cures essencials en un entorn afectiu, participatiu i d'igualtat i que proporciona confiança, benestar i seguretat.
- Una etapa que acull infants amb processos maduratius i de desenvolupament diversos i que manté una actitud acollidora i respectuosa amb els diferents ritmes per prevenir desigualtats d'origen social, econòmic o cultural i concretar accions per compensar-ho.
- Una etapa que proposa diversos contextos de desenvolupament i aprenentatge en què els infants disposen d'un ventall de propostes diverses i s'enfronten a petits reptes de manera autònoma.
- Una etapa que facilita les relacions humanes, fet que ajuda els infants que es puguin anar fent una idea pròpia del món en què viuen, des de la quotidianitat, el joc i l'experimentació.
- Una etapa vinculada al món, permeable a la societat en la qual viu l'infant, on la diversitat és una riquesa de contextos, de cultures i de llengües que li aporten experiències, sabers, valors i aprenentatges per desenvolupar actituds d'acceptació, respecte, reconeixement i igualtat.
- Una etapa que escolta i promou els diferents llenguatges dels infants, que ofereix experiències riques i diverses, estretament integrades en la quotidianitat, que inclou tota mena de manifestacions artístiques i que promou el desenvolupament de les habilitats creatives, la consciència cultural i la sensibilitat artística.

- Una etapa que respecta la natura i apropa l'entorn natural als infants perquè puguin viure'l, conèixer-lo, respectar-lo i estimar-lo.
- Una etapa que confia en les capacitats dels infants.

1.1.2. Globalització



Els infants interpreten el seu entorn de forma global, com un tot, sense fragmentacions, tot i que la realitat que els envolta presenta múltiples elements interrelacionats que, amb el temps, l'infant anirà descobrint de forma progressiva. La globalització, per tant, és la idea que fa referència a **com els infants perceben la realitat que els envolta**. Cal prendre en consideració el fet que l'equip educatiu que els acompanya ha d'organitzar i planificar la seva tasca educativa al voltant d'aquesta idea. No només perquè serà la manera d'aconseguir que visquin situacions en què aprenen amb sentit, sinó perquè d'aquesta manera es garanteix el dret que té l'infant a ser respectat tal com és, tal com percep el món, tal com aprèn.

Cal partir de la idea que els infants formen part de l'entorn en què viuen des del moment del seu naixement, amb una connexió física i emocional amb tot el que els envolta. Per consegüent, per tal que un infant aprengui d'una manera perdurable cal que l'aprenentatge es doni en **contextos reals** en què se senti identificat i implicat, en què pugui interactuar amb altres infants i adults, i en què se senti capaç d'encarar noves situacions i superar els propis límits.

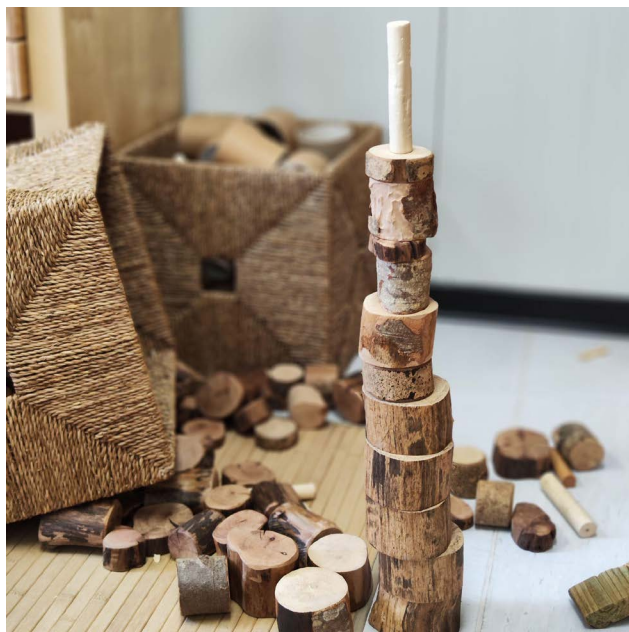
Els infants necessiten viure situacions en les quals puguin intervenir, explorar, descobrir, compartir, actuar, prendre decisions i sentir-se desafïats a indagar amb una mirada crítica.

Trobar-se en situacions reals i complexes permet als infants anar construint i modificant els seus esquemes de pensament i establir continuament noves relacions i connexions entre el que ja coneixen, la seva realitat i les propostes que se'ls ofereixen.

L'estructura del currículum de l'etapa i el seu enfocament globalitzat, basat en els quatre eixos de desenvolupament i aprenentatge, permet posar l'infant al centre de les decisions educatives, sense presentar la realitat parcel·lada, sinó creant uns **escenaris d'aprenentatge globalitzats** a fi de contribuir al seu desenvolupament harmònic.

Els quatre eixos de desenvolupament i aprenentatge estan centrats en l'infant, en les accions que duu a terme, en com aprèn, com es va coneixent a si mateix, com es relaciona amb els altres, com es comunica i com

descobreix el seu entorn proper a través de l'experimentació. **Els eixos estan intrínsecament relacionats entre si** de forma que cadascun d'ells pren sentit des de la complementarietat amb els altres tres.



La planificació dels diferents moments d'aprenentatge ha de donar resposta a les necessitats de creixement i desenvolupament de l'infant. Ha de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge, de joc i de descans des de la perspectiva de la igualtat i la no-discriminació. Tal com indica el currículum, aquests moments d'aprenentatge caldrà concretar-los en **situacions d'aprenentatge**, generadores de curiositat, funcionals, significatives, inclusives, ben contextualitzades i respectuoses amb el procés de desenvolupament dels infants, amb les seves potencialitats, interessos, necessitats i drets.

Els equips educatius tenen el repte de crear les condicions òptimes perquè els infants puguin avançar en el seu desenvolupament i aprenentatge. Per fer-ho, hauran de dissenyar situacions d'aprenentatge que tinguin en compte la realitat de cada centre, l'edat dels infants a qui van dirigides, i els recursos humans i materials de què es disposa.

Les situacions d'aprenentatge han de ser globalitzades, contextualitzades, significatives i funcionals.

Els equips educatius han d'establir trobades periòdiques de reflexió conjunta per fer una valoració i una interpretació de les experiències viscudes. A través de processos com l'observació sistemàtica i la documentació pedagògica, l'equip pot adaptar-se a la realitat complexa i canviant en què els infants actuen dia a dia, oferint nous reptes i desafiaments on trobar noves possibilitats d'aprenentatge.

1.1.3. Benestar



El benestar es defineix com aquella situació en què una persona troba satisfetes les seves necessitats fisiològiques, emocionals, cognitives i socials. Conèixer i detectar les necessitats de cada infant i donar-hi resposta és tasca de l'equip educatiu. Una tasca constant, del dia a dia, que impregna tota la quotidianitat.

Assegurar el benestar dels infants implica posar les seves necessitats en primer terme i exigeix un alt compromís de l'equip educatiu.

Per tal de garantir aquest benestar, és essencial entendre que les necessitats dels infants són diverses i estan interconnectades. Aquestes necessitats poden ser de diferents tipus: fisiològiques, emocionals, cognitives i socials. Cadascuna d'elles influeix directament en el desenvolupament dels infants i, si no es cobreixen adequadament, poden afectar el seu creixement integral. Per tant, identificar i satisfer aquestes necessitats és fonamental per al seu benestar present i futur.

Necessitats fisiològiques: la cobertura de necessitats com alimentació, higiene, descans, temperatura... són responsabilitat de la persona adulta que ha d'organitzar l'espai, el temps, els materials... per poder atendre cada un dels infants del grup de manera tan individualitzada com sigui possible.

Necessitats emocionals: s'han d'atendre les necessitats emocionals i afectives perquè més endavant sigui el mateix infant qui pugui conèixer i regular els seus propis estats emocionals, a través d'un acompanyament proper i personalitzat. Tots els infants necessiten una relació de confiança amb els adults de referència, que parteixi de l'acceptació i la presència conscient i atenta.

Necessitats cognitives: l'infant, a mesura que pren consciència del món que l'envolta, té la necessitat de descobrir-lo per conèixer-lo amb més profunditat. Fomentar la motivació i estimular la curiositat que té per aprendre demana preparar contextos rics per a l'aprenentatge, amb reptes constants al seu abast.

Necessitats socials: l'ésser humà és social i com a tal necessita un context de relació i socialització. L'equip educatiu ha de proporcionar temps i espai a cada infant perquè pugui relacionar-se amb les persones que l'envolten —els altres infants i els adults— sense pensaments adultocentristes. Dialogar, conversar i compartir forma part d'un

aprenentatge que cada infant farà al seu propi ritme i que demana ser respectat i acompanyat de forma personalitzada.

«Els infants necessiten saber que allò que senten és legítim i mereix ser escoltat i atès.»

Gordon Neufeld i Gabor Maté (2005)

L'etapa d'educació infantil ha de ser un espai de benestar i aprenentatge on s'ofereixin possibilitats que donin resposta real a les necessitats, interessos i drets de tots els infants, amb les mesures i suports necessaris en cada cas.

Benestar i aprenentatge són, per tant, dos termes íntimament lligats.

L'infant té una necessitat natural d'entendre el món que l'envolta i aquest aprenentatge es produirà si està immers en un ambient segur on se senti atès, apreciat i acceptat i on trobi el seu lloc. La curiositat és el motor de l'aprenentatge, especialment si va acompanyada de la confiança i del saber fer de l'equip educatiu. La base de la confiança està en una bona acollida, en el sentit d'acceptació de cadascú tal com és.



1.1.4. El joc



El joc és una conducta plaent, espontània i voluntària. En el joc es combina activitat, pensament, sensibilitat i autonomia. A través del joc es camina entre la realitat i la fantasia i s'integra el coneixement i l'emoció. Jugar es converteix en una activitat en què els infants mostren un alt grau de concentració, capacitat imprescindible per aprendre.

El joc és l'activitat per excel·lència de l'infant, és una activitat natural i necessària per al seu desenvolupament integral: intel·lectual, psicomotor, sensorial, social i emocional. És un dret universal reconegut per la Declaració dels Drets de l'Infant de l'ONU de 1959.

El joc constitueix un **escenari privilegiat per a l'aprenentatge** i és responsabilitat de l'escola bressol i l'escola crear les condicions perquè pugui sorgir de manera natural i contínua. Això implica afavorir agrupacions flexibles i diverses, garantir temps suficients de joc lliure i quotidià, i dissenyar espais —tant interiors com exteriors— que convidin a l'acció i a l'exploració. També cal posar a l'abast dels infants materials i propostes que despertin la seva curiositat, amb una presència adulta atenta, respectuosa i no invasiva, capaç d'acompanyar sense interrompre.

Els equips educatius cal que situïn el joc com a activitat prioritària, des del convenciment que és una activitat essencial per al desenvolupament i l'aprenentatge dels infants.

Apunt normatiu

«2. La pràctica educativa s'ha de regir pels principis pedagògics següents:

[...]

h) La prioritització del joc dins la vida quotidiana com a font de benestar, gaudi, desenvolupament, aprenentatge i relacions, en el disseny dels espais, en l'organització del temps i en la preparació dels diferents materials.»

Article 3, Decret 21/2023

Les potencialitats del joc

Diversos autors i autores han posat en relleu el paper fonamental del joc en el desenvolupament integral de l'infant i en la construcció del seu pensament.

Gilles Brougère (2005) entén el joc com una activitat cultural i de significació que permet als infants **explorar el món, relacionar-se amb els altres i construir coneixement a través de l'experiència**. En aquesta mateixa línia, Francesco Tonucci (2009) defensa el dret dels infants a jugar com a condició per **desenvolupar-se lliurement, prendre decisions, assumir riscos i descobrir el seu entorn** amb autonomia. El joc, per tant, no és només una forma d'aprenentatge, sinó també d'expressió, participació i ciutadania.

Des d'una perspectiva educativa, autors com Palacios, Marchesi i Coll (2021) destaquen el valor del joc com a eina per desenvolupar **habilitats cognitives, emocionals i socials**, així com per fomentar l'aprenentatge actiu i significatiu. La psicomotricitat, la interacció entre iguals, la comunicació i la creativitat troben en el joc un espai privilegiat per desplegar-se.

Aquestes veus contemporànies coincideixen a afirmar que **el joc ha de ser un element central en la proposta pedagògica de l'educació infantil**, no només per la seva funció lúdica, sinó perquè és una via natural i poderosa per comprendre, interpretar i transformar la realitat.



Per exemple, quan un infant juga amb la sorra i explica que fa un forat per buscar qui viu sota terra, s'està formulant preguntes i busca respostes; pot compartir la seva troballa amb un grup d'infants i el joc esdevé conversa i aprenentatge compartit.

A partir del joc compartit, l'infant estableix vincles tant amb ell mateix com amb els iguals. En aquest context lúdic, la capacitat comunicativa —tant verbal com no verbal— adquireix una importància fonamental perquè permet als infants anar interioritzant la complexitat de les relacions humanes: l'amistat, els conflictes, la mediació, l'ajuda...

Per això és cabdal que l'infant s'expressi quan juga, a través del cos, les paraules, els gestos, els sons, les expressions facials...:

- quan un infant juga a pesar una fruita amb la balança de la botiga i topa amb el concepte d'equivalència;
- quan un infant descobreix la correspondència en pagar una moneda per a cada objecte;
- quan un grup d'infants juguen a cartes, reconeixen els nombres que hi apareixen i decideixen ordenar-los, comparar quantitats, etc.;
- quan un infant combina peces del tangram per crear figures complexes a partir d'altres de simples o bé troba en el joc del tres en ratlla estratègies guanyadores.

Hi ha moltes maneres diferents de jugar i les classificacions del joc poden variar segons els criteris que s'utilitzin: les accions que s'hi duen a terme, els materials que s'hi fan servir, les capacitats que es posen en joc o les relacions que s'hi estableixen. La llista que es presenta a continuació recull només una mostra d'alguns dels tipus de joc més habituals en l'etapa de 0 a 6 anys.

Cal tenir present que aquests jocs no es donen de forma aïllada, sinó que sovint es combinen o se superposen i que tots, d'una manera o una altra, contribueixen al desenvolupament integral dels infants.

Algunes tipologies de joc més habituals a l'etapa del 0-6:

- Joc lliure: activitat espontània, escollida per l'infant, sense una finalitat definida.
- Joc sensoriomotor: manipular objectes, fer-los sonar, sacsejar-los, apilar-los, fer-los rodar...
- Joc de descoberta: explorar el cos, els materials i l'entorn amb curiositat i interès.
- Joc de moviment: saltar, córrer, reptar, arrossegat-se, pujar...
- Joc d'imitació: reproduir accions observades en els adults o altres infants.
- Joc heurístic: explorar lliurement materials no estructurats i objectes quotidians.
- Joc d'experimentació: provar, repetir accions, observar relacions causa-efecte.
- Joc de construcció: fer torres, encaixar peces, construir escenaris amb blocs o altres materials.
- Joc musical: picar, ballar, cantar, seguir un ritme amb el cos o instruments.

- Joc simbòlic: representar rols, accions o situacions mitjançant la imaginació.
- Joc de representació (plàstica, gràfica o escènica): dibuixar, pintar, modelar, fer titelles o teatre.
- Joc dramàtic: simular escenes reals o imaginàries amb intencionalitat narrativa.
- Joc de regles: seguir consignes senzilles o pautes compartides.
- Joc estructurat: jugar al joc de cartes UNO, al «Pica-paret» o al «Qui és qui?»...
- Joc cooperatiu: jugar amb altres infants amb un objectiu compartit.

El joc permet als infants créixer d'una forma natural i lúdica, els dona la possibilitat d'imaginar, descobrir, experimentar i resoldre problemes de forma creativa. A través del joc els infants també es relacionen, es coneixen i estableixen vincles entre ells i, en conseqüència, se socialitzen i adquireixen progressivament pautes de conducta.

L'adult i el joc de l'infant

Reconèixer el valor del joc al llarg de tota l'etapa d'educació infantil és responsabilitat dels equips educatius.

Donar **valor educatiu al joc** implica fer una observació constant tant dels materials, els espais i els contextos que el potencien com de les accions que els infants duen a terme. L'adult ha d'estar pendent de l'acció per mantenir-la, ampliar-la i donar-li continuïtat; incentivar l'activitat, per evitar que decaigui, fent les aportacions necessàries i, si cal, acompanyant amb paraules l'acció dels infants, però sense fer-ne valoracions ni prendre el paper protagonista que ha de tenir l'infant.

La pràctica quotidiana permet anar construint i refinant el paper de l'adult en relació amb el joc. La reflexió del dia a dia permet discernir quan convé intervenir i quan cal fer un pas enrere, evitant envair l'espai dels infants o interferir en la seva acció. El paper de l'adult en el joc, però, no es limita al moment present en què es produeix, sinó que comença abans: cal una planificació i una organització curosa dels escenaris d'aprenentatge per garantir que siguin rics, flexibles i estimulants.

«Cal saber intervenir sense interferir. L'adult ha d'entrar en el joc amb el respecte de qui sap que aquell món no li pertany, però sí que li interessa.»

Montserrat Pedreira (2017)

1.1.5. Autonomia



A l'etapa de l'educació infantil, l'adquisició d'autonomia, entesa com la capacitat de prendre decisions, cal entendre-la com un procés. Un procés necessari que s'ha d'acompanyar, ja que forma part del desenvolupament natural de l'infant.

«No existeix un “aprenentatge de l'autonomia”: no es fa el nen autònom, sinó que se l'acompanya en la seva evolució cap a l'autonomia. Ajudar un infant a exercir i desenvolupar la seva autonomia és una tasca difícil que exigeix molta atenció a l'adult, però també és més apassionant que fer activitats dirigides, ja que és la base real del desenvolupament de la persona.»

Judit Falk (2009)

Els infants desenvolupen l'autonomia a través d'accions quotidianes, quan se'ls dona la possibilitat de participar en propostes en què poden prendre decisions i en què poden mesurar la seva capacitat d'actuar. Tenint en compte aquesta perspectiva, l'equip educatiu pot repensar la gestió del temps, l'organització i cura dels espais, la tria de materials, el disseny de les propostes, entre d'altres, per **acompanyar cada infant de la manera més personalitzada possible**, tenint en compte els diferents ritmes i els diferents moments maduratius del grup.

L'escola bressol i l'escola poden patir el risc de col·locar l'infant en un context d'extrema autonomia volent que tot ho faci sol. El paper de l'equip educatiu és vetllar perquè cada infant senti l'acompanyament en la mesura justa per atrevir-se a fer-ho ell sol quan se senti preparat.



Els infants han de tenir l'oportunitat d'experimentar, d'equivocar-se, de provar, de practicar, d'encertar... i això exigeix necessàriament un temps diferent segons l'edat, la història personal o les capacitats de cada infant (motrius, socials, afectives, cognitives, socials...). **Pertoca a l'equip educatiu donar temps, saber esperar, respectar els diferents ritmes i tenir expectatives positives.**

Cal distingir l'autèntica autonomia del que Falk (2009) anomena «falsa autonomia», que es produeix quan es força l'infant a actuar de manera independent abans que estigui preparat, sovint mitjançant el condicionament o anticipant-se a les seves accions. Aquesta pràctica pot reflectir una manca de confiança en les capacitats de l'infant i confon la precocitat amb la qualitat educativa. En canvi, l'autèntica autonomia es desenvolupa quan l'adult acompanya l'infant amb respecte i paciència, cosa que li permet avançar al seu propi ritme i segons la seva maduresa.

Aquesta pressa o falsa autonomia converteix l'infant en un «infant obediencista» que sap què s'espera d'ell i actua conforme a aquesta expectativa (Maria Vincze, 2018). Rere la falsa autonomia hi ha pensaments que podríem resumir en la frase «com més aviat millor» i una actitud de pressa perquè els infants aconseguixin destreses i habilitats des de molt petits.

Promoure l'autonomia dels infants suposa un compromís de tot l'equip educatiu. És per això que cal reflexionar i prendre decisions entorn de qüestions com ara:

- Compartim el mateix concepte d'infant? Entenem l'infant com a ésser competent i autònom?

Per entendre l'infant com a ésser competent i autònom, cal que l'equip el miri des del respecte, amb confiança en les seves capacitats i ritmes. És a través d'un acompanyament proper i atent que l'infant pot explorar, expressar-se, viure i construir significats de manera activa i significativa.

- Creem ambients on es respecta l'acció de l'infant? L'adult acompanya sense anticipar-se?

Els infants han de tenir l'oportunitat de salvar les dificultats que se'ls presenten i comprovar la satisfacció que representa superar reptes per si mateixos, sense que l'adult s'anticipi.

- Reconeixem que els infants tenen criteris propis i creativitat pel que fa a les seves necessitats i problemes?

Els infants poden sorprendre l'adult amb la seva capacitat crítica i autonomia si se'ls dona l'oportunitat d'exercitar-les.

- Fem de l'escola bressol o l'escola un lloc que dona espai al desenvolupament de l'autonomia de l'infant?

Aquesta pregunta convida a reflexionar sobre com s'entén i es fomenta l'autonomia en el dia a dia. Quins espais, quines propostes i quines actituds afavoreixen que l'infant actuï amb iniciativa i seguretat.

- Tenim cura dels aspectes comunicatius tant verbals com no verbals?

Els gestos, la mirada, la postura, la cara, el somriure, el tacte, així com el llenguatge oral, el to de veu, l'escolta activa, els silencis... possibiliten crear una relació propera adult-infant en què l'infant se senti segur, acollit i acceptat.

- De quina manera escoltem els infants i a què els donem resposta?

No sempre cal, ni es pot, donar resposta a tot, però cal vetllar perquè els infants, a mesura que vagin creixent, aprenguin a resoldre, a la seva manera, els reptes que es van trobant, partint sempre d'un bon modelatge de l'equip educatiu. Això vol dir deixar temps perquè endrecin les seves coses, obrin una bossa que es resisteix, intercanviïn punts de vista, escullin entre diferents possibilitats donades, etc.

- ...

Així, doncs, avançar en el reconeixement del protagonisme real de l'infant requereix molta autoobservació, reflexió, autocrítica i, sovint, suposa haver de canviar o deixar de fer certes dinàmiques preestablertes. L'equip educatiu s'ha de plantejar si cal o no oferir més propostes en què es tingui en compte l'elecció de l'infant. Quan l'infant té l'oportunitat de participar en allò que l'afecta pot, de mica en mica, elaborar respostes personals, posar en joc tot el seu potencial, consolidar aprenentatges significatius, experimentar l'efecte de les seves accions i, en definitiva, actuar sobre el món que l'envolta.

Emmi Pikler (1970), quan parla del concepte d'infant competent, es refereix a una sèrie de característiques que l'identifiquen i que, també, són necessàries per al desenvolupament de l'autèntica autonomia:

- Capacitat d'experimentació: infants curiosos que observen, exploren, proven, comproven, s'interroguen, investiguen i inventen.
- Capacitat de coneixement: infants que discriminen sensorialment, estableixen relacions lògiques i construeixen relacions socials.
- Capacitat emotiva: infants que experimenten sentiments (alegria, tristesa, benestar, dolor, afecte, ira, aversió, satisfacció, desconcert, rebuig, seguretat, etc.).
- Capacitat expressiva: infants que mostren i comuniquen necessitats, interessos, sentiments i desitjos.
- Capacitat d'activitat autònoma: infants amb sentit crític i capaçs de resoldre conflictes i satisfer les seves necessitats i els seus desitjos.

- Capacitat participativa: infants que actuen, intervenen, col·laboren, interpel·len, aporten idees, teixeixen relacions amb els altres...
- Capacitat de reacció: infants que responen de maneres diferents davant de determinats contextos, situacions i estímuls.
- Capacitat per interactuar amb l'entorn: infants que manipulen objectes, que s'embruten, que es fan estimar, que senten tristesa..., entre d'altres.

L'equip educatiu ha d'orientar la pràctica pedagògica per reconèixer i valorar l'infant com a protagonista del seu propi desenvolupament i aprenentatge. A través de l'acció i la interacció amb l'entorn i els altres, l'infant construeix noves connexions i relacions, la qual cosa afavoreix el seu creixement cognitiu i emocional i, en conseqüència, la seva autonomia.

1.1.6. La família



L'etapa d'educació infantil té com a objectiu contribuir al desenvolupament integral i harmònic dels infants, objectiu compartit amb la família de cada infant: **primer i màxim agent educador** a la vida de cada nen i nena. Els infants, des del moment del naixement, es relacionen amb el seu entorn més proper i comencen, de mica en mica, a teixir els primers vincles afectius.

«No hi ha dues famílies iguals: varien no només en la seva estructura sinó també en la seva cultura, en les seves circumstàncies econòmiques, en la personalitat dels seus integrants, etc. Inclús dins una mateixa família, els adults tenen estils educatius molt diversos condicionats en gran mesura pels seus coneixements i experiències en educació i, sobretot, per la seva pròpia història. Un centre d'educació infantil de qualitat acull de bon grat totes les famílies, sabent que la pluralitat és enriquidora.»

Gema Paniagua (2022)

Cal conèixer i entendre les diferents formes de criança que té cada família per acompanyar de la millor manera possible cada infant. Per aquest motiu, és fonamental la coordinació i la complicitat amb cadascuna de les famílies. Alhora, també és important que les famílies reconguin i entenguin que l'escola bressol i l'escola tenen la seva pròpia manera d'acompanyar el desenvolupament dels infants, fonamentada en criteris pedagògics compartits i en un marc educatiu que garanteix la igualtat d'oportunitats d'aprenentatge per a tots els infants, independentment del seu origen, gènere o condició.

Primers contactes amb les famílies

Abans de començar el curs escolar, o en el període de preinscripció o de matrícula, la majoria dels centres organitzen jornades de portes obertes per tal que les famílies visitin el centre i puguin conèixer-lo de primera mà. Aquestes jornades permeten resoldre dubtes, exposar neguits, fer preguntes sobre el funcionament del dia a dia, descobrir els diferents espais, compartir una estona amb l'equip educatiu... Tanmateix, al llarg del curs també es poden incorporar nous infants a través de la matrícula viva i és per aquest motiu que els centres han de mantenir una actitud d'acollida contínua i oberta, adaptant els processos d'incorporació a les necessitats de cada infant i de la seva família.

Si es considera oportú es pot organitzar una trobada abans de l'estiu amb les famílies de nova incorporació que servirà per presentar el projecte educatiu i l'organització del centre, els espais i l'equipament, les persones que componen l'equip educatiu i les que s'ocuparan de cada grup d'infants; també serà una magnífica ocasió per explicar amb detall els motius pels quals s'ha decidit una determinada organització pel que fa al ritme d'incorporacions dels infants durant el període de familiarització o acollida.

Abans de la incorporació de l'infant al cicle, és obligatori dur a terme una entrevista inicial amb cada família. Aquesta trobada és molt útil per iniciar amb cordialitat la relació, conèixer les seves expectatives, resoldre les seves preguntes i escoltar el que volen donar a conèixer sobre el fill o filla. També pot servir per començar a planificar i preveure conjuntament la seva incorporació al centre, entre d'altres.

Finalment, cal recordar, tal com recull el Decret 21/2023, que «cada centre ha d'elaborar la carta de compromís educatiu de manera participada entre els diferents membres de la comunitat educativa per tal de potenciar la comunicació, la participació, la implicació, el compromís i la corresponsabilitat entre els centres i la família en l'educació dels infants».



Període d'adaptació i procés de familiarització

Per començar, cal diferenciar el període d'adaptació del procés de familiarització.

El **període d'adaptació** el determina el Departament d'Educació i Formació Professional per mitjà de l'ordre que estableix el calendari escolar de cada curs. Pel que fa al curs escolar 2025-2026, l'Ordre de calendari concreta que:

Apunt normatiu

4.5 Amb l'autorització prèvia del director o directora dels serveis territorials, els centres poden programar per a l'alumnat del primer cicle de l'educació infantil i per als que inicien segon cicle d'educació infantil un inici de les classes gradual durant els tres primers dies de curs que comporti un mínim d'1,5 hores de permanència al centre.

Transcorregut el termini previst en el paràgraf anterior, es podrà allargar únicament l'inici gradual del curs al primer cicle d'educació infantil, atenint als ritmes d'adaptació i segons els criteris pedagògics de cada centre, com a màxim durant els cinc primers dies del curs escolar.

Article 4.5, Ordre EDF/72/2025

Al **primer cicle** d'educació infantil coincideixen la majoria de les famílies que s'han d'enfrontar a una primera separació del seu fill o filla. Cal donar algunes pautes en relació amb el que s'espera d'elles durant els primers dies al centre. Aquests consells ajudaran les famílies a saber què poden fer per ajudar al seu fill o filla en la nova situació: transmetre calma, deixar que l'infant explori l'espai, afavorir el contacte amb els altres infants i amb la persona educadora, buscar un espai per seure a l'estança, parlar en veu baixa...

Al **segon cicle** d'educació infantil es pot preveure una organització singular del claustre durant un temps per tal de donar suport a les tutores d'I3 i procurar un escenari d'acollida més proper. S'hauria de tenir en compte que els infants d'I3 no comencin tots el mateix dia, sinó esglaonadament i ampliar a poc a poc el seu horari (per donar el temps necessari per fer front als canvis).

En els dos cicles, cal tenir present que no totes les famílies poden encaixar fàcilment aquesta entrada progressiva, ja que poden tenir dificultats per conciliar les seves obligacions laborals. Per aquest motiu, és important buscar un equilibri entre el benestar dels infants i les possibilitats reals de les famílies, sense deixar de conscienciar les famílies i fer èmfasi en com n'és d'important la seva presència en els primers moments del curs.

D'altra banda, el **procés de familiarització** és una vivència única per a cada infant. Per a l'infant, familiaritzar-se és establir vincles significatius

amb la seva escola bressol o escola. Durant la familiarització s'ha d'oferir un acompanyament càlid, proper i flexible de tot l'equip educatiu. Per tal de garantir una experiència positiva, cal aturar-se a reflexionar, planificar amb cura i distribuir adequadament els recursos disponibles, ja que aquest procés és clau en el desenvolupament emocional i social de l'infant.

El procés de familiarització ha de ser una actitud més que un protocol d'actuació en un temps concret.

En la quotidianitat del curs, un cop passat el procés de familiarització, cal parlar una atenció especial a aquells espais i moments rellevants en la relació entre la família i l'escola: les entrades i sortides diàries, les entrevistes individuals de seguiment (mínim una al llarg del curs), les reunions de grups, el traspàs d'informació per escrit (en l'informe o en un altre suport), les documentacions pedagògiques i d'altres (blogs, agendes, aplicacions mòbils, etc.).

L'escola bressol i l'escola han de ser acollidores en qualsevol moment, han de ser el lloc on tothom se senti inclòs i acceptat tal com és, infants, equip educatiu i famílies, amb les seves diferències i particularitats, enteses com un fet natural i enriquidor.

La relació entre la família i l'escola

La relació entre la família i l'escola ha de basar-se en el respecte mutu, la confiança i la col·laboració. Ambdues parts comparteixen l'objectiu comú d'acompanyar el desenvolupament integral de l'infant i per això és essencial establir vincles positius que permetin una comunicació fluida i honesta. Aquest vincle, però, ha de construir-se reconeixent i respectant els rols diferenciats de cada part: les famílies són les primeres responsables de l'educació dels seus fills i filles, i l'equip educatiu acompanya i enriqueix aquest procés des de l'àmbit escolar.

És important que aquesta relació es fonamenti en la corresponsabilitat: la família té el dret d'estar informada del projecte educatiu del centre i de participar-hi activament, i també el deure de respectar el funcionament del centre, les línies pedagògiques i el criteri professional de l'equip educatiu.

Les famílies poden, doncs, implicar-se, col·laborar i participar en el dia a dia del centre aportant temps, habilitats o recursos en accions que contribueixin a enriquir l'entorn educatiu. Això pot incloure, per exemple, col·laborar en el muntatge d'espais i propostes de joc, restaurar o confeccionar material didàctic, participar en l'organització de festes i celebracions, dinamitzar tallers puntuals o compartir coneixements i oficis en activitats que connectin el centre amb l'entorn.

L'escola bressol i l'escola, per la seva banda, han de garantir espais per escoltar, compartir i tenir en compte les aportacions de les famílies. D'aquesta manera, es crea una aliança sòlida que beneficia l'infant i dona sentit a l'acció educativa.

Les famílies, doncs, poden formar part de la vida col·lectiva del centre a través de canals establerts que afavoreixin el diàleg, la corresponsabilitat i la construcció compartida. Això es concreta en espais com el consell escolar, les reunions generals o per grups classe, les comissions mixtes (famílies-escola), l'Associació de Famílies d'Alumnes (AFA) o altres espais de trobada on es prenen decisions o es coorganitzen activitats. Valorar aquesta participació reforça la confiança mútua i contribueix a fer de l'escola un espai realment comunitari.

En resum, es podria dir que la comunicació amb les famílies és una estratègia fonamental per construir les bases d'una bona relació entre família i escola. Cal escoltar-les amb capacitat empàtica i procurar desprendre's d'expectatives i interpretacions subjectives. Per generar una certa continuïtat entre els dos principals contextos de vida de l'infant, família i escola, cal garantir vies de comunicació horitzontal, tant escrites com orals.

1.1.7. Quotidianitat



Una adequada planificació de la vida quotidiana al centre demana una alternança de propostes, dilatada i fluida, que permeti gaudir de cada moment present. En el context educatiu s'entrellacen els moments de joc i activitat de l'infant i els moments de cures. Només amb una organització prou àmplia i alhora flexible, l'infant es pot col·locar al centre de l'acció educativa i tota la vida quotidiana serà el seu marc i l'eix central del seu d'aprenentatge.

«A través de les experiències quotidianes aprenem gran part del que utilitzem per ser al món i conviure amb els altres.»

Carmen Barbosa (2013)

L'equip educatiu necessita prendre decisions, afinades i consensuades, pel que fa a la gestió de la quotidianitat. Més concretament, respecte a l'organització de l'espai, el temps i els materials i els moments de cures: higiene, alimentació i descans.

Espai, temps i materials

L'escola bressol i l'escola han de poder transmetre **estabilitat, familiaritat i afectivitat** a través de la gestió de l'espai, el temps i els materials.

Les accions continuades i regulars, que formen rituals dins la quotidianitat, permetran a l'infant sentir-se segur i confiat. La persona educadora ha de preveure i planificar el temps, per facilitar que les seqüències d'activitat quotidianes es visquin amb total naturalitat i sense presses. La regularitat en les **rutines diàries** ofereix un marc previsible i permet als infants orientar-se i anticipar-se als possibles canvis.

És important que el temps dels infants s'organitzi amb flexibilitat. Quan l'organització temporal de la jornada ofereix els espais de temps necessaris per actuar, els infants poden començar a valorar quines accions volen emprendre, si volen continuar-les o fer un canvi, si poden fer-les sols o si prefereixen demanar ajuda, quant de temps necessiten per dur-les a terme... Tot plegat els permetrà anar construint aprenentatges, desenvolupar estratègies pròpies i poder actuar segons el seu propi ritme. Així doncs, cal planificar i deixar prou temps perquè els infants participin, juguin i es relacionin tenint en compte les seves singularitats i els diferents ritmes individuals.

L'organització de l'espai i la selecció de materials ha de respondre a les necessitats dels infants i als principis de seguretat, autonomia, intimitat, relació i aprenentatge. Oferir materials adequats a l'edat, uns espais estables en els quals els nens i les nenes puguin orientar-se i explorar autònomament, planificar zones on es pugui estar sol, jugar en petit grup... són característiques organitzatives que faciliten la vida en col·lectivitat. La planificació de l'espai demana organitzar l'entorn físic i social del centre i, alhora, fer previsions sobre les propostes que s'hi han de poder dur a terme, així com els possibles imprevistos que poden sorgir.

Els materials que els infants troben al seu abast, fruit d'una selecció acurada de l'adult, fan possible que avancin, de forma progressiva i cada vegada més profunda, en la descoberta del món que els envolta i dels elements que el formen. El material ha de permetre una exploració real, imprescindible per a tot aprenentatge. Cal entendre que les situacions de risc controlat també són necessàries per al desenvolupament i l'aprenentatge. Forma part de la vida el fet de conviure amb materials de vidre (gots, gerres, etc.), materials punxants i tallants (punxó, tisores, ganivet de la fruita, etc.) i materials naturals (pedres, branques, etc.).

Els moments de cures

Les cures són accions que es fan diàriament, es desenvolupen de forma continuada i són un pilar principal del benestar físic i emocional dels infants. Per a l'infant, representen moments de descoberta, de reconeixement del cos, del domini específic de destreses i habilitats... Durant la planificació dels diferents moments de cures, cal que es defineixi una metodologia plenament respectuosa amb els infants.

Atendre les necessitats de **gana, son i higiene** és responsabilitat de l'adult i planificar l'espai, el temps i els materials per fer-ho sense presses ni malestars forma part d'un compromís cap als drets dels infants.

Dins la vida quotidiana de l'escola bressol i l'escola, l'atenció als moments de cures és cabdal per donar resposta a les necessitats dels infants perquè puguin conviure en un context de seguretat i benestar.

Durant els moments de cures s'estableix una seqüència d'accions que es reproduïx de forma periòdica. Els infants s'orienten en aquests diferents processos i s'habituen a l'organització específica de cadascun d'ells. L'equip educatiu, a través de la gestió atenta d'aquests moments, transmet uns valors implícits als infants que, de mica en mica, aniran interioritzant, com ara la rellevància de proporcionar-se benestar, de sentir-se net, de sentir-se saciat, de ser escoltat, de sentir-se descansat, etc.

Al primer cicle, aquestes activitats representen uns moments privilegiats en la relació entre l'infant i l'adult que l'acompanya. Faciliten que es pugui parlar amb l'infant individualment, amb intimitat, per establir una relació mútua profunda. Cal aprofitar aquests moments per estrènyer la relació afectiva, comunicar el que s'espera d'ell, anticipar l'acció que es farà, posar paraules a les seves accions, respondre als seus interessos, etc.

Cal vetllar perquè el nombre de persones que atenen un mateix infant sigui al més reduït possible, per afavorir que es creï una relació estable que el protegeixi de fer un esforç extra per adaptar-se si l'atenen moltes persones. D'aquesta manera, es garanteix un tracte més coherent cap a l'infant, en què es respecten les particularitats de cada nen i nena i es manté la continuïtat en les maneres de procedir: la forma com se'ls agafa, la manera com se'ls parla, la individualització de les seqüències d'acció en una determinada situació, etc.

A mesura que els infants creixen i adquireixen més autonomia, els moments de cures evolucionen. En el segon cicle, les necessitats de cura continuen presents, però prenen formes diferents. Els infants ja poden identificar i expressar amb més claredat les seves necessitats i l'equip educatiu, per la seva banda, ha de continuar garantint un acompanyament respectuós.

Al segon cicle, les cures esdevenen una molt bona oportunitat perquè els infants aprenguin progressivament a tenir cura d'ells mateixos i dels altres, amb l'acompanyament de l'adult. Es tracta d'ajudar-los a prendre consciència del propi cos, reconèixer el que necessiten i actuar de forma cada vegada més autònoma: rentar-se les mans, servir-se l'aigua, anar al lavabo, vestir-se, descansar o saber demanar ajuda quan cal. Aquest aprenentatge es construeix des de la quotidianitat, des del respecte als diferents ritmes i a partir d'espais i materials preparats que facilitin la iniciativa i la confiança.

A través de petites responsabilitats i rutines diàries, com ara preparar la taula per esmorzar o recollir materials després d'una proposta, **els infants esdevenen protagonistes actius en la quotidianitat**. Acompanyar aquestes accions amb paraules, gestos de cura i presència atenta per part de les persones adultes permet que aquests moments esdevinguin espais educatius en què es construeixen valors com el respecte, la convivència, la paciència o la solidaritat.

Higiene

Al primer cicle, els moments dedicats a la higiene —com rentar-se les mans i la cara, fer una higiene nasal, canviar els bolquers o la roba, anar al lavabo— són especialment adequats per afavorir relacions individualitzades amb l'infant. És important que l'infant visqui aquests moments de manera agradable, que se senti acompanyat i tranquil, i que hi pugui participar en la mesura de les seves possibilitats, evitant distreure'l i oferint consol quan el pugui necessitar.

Un cop acabat el procés d'higiene, cal separar-se sense pressa de l'infant i acompanyar-lo en el que necessiti: retrobar els objectes de joc, anar a dormir, preparar-se per anar a dinar, sortir al jardí, etc.

Al primer cicle, aquests moments d'higiene personal permeten a l'infant viure **un procés d'autoconeixement del propi cos i de si mateix**. En aquest sentit, la persona educadora ha de preveure estratègies per a la cooperació. Algunes d'aquestes estratègies poden ser: realitzar el canvi d'activitat sense un trencament brusc, acompanyar l'acció de l'infant amb la mirada i la paraula; conciliar el ritme de les atencions amb el ritme de l'infant; donar-li temps perquè pugui expressar la seva intenció; convidar-lo a participar-hi tenint en compte la seva iniciativa, però sense insistir-hi, etc.

Mantenir el contacte visual amb l'infant durant els moments d'higiene és una manera de mostrar-li respecte i reconèixer-lo com a persona.

En el segon cicle, els moments d'higiene continuen sent fonamentals tot i que adquireixen una nova dimensió. Rentar-se les mans abans de dinar, anar al lavabo o netejar-se després d'una activitat són situacions recurrents que, més enllà de la seva funció higiènica, contribueixen a **desenvolupar hàbits personals i socials, i reforcen la responsabilitat individual dins un entorn compartit**. La tasca educativa, en aquest cas, consisteix a oferir l'acompanyament necessari perquè cada infant avanci en el seu procés de maduració i domini dels hàbits d'higiene, sempre des del respecte i la confiança en les seves capacitats.

L'adult ha de cuidar el llenguatge, el to i l'actitud. Així mateix, també ha de preveure prou temps per acompanyar aquests moments, sense presses, entenent que, per a molts infants, són també oportunitats per establir

relacions de complicitat amb els companys i companyes, per verbalitzar el que fan, com se senten o què necessiten. D'aquesta manera, es consoliden hàbits que aporten estabilitat i ajuden l'infant a entendre la importància de la higiene.

Alimentació

L'alimentació és un dels moments més significatius de la quotidianitat, tant per la seva funció bàsica de satisfacció d'una necessitat vital com pel seu alt valor educatiu i relacional. Més enllà de l'acció de menjar, els àpats esdevenen una oportunitat per crear vincles afectius, construir hàbits saludables i afavorir l'autonomia dels infants de forma progressiva.

Al primer cicle, a través d'una relació personalitzada amb l'adult, l'infant va descobrint els aliments, integrant rutines, identificant les sensacions de gana i sacietat, i participant de manera activa en el procés de l'alimentació de manera cada vegada més autònoma.

Els moments dels àpats han de ser tranquils, previsibles i acollidors. Cal que l'ambient i els estris siguin adequats a les necessitats de cada infant i facilitin la seva participació, ja sigui observant, agafant el menjar amb les mans, experimentant amb textures o intentant fer servir els coberts. Aquestes primeres experiències contribueixen al desenvolupament del gust, de la motricitat fina i de l'autoestima, ja que permeten a l'infant sentir-se capaç i reconegut.

L'adult té un paper clau en la preparació i l'acompanyament d'aquests moments. Amb paraules i gestos, i la seva presència respectuosa, ajuda l'infant a anticipar què passarà, a expressar les seves preferències i a establir relacions de confiança. En definitiva, l'alimentació al primer cicle **no és només una rutina, sinó una vivència rica en significats**, que contribueix al benestar, a la socialització i al desenvolupament global dels infants.

A mesura que els infants creixen, els moments dels àpats continuen tenint una gran rellevància educativa i social. Al segon cicle, l'alimentació esdevé una **oportunitat per consolidar hàbits d'autonomia, responsabilitat i convivència**. Els infants ja poden participar amb més iniciativa en accions com parar taula, servir-se, recollir o mantenir un to de veu adequat, aspectes que formen part del procés de socialització i de la construcció d'una convivència respectuosa.



A diferència del primer cicle, en el segon cicle no és l'equip educatiu qui habitualment acompanya els infants durant les estones dels àpats, sinó l'equip de monitors i monitores que gestiona el servei de menjador. Aquesta realitat fa necessari establir una coordinació estreta entre els dos equips per garantir la coherència en les pautes d'actuació, per compartir criteris, línies d'actuació i expectatives comunes que ajudaran els infants a sentir-se més segurs, orientats i reconeguts en un entorn que manté la continuïtat dels valors i les pràctiques educatives.

L'alimentació no és només una necessitat fisiològica, sinó també **una experiència cultural i relacional**. Així, es pot vetllar perquè els infants visquin aquests moments amb plaer i tranquil·litat. Les estones d'esmorzar, dinar i berenar (si s'escau) afavoreixen, sens dubte, la incorporació d'hàbits d'alimentació saludable i l'aprenentatge de normes bàsiques de convivència.

Existeixen tres dimensions fonamentals i interrelacionades en l'estona dels àpats:

- Comunicació: els àpats són moments privilegiats per a la comunicació entre infants i adults, així com entre els mateixos infants, la qual cosa afavoreix el desenvolupament del llenguatge i les habilitats socials.
- Participació i enculturació: la implicació activa dels infants en les rutines del menjador (com parar taula o servir-se el menjar) facilita l'adquisició de normes socials i culturals relacionades amb l'alimentació.
- Autonomia facilitada per l'entorn: l'organització de l'espai i la disponibilitat de materials adequats permeten als infants desenvolupar la seva autonomia durant els àpats.

Àngels Geis Balagué (2016)

Descans

El descans es podria definir com el temps que dediquem a compensar l'esforç i a recuperar l'equilibri, tant físic com psíquic. No es tracta només d'un període d'inactivitat física, sinó d'un temps essencial per a la recuperació energètica, l'assimilació d'experiències i la consolidació dels aprenentatges. El cansament en els infants pot derivar de l'activitat física, l'estimulació sensorial, la vivència d'emocions intenses, la manca de rutines estables...

En l'àmbit educatiu, és fonamental reconèixer el descans com un **moment educatiu en si mateix**, que requereix una planificació acurada, un entorn adequat i una actitud respectuosa dels adults.

Durant els primers anys de vida, **el descans és prioritari**. Els infants del **primer cicle** requereixen múltiples períodes de son al llarg del dia, que

han de ser respectats i facilitats per l'equip educatiu. És essencial crear un ambient tranquil, amb una temperatura adequada, una il·luminació suau i un nivell de soroll mínim. Els espais de descans han d'estar equipats amb materials confortables i segurs, com ara matalassos adaptats a l'edat i roba de llit neta i agradable al tacte, entre d'altres.

L'acompanyament adult és clau en aquest procés. L'equip educatiu ha d'estar atent als senyals de cansament dels infants i oferir-los suport per facilitar la transició de la vigília al son i del son a la vigília. Això pot incloure rutines previsibles, com cançons suaus, contes breus, carícies tranquil·litzadores, ús d'objectes personals o familiars, etc. A més, és important mantenir una comunicació fluïda amb les famílies per conèixer els hàbits de son dels infants a casa i assegurar una coherència entre ambdós entorns.

A mesura que els infants creixen, les seves necessitats de son durant el dia disminueixen. Tanmateix, això no implica que el descans deixi de ser important. En el **segon cicle** d'educació infantil, és fonamental oferir espais i temps per a la relaxació, el repòs, la contemplació i el no fer res.

Alguns infants poden necessitar una migdiada, mentre que altres poden beneficiar-se de moments de calma que no impliquin dormir, com escoltar música suau o participar en activitats tranquil·les, entre d'altres. L'objectiu és proporcionar un **temps de pausa** que permeti als infants recuperar energies i benestar.

És essencial que l'equip educatiu continuï estant atent als senyals de cansament i ofereixi alternatives de descans que respectin els ritmes i preferències dels infants. A més, cal fomentar l'autonomia, i permetre que els infants triïn com volen descansar dins de les opcions proposades. La col·laboració amb les famílies continua sent important per assegurar una coherència en les rutines de descans i per compartir observacions sobre les necessitats específiques de cada infant.

En termes generals [...], els nadons (fins a 4 mesos) necessiten de 14 a 17 hores totals de son al dia, els lactants (dels 4 mesos a l'any) necessiten de 12 a 15 hores totals de son al dia i els infants d'entre 1 i 3 anys, necessiten de 10 a 13 hores totals de son al dia. Entre els 3 i 4 anys necessiten d'11 a 13 hores totals de son al llarg del dia i entre els 4 i 6 anys en necessiten de 10 a 11.²

Departament d'Educació i Formació Professional (2016)

2. Hàbits saludables de descans que cal tenir en compte al **primer** i **segon** cicle de l'educació infantil.

1.1.8. Emocions



Manifestar i reconèixer les emocions forma part d'un procés vital que es dona al llarg de tota la vida. De fet, no hi ha un consens generalitzat sobre quantes emocions diferents existeixen ni sobre com classificar-les. A l'etapa d'educació infantil, els infants s'inicien en el reconeixement i l'expressió de les seves pròpies emocions i sentiments, van avançant en la seva identificació, així com en el desenvolupament d'actituds de comprensió i empatia.

Les **emocions** (com l'alegria, la tristesa, la por...) són respostes complexes profundament arrelades en la biologia i la psicologia humanes, que es desencadenen com a resposta a estímuls externs o interns. Les emocions no es poden triar, però el que fem amb elles sí. Els **sentiments** (com la vergonya, la gelosia, l'amor...), en canvi, són la racionalització i la verbalització que es fa de les emocions un cop apareix la consciència i, per tant, ja no són primàries, sinó que hi influeixen els elements culturals i educatius de cadascú.

Durant els darrers anys hi ha hagut un increment d'àlbums il·lustrats i materials diversos destinats a gestionar les emocions i a les escoles es poden trobar dinàmiques dirigides a treballar-les en moments puntuals mitjançant la literatura infantil o recursos impresos. Cal fer una selecció acurada d'aquests materials per tal de ser conseqüent amb el tipus d'acompanyament que es fa i no reduir les emocions a un espai concret al dia com si fos una cosa separada de l'infant i sense un significat real.

Les connexions amb els textos que cadascú fa són molt personals i les obres literàries de qualitat ofereixen molts laberints emocionals per explorar. La primera relació de l'infant amb la literatura hauria de ser des de la mateixa emoció que transmet una història, no com a instrument per treballar la regulació emocional.

No es tracta de crear situacions descontextualitzades o puntuals per desenvolupar les habilitats emocionals. No es poden deslligar del dia a dia de l'infant: de com va progressant, de com va aprenent, de com va interactuant amb els altres...

Els infants han de poder viure les emocions en contextos autèntics i adequats en els quals puguin trobar espais per expressar-les, reconèixer-les i aturar-se a reflexionar sobre elles, quan sigui necessari i amb l'acompanyament de la persona adulta, per veure les accions i les conseqüències que se'n poden derivar. Els moments d'intimitat, integrats a

la quotidianitat, així com les converses entre l'infant i l'adult, els moments de cura, de joc, de descans... permeten compartir vivències i sentiments, cosa que ajuda l'infant a sentir-se únic i a començar a ser conscient dels seus sentiments, expressar acords i desacords, pensaments...

La interacció amb els altres, de vegades, pot provocar situacions de conflicte. En aquests casos, els infants hauran de cercar estratègies per resoldre-les, a partir de l'acompanyament de l'adult. D'aquesta manera, **els conflictes poden esdevenir oportunitats per millorar les relacions afectives amb els altres.**

Les relacions afectives que els infants estableixen amb les persones que en tenen cura habitualment afavoreixen la seva seguretat afectiva i faciliten el seu progrés en l'autoconeixement i l'autonomia, en la formació d'un autoconcepte positiu i en la seva expressió emocional en general.



El benestar emocional de cadascú es relaciona de ple amb el benestar grupal i comunitari i es va construint entre els infants i els adults, la qual cosa permet l'aparició del sentiment de pertinença al grup i la disponibilitat per avançar en les habilitats de convivència: diàleg, compromís, resolució de conflictes... És fonamental aprofitar els moments que ofereix la vida quotidiana per reforçar els vincles, tant amb les persones adultes com amb els infants.

L'objectiu d'aprendre a regular les emocions no és reprimir-les, sinó comprendre-les millor i expressar-les de la manera més adequada. Quan la consciència de si mateixos estigui desenvolupada i el seu nivell cognitiu ho permeti, es pot ajudar a interpretar i valorar les diferents experiències emocionals que visquin cada dia i dotar-les de sentit dins d'un context.

L'infant s'ha de sentir acollit i ha de percebre que es respecta la seva intimitat i els seus estats emocionals. Un entorn acollidor afavorirà que se senti segur de les seves accions i decisions per desenvolupar confiança en ell mateix i en els altres. Un ambient alegre, que afavoreixi l'aprenentatge amb plaer, també contribueix a deixar més empremta al cervell i a poder utilitzar les estratègies apreses de manera més eficient. **Acompanyar les emocions és clau per al desenvolupament i l'aprenentatge de tots els infants.**

1.1.9. Curiositat i creativitat



La curiositat i la creativitat emergeixen com a motors essencials del desenvolupament i l'aprenentatge. Impulsar la capacitat d'explorar nous camins, fer-se preguntes i generar respostes originals no només potencia el pensament divergent, sinó que també afavoreix l'autonomia, la motivació i el gust per aprendre. L'escola bressol i l'escola han d'esdevenir un espai viu on la imaginació, la iniciativa i l'esperit indagador dels infants trobin terreny fèrtil per créixer.

Curiositat

Els infants són curiosos per naturalesa. Des del moment del naixement tenen la necessitat de descobrir-se. **Explorar el seu propi cos i les seves possibilitats motrius** els suposa un gran repte i alhora una font de plaer que els empeny a repetir, una vegada i una altra, la nova habilitat conquerida fins a dominar-la. Al llarg dels primers anys de vida, la curiositat innata dels infants s'eixampla gràcies al despertar progressiu de les seves capacitats motrius i d'acció. Arribats a aquest punt, descobrir en primera persona el món que els envolta esdevé la prioritat.

Mitjançant l'exploració dels objectes i materials del seu entorn l'infant coneix el món. Les seves investigacions el porten a identificar les característiques dels elements i crear les primeres connexions: pesat-lleuger, fred-calent, rugós-lis, llarg-curt... Els materials i els objectes de l'entorn són multifuncionals i en diferents moments poden ser la resposta a un problema o bé ser el problema a resoldre, poden interpel·lar l'infant o desencantar-lo, poden generar preguntes o donar respostes, etc.

Amb l'**aparició del llenguatge**, els infants accedeixen al món de la representació i de l'abstracció. De mica en mica, van desenvolupant la capacitat de recrear situacions viscudes o imaginades, evocar objectes o persones que no estan presents i atribuir a objectes, accions o personatges un significat diferent del que tenen realment. És en aquest període de temps que apareix per primera vegada el **joc simbòlic**.

Els infants, a partir de la seva acció i interacció amb l'entorn social i cultural que els envolta, construeixen **interpretacions sobre la realitat** que perceben, es fan preguntes, busquen respostes, generen hipòtesis, empenen diferents llenguatges per expressar i comunicar idees, emocions, criteris, opinions... En definitiva, la curiositat dels infants esdevé un motor fonamental d'aprenentatge al llarg de l'etapa d'educació infantil i afavoreix la construcció progressiva de la seva pròpia manera d'entendre i interpretar la realitat que els envolta.



Creativitat

Els infants són creatius de manera innata. Tot i això, la manera com es manifesta pot variar segons el ritme maduratiu de cada infant i les experiències que viu en el seu entorn.

Especialment, durant els primers anys de vida, la **creativitat esdevé un motor essencial del desenvolupament**. En aquesta etapa, el cervell infantil és extremadament plàstic: crea noves connexions neuronals i en reutilitza d'existents per donar resposta a descobertes, preguntes i reptes del dia a dia. Aquesta activitat cerebral sosté el desenvolupament de competències tan importants com la resolució de problemes, la imaginació, l'adaptabilitat o el pensament crític.

La creativitat no només es manifesta en activitats artístiques com pintar, dibuixar o modelar; és present en totes les accions que impliquen pensar amb flexibilitat, buscar solucions, expressar sentiments o explorar noves possibilitats. És una habilitat complexa que implica la col·laboració de moltes àrees cerebrals i que es construeix gràcies a l'espontaneïtat, el joc, la llibertat per provar i equivocar-se i l'estímul d'un entorn ric i segur.



Per això, l'equip educatiu té un paper clau a l'hora d'acompanyar i afavorir aquest procés. Donar valor a la creativitat natural dels infants és essencial per contribuir al seu creixement global. D'aquesta manera, s'afavoreix no només el seu desenvolupament intel·lectual, sinó també el personal, emocional i social. Quan un infant imagina, experimenta i crea, construeix una mirada oberta i confiada cap al món i cap a si mateix.

La mirada adulta vers la curiositat i la creativitat dels infants

L'equip educatiu ha de proposar reptes als infants que els fomentin la curiositat i la creativitat, que són potencialitats presents des del naixement. Una de les tasques de l'escola bressol i l'escola és mantenir, estimular i afavorir aquests trets inherents dels infants. Això implica l'existència d'entorns i contextos flexibles en què els materials i l'equipament han de despertar la curiositat i la creativitat dels infants a través del joc, la manipulació, l'experimentació, la descoberta i l'autoregulació progressiva. Tot plegat, acompanyat d'una persona adulta, present i atenta, que respecta, acompanya, confia, proposa i escolta l'infant.

L'equip educatiu ha de tenir expectatives positives respecte a les capacitats de tots els infants i donar espai als seus interessos i a les seves iniciatives creatives. En l'acompanyament que fan els adults pren una importància molt rellevant el diàleg i, concretament, les **preguntes productives** que obren finestres a la reflexió en oposició a les **preguntes reproductives**, de resposta única, la utilitat de les quals es redueix a la comprovació de si se sap el resultat o no.

Cal fer preguntes que ajudin a crear connexions, que promoguin la imaginació, que afavoreixin el debat, la discussió i l'acció, que siguin investigables i fomentin la iniciativa, que afavoreixin el flux d'idees i que defugin de respostes tancades.

L'equip educatiu té la responsabilitat d'oferir als infants oportunitats i situacions reals perquè descobreixin i s'expressin a través dels diferents llenguatges: l'oral, el musical, el plàstic, el corporal, el literari, el matemàtic i el tecnològic (en coherència amb l'edat dels infants). L'actitud d'obertura i confiança potencia la iniciativa dels infants, enforteix els vincles relacionals i facilita la col·laboració entre iguals. A l'escola bressol i a l'escola cal obrir portes per crear un lligam amb el món (natural, físic, social i cultural), amb tot allò que existeix, en tota la seva complexitat.

A la pràctica, això implica: dotar les cuinetes de material natural, fer una col·lecció de roques o llavors, tenir cura d'un hort, sortir al poble o ciutat, gaudir de la biblioteca del barri, col·laborar amb la gent gran, visitar un museu, conèixer el mercat... Les possibilitats són moltes i molt diverses.

1.1.10. Inclusió



Avançar cap a **una educació inclusiva implica transformar la mirada**.

Una mirada que històricament ha estat centrada en el dèficit, les mancances o les dificultats dels infants i que, sovint, ha condicionat les decisions pedagògiques i organitzatives.

Aquesta visió limitadora cal superar-la per tal de reconèixer la diferència com a font de riquesa, com a fet natural de les estances i aules i com a oportunitat per repensar les pràctiques educatives i fer-les més equitatives i respectuoses.

«La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament).»

Pere Pujolàs (2015)

Tots els infants, sense excepció, tenen dret a aprendre, a ser escoltats, a participar i a ser valorats en el marc d'una comunitat educativa que els acull, els acompanya i els fa sentir part d'un tot. Significa posar el focus en les potencialitats, les capacitats i els interessos de cada infant, i no pas en les seves limitacions. Per aquest motiu, les escoles bressol i les escoles han de generar espais i propostes educatives diversificades que donin resposta a les necessitats dels infants de la forma més personalitzada possible.

L'etapa d'educació infantil és, per naturalesa, **una etapa profundament inclusiva**: acull infants diversos en tots els sentits —d'origen, d'experiències, de ritmes, de maneres de ser— i els ofereix un espai compartit on créixer, conviure i aprendre plegats. Perquè això sigui possible, cal que l'equip educatiu generi contextos que facilitin la participació de tothom, propostes obertes i accessibles, amb un enfocament globalitzat i flexible, i un seguiment atent i respectuós que permeti prendre decisions pedagògiques informades i ajustades a la realitat de cada infant.

A la pràctica, això implica:

- Oferir una atenció educativa que destini esforços a generar contextos educatius capacitadors del desenvolupament i dels processos d'aprenentatge significatius, funcionals i rellevants.
- Oferir una atenció que generi propostes que de mica en mica vagin eliminant les barreres d'accés, de participació i d'implicació en les experiències d'aprenentatge.
- Oferir una atenció que vetlli pels drets dels infants i que erradiqui la segregació escolar i les situacions de greuge comparatiu.

Avançar en la inclusió demana una actitud activa per **detectar i eliminar les barreres** —físiques, comunicatives, socials o emocionals— que dificulten la participació i l'aprenentatge significatiu. Suposa promoure el sentiment de pertinença, garantir l'equitat en les oportunitats i vetllar pels drets de tots els infants, especialment d'aquells que poden quedar més exposats a la invisibilitat o a l'exclusió.

L'educació inclusiva neix del convenciment que tots els infants poden aprendre si el context els reconeix, els acompanya i els fa partícips.

En conseqüència, tenir una mirada inclusiva implica revisar creences i pràctiques arrelades i, sobretot, actuar de manera coherent amb allò que s'observa i s'identifica. Per això, cal promoure una reflexió pedagògica compartida que sigui motor del canvi i que permeti construir, entre totes i tots, una etapa més preparada per respondre als reptes de la societat del segle XXI. Per facilitar aquesta reflexió pedagògica, els equips educatius poden establir una conversa sobre els elements que recull la taula:³ *Com n'és d'inclusiu el nostre centre?*

Una etapa realment inclusiva és aquella que crea condicions perquè cada infant pugui ser qui és, sentir-se reconegut, expressar-se, equivocar-se, avançar i aprendre, sempre des del respecte i l'acompanyament. Una etapa que educa des de la diversitat i per a la convivència. Una etapa inclusiva no és aquella que tracta igual tots els infants, sinó la que ofereix a cadascun el que necessita.



3. Taula adaptada del document *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Departament d'Ensenyament (2015).

2. Una etapa que vetlla pel desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant

Aquest apartat té com a finalitat acompanyar els equips educatius en la interpretació i aplicació del currículum establert al Decret 21/2023, per tal de reforçar una pràctica pedagògica reflexiva, fonamentada i compartida.

Es parteix dels documents de gestió de centre, com a instruments que assegurin la coherència i la continuïtat pedagògica, i de la necessitat de prendre decisions consensuades en equip per establir un criteri compartit i una organització sostenible.

S'ofereixen, també, tres propostes relacionades amb la interpretació dels quatre eixos de desenvolupament i aprenentatge, l'elaboració de la planificació anual oberta i l'ús del mapa curricular, com a eina que recull i centralitza les decisions preses en equip sobre els elements curriculars.

Al final de l'apartat, es presenta una guia per a l'elaboració de situacions d'aprenentatge, amb exemples contextualitzats, tant del primer cicle com del segon. I, finalment, es recullen les preguntes més freqüents sobre les situacions d'aprenentatge, amb l'objectiu de facilitar-ne la implementació i adaptació a les diverses realitats educatives.

2.1. Els documents de gestió de centre

Cada centre és diferent, no n'hi ha dos d'iguals. Les característiques geogràfiques i arquitectòniques, els serveis i l'oferta cultural de l'entorn proper, les necessitats socioeconòmiques de les famílies, les edats dels infants que hi assisteixen... són només alguns dels elements que contribueixen a definir la identitat d'un centre. Partint d'aquesta realitat, el centre elabora una sèrie de **documents de gestió** que donen forma al projecte educatiu de centre (PEC) o projecte educatiu de zona escolar rural (PEZER).

El PEC és la màxima expressió de l'**autonomia de centre**. Està orientat a afavorir una atenció educativa inclusiva i de qualitat en un context d'equitat amb el fi d'afavorir el desenvolupament i l'aprenentatge de tots els infants. Inclou els principis pedagògics; les mesures organitzatives, curriculars i metodològiques; les estratègies i les actuacions per potenciar la igualtat d'oportunitats, entre d'altres.

L'equip educatiu ha de contribuir en l'elaboració dels documents de gestió del seu centre i ha de conèixer quin és l'enfocament pedagògic que fa de paraigües a tota la comunitat educativa. Tenir clara la visió i els valors educatius que sosté el mateix centre és fonamental per planificar i programar situacions d'aprenentatge (SA) en sintonia amb la línia de centre.

Documents de gestió de centre a l'etapa d'educació infantil:

- Projecte educatiu de centre (PEC), que inclou:
 - Projecte lingüístic (PL)
 - Estratègia digital de centre (EDC)
 - Projecte de convivència (PdC)
- Normes d'organització i funcionament de centre (NOFC)
- Programació general anual (PGA)
- Memòria anual (MA)
- Projecte de direcció (PdD)*

* En el cas de les escoles bressol, és l'entitat gestora qui decideix si cal que l'equip directiu elabori el PdD. Per això, no totes en disposen. En canvi, al segon cicle de l'educació infantil, el PdD és un document obligatori.

2.2. Programar a l'educació infantil

Planificar i programar van de bracet a l'educació infantil. Una no es concep sense l'altra, ambdues són necessàries per acompanyar de forma responsable el procés de desenvolupament i aprenentatge de cada infant.

Per a l'equip educatiu planificar i programar implica, d'una banda, reflexionar sobre els **aspectes metodològics del dia a dia** (disseny dels espais, gestió del temps, selecció de materials, etc.) i, d'altra banda, seleccionar els **elements curriculars** de l'etapa (eixos, competències específiques, sabers...) que es pretenguin desenvolupar en cadascuna de les SA que s'ofereixin o sorgeixin al llarg del curs.

Per programar a l'educació infantil cal conèixer el currículum, sense el currículum no es pot programar.

Com a pas previ a planificar i programar a l'educació infantil es fa imprescindible fer un recorregut atent pel Decret 21/2023. Paral·lelament, també cal reflexionar en equip al voltant de tots els elements curriculars de l'etapa i, especialment, al voltant de les situacions d'aprenentatge que poden sorgir a l'educació infantil.

Si planificar és definir l'organització del dia a dia, programar és vincular aquesta organització als elements curriculars.

2.2.1. Un recorregut pel Decret 21/2023

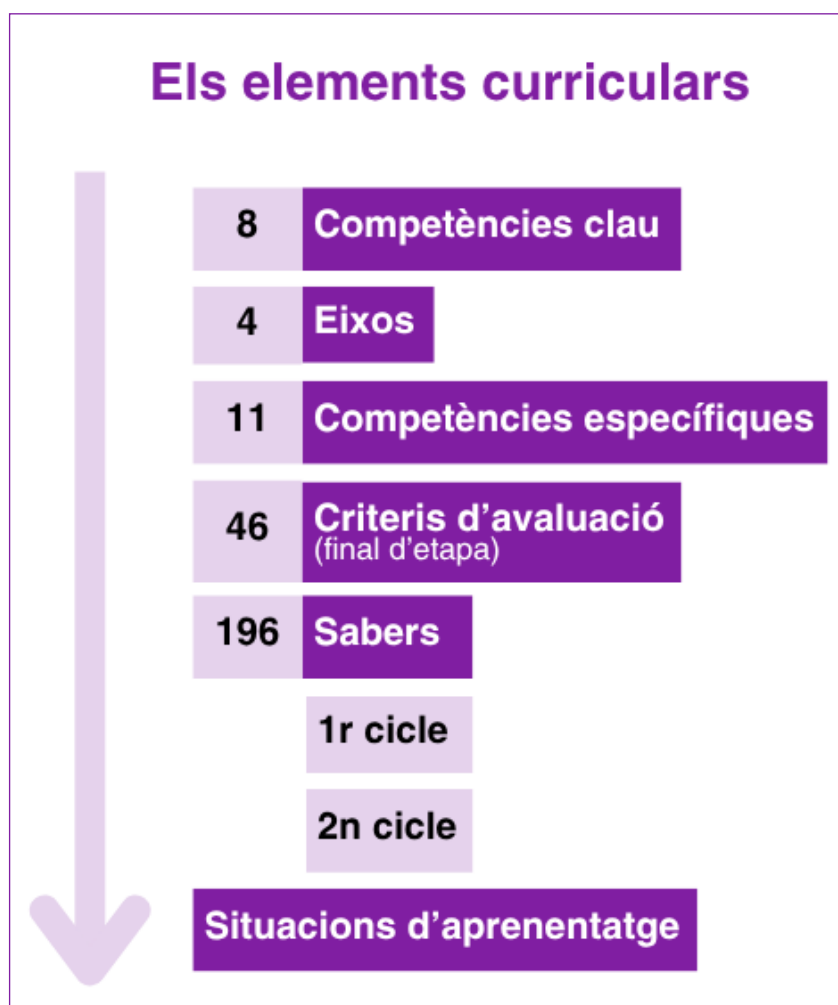
El Decret 21/2023 s'organitza en quatre capítols i setze articles en què es concreten els aspectes que vertebrèn l'etapa en tots els seus vessants: pedagògic, curricular, metodològic, organitzatiu i administratiu. També presenta un conjunt de disposicions: l'addicional, la derogatòria i les finals, que apunten aspectes normatius amb relació a la implementació i la vigència del Decret.

En últim lloc, inclou tres annexos, en què es despleguen i relacionen tots els elements curriculars de l'etapa. Així doncs, en els annexos del Decret 21/2023, es troba desplegat **el currículum d'educació infantil**.

L'annex 1 recull les vuit competències clau,⁴ que són de caràcter transversal.

L'annex 2 conté els quatre eixos de desenvolupament i aprenentatge, les onze competències específiques, els quaranta-sis criteris d'avaluació de final d'etapa i els cent noranta-sis sabers, que es presenten separatament⁵ en sabers del primer cicle i sabers del segon cicle.

En darrer lloc, a l'annex 3, hi ha les situacions d'aprenentatge, sobre les quals cal reflexionar i organitzar-les i planificar-les de manera coherent perquè esdevinguin contextos de benestar que afavoreixin el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant des de la seguretat, l'empatia i el respecte.



4. L'etapa d'educació infantil suposa l'inici del procés de desenvolupament de les competències clau, que tenen caràcter transversal i es despleguen per mitjà de les competències específiques.

5. Aquesta separació té en compte el moment evolutiu i maduratiu dels infants de cada cicle.

Capítol 1	Capítol 2	Capítol 3	Capítol 4
Disposicions generals	Currículum	Gestió pedagògica	Avaluació
Article 1 Objecte i article d'aplicació	Article 6 Elements del currículum	Article 8 Autonomia dels centres	Article 14 Seguiment i avaluació dels aprenentatges
Article 2 Principis generals	Article 7 Desplegament del currículum	Article 9 Horari	Article 15 Documents oficials de seguiment i avaluació
Article 3 Principis pedagògics		Article 10 Tutoria i equip educatiu	Article 16 Autenticitat, seguretat i confidencialitat
Article 4 Objectius generals		Article 11 Família i escola	
Article 5 Règim lingüístic		Article 12 Atenció educativa en el marc d'un disseny educatiu inclusiu	
		Article 13 Espais i materials	

Disposicions	Annex 1	Annex 2	Annex 3
	Competències clau	Elements curriculars	Situacions d'aprenentatge
Disposició addicional primera Adaptació de les programacions didàctiques Disposició derogatòria Disposicions finals Primera Calendari d'implantació Segona Habilitació normativa Tercera Entrada en vigor	Recull l'adaptació a l'educació infantil de les competències clau recollides a la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018.	Conté: Eixos de desenvolupament i aprenentatge Competències específiques Criteris d'avaluació de final d'etapa Sabers: • Primer cicle • Segon cicle	Inclou la descripció de les situacions d'aprenentatge per abordar els aprenentatges de l'etapa des d'un enfocament globalitzat que permeti dissenyar i generar situacions: funcionals, significatives i rellevants.

Decisions de cicle

Les educadores i mestres que formen part d'un mateix equip educatiu col·laboren conjuntament amb un propòsit comú i comparteixen la responsabilitat de les accions que duen a terme. Arribar a acords sobre aspectes educatius fonamentals del dia a dia és imprescindible per garantir la coherència i la continuïtat en la tasca educativa. Alhora, aquest treball conjunt i en equip ajuda a prioritzar les decisions col·lectives per damunt de les visions o preferències individuals.

El recorregut pel Decret 21/2023 ofereix als equips educatius l'oportunitat de prendre decisions com ara: quin concepte d'infant tenim?, quina cultura d'infància defensem?, com tractem la gestió dels conflictes del dia a dia?, de quina manera acompanyem i atenem les famílies?, quin llenguatge (oral i escrit) fem servir?, quina importància donem als moments de cures?, quin valor li donem al joc?, com acollim els diferents ritmes i necessitats dels infants?, com atenem les demandes?, com ens mostrem?, quin és el nostre grau de flexibilitat?, com entenem i acollim les emocions?, com ens relacionem amb els infants i amb els adults?, com atenem els moments d'higiene, descans i àpats?, etc.

Tot plegat, portarà els equips educatius a definir la **cultura de centre**, què vol dir ser educadora o mestra en el seu cicle i quin és el rol educatiu de l'adult que acompanya. Tenir clara la mirada educativa de l'equip serveix per unificar criteris a l'hora de portar a terme les tasques del dia a dia i contribueix a enfortir el sentiment de pertinença a l'equip, basat en el respecte mutu, el suport i la confiança.

A l'escola bressol i a l'escola, **qualsevol moment pot esdevenir educatiu**, però això no passa per atzar: cal la presència activa d'un equip educatiu que hi posi intenció, mirada i coherència pedagògica. És aquesta intencionalitat la que converteix les vivències quotidianes en oportunitats d'aprenentatge i desenvolupament.

A l'etapa d'educació infantil la quotidianitat és protagonista, és allò que viuen els infants cada dia i, per aquest motiu, cal cuidar-la, organitzar-la i planificar-la partint de les decisions i els acords presos com a cicle. La quotidianitat és el paraigua que aixopluga tots aquests moments que, dia rere dia i de forma cíclica, es van succeint.

D'aquesta manera, **la quotidianitat es tenyeix de les decisions preses en equip** sobre aspectes que tenen a veure amb com es reben els infants al matí, com s'acompanya el descans dels infants, com s'ofereix consol, com es condueix una conversa, com es cura una ferida, com s'atenen les famílies, com s'acompanya un conflicte...

És en la quotidianitat on prenen forma i es fan visibles les decisions de l'equip educatiu.

2.2.2. Reflexió sobre el currículum

Hi ha una tasca inherent en tots els equips educatius, independentment de les peculiaritats de cadascun: la **reflexió pedagògica col·lectiva**.

Cal posar en valor, especialment, la persona que assumeix la coordinació de l'equip i que, per tant, lidera aquestes reflexions pedagògiques. La seva tasca va més enllà de convocar reunions i trobades periòdiques, també implica escoltar totes les veus de l'equip, generar bones preguntes, donar espai al diàleg...

Una bona coordinació fomenta la confiança, la implicació i el creixement professional de tot l'equip, i afavoreix la presa de decisions i la millora constant.

Així doncs, els equips educatius han de sumar esforços, arribar a acords i organitzar-se de manera eficient per oferir un acompanyament de qualitat a infants i famílies. Aquesta tasca passa, necessàriament, per **reflexionar conjuntament sobre el currículum**, per compartir significats sobre els diferents apartats i, en concret, sobre com interpretar i distribuir els elements curriculars al llarg del cicle, tenint en compte la realitat del propi centre.

Per facilitar aquesta reflexió en equip es recomanen tres propostes:

En primer lloc, **compartir una mirada cap als quatre eixos**: quins són?, què contenen?, com s'estructuren?, quina interpretació fa l'equip sobre cada eix?, etc. En segon lloc, **dibuixar una planificació anual oberta** que traci un horitzó (orientatiu i flexible) per a cada grup d'infants. I, en tercer lloc, **familiaritzar-se amb el mapa curricular⁶** com a eina que permet plasmar-hi les decisions preses en equip fruit de les reflexions pedagògiques.

Proposta 1: Mirada compartida als quatre eixos

Els quatre eixos de desenvolupament i aprenentatge que es recullen a l'annex 2 del Decret 21/2023 configuren l'estructura curricular pròpia de l'etapa d'educació infantil. Aquests eixos orienten el procés educatiu dels infants des d'una mirada integral i respectuosa amb la manera com aprenen i es desenvolupen. Ara bé, per donar-los sentit i coherència dins de cada context educatiu, cal que els equips educatius es prenguin temps per **llegir-los, interpretar-los conjuntament i compartir el significat que els atorguen**. Aquest treball compartit afavoreix que les accions educatives de l'equip vagin en una mateixa direcció i es fonamentin en acords pedagògics col·lectius.

6. [Mapa curricular infantil](#). *El nou currículum*.

Els quatre eixos de desenvolupament i aprenentatge són:

- **Eix 1: Un infant que creix amb autonomia i confiança**

Aquest eix se centra en el desenvolupament personal de l'infant i en la construcció d'una identitat pròpia. Inclou els aprenentatges vinculats a la vivència de les emocions, la iniciativa pròpia, l'autonomia en les activitats quotidianes, la seguretat personal i el benestar.

Exemples de propostes per desenvolupar els aprenentatges de l'eix 1:

Primer cicle | Autonomia en les activitats quotidianes (I2):

A l'estança dels infants de dos anys, es disposa un espai amb safates individuals, plats, gots i una gerra amb aigua perquè puguin començar a servir-se sols durant l'esmorzar. L'adult els acompanya amb gestos i paraules senzilles, i observa com cada infant va guanyant confiança en la seva capacitat per fer-ho. Aquest moment esdevé també un espai per reforçar hàbits d'higiene i de relació amb els altres.

Segon cicle | La iniciativa pròpia (I4):

En una situació de joc simbòlic, s'ofereix a l'aula una proposta oberta amb materials diversos (telers, capses, mocadors, robes, nines, caixes...). L'infant pot escollir lliurement com vol jugar, amb qui i durant quant temps, sota la mirada atenta de l'adult. Aquest tipus de situació afavoreix la presa de decisions, l'expressió del propi desig i el desenvolupament de la identitat personal.

- **Eix 2: Un infant que es comunica amb diferents llenguatges**

Fa referència a la capacitat de l'infant per expressar-se i relacionar-se a través de diferents formes de comunicació: verbal, corporal, artística, audiovisual... Recull els aprenentatges relacionats amb el llenguatge oral, les primeres formes d'escriptura i lectura, la música, el moviment, l'expressió plàstica i l'ús dels mitjans digitals.

Exemples de propostes per desenvolupar els aprenentatges de l'eix 2:

Primer cicle | El moviment lliure (I0):

A l'estança de nadons es disposen catifes, espatlles baixes, rampes, coixins i túnels perquè els infants puguin explorar lliurement el moviment segons el seu moment evolutiu. Els adults observen i respecten el ritme de cadascú, intervenint només si cal. El cos esdevé un primer llenguatge amb què l'infant comunica desitjos, emocions i descobertes.

Segon cicle | Les primeres formes d'escriptura i lectura (I5):

En el racó de grafisme creatiu de l'aula, els infants tenen accés a papers, llibretes, lletres mòbils, segells, llapis i retoladors. Escriuen

l·listes, fan cartells, deixen missatges als companys o signen els seus dibuixos. Aquestes activitats parteixen de situacions significatives i contribueixen a fer créixer la curiositat i la motivació per llegir i escriure.

- **Eix 3: Un infant que descobreix l'entorn amb curiositat**

Aquest eix comprèn els aprenentatges que tenen a veure amb la descoberta i la comprensió de l'entorn natural, social i cultural. Inclou l'experimentació, la resolució de preguntes i problemes, la manipulació de materials, el raonament matemàtic i l'observació activa del món que envolta l'infant.

Exemples de propostes per desenvolupar els aprenentatges de l'eix 3:

Primer cicle | Manipulació de materials (I1):

En un espai de l'estança, es presenten materials naturals i no estructurats (fulles, cadenes, petxines, pots metàl·lics, pedres, fustes...) perquè els infants puguin manipular, combinar, omplir i buidar lliurement. Aquest tipus de propostes desperten l'interès i afavoreixen la descoberta sensorial i la coordinació motriu.

Segon cicle | Experimentació (I3):

A partir de la pregunta «Què passa si...?», els infants experimenten amb diferents materials (plàstic, líquids, llums, sons, fusta, metall, suro, pesos...) i fan hipòtesis, observen què passa i verbalitzen les seves troballes. Aquesta proposta fomenta la curiositat, la capacitat d'observació i el pensament científic.

- **Eix 4: Un infant que forma part de la diversitat del món que l'envolta**

Posa el focus en el fet que els infants creixen com a membres actius d'una comunitat diversa i plural. Recull aprenentatges vinculats al respecte a la diferència, la convivència, la igualtat, la sostenibilitat i el desenvolupament d'actituds ètiques, compromeses i sanes.

Exemples de propostes per desenvolupar els aprenentatges de l'eix 4:

Primer cicle | La convivència (I2):

Durant els moments de joc compartit o a l'hora del dinar, entre d'altres, l'adult acompanya situacions en què poden sorgir conflictes entre infants. Ajuda a posar-hi paraules, mostra estratègies per expressar el desacord i reforça actituds pacífiques. Aquestes interaccions afavoreixen la convivència i el respecte pels altres.

Segon cicle | La sostenibilitat (I5):

A partir d'una petita investigació sobre on van a parar les deixalles, l'aula organitza un sistema de reciclatge amb contenidors diferenciats.

Els infants participen activament separant els residus de l'esmorzar i s'inicia una conversa sobre com podem cuidar el planeta. Aquestes pràctiques connecten amb el compromís i el respecte per l'entorn.

Cada eix conté tres elements curriculars: **competències específiques**, **criteris d'avaluació de final d'etapa i sabers** (separats per cicles).

Les **competències específiques** de cada eix marquen els aprenentatges que els infants han d'anar desenvolupant dels 0 als 6 anys.

- **Eix 1**

Competència específica 1. Progressar en el coneixement i el domini del cos, en el moviment i la coordinació, adonant-se de les pròpies possibilitats, per anar desenvolupant autonomia personal i una autoimatge ajustada i positiva.

Competència específica 2. Viure les emocions, expressant i reconeixent sentiments i necessitats, per anar creixent en benestar emocional i seguretat afectiva.

Competència específica 3. Adonar-se de la influència de l'espai i el temps en les situacions de vida quotidiana a partir de les experiències viscudes, per créixer amb seguretat i entendre el món.

Competència específica 4. Progressar en l'adquisició de normes i hàbits saludables i ecosocialment responsables, guanyant confiança en les pròpies possibilitats i capacitats per construir la pròpia identitat.

- **Eix 2**

Competència específica 1. Interpretar, comprendre i expressar missatges, emprant recursos i coneixements basats en la pròpia experiència, per avançar en la comunicació i la construcció de nous aprenentatges.

Competència específica 2. Expressar-se de manera entenedora, personal i creativa mitjançant diferents llenguatges, explorant-ne les possibilitats i gaudint-ne, per respondre a diferents contextos comunicatius.

- **Eix 3**

Competència específica 1. Observar i reconèixer característiques de materials i elements i establir relacions entre ells, mitjançant l'experimentació i la manipulació sensorial, per avançar cap a estructures de pensament cada vegada més complexes desenvolupant habilitats de raonament matemàtic.

Competència específica 2. Desenvolupar, de manera progressiva, diferents formes de raonament i procediments del pensament

científic, a través de l'observació i la manipulació, per iniciar-se en la interpretació de l'entorn i respondre de manera creativa als diferents reptes i situacions.

Competència específica 3. Explorar i reconèixer elements i fenòmens del món natural, establint relacions entre la pròpia acció i les conseqüències que se'n deriven, per iniciar hàbits de sostenibilitat i conservació de l'entorn.

• Eix 4

Competència específica 1. Avançar en la relació amb els altres en condicions d'igualtat, creant lligams, per construir la pròpia identitat basada en els valors democràtics i de respecte als drets humans.

Competència específica 2. Apreciar progressivament l'entorn social i cultural proper i la seva diversitat, mostrant interès i respecte per conviure.

L'equip educatiu, a través d'una lectura atenta i compartida, pot analitzar-les i desgranar-les fins a consensuar-ne una interpretació comuna. La finalitat última és conèixer en profunditat les onze competències específiques perquè la presa de decisions en el moment de planificar i programar propostes significatives sigui més àgil i equilibrada.

Els infants disposen de tota l'etapa d'educació infantil per anar assolint les onze competències específiques, cada any s'hi aproximaran una mica més i les aniran interioritzant i assimilant de manera cíclica, és a dir, de forma cada vegada més profunda.

Per la seva banda, el paper dels **criteris d'avaluació de final d'etapa** és el de permetre a l'equip educatiu valorar en quin punt es troba cada infant en relació amb cada competència específica. En altres paraules, els criteris d'avaluació del currículum s'han d'entendre com el marc de referència a partir del qual es valorarà el desenvolupament competencial de cada infant.

Això vol dir que els criteris d'avaluació de final d'etapa no serveixen per als altres nivells (d'I0 a I4)? Tot al contrari. Les persones dels equips educatius que es trobin acompanyant infants d'altres nivells que no siguin I5, també han de conèixer i tenir presents els criteris d'avaluació de final d'etapa per alinear la presa de decisions cap a una mateixa direcció: cap a un acompanyament respectuós i inclusiu que permeti a cada infant desenvolupar les onze competències específiques amb la màxima profunditat possible.

Finalment, l'equip arriba a la lectura atenta dels **sabers**. Distribuir-los al llarg del cicle i interpretar-los de forma consensuada és una pràctica molt

recomanable per als equips educatius: quan es preveu introduir-los?, on?, de quina manera?, etc.

Tant a l'escola bressol com a l'escola l'equip educatiu és divers i, per tant, posar en comú la revisió i consideració dels sabers garanteix que estiguin distribuïts i desenvolupats al llarg del cicle amb coherència i sentit (alguns en un moment puntual i altres de forma recurrent en dos o més nivells del cicle). Es tracta, doncs, d'acordar-ne la interpretació i la distribució al llarg del cicle.

Per fer-ho, els equips educatius poden fer servir les **taules de sabers** ja elaborades que es recullen a continuació. A les taules cal especificar-hi, amb vocabulari propi i consensuat en equip, de quina manera concreta es pretenen desenvolupar els diferents sabers (materials, recursos i estratègies) i a quin nivell del cicle.

Enllaços a les taules de sabers del primer i segon cicle:

- [Distribució dels sabers 0-3](#)
- [Interpretació dels sabers 0-3](#)
- [Distribució dels sabers 3-6](#)
- [Interpretació dels sabers 3-6](#)

Aquesta tasca d'interpretació i distribució comporta que els diferents membres de l'equip educatiu reflexionin sobre la pròpia pràctica i la concepció del currículum i, en concret, sobre els sabers. Els sabers es poden matisar i concretar en funció del context i del grup d'infants, respectant sempre el seu caràcter globalitzat.

A continuació, s'ofereixen dos exemples orientatius de com elaborar les taules. Ha de ser cada equip educatiu qui consensui la interpretació i distribució dels sabers segons la seva realitat de centre.

Exemple d'interpretació i distribució de sabers - primer cicle

Eix 1: Un infant que creix amb autonomia i confiança

CE 1 Progressar en el coneixement i el domini del cos, en el moviment i la coordinació, adonant-se de les pròpies possibilitats, per anar desenvolupant autonomia personal i una autoimatge ajustada i positiva.

Sabers	A l1 es treballa amb... (materials, recursos i estratègies)
Descobriment i reconeixement de la pròpia imatge i de la de les persones de l'entorn.	- Fotografies de l'infant i de la seva família. - Utilització del mirall per reconèixer-se a si mateix.
Curiositat i interès en l'exploració sensoriomotriu i en les habilitats manipulatives necessàries.	- Materials estructurats: encaixos, material Montessori... - Materials inespecífics: naturals, reutilitzats, de pell, de goma, de cartó...
Descobriment d'objectes de manera activa i autònoma.	- La panera dels tresors. - Joc heurístic. - Safates d'experimentació.
Adquisició d'una progressiva autonomia en situacions quotidianes.	Rutines: benvinguda i retrobament amb la família, canvi de bolquers, rentar mans, àpats, etc.
Desenvolupament progressiu d'estratègies per identificar i evitar situacions de risc o perill.	Psicomotricitat: salts controlats, pujar i baixar escales, actitud prudent davant de situacions de risc, etc.
Gaudi i benestar en el moviment lliure i el joc autònom.	Organització d'espais segurs emocionalment i físicament on s'afavoreixi el moviment lliure.

Eix 1: Un infant que creix amb autonomia i confiança

CE 1 Progressar en el coneixement i el domini del cos, en el moviment i la coordinació, adonant-se de les pròpies possibilitats, per anar desenvolupant autonomia personal i una autoimatge ajustada i positiva.

Sabers	I0	I1	I2
Descobriment i reconeixement de la pròpia imatge i de la de les persones de l'entorn.		x	x
Curiositat i interès en l'exploració sensoriomotriu i en les habilitats manipulatives necessàries.	x	x	x
Descobriment d'objectes de manera activa i autònoma.	x	x	x
Adquisició d'una progressiva autonomia en situacions quotidianes.		x	x
Desenvolupament progressiu d'estratègies per identificar i evitar situacions de risc o perill.		x	x
Gaudi i benestar en el moviment lliure i el joc autònom.	x	x	x

Exemple d'interpretació i distribució de sabers - segon cicle

Eix 1: Un infant que creix amb autonomia i confiança

CE 2 Viure les emocions, expressant i reconeixent sentiments i necessitats, per anar creixent en benestar emocional i seguretat afectiva.

Sabers	A I5 es treballa amb... (materials, recursos i estratègies)
Vivència i expressió d'emocions, sentiments i sensacions.	- A través de les interaccions i intercanvis del dia a dia (conversa, diàleg, rotllana...). - Resolució de conflictes (jardí, moments de joc...).

Eix 1: Un infant que creix amb autonomia i confiança

CE 2 Viure les emocions, expressant i reconeixent sentiments i necessitats, per anar creixent en benestar emocional i seguretat afectiva.

Sabers	A l5 es treballa amb... (materials, recursos i estratègies)
Vivència i expressió de les pròpies necessitats, preferències i interessos.	• Mitjançant la comunicació multimodal (imatge, text, gestos, llengua oral, música, moviment...). • Acollida de la identitat individual i col·lectiva.
Col·laboració i ajuda mútua en diferents contextos i moments de la vida quotidiana.	• Agrupaments diversos (parelles, trios, petits grups, mig grup...) en el si de la quotidianitat. • Experiències internivell (l3-l5) i amb primària.
Sentiment de pertinença al grup en projectes compartits.	• Col·laboració en la creació de diferents espais de l'aula (racons, decoració, organització...). • Creació d'acords i normes de convivència a l'aula.
Desenvolupament d'estratègies de seguretat afectiva i emocional.	• Ús de rutines cícliques i flexibles que permeten l'anticipació (on anirem?, què farem?, amb qui?). • Resolució constructiva dels conflictes.
Expressió i desenvolupament de relacions afectives i comunicatives, sabent demanar i acceptar ajuda quan es necessiti.	• Modelatge de l'adult (en l'ús habitual de formes per demanar i rebre ajuda). • Cura d'espais i moments d'escolta (col·lectiva i individual al llarg del dia).

Eix 1: Un infant que creix amb autonomia i confiança

CE 2 Viure les emocions, expressant i reconeixent sentiments i necessitats, per anar creixent en benestar emocional i seguretat afectiva.

Sabers	I3	I4	I5
Vivència i expressió d'emocions, sentiments i sensacions.	x	x	x
Vivència i expressió de les pròpies necessitats, preferències i interessos.		x	x
Col·laboració i ajuda mútua en diferents contextos i moments de la vida quotidiana.	x	x	x
Sentiment de pertinença al grup en projectes compartits.		x	x
Desenvolupament d'estratègies de seguretat afectiva i emocional.			x
Expressió i desenvolupament de relacions afectives i comunicatives, sabent demanar i acceptar ajuda quan es necessiti.	x	x	x

Proposta 2: Planificació anual oberta

A partir de la reflexió feta al voltant dels quatre eixos, l'equip educatiu pot iniciar la tasca d'elaborar la **planificació anual oberta**. En cap cas, s'ha d'entendre com un document estàtic i tancat que cal tenir elaborat al setembre, al contrari. La planificació anual oberta acabarà sent la «fotografia final» del conjunt de situacions d'aprenentatge que s'han dut a terme al llarg del curs, per tant, no es donarà per tancada fins al juny-juliol.

La planificació anual oberta és un document viu i en constant construcció.

La planificació anual oberta és una eina al servei dels equips educatius que ajuda a anticipar i concretar què es pretén fer i com fer-ho. A l'inici de curs es poden recollir, d'entrada, les SA previstes per l'equip educatiu (anuals o puntuals), tenint present que al llarg del curs poden sorgir SA imprevistes o espontànies que no es poden preveure a priori.

És un document molt útil per als equips educatius perquè permet, d'una banda, registrar en quins moments del curs es van desenvolupant les diverses SA i, d'altra banda, disposar d'una visió panoràmica de totes elles.

Exemple de planificació anual oberta. Nivell I1

PLANIFICACIÓ ANUAL OBERTA. Recull de les intencions educatives		
Curs:	Nivell: I1	Educador/a:
Primer trimestre	Segon trimestre	Tercer trimestre
SA Procés de familiarització		
SA Moments d'higiene		
SA Àpats compartits		
SA Estones de descans		
	SA El joc heurístic	
	SA El meu cos en moviment	
	SA Els secrets del jardí	
SA a concretar, si s'escau...		

Exemple de planificació anual oberta. Nivell I4

PLANIFICACIÓ ANUAL OBERTA. Recull de les intencions educatives		
Curs:	Nivell: I4	Mestre/a:
Primer trimestre	Segon trimestre	Tercer trimestre
SA Familiarització		
SA Jo soc, tu ets		
SA Hàbits saludables (alimentació, higiene i descans)		
SA Música i moviment		
	SA El rodolí ja és aquí!	
	SA Qui és la Mariona Espinet?	
	SA El mapa del tresor	
SA a concretar, si s'escau...		

Proposta 3: Mapa curricular

El **mapa curricular** de l'educació infantil és una eina que recull de manera estructurada els elements curriculars —competències específiques, criteris d'avaluació i sabers— establerts al Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil. Aquesta eina permet als equips educatius una lectura global del currículum i ofereix una visió panoràmica de com es va desplegant al llarg de tota l'etapa educativa.

COMPETÈNCIES, CRITERIS D'AVALUACIÓ I SABERS (Educació Infantil)				
 Generalitat de Catalunya Departament d'Educació i Formació Professional	Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil.			
Eixos de desenvolupament i aprenentatge				
Eix 1. Un infant que creix amb autonomia i confiança	Competències	Criteris d'avaluació	Sabers	Sabers pendents
Eix 2. Un infant que es comunica amb diferents llenguatges	Competències	Criteris d'avaluació	Sabers	Sabers pendents
Eix 3. Un infant que descobreix l'entorn amb curiositat	Competències	Criteris d'avaluació	Sabers	Sabers pendents
Eix 4. Un infant que forma part de la diversitat del món	Competències	Criteris d'avaluació	Sabers	Sabers pendents


MAPA CURRICULAR

[Blocs de Sabers](#)

[Comparativa competències](#)

[Document de suport](#)

Data d'actualització o revisió

01/10/2024

Un cop explorat el currículum i establerts els acords de cicle corresponents, l'equip educatiu pot fer ús del mapa curricular per concretar i reflectir les decisions preses sobre com i quan es desplegaran els diferents elements curriculars.

És important destacar que el mapa curricular no és una eina de programació didàctica, sinó un recurs que serveix per a **centralitzar i documentar les reflexions pedagògiques** de l'equip, fruit de la interpretació compartida del currículum. Té un caràcter **orientador i flexible**, i pot adaptar-se a les necessitats i realitats concretes de cada comunitat educativa.

El mapa curricular és un instrument col·laboratiu que permet compartir, visualitzar i alinear els criteris pedagògics de cada equip educatiu.

S'han elaborat tres mapes curriculars diferenciats per ajustar-se al màxim a les necessitats de cada centre educatiu:

- Un mapa de tota l'etapa d'educació infantil (**0-6 anys**)
- Un mapa específic per al primer cicle (**0-3 anys**)
- Un mapa específic per al segon cicle (**3-6 anys**)

L'ús del mapa curricular ofereix als equips educatius la possibilitat de dur a terme quatre processos diferents:

- Conèixer quins són els elements del currículum: competències específiques, criteris d'avaluació i sabers.
- Contrastar quins d'aquests elements es tenen en consideració i quins no.
- Decidir de quina manera es poden incorporar els elements curriculars que no es visibilitzen prou.
- Conèixer la progressió dels diferents sabers al llarg de l'etapa o del cicle.

La finalitat del mapa curricular és promoure la reflexió en equip, una reflexió enfocada a analitzar de quina manera s'estan desenvolupant els diferents elements curriculars al propi centre.

2.2.3. Les situacions d'aprenentatge

Les situacions d'aprenentatge (SA) són **experiències educatives que l'equip decideix planificar i programar** a partir, d'una banda, de les necessitats i interessos dels infants i, de l'altra, dels elements curriculars de l'etapa, amb la finalitat d'acompanyar i enriquir el desenvolupament i aprenentatge de tots els infants.

Les SA parteixen sempre d'un context, és a dir, d'una realitat situada en un temps i un espai concrets. Es podria dir que el context és l'escenari on l'infant troba la necessitat o la motivació de resoldre o conquerir un repte. Cal entendre el repte com un desafiament, pregunta o problema, en un sentit ampli, en què l'infant intervé per satisfer la seva necessitat, per respondre una pregunta o resoldre un problema.

Per a l'infant d'educació infantil, desenvolupar-se i aprendre és construir nous significats de la realitat que l'envolta. Aquests nous significats es combinen amb els coneixements previs i permeten a l'infant aplicar noves habilitats, actituds, valors i destreses a situacions cada vegada més complexes.

A diferència de la planificació anual oberta, que té per objectiu mostrar una panoràmica general, la situació d'aprenentatge té per objectiu concretar els elements curriculars i recollir les decisions de l'equip educatiu respecte a allò que es vol oferir als infants: què es proposa?, de quina manera?, en quins moments?, amb quina finalitat?, etc.

Hi ha tres punts de partida des d'on iniciar una SA a l'educació infantil:

- De la **vida quotidiana**, com per exemple: dels moments d'higiene, dels àpats compartits, de les estones de descans, del joc, de les descobertes al jardí, de la relació entre iguals, etc.
- De l'**equip educatiu**, com per exemple: de l'aproximació sistemàtica als diferents llenguatges (musical, artístic, literari, matemàtic...), d'un esdeveniment cultural rellevant (la visita del Rei Carnestoltes, la setmana de Sant Jordi...), d'un fet social destacat (els aniversaris, la situació de sequera...), d'un projecte transversal de centre (els esmorzars saludables, els padrins lectors...).
- D'un **fet imprevist** com per exemple: d'una notícia sobrevinguda (el naixement d'un germà o germana, l'arribada d'un nou infant al grup...) o d'un esdeveniment sobrevingut (ha marxat el llum, no hi ha aigua a les fonts del pati...).

Les SA a l'educació infantil estan molt condicionades pel moment evolutiu dels infants del grup, per tant, cal entendre que les estratègies no poden ser iguals, ni tan sols similars, quan es dirigeixen a infants de 4-12 mesos o a infants de 5-6 anys. Les necessitats bàsiques, l'autonomia, les possibilitats d'acció i atenció, entre d'altres, marquen diferències significatives entre els infants dels diferents nivells de cada cicle i, fins i tot, dins el mateix grup d'infants.

Les SA a l'etapa d'educació infantil poden ser molt diferents. No seran iguals si ens referim al primer cicle o al segon, o dins del mateix cicle al primer nivell o a l'últim, o inclús entre el primer trimestre i el tercer...

Per reflexionar al voltant de les SA que s'ofereixen als infants, els equips educatius es poden plantejar una sèrie de qüestions com les que es recullen a continuació (cada cicle pot reajustar-les, afinar-les o proposar-ne de noves). Aquest procés reflexiu en equip permet donar sentit i coherència a la pràctica educativa (independent del nivell, el cicle, les característiques del grup, el context sociofamiliar del centre...).

Abans de la programació

- Reflexions prèvies
 - Quin sentit té aquesta SA al grup al qual s'adreça?
 - Quin és el context? El repte? Què s'espera que passi?
 - Com s'organitza l'espai? Com es gestiona el temps? Quins materials es necessiten?
 - Les propostes que s'ofereixen són significatives? Despertren la curiositat?

- Quin és el paper de l'infant i com participa?
- Quin és el paper de l'adult?
- Quines competències específiques es pretenen desenvolupar?
- Quins sabers es pretenen potenciar? S'ha d'adaptar algun saber?
- Com es realitza el procés d'avaluació? Quines eines resulten més adequades per recollir el procés de cada infant?
- Com s'acull allò que passa espontàniament?
- Sempre que sigui possible, els infants participen en l'elaboració de les propostes de la SA?
- S'anticipa la SA als infants (si escau)? Estan previstos els espais i el temps perquè els infants reflexionin al llarg de les diferents propostes?
- És possible afavorir el treball col·laboratiu entre iguals (si escau)?
- S'ofereixen oportunitats d'aprenentatge a tots els infants?

Durant i després de la programació

- Clima relacional i afectiu
 - Quina actitud mostren els infants? Tenen ganes de participar? Estan engrescats?
 - Coneixen les normes establertes i pactades? Les respecten?
 - Els infants mostren un cert grau d'autonomia?
 - En quins moments necessiten més l'adult?
- Propostes que s'ofereixen
 - Les propostes i les consignes són entenedores?
 - Els infants comparteixen les seves experiències?
 - S'han activat els coneixements previs? S'ha aconseguit motivar-los?
 - Troben sentit a allò que fan i saben per què ho fan?
 - Se'ls implica en el funcionament i l'organització de les propostes?
- Organització i funcionament del grup
 - Funciona la proposta com estava prevista? En cas negatiu, què ha passat?
 - La dinàmica del grup ha estat positiva?
 - El grup es mostra cohesionat?

- Actitud i participació dels infants
 - S'ha estimulat la participació de tots els infants?
 - S'hi han implicat i han participat?
 - S'ha deixat prou temps per acollir totes les aportacions?
 - Els infants han fet noves aportacions?
- El temps
 - El temps previst ha estat suficient?
 - S'ha hagut d'apressar els infants en algun moment? Ha faltat temps?
 - Quines estratègies s'utilitzaran per respectar els ritmes individuals de cada infant?
- Els espais
 - L'espai ha estat l'adequat?
 - La distribució dels espais ha permès treure el màxim profit de la proposta?
 - Es preveu la intervenció d'altres membres de l'equip educatiu en el desenvolupament de la SA?
- Els materials
 - S'han seleccionat adequadament els materials per apropar-se als objectius proposats?
 - Han estat suficients? Han resultat motivadors?
- Equip educatiu
 - S'han anotat, recollit o documentat els moments rellevants?
 - S'ha intervingut o interactuat adequadament amb els infants?
- Seguiment i avaluació
 - Els instruments han servit per observar i recollir aquells procediments esperats?
 - S'han produït reajustaments sobre la proposta inicial plantejada?
 - S'ha valorat en grup la proposta? I de forma individual?
 - Els criteris d'avaluació són adequats?
 - Els infants saben el que s'esperava d'ells (si escau)?
 - Els infants participen en el procés d'avaluació (fer-los conscients d'allò que han après: conversa, diàleg, representació lliure, expressió espontània, etc. (si escau)?

- Inclusió
 - S'ha donat la possibilitat a tots els infants de participar en la mesura de les seves possibilitats?
 - S'han previst mesures universals i, si s'escau, addicionals i intenses?
 - Hi ha infants que han quedat exclosos per algun motiu?

Un cop feta la reflexió en equip, arriba el moment de traslladar totes les decisions preses a un document escrit.

A continuació, hi ha una guia que recull pas a pas com fer-ho.

A més, s'ofereixen uns quants exemples de contextos i reptes de situacions d'aprenentatge dels dos cicles de l'etapa i es respon una bateria de preguntes freqüents que solen sorgir en el transcurs de l'elaboració d'una SA.

Guia per elaborar situacions d'aprenentatge

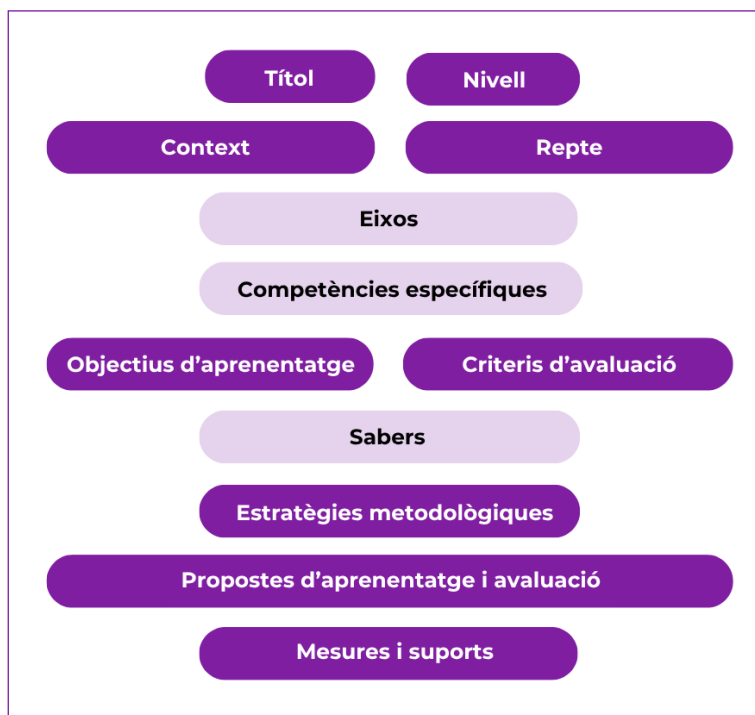
El Departament d'Educació i Formació Professional ofereix un model de planificació de les situacions d'aprenentatge (en cap cas és l'únic model vàlid). Els equips educatius poden elaborar un model propi o bé poden modificar el model donat (pel que fa a format, disseny, ordre, estructura, combinació de cel·les...) perquè s'ajusti al màxim a les seves necessitats.

Aquest model proposat és flexible i pot donar resposta a qualsevol SA que es vulgui elaborar, independentment de com sigui i del nivell educatiu dels infants.

Tot i que el model és el mateix per a primer i segon cicles, és possible que calgui fer algun ajustament i es concreti de manera diferent si es realitza una programació per als primers nivells del primer cicle o bé per als darrers del segon cicle.

En qualsevol cas, el model que s'acabi utilitzant ha de incloure sempre els següents apartats: títol i nivell, definició del context de partida i concreció del repte, elements del currículum que es pretenen abordar (eixos, competències específiques i sabers), redacció dels objectius d'aprenentatge, els criteris d'avaluació i les estratègies metodològiques, propostes d'aprenentatges i avaluació i recull de les mesures i suports per a l'atenció educativa inclusiva, tal com es mostra a la següent imatge.⁷

7. Els elements en color clar s'agafen directament del Decret 21/2023 (tot i que els sabers també es poden ajustar a cada SA) mentre que els elements en color fosc s'han d'elaborar de nou a cada SA.



A continuació, es presenta i s'explica el model apartat a apartat.

Títol i nivell

Es pot començar amb un títol predeterminat o decidir-lo al llarg del procés. S'aconsella que sigui suggeridor, atractiu, senzill i motivador. El títol de la SA pot tenir forma de pregunta, tot i que no és un requisit. Si el títol és una pregunta, cal evitar que sigui massa llarga per facilitar-ne la comprensió. Alguns exemples són: Qui hi ha al mirall?, com sonen els objectes de l'estança?, com podem explicar històries sense paraules?, d'on ve el menjar que mengem?, etc.

Als primers nivells del primer cicle, per exemple, no s'acostuma a compartir el títol de la SA amb els infants, però als altres nivells l'educadora o mestra pot considerar important que els infants coneguin i entenguin el perquè del títol de la SA.

Pel que fa a la concreció del nivell, cal recordar que una SA pot anar dirigida només a un nivell educatiu (per exemple I2) o a més d'un (per exemple a I4 i I5).

Descripció (context i repte)

El **context** situa l'escenari on es planteja el repte de la SA, explica en quin moment s'emmarca, si és una realitat actual, passada o previsible en el futur.

Pot ser de caràcter més general, és a dir, de tot el centre (com per exemple: la celebració de Sant Jordi, els hàbits saludables, la participació de les famílies, etc.) o bé de caràcter més concret o específic d'estança o aula

(com per exemple: tenim una nova mascota, tornem de les vacances, arriba un infant nou, etc.). Si la SA està relacionada amb altres situacions d'aprenentatge, és important fer-ho constar.

Hi ha SA que es desenvolupen de forma puntual en un moment determinat i altres que es fan en espiral, es treballen a tots els nivells i cada cop amb un grau diferent d'aprofundiment al llarg del cicle o de l'etapa.

Exemples de contextos:

- Exemple en espiral (I0, I1 i I2): l'estona dels àpats amb increment progressiu de l'autonomia de l'infant al llarg del primer cicle...
- Exemple puntual (I5): la mare de la Sofia ve a explicar-nos un conte sobre pirates...

El **repte** és un desafiament al qual els infants s'enfronten. És fonamental tenir molt clar quin és i donar-li la rellevància corresponent. Pot presentar-se a través d'un moment quotidià que interpel·la l'infant, una pregunta, un problema, una recerca, una creació...

El repte sempre és per als infants, que hauran de trobar la manera de resoldre'l. Ha de donar cabuda a la diversitat d'infants del grup; per tant, ha d'incloure tots els infants i permetre diferents nivells de desenvolupament per tal que ningú en quedi exclòs.

Exemples de reptes:

- Exemple en espiral (I0, I1 i I2): *Associar l'estona dels àpats a un moment de gaudi, relació i socialització* (familiaritzar-se amb els estris de menjar, assolir una autonomia progressiva en les diferents accions i establir unes relacions socials positives en un ambient de seguretat i benestar).
- Exemple puntual (I5): *Com podem arribar al mar?* (descobrir les rutes i camins possibles entre la nostra escola i el mar).

A l'etapa d'educació infantil el rol de l'equip educatiu és clau tant en l'elaboració com en el desenvolupament del repte. El grau maduratiu i d'autonomia del grup d'infants requerirà més o menys acompanyament i suport per part de l'adult.

Competències específiques

En primer lloc, cal identificar quin eix o eixos estan més vinculats al repte per facilitar la selecció de les competències específiques.

- Eix 1. Un infant que creix amb autonomia i confiança
- Eix 2. Un infant que es comunica amb diferents llenguatges
- Eix 3. Un infant que descobreix l'entorn amb curiositat
- Eix 4. Un infant que forma part de la diversitat del món que l'envolta

Aquesta selecció, en general, no ha d'excedir d'un o dos eixos, excepte en determinades SA més transversals i genèriques (com per exemple, el control d'esfínters). Fer la lectura dels sabers de cada eix pot ajudar a l'hora de fer la selecció de les competències específiques. Aquesta decisió és important en la SA, ja que la selecció de competències específiques condiciona la redacció d'objectius d'aprenentatge, criteris d'avaluació i sabers.

Objectius d'aprenentatge

Els objectius d'aprenentatge són els enunciats que concreten els aprenentatges que han d'anar adquirint els infants al llarg de la SA, en relació amb les competències específiques seleccionades.

Es redacten en infinitiu, seguint l'esquema capacitat + saber + finalitat. El subjecte de l'objectiu és l'infant («al llarg de la SA l'infant ha de ser capaç de») i es fan servir verbs⁸ que expressin l'acció que es vol desenvolupar (per exemple: compartir, gaudir, col·laborar, explicar, escoltar, descobrir, etc.).

Exemple: («Al llarg de la SA l'infant ha de ser capaç de») *Expressar les seves experiències viscudes, a través de les estones de conversa, per guanyar confiança i sentit de pertinença al grup.*

Als primers nivells és preferible ser prudent en la quantitat d'objectius previstos; en tot cas, al llarg del desenvolupament de la SA, se'n poden afegir si es considera necessari. Per altra banda, cal recordar que n'hi ha que són transversals i genèrics i són comuns a moltes SA (per exemple, respectar els altres i els materials de treball) i d'altres que són específics i més concrets. S'aconsella diversificar els diferents tipus d'objectius en funció de les característiques de la SA.

Criteris d'avaluació

La finalitat dels criteris d'avaluació és la comprovació de l'assoliment de l'objectiu; per tant, el criteri d'avaluació sempre va vinculat a un objectiu concret i sempre apunta a una «acció observable».

Els criteris d'avaluació d'una SA **no són els del Decret 21/2023**. Els criteris d'avaluació del Decret 21/2023 són de final d'etapa i estan associats a les competències específiques i no als objectius d'aprenentatge.

L'equip educatiu ha de redactar nous criteris d'avaluació per als objectius d'aprenentatge concrets de cada SA. De totes maneres, i més en els darrers nivells de l'etapa, els criteris del Decret 21/2023 poden servir de referència.

8. Medina, J. L., Hervás, G. (s/d). *La nova taxonomia de Bloom*. Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.

Es redacten en infinitiu i és imprescindible emprar un verb que es pugui observar, que no doni lloc a diferents interpretacions, per poder-ne comprovar l'assoliment, seguint l'esquema: verb d'acció + saber + condicions.

El subjecte és l'infant («l'infant assoleix l'objectiu X si és capaç de...») i es fan servir verbs en infinitiu que expressin l'aprenentatge que es pretén adquirir (per exemple, seleccionar, utilitzar, classificar, aportar, reconèixer, ordenar, etc.).

Exemple: («L'infant assoleix l'objectiu X si és capaç de...») *Comunicar verbalment alguna vivència pròpia, coneguda o familiar, en moments de conversa grupal.*

Cada objectiu d'aprenentatge ha de tenir com a mínim dos criteris d'avaluació, ja que un mateix objectiu es pot assolir en diferents formes o nivells. Normalment, han d'estar redactats amb un verb diferent, perquè el criteri és més concret i sempre ha de ser un verb d'acció observable.

Alguns verbs, però, es poden emprar per redactar tant els objectius d'aprenentatge com els criteris d'avaluació, en funció del context. A continuació es proporcionen uns quants exemples de cada un.

Verbs per a **objectius d'aprenentatge**: jugar, descobrir, explorar, crear, imaginar, col·laborar, expressar, desenvolupar, relacionar-se, compartir, conèixer, identificar, manipular, experimentar i respectar.

Verbs per a **criteris d'avaluació**: reconèixer, mostrar, participar, comunicar, seguir, utilitzar, resoldre, diferenciar, imitar, construir, classificar, observar, ordenar, completar i representar.

Els objectius d'aprenentatge descriuen el que es pretén que aprenguin els infants al llarg de la SA, mentre que els criteris d'avaluació ajuden l'adult a avaluar en quin punt es troba cada infant respecte de l'objectiu marcat.

Sabers

Els sabers són els elements curriculars que concreten les destreses, les habilitats, els valors, les actituds, els coneixements, els aprenentatges... que els infants han d'anar desenvolupant al llarg de l'etapa en diferents situacions i contextos significatius i funcionals.

Un mateix saber no es desenvolupa amb la mateixa profunditat i complexitat al llarg de tot el cicle; per tant, si escau, cal ajustar-lo al nivell educatiu del grup i al repte de cada situació d'aprenentatge. La tria de sabers és important i cal ser rigorós i estricte a l'hora de seleccionar-los.

Desenvolupament de la situació d'aprenentatge

Aquest és l'apartat en què es donen orientacions sobre el desenvolupament de les propostes de manera sintètica i completa, que donin resposta a les

estratègies metodològiques; el tipus d'agrupament; els recursos humans, temporals, espacials i materials necessaris; el rol del professional que hi intervé; etc. En definitiva, tots els elements que intervenen en el procés de realització de la SA.

L'avaluació forma part del procés educatiu i, en aquest espai, també cal explicitar quin protagonisme tenen els instruments d'avaluació habituals a l'educació infantil: l'observació, la conversa i la documentació, per poder tenir registres i evidències del procés de cada infant.

En aquest apartat també es comparteixen les intencions amb les quals s'han planificat les propostes. Cal donar tota la informació necessària perquè qualsevol persona de l'equip educatiu, si s'escau, pugui portar a terme la SA descrita.

Propostes d'aprenentatge i d'avaluació

En aquest apartat cal descriure les propostes d'aprenentatge i d'avaluació que es duren a terme al llarg de la SA. Dins d'una mateixa SA cal que les propostes, de forma directa o indirecta, apropin els infants a resoldre el repte plantejat. No poden ser propostes aïllades o inconnexes.

Per descriure les propostes es presenta una seqüència de tres fases (compartim - aprenem - apliquem) que es basen en el cicle de l'aprenentatge (Jorba i Sanmartí, 1996).

El cicle de l'aprenentatge és la conceptualització sobre com funciona el procés d'aprenentatge, és a dir: sobre com s'aprèn. Aquest model el va presentar per primera vegada Robert Karplus a la dècada dels seixanta i, anys més tard, Jaume Jorba i Neus Santmartí van actualitzar-lo i van afegir-hi tres variables molt importants:

«L'aprenentatge ha d'anar:

- d'allò simple a allò complex,
- d'allò concret a allò abstracte i
- necessita partir d'un context concret.»

Per tant, el cicle de l'aprenentatge proposa que el grau de dificultat de les propostes sigui ascendent (de menys a més) i prou flexible per acollir els diferents punts de partida dels infants. A l'educació infantil l'adaptació del cicle de l'aprenentatge es presenta en tres fases:

Compartim el que aprenem

Primer cicle. És el punt d'inici de la SA en què es proposa una situació o repte significatiu que desperta la curiositat i l'interès dels infants. Aquest moment permet activar els seus coneixements previs, detectar els seus interessos i iniciar un procés compartit d'exploració, tot a

través del joc, la comunicació, l'observació o la manipulació, segons el nivell i el moment evolutiu.

Segon cicle. Aquest és el punt de partida de la SA, en què es presenta el repte inicial com a element motivador i significatiu. Aquest repte convida els infants a participar activament, desperta la seva curiositat i permet explorar els seus coneixements previs, interessos i preguntes de sortida.

Aprenem

Primer cicle Durant el desenvolupament de la SA, els infants participen activament en propostes diverses, vivencials i relacionades amb la realitat propera. La finalitat és que a través de l'experiència, la repetició, la interacció i l'acompanyament de l'adult, els infants vagin establint relacions entre el que ja saben i nous aprenentatges, tot incorporant progressivament habilitats, actituds, valors i maneres de fer.

Segon cicle. Durant el desenvolupament de la SA, es promou que els infants prenguin consciència del que estan fent, vivint i aprenent. La finalitat d'aquest moment és afavorir connexions entre els sabers previs i els nous aprenentatges, tot incorporant habilitats, valors, actituds i destreses. L'aprenentatge es construeix mitjançant l'acció, l'experimentació, la interacció, la conversa⁹ i la reflexió compartida.

Apliquem el que hem après

Primer cicle En aquest moment, els infants poden mostrar de manera natural i espontània allò que han après, aplicant-ho en altres situacions o contextos, tot reforçant la comprensió, la seguretat i el plaer de fer-ho. La finalitat d'aquestes propostes és donar sentit i continuïtat a tot el que s'ha viscut.

Segon cicle. Aquest moment té com a propòsit donar significat als aprenentatges adquirits, tot oferint oportunitats per posar-los en joc en contextos diversos i funcionals. Així, es facilita l'aplicació d'allò que s'ha viscut i s'ha après, cosa que fomenta la consolidació dels aprenentatges i enforteix el sentit global de l'experiència compartida.

En qualsevol cas, **no s'han d'entendre les fases com una seqüència rígida i lineal**, ja que aprendre requereix fer moltes connexions, tornar enrere, avançar i reformular allò après. L'aprenentatge es dona, doncs, en espiral i això permet revisar, ampliar i consolidar allò que es va aprenent.

Cal tenir present que, especialment en els primers nivells de l'etapa i en les situacions d'aprenentatge vinculades a la quotidianitat, **no sempre és possible desenvolupar propostes explícites d'aplicació** del que s'ha

9. Domènech Casal, J. (2020). *Situar-nos en converses per pensar de maneres diferents*. Programa Tenim la Paraula. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.

aprs de manera intencionada i conscient, perquè el moment maduratiu dels infants no ho fa viable.

Donades les característiques evolutives pròpies dels infants de l'etapa, és necessari plantejar el cicle de l'aprenentatge en un format més obert, que permeti transitar de forma encara més flexible per les diferents fases. Per aquest motiu i, si s'escau, es poden recollir les propostes en aquest format més personalitzable.

Títol de la proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i avaluació	Temporització

En la redacció de propostes, facilita la lectura i la comprensió que totes estiguin escrites seguint un mateix estil. S'aconsella emprar el mateix temps verbal, i en aquest sentit, el més adient és triar el «present d'indicatiu». També cal decidir la persona verbal protagonista de la redacció. Com ja s'ha comentat, hi ha diferents opcions, i cada educadora/mestra pot triar la que més li agradi, mantenint-la al llarg de la programació.

Exemples de redacció de les propostes amb estils diferents

- En present d'indicatiu. Primera persona del plural (*Inclou els infants i la persona adulta*)

«L'escola està al costat de l'estació de ferrocarril. L'interès que manifesten els infants pels trens que **veiem** cada matí des del pati **ens provoca** les ganes de saber més del món dels trens, els viatges i els mitjans de transport.

A través de la conversa en el moment de l'assemblea **iniciem** aquest viatge, trobant tot allò que **sabem** dels trens i del que **ens envolta** a partir de la **nostra** experiència personal d'observadors, de viatges...»

- En present d'indicatiu. Tercera persona del singular (*Es refereix a l'infant en genèric*)

«L'escola està al costat de l'estació de ferrocarril. L'infant **mostra** molt interès pels trens que **veu** cada matí des del pati, i aquest interès **li desperta** la curiositat per aprendre més sobre els trens, els viatges i els diferents mitjans de transport. A través de la conversa en el moment de l'assemblea **l'infant** inicia aquest viatge, trobant tot allò que **sap** dels trens i del que **l'envolta** a partir de l'experiència personal d'observador, de viatges...»

Mesures i suports universals

En aquest apartat es detallen les decisions metodològiques i organitzatives que s'han pres amb tots els infants i que serveixen per minimitzar les barreres de l'aprenentatge.

Alguns exemples metodològics poden ser: ús d'un llenguatge ric, inclusiu i adequat a l'edat dels infants; utilització d'expressions facials, repeticions i vocalitzacions per reforçar i emfatitzar els missatges orals; ús d'elements visuals (pictogrames, fotografies dels infants, cartells amb paraules clau...) per fer l'entorn comprensible i adaptat als infants; gestió flexible del temps, els espais i els materials...

Alguns exemples organitzatius poden ser: creació d'espais diferenciats que permetin adaptar-se als diversos interessos i necessitats dels infants, disseny de zones de descans, incorporació de materials multisensorials (textures, sons, olors) que estimulin diferents vies de desenvolupament i aprenentatge, propostes amb diferents nivells de dificultat...

Mesures i suports addicionals o intensius

En aquest apartat s'han de detallar les mesures i suports addicionals o intensius que es proposen per a aquells infants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). A la primera columna, cal posar les inicials del nom de l'infant i a la segona, cal descriure les mesures i els suports que rep.

Per a més informació sobre les NESE a l'educació infantil i sobre el grau d'intensitat de les mesures i els suports vegeu l'apartat 4: Una etapa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Exemples de situacions d'aprenentatge: contextos i reptes

Títol: Em desplaço

- **Context.** Una de les moltes fites que van conquerint els infants a l'estança d'I0 és el fet de seure i mantenir-se asseguts sense ajuda externa. Sent coneixedors d'aquest fet, l'equip educatiu selecciona (amb prudència) una sèrie d'elements estimuladors que motivin l'intent de desplaçament dels infants: objectes de textures, mides i colors diferents, l'ús de la veu i instruments de percussió, llums i ombres...
- **Repte.** Un cop assegut, el repte per l'infant no és un altre que el d'iniciar-se en el desplaçament autònom motivat per diferents estímuls (visuals, sonors, tàctils, etc.).

Títol: Moments d'higiene

- **Context.** La higiene és essencial per mantenir una bona salut: prevé l'aparició de malalties, facilita la convivència amb els altres i afavoreix el benestar personal. Al llarg del curs, els infants d'I1 comparteixen, dia rere dia, moments d'higiene acompanyats de l'adult: canvi de bolquers, cura de ferides, higiene nasal, rentat de mans... L'equip educatiu decideix organitzar i planificar aquests moments clau de la quotidianitat.
- **Repte.** Els infants es troben amb el repte de viure i compartir amb l'adult aquests moments d'higiene sense angoixes amb una actitud

cada vegada més col·laborativa. L'acompanyament és sempre personalitzat segons les necessitats de cada infant del grup.

Títol: Els sons de la música

- **Context.** L'equip educatiu decideix seleccionar, de forma acurada, un repertori de cançons, instruments i danses per apropar els infants a la tradició musical de la nostra terra. Els infants d'I2 comencen a descobrir, a través del joc, el moviment i la manipulació, les qualitats del so: agut-greu, llarg-curt, ràpid-lent i el timbre únic de cada instrument i persona.
- **Repte.** Els infants del grup es troben amb el repte de familiaritzar-se amb un repertori musical, que es va enriquint amb el pas dels dies, per gaudir i ampliar el ventall d'experiències sensorials, culturals i comunitàries en el si de la quotidianitat.

Títol: On deixo les meves coses?

- **Context.** És inici de curs. El grup d'I3 trepitja per primera vegada l'escola. Durant les primeres setmanes, sorgeixen reaccions i emocions naturals derivades de la separació espaciotemporal de la família. L'equip educatiu acompanya, acull, consola, valida i dona temps a cada infant perquè visqui, de la millor manera possible, el procés de familiarització amb l'escola.
- **Repte.** Els infants es troben amb el repte de conèixer i fer-se seu l'espai que els acull per sentir-s'hi cada vegada més còmodes, amb l'ajuda de l'equip educatiu.

Títol: Què en farem de la fruita que sobra?

- **Context.** A l'escola, durant aquest curs, s'han iniciat «Els dimecres de fruita», una proposta en què els dimecres tots els infants porten fruita per fer un petit àpat a mig matí. Amb el pas de les setmanes, a l'aula d'I4, s'adonen que sovint no s'acaba tota la fruita i es pregunten: què poden fer amb la fruita que sobra?
- **Repte.** Així neix el repte de crear un compostador amb l'ajuda del grup de 6è i aprofitar les restes de fruita. Els cucs que hi viuran, ajudaran a transformar-les en adob per a l'hort de l'escola.

Títol: Aventura sobre rodes

- **Context.** A l'escola es fa un projecte transversal sobre els mitjans de transport que implica tots els grups, des d'I3 fins a 6è. A l'aula d'I5, a partir de converses espontànies, la mestra detecta un interès creixent per les bicicletes. Molts infants comparteixen vivències relacionades amb les bicicletes: alguns l'utilitzen per anar a l'escola, d'altres expliquen com van aprendre a pedalar i d'altres comparteixen les excursions que fan amb bicicleta amb la família. Aquest interès es veu reforçat per l'entorn proper, ja que el poble disposa de diversos carrils bici.

- **Repte.** Aprofitant aquest context significatiu, es planteja un repte que vincula els interessos dels infants, el projecte de centre i l'entorn físic i social: organitzar, amb la col·laboració de les famílies, una sortida en bicicleta per arribar al punt més llunyà del poble respecte de l'escola, tot descobrint els espais del trajecte, identificant elements de seguretat viària i gaudint d'una aventura compartida sobre rodes.

Per a més exemples de situacions d'aprenentatge, vegeu el web [El nou currículum](#).

Preguntes més freqüents sobre les situacions d'aprenentatge

- *Els racons, tallers, ambients, espais, projectes de treball... es poden considerar situacions d'aprenentatge?*

Una SA és el resultat de la suma de molts elements diferents: un context de partida, un repte adequat a l'edat dels infants, una selecció d'elements curriculars (eixos, competències específiques, sabers...), una sèrie d'estratègies metodològiques, unes propostes de desenvolupament, aprenentatge i avaluació i un recull de mesures i suports.

Els racons, tallers, ambients, espais, projectes de treball... poden formar part d'una SA. Concretament, són part de les estratègies metodològiques: com organitzarem els espais?, amb quins agrupaments?, quins materials farem servir?, etc. **Per tant, de forma aïllada un racó (part), per si sol, no es pot considerar una SA (conjunt).** Ara bé, una SA pot incloure els racons com a estratègia metodològica.

- *Els moments de vida quotidiana a l'escola són situacions d'aprenentatge?*

Tots els moments a l'escola bressol i a l'escola són educatius. L'equip educatiu pren decisions en funció del cicle sobre com actuar i acompanyar els infants en el seu dia a dia, és a dir, en la quotidianitat: com ofereixen consol, com condueixen una conversa, com curen ferides, com atenen les famílies, com acompanyen un conflicte... Aquestes decisions consensuades en equip, per si soles, no són una SA (vegeu l'apartat «Decisions de cicle»).

Ara bé, hi ha moments de la quotidianitat que sí que són susceptibles d'esdevenir una SA, especialment quan estan vinculats a necessitats bàsiques (alimentació, higiene, descans, moviment lliure, joc...) i a hàbits o rutines (entrades relaxades, esmorzars saludables, estones de conversa, cura de l'hort...). L'equip educatiu pot aprofitar aquests moments per desenvolupar situacions d'aprenentatge que parteixin d'un context quotidià i plantegin un repte als infants prolongat en el temps.

- *Les unitats didàctiques poden esdevenir situacions d'aprenentatge?*

Els equips educatius han de revisar les programacions que tenen al centre, modificar-les i ajustar-les, de manera que plantegin reptes i que s'orientin

cap a l'assoliment progressiu de les competències específiques. Cal donar sentit al desafiament i incloure els elements del currículum de manera que facilitin un procés de desenvolupament i aprenentatge competencial.

- *Hi ha un nombre mínim o màxim d'objectius o de sabers en una SA?*

Cada SA és diferent. No hi ha un nombre concret d'objectius o de sabers quan es planifica una SA, ja que depèn de moltes variables. Hi ha SA que tenen una extensió llarga i hi ha d'altres que poden ser més curtes. L'edat dels infants és un element clau en el moment de definir els objectius. Per tant, en funció del context i del repte que es plantegi, les SA tenen més o menys objectius i més o menys sabers, tot i que s'aconsella ser prudent i plantejar els estrictament necessaris per resoldre el desafiament.

- *Es poden posar annexos en una SA?*

Els annexos són optatius. La seva finalitat és completar el document amb informació que no s'ha donat o bé oferir dades complementàries que ajudin a entendre la SA. S'hi poden incloure materials complementaris com glossaris, plànols, mostres, fotografies, etc. La informació de cada annex s'ha d'haver anunciat en algun lloc de la programació.

3. Una etapa
en què s'avalua
respectant el
ritme de cada
infant

L'avaluació a l'educació infantil està **estretament vinculada al procés educatiu**. És un mitjà per conèixer millor cada infant, comprendre com es desenvolupa i aprèn, i prendre decisions pedagògiques que permetin ajustar la intervenció educativa a les seves necessitats i potencialitats. Quan es parla d'avaluació a l'etapa 0-6 es parla, doncs, de seguiment, d'observació, d'escolta i de reflexió compartida entre l'equip educatiu i les famílies.

Aquest apartat explora què vol dir avaluar a l'educació infantil i com es concreta aquesta tasca en el dia a dia dels centres, en la quotidianitat. Es posa un èmfasi especial en les estratègies que utilitza l'equip educatiu per fer el seguiment i l'avaluació dels infants: les converses, l'observació acurada i respectuosa i la documentació pedagògica. També es presenta el **cicle avaluatiu** com un recorregut per a la reflexió i la presa de decisions col·lectiva, així com la revisió de la pròpia pràctica educativa com a element essencial per garantir una educació de qualitat.

Una part important de l'apartat està dedicada a com es comparteix aquest procés amb les famílies, el primer i màxim agent educador a la vida dels infants. Les entrevistes, el contacte diari durant les entrades i sortides, les reunions grupals i els informes qualitatius escrits són canals de comunicació per compartir informació amb les famílies sobre l'acompanyament de cada infant, cosa que fomenta una relació de confiança i corresponsabilitat entre família i escola. Finalment, es recullen els documents oficials de seguiment i avaluació que estableix el Decret 21/2023 per a l'etapa d'educació infantil.



3.1. Què vol dir avaluar a l'educació infantil?

Avaluar vol dir **observar, interpretar i comprendre com aprenen i es desenvolupen els infants per poder acompanyar-los en el seu procés d'aprenentatge**. Es tracta de fer un seguiment del seu creixement, identificant els seus interessos, necessitats i progressos i no de posar notes ni de classificar els infants. L'avaluació serveix per adaptar les propostes educatives a les seves necessitats, per potenciar les seves capacitats i garantir un entorn d'aprenentatge acollidor i estimulant.

D'acord amb l'article 14 del Decret 21/2023, l'avaluació ha de ser **contínua, global i formativa**. Ha de complir, també, la funció de verificar l'avanç progressiu del desenvolupament de les competències específiques i, sobretot, adequar el suport educatiu a les característiques individuals de cada infant. La nova mirada competencial suposa una revisió tant de la concepció com de la implementació de l'avaluació a l'educació infantil.

Avaluar a l'educació infantil vol dir observar, escoltar, comprendre i actuar per garantir a cada infant l'acompanyament que necessita per créixer.

3.2. Com es fan el seguiment i l'avaluació dels infants?

El primer pas, imprescindible per fer un seguiment curós i una avaluació formativa adequada dels infants, és conèixer les característiques evolutives pròpies de l'etapa de 0 a 6 anys. Aquesta etapa es caracteritza per un desenvolupament exponencial de totes les dimensions personals: física, emocional, social, cognitiva, lingüística i artística. Cada infant té el seu propi ritme i procés maduratiu, i només des d'un coneixement profund d'aquests processos és possible establir expectatives ajustades i propostes educatives adients. Aquest coneixement de partida permet als equips educatius orientar de manera significativa el procés de seguiment i avaluació.

Segons l'article 14 del Decret 21/2023, l'avaluació ha de ser **respectuosa amb el ritme de desenvolupament de cada infant**. Ha de tenir **un caràcter obert, flexible i preventiu**, i s'ha de centrar en les potencialitats i els progressos dels infants, i evitar un enfocament classificatori. Així mateix, ha de ser **diversa i adaptada** a les característiques individuals dels infants, posant l'èmfasi en la recollida d'informació qualitativa.

Tenint presents tant les característiques evolutives dels infants com el que estableix el marc normatiu, l'equip educatiu ha de dur a terme una reflexió compartida que permeti acordar i concretar de quina manera i en quins moments es faran el seguiment i l'avaluació dels infants. Aquesta reflexió ha d'ajudar a establir criteris comuns, definir instruments de recollida d'informació, sistematitzar moments de valoració i assegurar la coherència en la pràctica educativa. A més, l'equip haurà de tenir en compte els **criteris d'avaluació de final d'etapa** com a elements curriculars que orienten cap a on i en què cal fixar-se a l'hora de fer el seguiment i l'avaluació. És fonamental que l'equip comparteixi una mirada rigorosa i sensible envers el procés de desenvolupament de cada infant.

Tot plegat, sense oblidar que l'avaluació formativa ha de ser **reguladora del procés d'aprenentatge** i de la pròpia pràctica educativa, ha d'estar **integrada en el dia a dia** i ha de ser **positiva, qualitativa** i, sempre que sigui possible, **participativa**. Aquests principis continuen sent essencials per assegurar una educació infantil de qualitat, centrada en el benestar i el desenvolupament integral de cada infant.

3.2.1. L'avaluació en el dia a dia

L'avaluació ha de formar part de la quotidianitat, del dia a dia, i s'ha d'entendre com el seguiment sistemàtic de cada infant. Això no vol dir que s'hagi d'avaluar tot i en tot moment.

Les situacions que es donen en el dia a dia ofereixen la possibilitat de ser observades i documentades. Durant el procés d'avaluació s'anirà recollint molta informació sobre cada infant: com es relaciona amb els altres?, com es comunica?, com s'expressa a través dels diferents llenguatges?, com juga?, com interacciona amb els materials?, com interactua amb l'entorn?... En definitiva, informació sobre com **és el seu procés d'aprenentatge**.

Com a resultat de l'avaluació formativa s'introdueixen modificacions i millores necessàries respecte a l'organització dels espais, la gestió del temps, la selecció de materials, els tipus d'agrupament... amb l'objectiu de respondre millor a les necessitats dels infants i afavorir el desenvolupament progressiu de les competències específiques (en coherència amb l'edat dels infants del grup).

L'equip educatiu disposa de diferents tècniques i instruments per extreure, registrar i interpretar tota la informació extreta del procés d'avaluació: la comunicació, multimodal i multidireccional; l'observació, sistemàtica i atenta; i la documentació pedagògica.

Conversa: comunicació multimodal

La forma més habitual que utilitzen les persones per comunicar-se és a través de la parla, però no és l'única, i encara menys en els primers anys de vida. En aquesta etapa el llenguatge està més vinculat al cos: el tacte, les mirades, els sons, les carícies, la veu, els gestos... i és a través d'aquesta mescla de llenguatges que els infants **expressen, manifesten i comuniquen els seus interessos, desitjos i necessitats**.

A més, la comunicació permet als infants representar la realitat i allò que imaginin. Quan expliquen una història, fan un dibuix o juguen a fer veure, utilitzen el llenguatge verbal i no verbal per construir i compartir significats. D'aquesta manera, la comunicació esdevé una eina per simbolitzar vivències, ordenar el pensament i donar forma a idees i mons imaginaris.

L'infant, des de ben petit, aprèn a desxifrar les actituds i les intencions comunicatives dels adults i, alhora, dona pistes perquè els que estan al seu voltant interpretin el que necessita, el que li agrada o desagrada, etc. Amb el pas del temps, i a mesura que creix, va adquirint i desenvolupant habilitats comunicatives que fan més clares i explícites les seves demandes. Estimular aquestes habilitats es converteix en una tasca indispensable pel foment de l'equitat i l'avanç en la igualtat d'oportunitats.

És en la **protoconversa** o en les primeres interaccions comunicatives entre infants i educadores on comença a construir-se el diàleg. En aquests moments inicials es despleguen elements com els torns de paraula, la imitació, l'entonació i els senyals no verbals, que permeten establir els primers intercanvis comunicatius intencionats. A través d'aquests primers diàlegs, **l'adult pot començar a posar paraules als pensaments i**

emocions de l'infant: des de l'entusiasme davant d'una proposta fins a la sorpresa per un fet inesperat o la manera com afronta un repte concret.

Mitjançant una conversa amb l'infant, l'adult que acompanya pot recollir informació sobre:

- Com se sent l'infant
- Què necessita
- Quines són les seves preferències
- Quina proposta li crida més l'atenció
- Com ha resolt una fita/problema/conflicte
- Quines dificultats ha trobat en el camí
- Què ha descobert, per a què li ha servit
- Si es fa preguntes a si mateix
- Etc.

Els espais de conversa són ben diversos: durant el joc, els moments de cura, l'estona del pati, els diàlegs espontanis. Al **primer cicle**, i de forma molt progressiva, es poden començar a oferir espais de conversa grupals. Aquesta proposta parteix de l'adult que acompanya, que coneix el grup i que, per tant, pot valorar la idoneïtat, el sentit i la finalitat de convidar els infants a fer les primeres converses en grup. Tot i això, els primers anys de vida s'entén que la conversa és, majoritàriament, d'un sol infant amb l'adult, en què l'adult és qui interpreta i posa paraules a allò que vol transmetre l'infant.

Al **segon cicle** els espais de conversa continuen sent diversos i comencen a esdevenir moments idonis per aprendre dels iguals i de l'adult de referència. Els diàlegs, els intercanvis comunicatius i les converses en petit o gran grup es donen en el si de la quotidianitat.

«Ningú no sap ben bé com passa, però l'acte de pensar està lligat al llenguatge, i podem sospitar amb fonament que aprendre a parlar, a pensar i a raonar són activitats estretament lligades entre si.»

Matthew Lipman (1998)

Conduir aquestes converses en gran grup o petit grup requereix donar-los el valor que tenen, deixar que ocupin un temps i un espai còmodes, sense presses ni pressions i que els infants siguin conscients que és un moment important del dia i val la pena participar-hi amb llibertat. No pot esdevenir una tasca mecànica i rutinària, sinó que cal planificar-la perquè tingui el sentit que mereix.

L'estona de conversa amb el grup d'infants ha de ser una activitat suggeridora i motivadora, que s'espera amb il·lusió perquè en qualsevol moment pot sortir

una conversa interessant. La persona educadora ha de gestionar-la perquè esdevingui un espai en el qual tothom se senti convidat a participar.

Aquest espai d'interacció permet crear un vincle emocional entre els infants. És llavors quan la cohesió de grup agafa valor, ja que permet que cada infant conegui qui té al seu voltant, companys i companyes amb qui comparteix moltes hores. La rotllana ensenya a escoltar, parlar i comunicar, és un moment per estar junts, per posar en comú, per compartir i aprendre els uns dels altres, per crear, per conèixer-se, per teixir relacions.

Hi ha moltes situacions en les quals la conversa es fa present: abans i després de participar en un espai, en la presentació i desenvolupament d'un taller, en els diferents moments d'una situació d'aprenentatge, durant l'estona dels àpats, en converses espontànies a l'estona del pati, després de la narració d'un conte, durant les entrades a l'escola... Aquestes converses són molt valuoses i esdevenen més participatives i autèntiques.



Observació: llegir entre línies

Observar, més enllà de mirar, implica *escoltar, llegir entre línies, contemplar, aturar-se, reflexionar...* Quan la persona educadora observa els infants, capta informació molt diversa de cada nen i nena: actituds, comportaments, destreses, habilitats, preferències, reaccions, conflictes, senyals d'alerta, etc. Cal, doncs, **aturar la mirada sobre cada infant**, de forma individual, per conèixer-lo, entendre els seus interessos, copsar les seves necessitats, descobrir les seves potencialitats i donar-li suport.



Observar requereix focalitzar la mirada. Cada equip educatiu ha de determinar què es registrarà, com es farà i quan, i quins instruments

s'utilitzaran per recollir i sistematitzar la informació obtinguda: llibreta i llapis, taula d'observació, càmera fotogràfica o de vídeo, gravadora de veu, etc.

«Cal considerar que en l'observació directa s'hi conjuguen tres elements: la percepció, la interpretació i el coneixement previ de qui observa.»

M. Teresa Anguera (1988)

Les guies de desenvolupament: una eina orientativa per afinar l'observació educativa

Les guies de desenvolupament descriuen les fites més habituals en el procés evolutiu dels infants i poden esdevenir una eina útil a l'hora de planificar les observacions. El seu valor rau en el fet que ofereixen indicadors clars i estructurats que poden ajudar a identificar certes característiques evolutives pròpies de cada moment evolutiu, així com possibles signes d'alerta en algun aspecte del desenvolupament dels infants.

Tanmateix, és fonamental tenir present que **el desenvolupament infantil és un procés complex i influenciat per múltiples factors**. La maduració dels infants no sempre segueix un camí lineal o regular, i per això cal ser molt curosos amb l'ús que es fa d'aquestes guies. En cap cas han de servir per etiquetar els infants ni per comparar-los en funció de si han assolit o no determinats nivells en el desenvolupament motriu, cognitiu, social, emocional o afectiu.



L'ús d'indicadors tancats pot generar interpretacions errònies i, fins i tot, provocar preocupacions innecessàries, especialment si es fan servir per compartir informació amb les famílies. Per això, les guies de desenvolupament s'han d'entendre com a documents orientatius i flexibles, no pas com a escales rígides o restrictives.

- [Exemple de guia de desenvolupament 0-3](#)
- [Exemple de guia de desenvolupament 3-6](#)

Davant la diversitat de materials existents, és recomanable que els equips educatius triïn amb prudència quines guies faran servir com a referència, valorant-ne la qualitat, la fonamentació i l'enfocament pedagògic.

En definitiva, les guies de desenvolupament poden esdevenir una eina valuosa si s'utilitzen amb mirada crítica i criteri pedagògic, sempre al servei d'una observació atenta i significativa del procés individual de cada infant.

Documentació pedagògica: presa de decisions¹⁰

Segons Hoyuelos (2007), documentar significa deixar constància estètica i narrada d'un procés o un fet. Tota documentació neix amb un pla detallat d'observació i escolta. En el context escolar, la documentació pedagògica consisteix en la recollida i exposició sistemàtica d'alguns dels processos educatius que viuen els infants. No es tracta només de plasmar l'esdeveniment, sinó de **fer visible, de manera narrada, el que s'ha viscut**.

Documentar allò que passa permet reviure situacions, fer el seguiment del procés viscut de l'infant i posar-lo al centre, fer partícips les famílies de l'evolució dels seus fills i filles, involucrar els mateixos infants en el seu procés d'aprenentatge (sempre que el moment maduratiu ho permeti), reflexionar sobre la pràctica educativa, donar respostes ajustades a les necessitats dels infants...

Documentar amb intenció permet decidir amb criteri.

El fet de crear, analitzar i reflexionar al voltant de la documentació pedagògica, facilita **revisar, ajustar i millorar les propostes i intervencions educatives**.

Aquesta reflexió col·lectiva també permet repensar els entorns d'aprenentatge i afinar la mirada sobre el que s'observa i es registra en cada situació.

Les experiències que es viuen diàriament a les estances i aules d'educació infantil són, moltes vegades, efímeres i passen desapercebudes si no hi ha ningú que les capti i les faci visibles. Per aquest motiu, és fonamental que infants, famílies i altres membres de la comunitat educativa tinguin accés a aquesta documentació pedagògica tan preuada. Compartir-les permet no només recordar i reviure situacions significatives, sinó també reflexionar-hi conjuntament, que ha de portar a la millora de la comprensió dels processos d'aprenentatge i creixement.

Sense deixar de ser una figura que acompanya, guia i planteja propostes significatives i motivadores, la persona educadora esdevé **una observadora**

10. En trobareu exemples al web [El nou currículum](#)

sensible i una narradora rigorosa de les vivències col·lectives i individuals dels infants. Mitjançant diferents mitjans i instruments, la documentació permet visibilitzar les accions i els pensaments dels infants, des del respecte cap als diferents ritmes i processos viscuts.

La documentació pedagògica pot tenir diferents destinataris: els infants, les famílies o l'equip educatiu. És essencial saber a qui va dirigida i amb quina finalitat s'elabora.

Títol suggerent

Fotografies:
Detalls
Proporció
Seqüència
Llum
Zoom

Fer visible la veu dels infants.

Cursiva per diferenciar.

Dirigit a les famílies.

Marc teòric.

Setmana del 14 al 18 de novembre

QUINA PUDOR!

Després de la visita al LAB de Manresa, el grup decideix engegar el seu propi **laboratori** per fer experiments. En petits grups han fet proves i assajos sobre la transformació del sòlid al líquid. Fa uns dies, van deixar uns pots amb les barreges resultants i descobreixen que la consistència ha canviat i comencen a fer **hipòtesis**.





Conversa

ADULT: Què penseu que ha passat amb aquest líquid?
 LEO: Uf quina pudor!
 LARA: Té "pelusas" i és d'un altre color... és blanca!
 ELENA: S'ha congelat!
 ADULT: Com és que ha passat això?
 LARA: S'està desfent! Sembla una medusa.
 MARIO: Oh no, potser no ho hem fet bé...
 NÀDIA: S'ha podrit perquè portava molts dies tancat.
 MARIO: L'havien d'haver posat a la nevera...
 BEA: Sí, perquè al sol es cremaria. Es posaria negra al sol.
 NÀDIA: Necessitem posar aigua fins a vint (marca a la gerra).
 ADULT: Podem posar uns pots al sol a veure què passa i uns altres a la nevera durant uns dies.




Els infants fan servir els mateixos mecanismes que els **científics** per fer aquestes interpretacions i ho fan per acumulació d'experiències, pels intercanvis entre ells i pel mateix desenvolupament personal.

"Inquietud, curiositat, ganes de saber, necessitat d'entendre, de preguntar-se com funciona, de plantejar-se com aconseguir un objectiu... Pensar, provar, repensar, comprovar, un procés natural d'acostament al coneixement." (Montserrat Pedreira, 2006)

Publicació setmanal.

Breu introducció

Tipografia:
Neutra
Mida 12 punts
Text justificat

Negreta per destacar.

Espais en blanc.

Instant de fer la foto.

Equilibri organitzatiu de tota la pàgina.

1

Maria Rovira, «El diari. Posem paraules a la quotidianitat», Infància, núm. 258 (maig de 2024)

Cicle avaluatiu

El cicle avaluatiu,¹¹ com el seu nom indica, defineix el recorregut circular que es dona cada vegada que els equips educatius se submergeixen en l'avaluació formativa;¹² és a dir, en la recollida i l'anàlisi d'informació rellevant sobre el procés de desenvolupament i aprenentatge dels infants.

Fase d'observació

1. Selecció de l'objecte d'avaluació
2. Recollida i registre de l'observació

Fase de documentació

3. Anàlisi de la informació
4. Definició de propostes per a la millora
5. Comunicació



Selecció de l'objecte d'avaluació

L'observació es dirigeix, en la majoria dels casos, a l'infant o al grup d'infants, per analitzar, comprendre i interpretar com aprenen i es desenvolupen. No hi ha dos processos d'aprenentatge iguals; per tant, l'observació sempre és personalitzada. L'adult que acompanya pot fixar la mirada en què aprèn l'infant, com aprèn, què fa, què l'interessa, com es mou, què tria, amb qui prefereix estar, etc.

L'objecte d'avaluació, però, també pot ser una situació, com la gestió d'un espai concret, l'organització temporal d'un taller, la selecció i idoneïtat d'uns materials, el tipus d'agrupament, la disposició de l'estança i aula...

Recollida i registre de l'observació

Un cop definit l'objecte d'avaluació cal establir quines són les condicions i els mitjans més adequats per poder recollir i registrar la informació necessària:

- Triar el context i el moment més adequats per observar i registrar el que es pretén de la manera més objectiva possible.
- Establir quina persona (o persones) de l'equip portarà a terme l'observació.

11. [Orientacions per a l'avaluació. Educació infantil, segon cicle.](#) Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2020).

12. El Decret 21/2023 no recull l'avaluació formadora a l'etapa d'educació infantil.

- Seleccionar els instruments més adequats per registrar l'observació: bloc de notes, anecdotari, taula d'observació, càmera fotogràfica i de vídeo, gravadora de veu, llibreta de transcripció de converses, actes, memòries...

La recollida i el registre d'informació s'ajusta i varia en funció de l'objecte d'avaluació, els destinataris, el context, els instruments i els recursos humans i materials disponibles.

Anàlisi de la informació

En el moment d'analitzar la informació recollida, cal tenir en compte que cada persona en farà una lectura subjectiva individual, el punt de vista de qui observa i documenta. És per això, que cal fer una relectura de tot el que s'ha recollit per poder-ho interpretar i comprendre des d'un punt de vista col·lectiu, com a equip.

Analitzar la informació implica, d'una banda, interpretar-la i, de l'altra, valorar-la.

- La tasca d'**interpretar** la informació recollida comença, primer, amb la recerca i reflexió individual. Després, es converteix en una tasca col·lectiva que activa els criteris, les visions i les opinions de tot l'equip educatiu.
- La tasca de **valorar** la informació recollida requereix que l'equip educatiu disposi de fons documentals que permetin consultar, contrastar i complementar la pròpia anàlisi, com ara: articles, estudis, assessorament d'experts, formació continuada...

Definició de propostes per a la millora

Un dels moments clau del procés d'avaluació és la definició de propostes de millora. Aquest pas suposa transformar la informació recollida a través de l'observació, l'anàlisi i la reflexió en accions concretes. Aquestes propostes, a més, han de ser viables i contextualitzades, i cal revisar-les periòdicament per valorar-ne l'impacte i ajustar-les si cal.

Definir propostes de millora vol dir identificar, en equip, aspectes que es poden revisar, ajustar o repensar, i fer-ho de manera col·lectiva i intencionada. No es tracta només de constatar què funciona o què no, sinó d'aprofundir en les causes, compartir punts de vista i acordar canvis que ajudin a fer un pas endavant. Aquestes propostes poden referir-se, per exemple, a l'organització dels espais, a l'adequació dels materials, a les estratègies d'acompanyament, a les reunions amb les famílies, a les mesures i suports...

Comunicació

La documentació que resulta d'aquest procés d'avaluació constitueix un missatge que pot anar adreçat a diferents destinataris:

- Als infants, sobretot a finals del primer cicle i al segon cicle, per reviure i escoltar, per prendre consciència de la pròpia evolució i del camí que han seguit per aprendre. Aquesta és una tasca especialment rica que activa l'aprenentatge, ja que es pot fer individualment i de manera grupal.
- A les famílies, per conèixer l'evolució de l'infant i disposar de prou informació sobre la tasca que es porta a terme a l'escola bressol i a l'escola, fet que potencia la seva col·laboració.
- A l'equip educatiu, per compartir, prendre consciència de la pròpia evolució, fer traspàs d'informació, obrir espais de debat enriquidor i de recerca, aprendre, etc.

És important posar a l'abast dels destinataris la informació rellevant de manera clara i entenedora, tenint en compte que cal adaptar el missatge al receptor.

- Tenir present que cada tipus de llenguatge (verbal, visual, textual, plàstic, audiovisual...) requereix uns plantejaments específics i que el tipus de suport escollit (paper, vídeo, àudio, blog, pàgina web, la plataforma X, Instagram, CD...) el condiciona.
- Tenir en compte l'especificitat i les característiques de les persones a qui va dirigida a l'hora d'organitzar formalment el material.
- Triar el format final de la documentació (carpeta, àlbum, dossiers individuals o de grup, diari d'aula, seqüència fotogràfica, mural, llibreta viatgera, quadern de classe, vídeo i àudio editats, informe...), segons la finalitat i el destinatari.
- Assegurar la coherència entre el que es mostra i el que s'explica.

3.2.2. Revisió de la pròpia pràctica educativa

L'avaluació no es limita a observar i valorar els processos d'aprenentatge dels infants, sinó que ha d'incloure, de manera inseparable, **la revisió i la reflexió sobre la pròpia pràctica educativa**. Aquesta mirada crítica i constructiva és essencial per avançar cap a una educació de qualitat, ajustada a les necessitats reals dels infants i del context.

Així doncs, l'avaluació, entesa com a eina de reflexió i millora, ha d'ajudar els equips educatius a revisar el sentit i l'impacte de les seves accions, a mantenir-se oberts al canvi i a garantir una resposta educativa per a tots els infants.

Compartir creences, coneixements, experiències i criteris ajuda a construir un projecte educatiu viu i amb sentit. El diàleg professional, quan és obert i tolerant, permet **posar en comú diferents punts de vista, contrastar maneres de fer i prendre decisions col·lectives** que millorin la intervenció educativa. Aquest treball compartit no només aporta coherència a la tasca educativa, sinó que també reforça la confiança mútua i consolida una visió compartida entre les professionals del centre.

Apunt normatiu

La direcció del primer cicle i l'equip directiu del segon cicle han de promoure el treball col·laboratiu de l'equip educatiu i potenciar la pràctica reflexiva. Així mateix, han de participar en propostes de formació per a la reflexió i la millora de les pràctiques educatives.

Article 10 (*Tutoria i equip educatiu*), Decret 21/2023

Pel que fa a cada cicle, l'article 14 del Decret 21/2023 especifica que:

- L'equip educatiu de **primer cicle** s'ha de reunir al llarg del curs amb l'objectiu de posar en comú les observacions recollides sobre els processos de desenvolupament dels infants. Aquest seguiment ajuda a reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa i facilita la valoració conjunta i l'adequació de les estratègies, propostes i recursos emprats en un procés continu de millora i innovació.
- L'equip educatiu de **segon cicle** s'ha de reunir com a mínim un cop al trimestre per fer el seguiment i l'avaluació del procés educatiu i d'aprenentatge. En aquestes sessions s'han d'establir les mesures d'adaptació, la modificació d'estratègies i els ajustaments de programació que convinguin per a les propostes. L'avaluació ajuda a reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa i facilita que les mestres valorin conjuntament les estratègies, propostes i recursos emprats en un procés continu de millora i innovació.

3.3. Com es comparteix aquest procés amb les famílies?

La **relació entre l'escola i les famílies és un dels pilars fonamentals** de l'educació infantil. En aquesta etapa, adquireix una rellevància especial perquè sovint es tracta del primer contacte de les famílies amb l'àmbit educatiu formal. És per això que cal vetllar perquè aquesta experiència sigui **positiva, acollidora i enriquidora** per a tothom.

És fonamental que les famílies percebin que són part activa del procés educatiu: que la seva veu és escoltada, que són tingudes en compte i que, conjuntament amb l'equip educatiu, comparteixen la responsabilitat d'acompanyar el creixement dels infants. Aquesta corresponsabilitat implica coherència, diàleg i compromís compartit. Establir un vincle de confiança i respecte mutu entre equip educatiu i famílies esdevé clau per afavorir el desenvolupament integral dels infants.

Per construir i enfortir aquesta relació de col·laboració, cal tenir en compte alguns elements clau, com:

- **Fomentar una comunicació fluida i constant** durant les entrevistes, les entrades i sortides, les reunions, les converses informals, entre altres canals, que permetin informar les famílies sobre el seguiment del seu fill o filla i, alhora, escoltar les seves inquietuds.
- **Respectar les diferències i la diversitat**, reconeixent que cada família és única, amb les seves pròpies creences, valors i formes d'entendre la criança. És essencial que les famílies se sentin respectades i valorades.
- **Promoure la presència i la participació**, convidant les famílies a implicar-se en la vida del centre i transmetent-los que la seva col·laboració és rellevant i apreciada.
- **Posar en relleu el caràcter educatiu de l'etapa**, entesa com un espai de temps en què els infants es desenvolupen i aprenen acompanyats de professionals competents.

Apunt normatiu

Per facilitar informació a les famílies sobre el seguiment i l'evolució educativa dels infants, a començament de curs cada centre ha d'establir el calendari de reunions i entrevistes. S'han de garantir, com a mínim, una entrevista al llarg de cada curs escolar i una reunió col·lectiva a l'inici de curs, així com aquells mecanismes de relació periòdica que permetin compartir informació sobre l'evolució i les experiències dels infants, tant al centre com a casa.

Article 11 (*Família i escola*), Decret 21/2023

La comunicació i la confiança han d'estar presents al llarg de tota l'etapa d'educació infantil. El vincle que es crea entre l'equip educatiu i les famílies constitueix una base sòlida per compartir, comprendre i fer visibles els processos de desenvolupament i aprenentatge que viu cada infant.

3.3.1. Entrevistes

Les entrevistes són espais de comunicació personalitzada entre les famílies i l'equip educatiu que permeten compartir informació significativa sobre el procés de creixement, aprenentatge i benestar dels infants. Són una oportunitat per escoltar, comprendre i establir un diàleg constructiu, basat en **la confiança i la corresponsabilitat**. Aquestes trobades afavoreixen una mirada compartida sobre l'infant i enforteixen el vincle entre l'escola i la família.

Apunt normatiu

En el moment de la incorporació de l'infant a cada cicle, abans que comenci el curs, s'ha de garantir com a mínim una entrevista individual per compartir informació que ajudi a generar confiança per a una bona adaptació de l'infant.

Article 11 (*Família i escola*), Decret 21/2023

Més enllà d'una simple trobada informativa, l'entrevista és un espai per construir uns acords compartits que ajudin a acompanyar millor el procés que viu l'infant, cosa que afavorirà el seu desenvolupament integral al llarg del curs.

Per tal que aquesta trobada sigui d'utilitat per a les dues parts, **cal cuidar tant la forma com el fons**. Preparar l'entrevista amb temps, saludar les famílies pel seu nom, tenir cura de l'espai, vetllar pel to de la conversa i per la coherència entre el llenguatge verbal i no verbal són detalls que contribueixen a generar un ambient de confiança i professionalitat. L'entrevista ha de desenvolupar-se en un clima de cordialitat i escolta activa, amb rigor però també amb calidesa.

El contingut, però, és allò que dona valor real a la trobada. És important tenir present que, per a moltes famílies, parlar sobre el seu fill o filla pot generar una certa inquietud. Per això, començar la conversa posant en valor aspectes positius de l'infant —com ara el seu nivell d'adaptació, les seves preferències o actituds positives— ajuda a crear un ambient més relaxat i facilita una comunicació més fluida i receptiva.

També cal ser molt curosos amb com es transmet la informació. Les paraules tenen un gran impacte, especialment quan es parla d'algú estimat. És molt diferent dir «encara no camina» que no pas «es desplaça gatejant i arriba a tot arreu amb facilitat». Per ajudar a oferir una imatge més ajustada

de l'infant cal evitar les generalitzacions i comparacions i concretar les observacions amb exemples clars i situats.

Cal parlar del que s'ha observat i registrat i fonamentar les aportacions amb dades reals. La sinceritat, enfocada des del respecte i l'empatia, pot esdevenir una eina poderosa per **orientar, tranquil·litzar i donar suport a les famílies**, fins i tot quan es tracta de temes delicats.

En tot moment, cal tenir present que l'educació és una responsabilitat compartida, però amb límits clars: l'escola no ha d'intervenir en la vida familiar i, de la mateixa manera, la família ha de respectar l'autonomia pedagògica del centre educatiu. El que sí que cal garantir és una col·laboració estreta i ben articulada, basada en el reconeixement mutu i en la voluntat d'acompanyar plegats el creixement dels infants.

Quan l'equip educatiu es mostra transparent i comparteix amb les famílies els valors que guien la pràctica educativa, aquestes se senten informades, implicades i valorades. I és en aquesta complicitat on neix una veritable aliança educativa, centrada en el benestar i la singularitat de cada infant.

L'entrevista és un espai per compartir mirades i construir ponts entre l'escola i la família, i és un moment per acompanyar la família en el procés educatiu del seu fill o filla.

3.3.2. Contacte quotidià i proper: entrades i sortides

Les entrades i sortides són moments i espais quotidians de gran rellevància que contribueixen, dia a dia, a construir el vincle entre escola i família. Tot i ser intercanvis breus, tenen una gran càrrega comunicativa i emocional, i cal abordar-los amb intencionalitat educativa.

Aquestes estones ofereixen una oportunitat per continuar teixint la relació de confiança amb les famílies, mostrar disponibilitat i fer visible l'acompanyament que es fa als infants durant la jornada. Una mirada atenta, una paraula amable o un petit comentari poden reconfortar les famílies, que deixen el seu fill o filla sota la cura d'altres adults.

A l'hora de transmetre informació, cal fer-ho amb criteri, pensant bé què es diu i com es diu. No és necessari explicar cada detall de la jornada, però sí identificar aquells aspectes que poden ser rellevants per a la família i compartir-los d'una manera al màxim de respectuosa possible, tenint sempre en compte que cal explicar el context i com s'ha acompanyat l'infant en la situació viscuda, per evitar malentesos o interpretacions parcials.

Exemple: «Aquest tarda l'Arnau ha estat més callat de l'habitual. Li he preguntat si li passava alguna cosa i m'ha dit que estava una mica cansat».

És important que els equips educatius acordin com volen gestionar aquests moments. Cal establir criteris compartits sobre el tipus de comunicació que es vol afavorir, el to, el llenguatge i, fins i tot, l'actitud corporal. La coherència entre els diferents membres de l'equip educatiu reforça el missatge i genera confiança.

També s'ha de tenir present que no totes les informacions s'han de compartir en aquests espais. Quan cal abordar aspectes més personals, complexos o delicats, és millor proposar una trobada específica, que permeti parlar amb tranquil·litat i respecte, en un ambient més adequat.

Les entrades i sortides són una part fonamental de la vida escolar i poden esdevenir rituals al llarg de l'etapa que enforteixen la relació entre l'escola i les famílies.

3.3.3. Reunions amb les famílies

La reunió amb les famílies és un dels moments de comunicació i col·laboració més importants. Es realitza durant les primeres setmanes de curs i normalment és el primer contacte formal del curs amb totes les famílies del grup. És un espai singular i excepcional, ja que és una de les poques situacions col·lectives on es troben la majoria de les famílies juntament amb les persones responsables del grup.

La reunió amb les famílies la convoca, la planifica i la gestiona l'equip educatiu.

L'equip educatiu ha de reflexionar conjuntament i plantejar-se, abans de les reunions amb famílies, una sèrie de qüestions, com ara: Per a què ha de servir? Com s'organitzarà? Amb quina idea es vol que marxin les famílies en acabar? Quin ha de ser el guió, doncs? Ha de ser el mateix per a tots els nivells del cicle o de l'etapa? Es planteja igual una reunió a I2 o I5? Es gestiona igual si la tutora és la del curs anterior o una persona nova? Quantes persones de l'equip educatiu intervindran? Hi ha famílies noves? Es preveu un espai per escoltar la veu de les famílies? Totes aquestes qüestions s'han de reflexionar amb l'equip educatiu abans de les reunions amb les famílies.

La diversitat de famílies assistents fa que cada una tingui unes necessitats i unes expectatives diferents, però cal recordar que, en ser una reunió escolar, els temes que s'aborden han de ser d'interès general i han de ser diferents dels que es desenvolupen en l'entrevista individual.

Com en qualsevol situació comunicativa entre persones hi ha dos moments especialment clau: l'inici i el final de la reunió. És molt important, doncs, pensar-los acuradament i entendre que els primers minuts marcaran la pauta del que succeirà, mentre que els últims minuts han de ser com «les postres» d'un bon àpat.

Un bon inici, després de la pertinent salutació cordial i l'agraïment per l'assistència, pot ser una presentació de la tutora. Explicar amb detall quina és la seva formació i experiència i quines expectatives té per al curs. En aquests primers moments, cal facilitar alguna **via de contacte directe**: correu electrònic del grup, dies i hores de visita, telèfon de l'escola, etc. Ha de quedar clar que la tutora és una persona accessible.

La tutora pot anticipar que té previst convocar-los per comentar el progrés i l'evolució del seu fill o filla i escoltar les seves expectatives i opinions. Mentre fa aquesta primera explicació, pot aprofitar per donar un full informatiu, fins i tot escrit o pintat pels seus fills i filles, amb **informacions que cal recordar** (dates d'informes, de sortides, de dies no lectius, de celebracions al centre...) i, de passada, aprofitar per establir contacte visual amb cada assistent.

Aquesta primera part es pot acabar passant llista i saludant individualment tots i cadascun dels assistents. Inclús, si la tutora ho considera convenient, a principi de cicle (I0 i I3) o també si hi ha noves incorporacions, pot ser bo demanar a les famílies que siguin elles les que es presentin: si el fill o filla que ve a l'estança o aula és el primer, si tenen experiència d'altres fills o filles a l'escola, etc.

Un cop passat aquest moment inicial, es poden començar a abordar els temes que l'equip educatiu hagi consensuat, com ara:

- La importància de les entrades i sortides.
- La finalitat i l'ús dels diferents mitjans de comunicació que s'utilitzen (l'agenda, el blog, les aplicacions mòbils...).
- Les entrevistes individuals.
- Els informes (o els suports alternatius que s'utilitzen per recollir el seguiment i l'avaluació dels infants).
- El dia a dia al centre (prioritats, metodologia, organització...).
- Com conviuen i es respecten els diferents processos evolutius dels infants del grup.
- Les activitats extraordinàries que es realitzaran durant el curs (sortides, colònies...).
- Característiques generals del grup (anècdotes, descripcions qualitatives, narració de petites experiències, etc.).
- Com col·laborar des de casa amb l'escola bressol o l'escola.

- Temes generals d'interès: televisió, pantalles, joguines, aniversaris, esmorzars a l'escola, etc.
- Una altra opció pot ser, prèviament, **preguntar a les famílies si hi ha algun tema que proposin i sigui d'interès general** i adient per tractar en aquesta reunió.
- ...

Cada equip educatiu, en funció de les característiques del seu centre (PEC, context sociofamiliar, edat dels infants, etc.), ha de dissenyar un guió propi i consensuat que respongui a com es vol que siguin les reunions amb les famílies.

És preferible que les reunions s'aproximin més a una situació de diàleg i interacció, que no pas a una simple transmissió d'informació.

Com caldria acabar la reunió amb les famílies? El final ha de potenciar una emoció positiva a les famílies. Ha de deixar una sensació agradable. Una proposta, per exemple, podria ser acabar amb un petit vídeo en què es puguin veure tots els infants del grup de referència gaudint d'alguna proposta de joc, realitzant una tasca cooperativa, resolent un repte comú, etc. Una altra opció podria ser preparar un petit document gràfic on apareguin tots els infants del grup, jugant, col·laborant, participant, dialogant... Abans de posar punt final a la reunió, però, és molt convenient deixar un espai perquè les famílies puguin preguntar dubtes de caràcter general.

És important que la reunió es desenvolupi en un **clima de confiança i transparència** i que les famílies percebin que es troben davant d'una professional competent, que coneix i exerceix amb criteri la seva tasca educativa.

Uns dies després de la trobada, l'equip educatiu pot passar a les famílies assistents un petit qüestionari anònim perquè puguin expressar el grau de satisfacció sobre el desenvolupament de la reunió, així com els aspectes que segons la seva opinió cal millorar. La reflexió individualment i en equip de les respostes als qüestionaris aportarà millores a les futures reunions amb les famílies.

A tall d'exemple:

Valoreu, en la taula de la pàgina següent, de l'1 al 4 el vostre grau de satisfacció respecte als aspectes que es proposen, sent l'1 «poc satisfactori» i el 4 «molt satisfactori». Gràcies per ajudar-nos a millorar!

Aspectes de la reunió	Grau de satisfacció			
1. La difusió de la convocatòria de la reunió (antelació i mitjans)	1	2	3	4
2. L'espai on s'ha fet la reunió	1	2	3	4
3. La durada de la reunió	1	2	3	4
4. Els temes tractats a la reunió	1	2	3	4
5. La informació facilitada	1	2	3	4
6. ...	1	2	3	4

Proposo per a una altra ocasió que es parli de...

3.3.4. Informes i altres suports

L'informe és una eina de comunicació que té com a finalitat **compartir amb la família una mirada acurada sobre el moment en què es troba l'infant**. És un exercici que requereix responsabilitat, sensibilitat i reflexió per part de l'equip educatiu, ja que allò que s'hi escriu es pot interpretar de maneres diverses segons l'expectativa i la vivència de cada família. L'informe no substitueix els altres canals habituals de comunicació (entrades i sortides, entrevistes, reunions...), més aviat ha de ser un complement coherent amb el conjunt d'elements que configuren la relació entre família i escola.

Els dos cicles de l'educació infantil han d'elaborar reglamentàriament informes d'avaluació?

Tal com recull l'article 14 del Decret 21/2023, els equips del primer cicle (escoles bressol) **no han d'elaborar informes de manera obligatòria**, tenen l'opció de triar altres suports per recollir el seguiment de l'infant i compartir-lo amb la família.

En el cas del segon cicle (escola), sí que decreta **l'obligatorietat d'elaborar un informe**,¹³ qualitatiu i escrit. No hi ha, però, un model predeterminat.

13. Les *Orientacions per a l'avaluació. Educació infantil, segon cicle* (2020) poden ajudar a reflexionar en equip sobre el format i el contingut de l'informe d'avaluació.

Cada equip educatiu, en funció de la realitat del seu centre, ha de decidir i crear el format concret de l'informe.

Apunt normatiu

En el **primer cicle** d'educació infantil el contacte ha de ser quotidià, personal i proper [...] Les escoles bressol poden completar aquesta informació amb altres suports que recullin l'evolució de l'infant.

Al **segon cicle** d'educació infantil, cal informar les famílies cada curs del procés evolutiu de cada infant [...] i cal lliurar com a mínim un informe qualitatiu escrit abans de finalitzar el segon trimestre.

Articles 14.9 i 14.10 (*Seguiment i avaluació dels aprenentatges*),
Decret 21/2023

Així doncs, per tal que la informació que rebin les famílies sigui útil i significativa, cal que **cada equip educatiu esculli quin suport (primer cicle) o quin model concret d'informe (segon cicle) vol fer servir**. La forma, l'estructura i la informació que s'hi reculli haurà d'estar alineada amb la manera de fer de cada centre i, si així es considera, s'haurà d'adaptar de manera diferent a cada nivell del cicle.

És important explicar a les famílies, a l'entrevista inicial o a la reunió de famílies, que la informació que reben del seu fill o filla respon a un context i a un moment concret. Que el que es pretén és convidar a la reflexió compartida, reconeixent que és natural que la mirada de l'escola i la de la família puguin ser diferents. En aquest sentit, cal ajudar-les a entendre que les observacions que recull la tutora no s'ha d'entendre com un judici, sinó com un **punt de partida per al diàleg, l'intercanvi i la complementarietat de perspectives**.

Els equips educatius han de recordar que el llenguatge escrit pot donar lloc a ambigüitats o malentesos, especialment quan es tracta de descriure comportaments, interessos o aprenentatges de nens i nenes tan petits. A més, és habitual que les famílies no s'hi apropin des d'una mirada objectiva, sinó des del vincle afectiu profund amb l'infant. Per això, cal apostar per una redacció clara, entenedora i respectuosa, evitant etiquetes i posant en valor les potencialitats i els progressos de l'infant, sempre des del suport de les observacions sistemàtiques i dels diferents instruments de registre utilitzats.

Exemples

- **Descripció dels processos d'aprenentatge vinculats al currículum**

«La Laia s'interessa sovint per les propostes relacionades amb l'art. A la sala de llum, experimenta amb els colors projectats i verbalitza amb entusiasme les combinacions que de mica en mica va descobrint.

En aquestes situacions, mostra una actitud creativa i expressa amb facilitat les seves emocions.»

- **Formulacions que mostren potencialitats**

«El Nil observa molt el que fan els altres infants i, tot i que s'incorpora progressivament a les propostes de grup, ho fa amb interès i ganes d'imitar. Aquesta actitud li permet conèixer millor els materials i anar guanyant confiança en les seves possibilitats.»

- **Evitar judicis i valoracions tancades i en negatiu**

En lloc d'«encara no sap treballar en grup», es pot dir: «En les propostes de grup, la Jana necessita temps per trobar el seu lloc i sentir-se segura. Quan la proposta li interessa, s'hi implica i comença a establir interaccions amb els altres nens i nenes del grup.»

3.4. Documents oficials de seguiment i avaluació

L'article 15 del Decret 21/2023 estipula que quan l'infant s'incorpora, tant al primer cicle com al segon cicle, el centre que l'acull ha d'obrir un arxiu personal, on hi ha de constar la **fitxa de dades bàsiques** de l'infant i el **resum d'escolarització**. El Departament d'Educació i Formació Professional posa a disposició dels centres educatiu ambdós documents a la intranet – Portal de centre.

Al segon cicle d'educació infantil, quan un infant canviï d'escola, el centre d'origen ha de trametre al de destinació, a petició d'aquest, la fitxa de dades bàsiques, el resum d'escolarització i **un informe global personalitzat**.

Aquest informe ha de recollir el nivell de desenvolupament i aprenentatge de l'infant segons els quatre eixos de desenvolupament i aprenentatge que recull el currículum. A més, si escau, també es pot incloure aquella informació complementària que el centre consideri adient per facilitar-li la incorporació.

4. Una etapa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu

Aquest apartat té com a finalitat oferir una mirada profunda i estructurada sobre com es concreta l'atenció educació inclusiva a l'etapa d'educació infantil, d'acord amb el marc normatiu vigent. L'educació inclusiva forma part del compromís del sistema educatiu per garantir la **participació i l'aprenentatge de tots els infants**, independentment de les seves característiques i necessitats.

Es presenta el marc legal que sosté aquest enfocament, amb una atenció especial al Decret 21/2023 i al Decret 150/2017, que estableixen les bases per a una educació que reconegui i doni resposta a les necessitats educatives dels infants des dels primers anys de vida. A partir d'aquests fonaments, s'aprofundeix en el disseny universal per a l'aprenentatge (DUA), en les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) i en el procés de detecció de necessitats en infants de 0 a 6 anys.

Finalment, s'aborden les diferents intensitats de **mesures i suports** i es fa un èmfasi especial en el disseny i planificació del **pla de suport individualitzat (PI)** com a eina per garantir una resposta educativa ajustada i de qualitat.

Quan es parla d'inclusió a l'educació infantil, es fa referència a infants que arriben al centre educatiu amb mirades plenes de curiositat, amb camins diversos, ritmes propis i maneres úniques d'entendre i viure el món. Cal garantir que cada infant se senti acollit, valorat i acompanyat tal com és.

4.1. Quin és el marc legal del nostre sistema educatiu inclusiu?

Poder caminar cap a una educació cada vegada més inclusiva demana conèixer el marc legal i normatiu estatal i autonòmic que organitza, estructura i regula la inclusió en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Així mateix, cal tenir en compte com a marc general l'objectiu 4 de l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, que estipula que cal «garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom».

En l'àmbit estatal, la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) estableix que la resposta educativa a tot l'alumnat parteix del principi d'inclusió, entenent que aquesta és l'única via per garantir el desenvolupament de tots els infants, afavorir l'equitat i contribuir a millorar la cohesió social. En consonància, la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE) fa èmfasi en la necessitat de garantir l'atenció personalitzada, la prevenció de les dificultats d'aprenentatge i l'activació de mesures i suports tan aviat com es detectin les seves necessitats.

Pel que fa a l'àmbit autonòmic, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC), exposa la necessitat d'adequar l'activitat educativa a la diversitat de formes de ser i d'aprendre de tots els infants i de respectar el principi d'equitat, establint-lo com un dels principals motors del sistema educatiu català. Mentre que el Decret 150/2017, del 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, especifica que les mesures i els suports per a l'atenció educativa inclusiva han de garantir les condicions d'aprenentatge necessàries per desenvolupar les fortaleeses dels infants, vetllar per la seva vinculació amb els aprenentatges i el grup de referència i facilitar la presència, la participació i el progrés de tots els infants.

4.2. Com es planteja l'atenció educativa inclusiva a l'educació infantil?

L'atenció educativa inclusiva es recull i s'expressa de forma transversal al llarg de tot el Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil. S'hi troba representada a través de valors i actituds com el benestar, la personalització dels aprenentatges, la diversificació i la igualtat d'oportunitats.

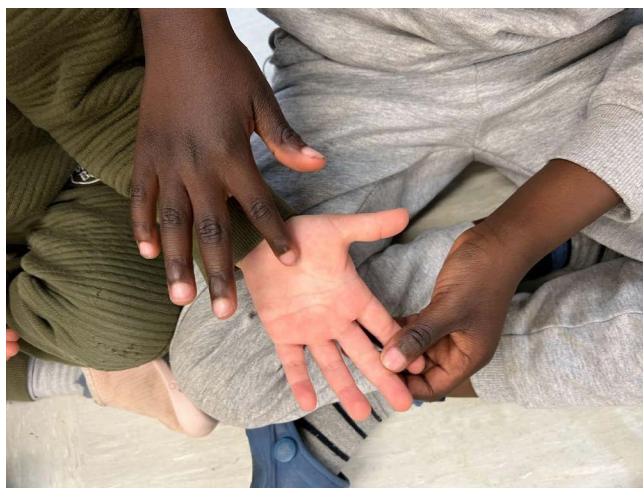
El compromís de l'actual Decret 21/2023 és fer possible l'accessibilitat de tots els nens i nenes a l'educació infantil amb l'objectiu d'avançar cap a una inclusió efectiva, la plena participació i l'èxit educatiu de tots els infants.

A les disposicions generals (capítol 1), s'estableix que l'educació infantil s'ha de regir pels principis d'equitat i inclusió, amb la voluntat de compensar les desigualtats socials, culturals i econòmiques dels infants i garantir la detecció precoç de les necessitats educatives, sempre en col·laboració amb les famílies.

Aquest compromís implica també contrarestar qualsevol plantejament discriminatori, mitjançant mesures organitzatives, metodològiques i curriculars basades en el reconeixement dels drets dels infants, l'adquisició d'hàbits de convivència, la cura de la salut, el consum responsable i la sostenibilitat, així com el desenvolupament d'actituds que valorin i respectin la diversitat en totes les seves formes.

L'acompanyament educatiu ha de potenciar l'autoestima i l'autonomia de l'infant i ha de promoure relacions socials basades en la igualtat. Les experiències d'aprenentatges que es visquin al centre educatiu han de ser significatives i funcionals, ajustades als interessos i ritmes de cada infant, i han de desenvolupar-se en un clima de tolerància i participació.

En aquest marc, la coeducació i l'educació afectivosexual tenen un paper fonamental per afavorir un desenvolupament lliure d'estereotips i per construir una sexualitat positiva, igualitària i saludable.



L'etapa d'educació infantil ha de garantir que cada infant creixi i aprengui en un entorn segur, respectuós i ple d'oportunitats.

4.3. L'acompanyament inclusiu a l'etapa d'educació infantil

L'atenció educativa inclusiva ha de ser present al llarg de tota l'etapa d'educació infantil. A continuació, s'ofereix una mirada global sobre com acompanyar els infants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) des d'un enfocament inclusiu i compartit. S'explica, també, com es poden detectar aquestes necessitats, quins serveis poden intervenir per donar suport al centre educatiu i quin paper té el disseny universal per a l'aprenentatge (DUA), les mesures i suports per a l'atenció educativa i el pla de suport individualitzat (PI) a l'hora de donar una resposta educativa ajustada a les necessitats de cada infant.

4.3.1. Les necessitats específiques de suport educatiu (NESE)

Necessitar és un acte inherent a totes les persones, especialment durant els primers anys de vida. Tots els infants necessiten ser mirats, escoltats, acompanyats, respectats... Cada infant és diferent i, per tant, tindrà unes necessitats específiques que caldrà que l'adult aculli i atengui.

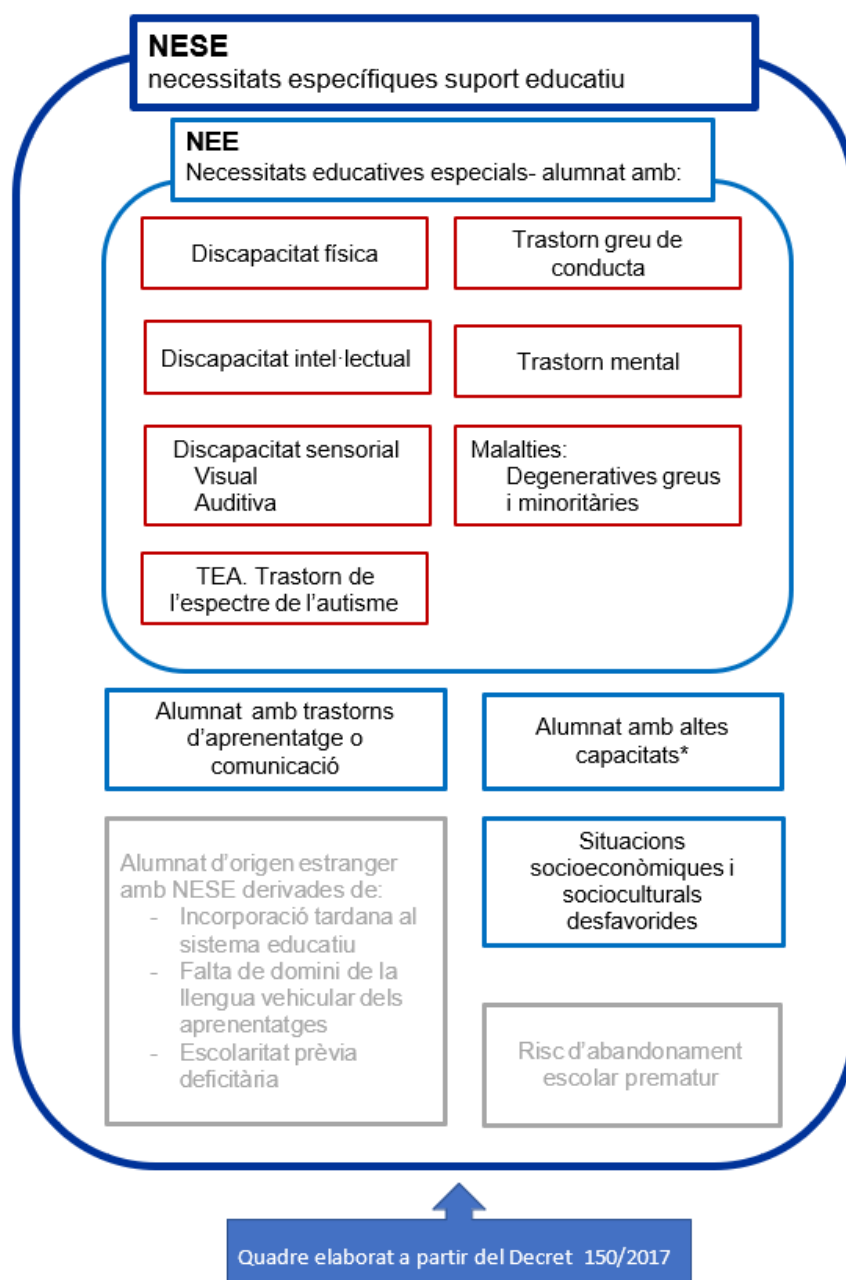
Les necessitats específiques de suport educatiu (NESE) s'identifiquen i s'avaluen considerant el procés de desenvolupament i aprenentatge de l'infant dins del seu context educatiu, independentment de la seva condició personal i social. A l'etapa d'educació infantil, s'associen les NESE a infants amb:

- trastorns d'aprenentatge o de comunicació
- situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorides
- precocitat
- necessitats educatives especials (NEE)

A l'etapa d'educació infantil, les NEE s'associen a infants amb:

- discapacitat física
- discapacitat intel·lectual
- discapacitat sensorial: visual i/o auditiva
- trastorn de l'espectre autista (TEA)
- trastorn greu de conducta
- trastorn mental
- malalties degeneratives greus i minoritàries

Les necessitats educatives especials (NEE), que formen part de les NESE, s'identifiquen quan el decalatge que es produeix entre les capacitats de l'infant i les exigències del context afecta substancialment el seu desenvolupament i l'aprenentatge.¹⁴



* A infantil no s'utilitza el terme altes capacitats; es parla de precocitat, d'acord amb les característiques evolutives de l'etapa.

Infografia que recull el reconeixement de les NESE a l'educació infantil, adaptada del *Quadre resum NESE* de la XTEC. S'han ombrejat en color gris els elements que no són propis de l'etapa d'educació infantil.

14. *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú* (2015). Departament d'Ensenyament.

4.3.2. Detecció de necessitats específiques: qui i com

A l'etapa d'educació infantil, tant al primer com al segon cicle, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, constitueix el marc de referència per garantir que tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dins l'àmbit de l'ensenyament no universitari siguin realment inclusius.

Aquest Decret estableix les bases per al reconeixement dels infants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), la tipologia de mesures i suports (universals, addicionals o intensius) i l'elaboració dels plans de suport individualitzats (PI) com una mesura de suport intensiu. Els equips d'educació infantil han de ser coneixedors de com es detecten aquestes necessitats en l'etapa i quins serveis i professionals les atenen.

Qui les detecta?

La detecció de necessitats específiques la pot fer, d'una banda, la mateixa família de l'infant i, d'altra banda, qualsevol servei assistencial relacionat amb la infància: serveis sanitaris, serveis socials i serveis educatius, especialment des de l'escola bressol i l'escola. Per tant, en certa manera, la responsabilitat d'aquesta detecció és de tots aquests agents.

Com es detecten i com s'atenen?

L'avaluació formativa, continuada i atenta, permet detectar necessitats específiques de suport educatiu en situacions en què es manifesta **una discrepància entre les exigències de l'entorn i allò que pot fer l'infant per si mateix sense cap suport específic.**

En el context educatiu, l'equip educatiu ha de poder identificar aquestes discrepàncies i donar una resposta tan personalitzada com sigui possible. Cada cas és diferent i caldrà ajustar la intensitat i el tipus d'ajuda requerits per a cada infant segons la necessitat específica detectada (Thompson *et al.*, 2009).

La tasca d'oferir la millor resposta possible a cada infant, però, és compartida. Els equips educatius d'educació infantil compten principalment amb el suport de dos serveis de referència: els centres de desenvolupament infantil i atenció precoç (CDIAP) i els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP).

Aquests dos serveis especialitzats tenen funcions complementàries. El CDIAP, del Departament de Drets Socials i Inclusió, és de caràcter preventiu i d'atenció precoç dels 0 als 6 anys i dona suport al desenvolupament global de l'infant (àmbits de la salut, l'educació, l'entorn familiar...), mentre que l'EAP (servei educatiu) actua dins del sistema

educatiu a partir d'I3,¹⁵ donant suport als equips educatius per garantir una atenció educativa inclusiva. La coordinació entre l'equip educatiu i aquests serveis és essencial per oferir a l'infant un acompanyament a mida.

En el supòsit que un mateix infant sigui atès simultàniament al CDIAP i a l'EAP, esdevé fonamental la coordinació entre ambdós serveis per oferir una resposta integral a les necessitats de l'infant, tal com estableix el Decret 150/2017 en diversos articles (especialment al 15.6), que emfatitza la importància de la valoració psicopedagògica que porta a terme l'EAP, que ha d'incloure: la recollida, l'anàlisi i la valoració d'informació rellevant sobre el desenvolupament personal i social de l'infant, la seva capacitat de comunicació i relació, l'assoliment competencial, les mesures i els suports que s'escaigui aplicar, la seva evolució escolar i les orientacions per planificar la resposta educativa. Sense oblidar les orientacions d'altres equips sociosanitaris i d'altres agents de l'entorn.

CDIAP: atenció precoç

A Catalunya, **l'atenció precoç és un servei social d'atenció especialitzada** del sistema català de serveis socials. Aquest servei el presten els centres de desenvolupament infantil i atenció precoç (CDIAP), públics o concertats, organitzats com a xarxa assistencial sectoritzada i repartits per tot el territori de Catalunya.

L'atenció precoç és el conjunt d'intervencions dirigides a infants de 0 a 6 anys, a les seves famílies i al seu entorn, en els àmbits de la prevenció, la detecció, el diagnòstic i la intervenció terapèutica, de caràcter interdisciplinari, pel que fa als trastorns del desenvolupament.

El trastorn del desenvolupament pot ser crònic o transitori i és molt important identificar-lo al més aviat possible. Els tres primers anys de vida són el període més crític i receptiu, tenint en compte les possibilitats de la plasticitat neuronal.

És per això que durant aquest període, de forma prioritària, cal intervenir en el procés de detecció, diagnòstic i intervenció terapèutica precoç. Aquí rau la importància dels CDIAP com a serveis universals i gratuïts que donen suport als infants fins als 6 anys i a les seves famílies (Departament de Drets Socials i Inclusió, 2024).

15. «L'atenció prioritària dels Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) s'ha de centrar principalment en el segon cicle d'educació infantil i l'etapa bàsica. Quan ho determinin els Serveis Territorials/Consorti d'Educació de Barcelona (CEB) i les direccions dels EAP, i si la situació ho justifica, també es podrà donar suport al primer cicle d'educació infantil.» [\(Indicacions per als EAP, curs 2025-2026, Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya\)](#)

EAP: suport educatiu

Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògic (EAP),¹⁶ per la seva banda, tenen la missió de donar suport als centres educatius en el seu camí cap a l'atenció educativa inclusiva i, alhora, acompanyar els equips educatius en l'atenció als infants amb NESE, així com a les seves famílies.

El principal punt de connexió entre l'EAP i el centre educatiu és la comissió d'atenció educativa inclusiva (CAEI), que és l'estructura organitzativa del centre que vetlla per **la previsió, la concreció, l'aplicació, el seguiment i l'avaluació de les mesures i els suports d'atenció educativa** a partir del segon cicle d'educació infantil (tal com estableix l'article 12 del Decret 21/2023).

Al primer cicle, tot i que no s'acostuma a constituir formalment la CAEI, cal garantir una estructura que permeti valorar i donar resposta a l'atenció educativa inclusiva. Si no s'ha constituït cap equip específic, l'equip directiu haurà d'assumir les funcions que estableix el Decret 150/2017 en relació amb la coordinació i planificació de mesures i suports.

Segons el document per a l'organització i la gestió dels centres d'educació inclusiva, la CAEI està formada per:

- El director o directora o una persona de l'equip directiu.
- El mestre o mestra d'educació especial (MEE) i d'audició i llenguatge (MALL), en cas que n'hi hagi.
- Els coordinadors i coordinadores de cada cicle (infantil i primària).
- Professionals que duen a terme els suports intensius per a l'escolarització inclusiva (SIEI) i el SIEI Plus, en cas que n'hi hagi.
- Professionals designats als suports intensius a l'audició i llenguatge (SIAL), en cas que n'hi hagi.
- El mestre o mestra de l'aula d'acollida, en cas que n'hi hagi (primària).
- El o la professional de l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògic (EAP).

La professional de l'EAP desenvolupa moltes funcions a la CAEI: dona suport en processos d'inclusió, prevenció de conflictes i detecció de conductes de risc; assessora en processos de tutoria; afavoreix una relació de confiança i col·laboració amb les famílies; col·labora amb l'equip directiu..., entre moltes d'altres.

16. Els EAP formen part dels serveis educatius, que són equips multiprofessionals que donen suport i assessorament als centres educatius sostinguts amb fons públics en l'àmbit no universitari.

De totes les tasques que desenvolupa, però, cal destacar-ne algunes de molt rellevants:

- Col·laborar amb l'equip educatiu del centre per a la detecció de barreres a l'aprenentatge
- Detectar infants amb necessitats educatives
- Fer la valoració inicial d'aquestes necessitats
- Fer la derivació d'infants a l'EAP (si escau) per efectuar-ne l'avaluació psicopedagògica
- Col·laborar en l'elaboració dels plans de suport individualitzats (PI) i en la creació de respostes educatives ajustades a les necessitats de cada infant
- Coordinar el treball en xarxa amb altres serveis de salut, drets socials... (si escau)

És important recordar que sempre correspon a l'EAP dur a terme **l'avaluació psicopedagògica de l'infant**,¹⁷ a partir de la qual es determina si l'infant té NESE o no.

Un cop feta la detecció de necessitats, l'EAP (si escau) elabora l'informe de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu i el comparteix amb el centre educatiu i la família perquè es pugui començar a planificar de manera ajustada la resposta educativa i la intensitat de mesures i suports més adients per a cada infant.



17. Durant el curs 2025-2026 es preveu que la junta de directors i directores d'EAP avanci en la definició i implementació del pas de l'avaluació psicopedagògica a l'avaluació inclusiva (Indicacions per als EAP, curs 2025-2026, Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya)

4.3.3. Resposta a l'atenció educativa inclusiva

Per garantir una educació de qualitat per a tots els infants, és fonamental oferir una resposta educativa inclusiva que doni cabuda a tots els infants de l'etapa d'educació infantil.

Tal com recull el Decret 21/2023, aquesta resposta s'ha de fonamentar en els principis del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) i en la planificació de mesures i suports per a l'atenció educativa ajustats a les necessitats dels infants. Aquest enfocament permet crear entorns accessibles, flexibles i acollidors que afavoreixen el desenvolupament personal i social de l'infant i garanteixen el seu dret a l'aprenentatge.

Disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)

Totes les mesures organitzatives, metodològiques i curriculars que adopta el centre educatiu s'han de regir, d'una banda, pel reconeixement dels drets dels infants i, de l'altra, per la implementació dels principis del DUA.

El DUA és un marc de referència que permet crear contextos d'aprenentatge flexibles, que assegurin que tots els infants, des de les seves realitats diverses, tinguin les mateixes oportunitats d'accés i participació. Es basa en la **detecció i minimització de les barreres** d'aprenentatge des del disseny inicial, per evitar que es converteixin en obstacles per a la presència, la participació i el progrés de tots els infants.

Conèixer aquests principis és clau per a educadores i mestres a l'hora de realitzar un acompanyament inclusiu a l'educació infantil. Aquests principis tenen en compte les diferents formes d'aprendre dels infants i proposen estratègies que garanteixen els suports i acompanyaments necessaris sense baixar les expectatives d'aprenentatge.

El DUA desplaça el focus de les dificultats individuals dels infants cap a l'anàlisi i transformació dels contextos educatius per assegurar oportunitats de desenvolupament i d'aprenentatge per a tothom.

Els tres grans principis que guien la pràctica educativa segons el DUA són:

- **Compromís**

Partir dels interessos dels infants i fomentar la motivació, la curiositat, la participació i la implicació de tot el grup.

- **Representació**

Presentar propostes de maneres diverses perquè tots els infants les puguin viure i gaudir.

- **Acció i expressió**

Afavorir que els infants es puguin expressar a través de diferents llenguatges (corporal, musical, plàstic...).

Aquest enfocament ajuda l'equip educatiu, d'una banda, a dissenyar **situacions d'aprenentatge inclusives** i, d'altra banda, a vetllar per l'**equitat educativa** i assegurar el progrés de tots els infants.

Mesures i suports per a l'atenció educativa dels infants

Apunt normatiu

L'atenció educativa a l'alumnat comprèn el conjunt de mesures i suports destinats a tots els alumnes, amb la finalitat d'afavorir el seu desenvolupament personal i social i perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i la transició a la vida adulta, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Article 1 del Decret 150/2017, del 17 d'octubre

El Decret 150/2017 estableix que les mesures i suports s'apliquen a totes les etapes, inclosa l'etapa d'educació infantil (sempre que els centres estiguin sostinguts amb fons públics), tant al primer cicle com al segon, malgrat que no detalla exemples concrets de mesures i suports per a l'educació infantil. L'única menció explícita apareix a l'article 15.1.

Apunt normatiu

Detecció, identificació i avaluació de les necessitats específiques de suport educatiu:

Mitjançant l'observació per part dels mestres, dels educadors i dels tècnics d'educació infantil, del desenvolupament dels infants i en col·laboració amb els EAP i en coordinació amb els equips d'atenció primerenca, durant el primer i el segon cicle de l'educació infantil s'ha d'assegurar la detecció precoç de les necessitats educatives específiques dels alumnes, que han de rebre una atenció ajustada a les seves característiques singulars. Aquesta comesa de detecció i prevenció s'ha de continuar a l'educació bàsica.

Article 15.1 del Decret 150/2017, del 17 d'octubre

	Mesures	Suports
Què són?	Les mesures són les accions i actuacions organitzades pels centres destinades a facilitar el desenvolupament, l'aprenentatge i la participació de tots els infants.	Els suports són recursos personals, metodològics i materials, inclosos els tecnològics , que els centres posen a disposició per garantir l'efectivitat i la funcionalitat de les mesures.
Per a què serveixen?	Permeten el progrés holístic de tots els infants, asseguruen un millor ajustament entre les seves necessitats i el context educatiu, i permeten respondre de forma ajustada a les dificultats observades durant el procés de desenvolupament i aprenentatge. Contribueixen a ampliar la presència, la participació i el progrés de tots els infants en condicions d'equitat i igualtat d'oportunitats.	

Les mesures i suports han de formar part de les dinàmiques habituals del centre perquè tots els infants se'n puguin beneficiar a fi de desenvolupar-se personalment i socialment. Hi ha tres intensitats de mesures i suports diferents:

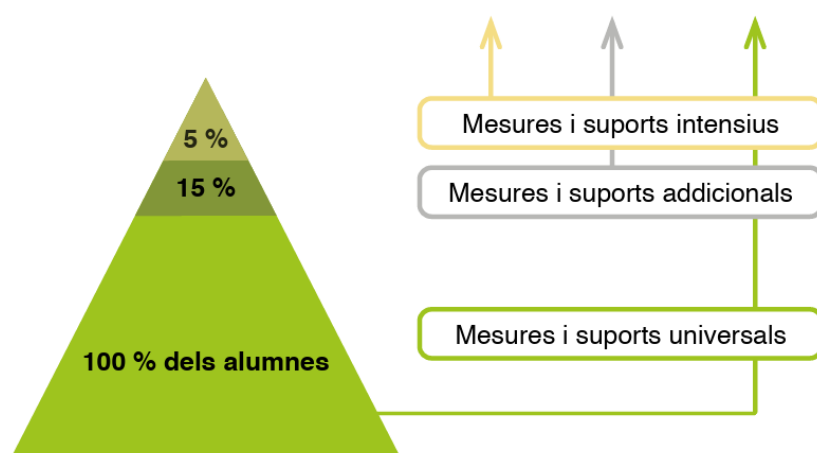
Tipus	A qui s'adrecen?
Universals	A tots els infants.
Adicionals	Als infants amb circumstàncies personals singulars o de vulnerabilitat (NESE) per a qui l'aplicació de les mesures i suports universals no són suficients per avançar en els aprenentatges.
Intensius	Als infants amb NESE que, per la seva naturalesa o grau, necessiten una intensificació de les mesures i els suports addicionals.

A la piràmide de la pàgina següent, extreta del document [*Mesures i suports universals en el centre educatiu*](#) (Departament d'Educació, 2023), es mostra la intensitat de les mesures i els suports per donar una resposta educativa a tots els infants.

A la base de la piràmide, hi ha representats les mesures i els suports universals, que es planifiquen i es dissenyen per a tots els infants.

En un segon nivell, les mesures i els suports addicionals, actuacions que permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible i temporal a l'infant que ho necessita.

En un tercer nivell, les mesures i els suports intensius, dirigits als infants per als quals les mesures universals i addicionals són insuficients.¹⁸



Mesures i suports universals

Les mesures i els suports universals, com el seu nom indica, s'adrecen a tots els infants i són el **conjunt d'accions i pràctiques que permeten a l'equip educatiu acompanyar tots els infants de forma respectuosa, personalitzada i inclusiva** a fi que cada nen i nena pugui desenvolupar-se personalment i socialment al seu propi ritme.

Els suports universals a infantil no són «ajudes extra», sinó formes de fer que garanteixen que tots els infants, amb independència de les seves característiques, trobin espais i propostes adequades per créixer i aprendre junts.

Segons el Decret 150/1017, el conjunt de mesures i suports universals s'estructura en quatre pilars: la personalització dels aprenentatges, l'organització flexible del centre, l'avaluació formativa i formadora¹⁹ i els processos d'orientació i acció tutorial.

La **personalització dels aprenentatges** a l'etapa d'educació infantil es tradueix principalment en una estratègia d'atenció educativa que se centra en com aprèn l'infant, com es presenten les propostes educatives i com s'articulen les actuacions de l'equip educatiu. És, doncs, tasca dels equips educatius afinar la mirada sobre les necessitats dels infants, especialment, durant el disseny, la creació i la implementació de propostes. Cal conèixer molt bé cada infant i el seu entorn per poder oferir un acompanyament ajustat i donar una resposta adequada a les seves necessitats.

18. Per a més informació, vegeu l'apartat **Educació inclusiva** de la XTEC.

19. El Decret 21/2023 no recull l'avaluació formadora a l'etapa d'educació infantil.

A la pràctica, això implica tenir en compte:

- el respecte als diferents moments maduratiu,
- l'adaptació al ritme dels infants,
- l'ús de diverses formes d'expressió segons l'edat dels infants,
- l'atenció als interessos i necessitats del grup, i
- les metodologies obertes i flexibles que parteixen del joc i l'experiència directa.

L'organització flexible del centre fa referència a la gestió de la quotidianitat, el temps, els espais i els materials, els agrupaments i les propostes, la relació entre família i escola, les celebracions... amb la finalitat de respectar i donar resposta a les necessitats i els interessos col·lectius.

A la pràctica, això implica tenir en compte:

- la gestió flexible i equilibrada del temps (activitat-descans),
- l'organització multifuncional dels espais,
- la selecció acurada de materials (manipulatiu, visuals, accessibles i diversos),
- els agrupaments variats (homogenis, heterogeni, dinàmics, fixos, etc.), i
- el disseny d'entorns d'aprenentatge inclusius.

L'avaluació formativa la du a terme l'equip educatiu, un equip que utilitza diferents estratègies i eines per registrar i recollir informació (l'observació sistemàtica, la conversa lliure i guiada, la documentació pedagògica...) que pot obtenir del mateix infant, de la família, de l'equip de monitors i monitores... La finalitat de l'avaluació formativa és entendre, conèixer i acompanyar el procés de desenvolupament i aprenentatge de cada infant i, si escau, fer reajustaments o canvis de millora.

A la pràctica, això implica tenir en compte:

- l'observació directa, atenta i sistemàtica,
- el registre de les observacions a través d'instruments diversos (càmera, llibreta, taules, guies...),
- la documentació i reflexió pedagògica del procés d'aprenentatge, individual i col·lectiu,
- el seguiment continu del procés de cada infant (procés cíclic), no només dels resultats, i
- la comunicació propera i diària amb la família (traspàs d'informació).

L'acció tutorial comprèn un acompanyament proper i continuat dels infants i les seves famílies, demana una actitud respectuosa i compromesa

vers la informació que es rep i es recull del grup i una implicació vers el desenvolupament, l'aprenentatge, la cura i el benestar de tots els infants del grup.

A la pràctica, això implica tenir en compte:

- l'acollida i la transició entre etapes,
- les relacions basades en l'afecte, la seguretat i el respecte,
- la convivència i la resolució pacífica de conflictes,
- l'acompanyament proper i ajustat al moment evolutiu de l'infant, i
- la comunicació fluida amb les famílies.



Mesures i suports addicionals

Les mesures i suports addicionals es poden definir com el **conjunt d'actuacions educatives, de caràcter temporal, flexible i transversal que busquen donar resposta a aspectes concrets que poden comprometre el desenvolupament de l'infant**. Aquestes mesures i suports s'adrecen a infants que presenten dificultats en el seu procés d'aprenentatge, necessitats específiques de suport educatiu (NESE) o que necessiten, temporalment, un recurs concret.

Infants de l'avaluació dels quals es desprèn que tenen dificultats en l'aprenentatge:

- Mesures d'acció tutorial específiques: preveure un temps addicional dins la quotidianitat (alimentació, descans, cura, higiene...) i les propostes més estructurades (psicomotricitat, música, literatura, expressió, descoberta...); facilitar explicacions addicionals i modelatge directe; oferir objectes de transició, d'aferrament o confort; introduir materials sensorials específics per a una adequada estimulació; utilitzar suports físics o posicionadors; realitzar una coordinació específica amb la família...

Infants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE):

- Mestra d'educació especial (MEE) al segon cicle: implementació de recursos específics d'estructuració de l'entorn, de desenvolupament de l'autonomia personal, de suport conductual, de comunicació i llenguatge...

Infants que temporalment necessiten un recurs per condicions de salut, mesures judicials o protecció residencial:

- Adaptació horària temporal per a una incorporació progressiva al centre després d'una estada llarga a l'hospital per malaltia greu (condició de salut).
- Acompanyament emocional als infants afectats per situacions de separació dels progenitors, custòdies compartides, ordres d'allunyament, entre d'altres (mesures judicials).
- Coordinació amb el centre residencial d'acció educativa (CRAE) per garantir una bona acollida i desenvolupament dels infants tutelats (protecció residencial).

L'aplicació de les mesures i els suports addicionals es realitza sota la coordinació del tutor o tutora, la col·laboració de tot l'equip educatiu i el suport continuat dels serveis especialitzats que atenen l'infant. En el cas del segon cicle, a més a més, la tutora compta amb l'orientació i el suport de la CAEI, la mestra d'educació especial (MEE) i la mestra d'audició i llenguatge (MALL), si n'hi ha.

Mesures i suports intensius

Les mesures i els suports intensius, al seu torn, s'adrecen a infants amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) que, per la seva naturalesa o grau, necessiten una intensificació de les mesures i els suports addicionals.

Aquestes mesures i suports es podrien definir com el **conjunt d'actuacions educatives extraordinàries que s'adapten a la singularitat de cada infant amb una freqüència regular, sense límit temporal i de forma transversal.**

Segons el Decret 150/2017, l'aplicació de les mesures i suports intensius ha de ser coordinada per la tutora de l'infant i es duu a terme amb el suport i la col·laboració dels serveis educatius específics i dels diferents professionals que intervenen en l'atenció educativa de l'infant amb aquestes necessitats específiques de suport educatiu. A més a més, en el cas del segon cicle, les tutores reben el suport del personal d'atenció educativa (PAE) designat per la direcció del centre, la mestra d'educació especial (MEE) i la mestra d'audició i llenguatge (MALL), en cas que n'hi hagi.

Per a tota l'etapa (0-6 anys)

- Col·laboració i suport dels serveis educatius específics: centres de recursos educatius per a alumnes amb discapacitat auditiva (CREDA) i centres de recursos educatius per a alumnes amb discapacitat visual (CREDV).

A partir del segon cicle (3-6 anys)

- Suports intensius per a l'escolarització inclusiva (SIEI i SIEI Plus): dotacions extraordinàries de professionals en centres ordinaris que contribueixen a l'escolarització d'infants amb NEE.
- Suports intensius a l'audició i el llenguatge (SIAL): suport professional específic que contribueix a l'escolarització dels infants amb discapacitat auditiva greu.
- Centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos (CEEPSIR): ofereixen suport a l'escolarització, col·laborant en l'atenció directa o bé aplicant programes d'estimulació de la comunicació i el llenguatge, autoregulació emocional, suport a la motricitat i mobilitat, entre d'altres.
- Centre de recursos educatius per a alumnes amb trastorns del desenvolupament i la conducta (CRETDIC): ofereix formació, assessorament i suport tècnic a la tasca docent amb la finalitat d'afavorir la inclusió, la participació i l'aprenentatge dels infants amb trastorns del desenvolupament i de la conducta.

Pla de suport individualitzat (PI)

El pla de suport individualitzat (PI) és un **document pedagògic que recull les decisions sobre la planificació de mesures, actuacions i suports** per donar una resposta ajustada a les necessitats educatives dels infants amb NEE. Té com a objectiu afavorir el seu desenvolupament i aprenentatge, i assegurar una educació inclusiva i equitativa.

Segons el document *Orientacions per a l'elaboració del pla de suport individualitzat*, el PI no és prescriptiu al primer cicle d'educació infantil (0-3 anys). Això vol dir que no és obligatori per normativa fer-ne en aquest cicle. Ara bé, es pot fer si l'equip directiu (o la CAEI en cas d'estar formalment constituïda) ho considera pertinent, especialment en casos d'infants amb necessitats específiques. Així doncs, tot i que el PI no sigui obligatori al primer cicle, es pot elaborar de manera justificada si es detecta la necessitat de donar una resposta més ajustada a les necessitats de l'infant.

Al segon cicle d'educació infantil, en canvi, el PI s'ha d'elaborar de manera prescriptiva, és a dir, sense excepció, a tots els infants amb NEE, tal com estableix l'article 12.2 del Decret 150/2017. De manera molt excepcional,

i sempre que la CAEI ho consideri adient, es pot valorar la conveniència d'elaborar també un PI en altres casos, tal com recullen les Orientacions per a l'elaboració del pla de *suport individualitzat*.

El PI recull la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a les necessitats educatives dels infants amb NEE (segon cicle) en tots els contextos en què es desplega el projecte educatiu.

Qui l'ha d'elaborar?

En l'elaboració del PI hi participen, de forma més o menys directa:

- La tutora de l'infant, com a responsable de coordinar l'elaboració del PI, fa el seguiment i actua com a principal interlocutora amb la família.
- La comissió d'atenció educativa inclusiva (CAEI), que dona suport i valida les decisions.
- La direcció del centre, que aprova el PI (amb el vistiplau de la CAEI), facilita la coordinació entre totes les parts implicades i vetlla perquè es compleixi.
- L'equip d'assessorament psicopedagògic (EAP), encarregat d'emetre l'informe de reconeixement de necessitats específiques de suports educatiu (NESE), fa el seguiment i orienta la tutora de l'infant en allò que necessiti, entre d'altres.
- La família, que ha d'estar informada del procés i ha de col·laborar tant en l'elaboració dels acords com en el seguiment del PI.

Què conté el PI?

El model de PI a l'educació infantil inclou:

- Una breu justificació de la necessitat d'elaboració del PI.
- Els professionals i serveis que intervenen.
- Les mesures i els suports específics planificats per donar-hi resposta.
- Les competències específiques a assolir i els criteris d'avaluació adaptats a les necessitats de l'infant.
- Planificació horària setmanal.
- Conformitat del pla, reunions de seguiment i acords sobre la continuïtat del PI.

Aquest document ha de formar part de l'expedient acadèmic de l'infant i s'ha de revisar i fer-ne el seguiment de forma periòdica.

4.4. Recull de sigles

Sigles	Nom
CAEI	Comissió d'atenció educativa inclusiva
CDIAP	Centres de desenvolupament infantil i atenció precoç
CEEPSIR	Centres d'educació especial proveïdors de serveis i recursos
CRAE	Centres residencials d'acció educativa
CREDA	Centres de recursos educatius per a alumnes amb discapacitat auditiva
CREDV	Centres de recursos educatius per a alumnes amb discapacitat visual
DUA	Disseny universal per a l'aprenentatge
EAP	Equips d'assessorament i orientació psicopedagògic
LEC	Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació
LOE	Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació
LOMLOE	Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació
MALL	Mestre/a d'audició i llenguatge
MEE	Mestre/a d'educació especial
NEE	Necessitats educatives especials
NESE	Necessitats específiques de suport educatiu
PAE	Personal d'atenció educativa
PI	Pla de suport individualitzat
SIAL	Suports intensius a l'audició i al llenguatge
SIEI	Suports intensius per a l'escolarització inclusiva
TEA	Trastorn de l'espectre autista

Bibliografia

- ANGUERA, M. T. (1988). *Metodología de la observación*. Editorial Síntesis.
- BARBOSA, C. (2013). «La vida quotidiana». *Infància: educar de 0 a 6 anys*, (190), p. 14-20.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Economica - Anthropos.
- DOMÈNECH CASAL, J. (2020). *Situar-nos en converses per pensar de maneres diferents*. Programa Tenim la Paraula. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- FALK, J. (2009). *La educación emocional en la escuela*. Editorial Graó.
- FALK, J. (2009). «Los fundamentos de una verdadera autonomía». *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (116), p. 22-31.
- GEIS BALAGUÉ, À. (2016). *Psicología evolutiva y educación infantil: Estrategias para el desarrollo integral*. Editorial Graó.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2023). *Orientacions per a l'elaboració del pla de suport individualitzat*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2020). *Orientacions per a l'avaluació. Educació infantil, segon cicle*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2019). *Mesures i suports universals en el centre educatiu: Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2016). *Currículum i orientacions. Educació infantil, segon cicle*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2015). *Orientacions per a l'avaluació. Educació infantil, primer cicle*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2013). *L'infant de 3 a 6 anys: Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal educador*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2012). *Currículum i orientacions. Educació infantil, primer cicle*.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2012). *L'infant de 0 a 3 anys: Guia de desenvolupament per a les famílies i el personal educador*.
- GODALL CASTELL, T. (2010). «Emmi Pikler: la competencia motriz del bebé es posible cuando cambia la mirada del adulto». *Aula de Infantil*, (53), p. 5-8.

- GRAÓ. (2010). «Aplicaciones y experiencias de los principios de Pikler-Lóczy». *Aula de Infantil*, (53).
- HOYUELOS, A. (2007). «Documentación como narración y argumentación». *Aula de Infantil*, (39), p. 5-8.
- LIPMAN, M. (1998). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- MEDINA, J. L., & HERVÁS, G. (s/d). *La nova taxonomia de Bloom*. Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.
- NEUFELD, G., & MATÉ, G. (2005). *Hold on to your kids: Why parents need to matter more than peers*. Vintage Canada.
- PALACIOS, J., MARCHESI, Á., & COLL, C. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 2: Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- PANIAGUA, G. (2011). *Tan fácil y tan difícil: Acompañar a las familias en la educación*. Editorial Graó.
- PEDREIRA, M. (2017). *El juego en la infancia: Perspectivas educativas y sociales*. Editorial Graó.
- PIKLER, E. (1979). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Los Libros del Comienzo.
- PUJOLÀS, P. (2015). *Diversidad y educación: Un reto para la inclusión*. Editorial Graó.
- ROVIRA, M. (2024). «*Experiències. El diari. Posem paraules a la quotidianitat*», *Infància*, (258).
- TONUCCI, F. (2009). *El dret dels infants a jugar*. Editorial Graó.
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. (1959, 20 de novembre). *Declaration of the Rights of the Child* (Resolució A/RES/1386(XIV)).
- VINCZE, M. (2018). «Del biberón a la autonomía», *Claves de la Educación Pikler-Lóczy: Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (p. 207-232). Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.

Normativa

[Llei orgànica 3/2020](#), de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 340, de 30.12.2020)

[Llei 12/2009](#), de 10 de juliol, d'educació (DOGC núm. 5422, de 16.7.2009)

[Llei orgànica 2/2006](#), de 3 de maig, d'educació (BOE núm. 106, de 4.5.2006)

[Decret 21/2023](#), de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil (DOGC núm. 8851, de 9.2.2023).

[Decret 150/2017](#), de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (DOGC núm. 7477, de 19.10.2017)

[Ordre EDF/72/2025](#), de 15 de maig, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 2025-2026 per als centres educatius no universitaris de Catalunya, article 4.5. (DOGC núm. 9417, de 21.5.2025).

[Documents per a l'organització i la gestió dels centres: Educació inclusiva.](#) Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (juny 2025).

[Indicacions per als EAP, curs 2025-2026, Departament d'Educació i Formació Professional. Generalitat de Catalunya.](#)

Annex. Exemples de situacions d'aprenentatge

Exemple de situació d'aprenentatge de primer cicle

Situació d'aprenentatge¹

Títol	Paisatges de joc: quan els espais conviden a descobrir i a crear
Nivell educatiu / internivell	Internivell I1 i I2

DESCRIPCIÓ (context + repte)

Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra?
Quin és el context?² Quin repte planteja?³

Context: Les instal·lacions de joc són espais preparats amb materials variats que conviden els infants a explorar i experimentar. Els materials es col·loquen de manera atractiva per despertar la seva curiositat natural.

Ens inspirem en Antoni Tàpies, un artista català que va utilitzar objectes quotidians en les seves obres: sorra, pols de marbre, draps, cordes, cartó, fang... Materials senzills que es van convertir en art gràcies a l'exploració de les seves textures i possibilitats.

L'equip educatiu ha observat que, durant el joc lliure, els infants mostren interès pels diferents materials i experimenten amb ells, els apilen, els agrupen per colors i textures... Seguint la filosofia de Tàpies —que donava més importància al procés creatiu que al resultat final—, l'equip educatiu prepara una instal·lació amb materials naturals, reciclats i sense una funció concreta. Els materials es col·loquen a terra, a l'abast dels infants i de forma atractiva, perquè puguin tocar-los, manipular-los, combinar-los i transformar-los lliurement, segons el seu ritme i interessos.

El **repte** per als infants és descobrir les diferents possibilitats dels materials de les instal·lacions de joc: com es poden combinar i transformar amb les mans. Igual que feia Tàpies: mirar els materials amb curiositat, sabent que qualsevol cosa, per senzilla que sigui, pot convertir-se en una font d'expressió i descobriment.

1. Les situacions d'aprenentatge són experiències que viuen els infants i que l'equip educatiu utilitza per desenvolupar aprenentatges. Es donen en un context concret, plantegen un repte, pregunta o problema, en sentit ampli, als quals cal donar resposta i sobre els quals intervé l'infant. Estan orientades al desenvolupament de les competències específiques.
2. Context: conjunt de circumstàncies que expliquen un esdeveniment o una situació i que envolten un individu, un col·lectiu o una comunitat, etc.
3. Un repte és un desafiament que sorgeix d'un interès plantejat pels infants, una pregunta, un problema, l'observació d'un fenomen, una informació o problemàtica de l'entorn proper o de la societat que els cridi l'atenció, una recerca, un encàrrec, un projecte, una necessitat plantejada per un agent extern al grup..., situat en un context. Resoldre'l implica mobilitzar sabers i connectar accions a partir dels quals es desenvolupen capacitats personals.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES⁴

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix el desenvolupament de les competències específiques dels eixos següents:

- Eix 1. Un infant que creix amb autonomia i confiança.
- Eix 2. Un infant que es comunica amb diferents llenguatges.
- Eix 3. Un infant que descobreix l'entorn amb curiositat.
- Eix 4. Un infant que forma part de la diversitat del món que l'envolta.

Competències específiques	Eix 1	Eix 2	Eix 3	Eix 4
Progressar en el coneixement i el domini del cos, en el moviment i la coordinació, adonant-se de les pròpies possibilitats, per anar desenvolupant autonomia personal i una autoimatge ajustada i positiva.	X			
Expressar-se de manera entenedora, personal i creativa mitjançant diferents llenguatges, explorant-ne les possibilitats i gaudint-ne, per respondre a diferents contextos comunicatius.		X		
Observar i reconèixer característiques de materials i elements i establir relacions entre ells, mitjançant l'experimentació i la manipulació sensorial, per avançar cap a estructures de pensament cada vegada més complexes desenvolupant habilitats de raonament matemàtic.			X	
Avançar en la relació amb els altres en condicions d'igualtat, creant lligams, per construir la pròpia identitat basada en els valors democràtics i de respecte als drets humans.				X

4. Aquestes competències són les mateixes que estan referenciades al [Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil](#).

OBJECTIUS D'APRENTATGE I CRITERIS D'AVUACIÓ

Objectius d'aprenentatge⁵ Què volem que aprenguin els infants i per a què? Què esperem aconseguir amb aquesta situació? CAPACITAT + SABER + FINALITAT	Criteris d'avaluació Com sabem que ho han après? ACCIÓ + SABER + CONDICIONS
1. Desenvolupar la motricitat fina mitjançant la manipulació de sorra, pedres i teles de sac per enfortir la coordinació oculomaneu i explorar les possibilitats sensorials dels materials.	1.1. Manipular materials de diferents mides (pedres grans, sorra, teles) utilitzant la mà sencera o la pinça digital segons les seves capacitats motrius. 1.2. Disposar els materials en una posició o espai concret de manera voluntària i intencionada, durant la sessió d'exploració, mostrant control progressiu del moviment.
2. Expressar sensacions i comunicar descobriments experimentats amb els materials de la instal·lació mitjançant el llenguatge verbal, gestual i plàstic per comunicar l'experiència viscuda de manera personal i creativa.	2.1. Manifestar (amb somriures, exclamacions, expressions facials) les sensacions experimentades amb almenys dos materials diferents durant la sessió. 2.2. Verbalitzar alguna sensació o descobriment utilitzant paraules soltes, onomatopeies o gestos en almenys una ocasió quan interactua amb els materials.
3. Explorar les característiques sensorials dels materials naturals (textures, pesos, colors, sons) mitjançant l'acció directa i l'experimentació lliure per descobrir-ne les propietats i iniciar-se en el pensament científic.	3.1. Manipular almenys tres materials diferents de la instal·lació mostrant interès durant la sessió. 3.2. Participar en la descoberta dels materials mitjançant els sentits mostrant curiositat natural pels materials nous.
4. Experimentar amb les possibilitats de transformació dels materials mitjançant accions per comprendre les relacions causa-efecte i desenvolupar el raonament lògic.	4.1. Transformar l'estat inicial dels materials (aixafar, esquinçar, trencar, unir, barrejar) de manera repetida mostrant interès per l'exploració. 4.2. Observar i seguir amb la mirada el resultat immediat de les seves accions amb els materials (com la sorra que cau, la pedra que roda) repetint l'acció almenys una vegada.
5. Participar en l'exploració compartida de la instal·lació amb els altres infants mitjançant el joc paral·lel i la interacció espontània per establir les primeres relacions socials i descobrir el plaer de compartir experiències sensorials i descobriments amb els companys i companyes.	5.1. Jugar a prop d'altres infants acceptant la seva presència dins la instal·lació de joc sense mostrar incomoditat. 5.2. Mostrar interès (observar, apropar-se, assenyalar, oferir i acceptar materials) cap a les accions d'altres infants en almenys alguna ocasió durant la sessió d'exploració compartida.

5. Objectiu. Les competències específiques estan formulades de forma general i convé concretar-les per definir quins seran els aprenentatges que s'adquiriran amb la realització de la situació d'aprenentatge.

SABERS⁶

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

Sabers
<i>Cos, moviment i autonomia</i> • Descobriment d'objectes de manera activa i autònoma. • Curiositat i interès en l'exploració sensoriomotriu i en les habilitats manipulatives necessàries. • Gaudi i benestar en el moviment lliure i el joc autònom.
<i>Llenguatge i expressió plàstica</i> • Iniciació en la descoberta i l'ús del llenguatge plàstic com a oportunitat d'expressió i representació. • Percepció sensorial dels elements de l'entorn immediat. • Curiositat i interès per l'exploració d'alguns materials i de tècniques plàstiques.
<i>Diàleg corporal amb l'entorn. Exploració d'objectes i materials</i> • Observació de qualitats perceptibles i exploració dels elements de l'entorn. • Diferenciació d'algunes qualitats sensorials fruit de l'observació i l'exploració dels objectes, materials i elements de l'entorn natural i de la comparació dels seus atributs i propietats.
<i>La vida amb els altres</i> • Disposició per establir relacions afectuoses i respectuoses. • Desenvolupament i incorporació progressiva d'estratègies per a la gestió de conflictes.

6. Aquests sabers poden ser els mateixos que estan referenciats en el [Decret 21/2023, de 7 de febrer](#), d'educació infantil i que estan organitzats per blocs. També es poden concretar o afegir nous sabers que responen al context proper de l'infant.

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Quines són les principals decisions respecte a les estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem?

La situació d'aprenentatge es desplega seguint els principis del moviment lliure i l'exploració autònoma, creant un ambient estètic i provocador que convida a l'acció espontània dels infants. L'espai actua com a tercer educador i l'equip educatiu adopta un rol d'observador atent que intervé només per garantir la seguretat o enriquir l'experiència explicant les descobertes.

Els materials naturals —sorra, pedres, teles, escorça i pinyes— es disposen a terra sobre safates i bases de fusta, agrupats per textures i possibilitats de manipulació. L'espai s'organitza a la sala de psicomotricitat amb catifes que delimiten l'àrea, i els materials es presenten ordenats en cistells de vímet i safates de fusta que faciliten que puguin agafar-los.

Sempre que sigui possible, s'ofereix la proposta a grups reduïts de 6-8 infants per sessió, amb agrupament flexible segons les preferències dels infants: exploració individual, joc paral·lel o interaccions espontànies.

Cada sessió comença amb un temps d'acollida en què l'equip educatiu presenta l'espai: «Avui tenim elements de la natura per explorar. Podem tocar, sentir i experimentar». Després, l'infant escull lliurement amb quins materials interactuar, quant de temps hi dedica i quines accions realitza, i es converteix així en protagonista absolut del seu aprenentatge. L'equip educatiu documenta amb fotografies i anotacions els processos individuals i col·lectiu i crea un diari visual que més tard comparteix amb els infants i les famílies.

L'avaluació es realitza mitjançant l'observació directa sistemàtica amb registres narratius i fotogràfics que documenten les accions de cada infant. L'equip educatiu es reuneix setmanalment per reflexionar i ajustar la proposta segons les necessitats observades.

Les famílies reben *feedback* setmanal amb fotografies i poden assistir a una sessió final oberta.

PROPOSTES D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Compartim el que aprendrem <i>Joc, exploració, manipulació, descoberta...</i> <i>Què en sabem?</i>	L'equip educatiu ha dissenyat una instal·lació de joc concebuda com una experiència estètica, contemporània, provocadora i atractiva. Aquesta proposta transforma l'espai educatiu en un entorn d'art i experimentació on la matèria parla i convida a l'acció. Els materials — naturals, reciclats i no estructurats — s'han disposat amb una clara intenció artística: equilibris visuals, contrastos de textures i combinacions de colors que desperten la curiositat i la mirada sensible dels infants. La intenció d'aquesta instal·lació és generar vivències significatives a través del joc, la manipulació i la descoberta. Els infants exploren els materials a partir del seu interès i ritme, mentre l'equip educatiu observa, acompanya i documenta els processos. Aquesta experiència afavoreix la construcció d'aprenentatges des de la dimensió sensorial, cognitiva i emocional, alhora que promou una actitud d'atenció estètica i de respecte cap a la matèria i l'espai. Quin és el punt de partida del grup? Exploració, descoberta, manipulació... Cada infant parteix de la seva pròpia experiència amb els materials de l'entorn: la sorra del pati, les pedres del camí, les teles de la classe o les fulles del jardí. Aquesta familiaritat inicial serveix de base per proposar un nou espai on aquests elements, habitualment quotidians, apareixen d'una altra manera: col·locats amb intenció estètica, agrupats per textures o formes, convertits en matèria per descobrir. L'equip educatiu observa les primeres reaccions davant l'espai: quins materials atrauen cada infant, quins rebutgen o ignoren, quines accions repeteixen. Aquest punt de partida ajuda a entendre els interessos individuals i col·lectius, i serveix per organitzar progressivament l'espai i els materials en funció de les descobertes que es van produint.

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Aprenem <i>Mentre aprenem, anem fent conscients els infants que estem aprenent.</i>	Quines oportunitats s'ofereixen a l'infant? Mentre experimenten, els infants esdevenen protagonistes del seu aprenentatge. Manipulen els materials amb les mans, els fan caure, els combinen o els amaguen, i a través d'aquestes accions descobreixen relacions causa-efecte i qualitats sensorials. L'equip educatiu acompanya posant nom a les accions o a les sensacions: «Has sentit com sona quan cau?», «Aquesta tela cobreix gairebé tot l'espai». D'aquesta manera, es fa conscient el procés creatiu i es vincula el llenguatge verbal i plàstic amb el pensament científic i artístic. Els materials esdevenen instruments d'autonomia i expressió. Alguns infants prefereixen l'exploració individual i concentrada; d'altres, observen i imiten els companys, cosa que fomenta el joc paral·lel i la cooperació espontània. Es construeixen vincles a partir del fet de compartir: oferir una pedra, mirar junts una textura o crear conjuntament un muntatge. L'equip educatiu documenta moments significatius amb imatges i paraules que es comparteixin amb els infants i les seves famílies.
Apliquem el que hem après <i>Què hem après? Per a què ens serveix o ens pot servir el que hem après? Per què és útil el que aprenem?</i>	A través del joc espontani, els infants han dialogat sensorialment amb la matèria: comparant, amuntgant, descobrint sons, pesos, textures... La seva curiositat els ha conduït cap a un procés d'observació i relació amb el món material propi de la filosofia de Tàpies. El procés viscut farà que, de mica en mica, els infants comencin a donar valor a allò que fan i a allò que senten, i a donar importància a tenir cura i respecte cap als materials, cap als espais compartits i cap als altres infants. El que han viscut els servirà per reconèixer l'entorn com un espai viu, per expressar les seves emocions i per valorar la bellesa de les petites accions quotidianes.

MESURES I SUPORTS **UNIVERSALS**⁷

- Metodologies flexibles que permeten l'experimentació i la participació de cada infant segons el seu ritme.
- Agrupament flexible: infants circulant lliurement, sols, en parella o en petit grup.
- Ús d'un llenguatge ric, senzill, inclusiu i adequat a l'edat, que posa paraules a accions, emocions i descobertes.
- Gestió flexible del temps, els espais i els materials, adaptant-los a les necessitats de cada infant.
- Materials i espais adaptats a les capacitats físiques i de coordinació oculomaneu dels infants, accessibles i segurs.
- Organització flexible de l'espai: racons oberts, catifes i superfícies accessibles.
- Mobiliari adequat a les necessitats posturals dels infants.
- Respecte pels diferents ritmes i moments evolutius de cada infant.
- Ajuda i suport individualitzat en cas de demanda o necessitat, explícita o implícita.
- Prevenció i gestió positiva de conflictes: anticipació, mediació i foment de la cooperació i l'ajuda mútua.

MESURES I SUPORTS **ADDITIONALS**⁸ O **INTENSIVS**⁹

Quines mesures o suports addicionals o intensius es proposen per a cadascun dels alumnes següents:

Alumne/a	Mesura i suport addicional o intensiu

7. Les mesures i els suports universals són els que s'adrecen a tot l'alumnat. Han de permetre flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als alumnes i als docents estratègies per minimitzar les barreres d'accés a l'aprenentatge i a la participació que es troben a l'entorn, i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.

8. Les mesures i els suports addicionals s'adrecen a alguns alumnes. Permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar.

9. Les mesures i els suports intensius són específics per als i les alumnes amb necessitats educatives especials, estan adaptats a la seva singularitat i permeten ajustar la resposta educativa de forma extensa, amb una freqüència regular i, normalment, sense límit temporal.

BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ-URIA, A., GARAY, B. & TERESA VIZCARRA, M. (2022). «Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas». *Arte, individuo y sociedad*, 34(3).

RUIZ DE VELASCO, Á. & ABAD MOLINA, J. (2020). «Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego». *Pulso: revista de educación*, (43), p. 175-192.

RUIZ DE VELASCO, Á. & ABAD MOLINA, J. (2020). «Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación». *Aula de infantil*, (103), p. 28-32.

RUIZ DE VELASCO, Á. & ABAD MOLINA, J. (2023). «Las Instalaciones de Juego como espacio intersubjetivo de relación». *Arteterapia*, 18.

GÓMEZ-PINTADO, A., REY-BALTAR, A. Z. & VIZCARRA MORALES, M. T. (2020). «La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso». *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.

Exemple de situació d'aprenentatge de segon cicle

Situació d'aprenentatge¹

Títol	Què passaria si experimentéssim amb les lleis de la física?
Nivell educatiu / internivell	I5

DESCRIPCIÓ (context + repte)

Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra?
Quin és el context?² Quin repte planteja?³

Context: El grup d'infants d'I5 ha iniciat un projecte d'escola centrat en la ciència i l'experimentació. Durant les sessions al racó de joc simbòlic i a les estones de construcció, els infants manipulen diferents objectes i materials: pilotes, cotxes, rampes fetes amb blocs, tubs de cartó, caixes... L'equip educatiu observa com els infants fan rodar objectes, els llancen, els fan baixar per rampes improvisades i comenten entre ells: «Aquest va més ràpid!», «Aquesta pilota no roda bé», «Si ho poso així, baixa sol!». Aquesta curiositat natural pels objectes en moviment connecta directament amb el projecte d'escola sobre ciència i planteja una oportunitat per aprofundir en conceptes de física de manera vivencial i significativa. Els infants comencen a formular-se preguntes: per què algunes coses roden i altres no?, per què uns objectes baixen més ràpid per la rampa que altres?, com podem fer que arribin més lluny?

L'equip educatiu recull aquests interrogants i observa que els infants necessiten un espai més adequat per poder experimentar amb més llibertat i rigor, així com materials específics que els permetin investigar els fenòmens del moviment de manera més sistemàtica.

El repte amb què es troben els infants és comprendre com i per què es mouen els objectes, investigant diferents variables que afecten el moviment: la inclinació, els materials, les superfícies, les formes dels objectes, etc. Per assolir aquest repte,

1. Les situacions d'aprenentatge són experiències que viuen els infants i que l'equip educatiu utilitza per desenvolupar aprenentatges. Es donen en un context concret, plantegen un repte, pregunta o problema, en sentit ampli, als quals cal donar resposta i sobre els quals intervé l'infant. Estan orientades al desenvolupament de les competències específiques.
2. Context: conjunt de circumstàncies que expliquen un esdeveniment o una situació i que envolten un individu, un col·lectiu o una comunitat, etc.
3. Un repte és un desafiament que sorgeix d'un interès plantejat pels infants, una pregunta, un problema, l'observació d'un fenomen, una informació o problemàtica de l'entorn proper o de la societat que els cridi l'atenció, una recerca, un encàrrec, un projecte, una necessitat plantejada per un agent extern al grup..., situat en un context. Resoldre'l implica mobilitzar sabers i connectar accions a partir dels quals es desenvolupen capacitats personals.

els infants hauran de fer anticipacions i hipòtesis sobre què passarà en diferents situacions, experimentar amb diversos materials i configuracions, observar, comparar i treure conclusions dels seus experiments, i aplicar els aprenentatges adquirits per crear altres circuits de moviment diferents.

Aquest repte promou el pensament científic, la capacitat d'observació, la formulació d'hipòtesis, la resolució de problemes i el treball cooperatiu. També alimenta la curiositat natural dels infants pel moviment i la converteix en una oportunitat per iniciar-se en conceptes bàsics de física de manera pràctica, lúdica i significativa, utilitzant l'espai com un escenari privilegiat per a l'experimentació i el descobriment.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES⁴

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix el desenvolupament de les competències específiques dels eixos següents:

- Eix 1. Un infant que creix amb autonomia i confiança.
- Eix 2. Un infant que es comunica amb diferents llenguatges.
- Eix 3. Un infant que descobreix l'entorn amb curiositat.
- Eix 4. Un infant que forma part de la diversitat del món que l'envolta.

Competències específiques	Eix 1	Eix 2	Eix 3	Eix 4
Viure les emocions, expressant i reconeixent sentiments i necessitats, per anar creixent en benestar emocional i seguretat afectiva.	X			
Adonar-se de la influència de l'espai i el temps en les situacions de vida quotidiana a partir de les experiències viscudes, per créixer amb seguretat i entendre el món.	X			
Expressar-se de manera entenedora, personal i creativa mitjançant diferents llenguatges, explorant-ne les possibilitats i gaudint-ne, per respondre a diferents contextos comunicatius.			X	
Desenvolupar, de manera progressiva, diferents formes de raonament i procediments del pensament científic, a través de l'observació i la manipulació, per iniciar-se en la interpretació de l'entorn i respondre de manera creativa als diferents reptes i situacions.				X

4. Aquestes competències són les mateixes que estan referenciades al [Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil](#).

OBJECTIUS D'APRENENTATGE I CRITERIS D'AVUACIÓ

Objectius d'aprenentatge⁵ Què volem que aprenguin els infants i per a què? Què esperem aconseguir amb aquesta situació? CAPACITAT + SABER + FINALITAT	Criteris d'avaluació Com sabem que ho han après? ACCIÓ + SABER + CONDICIONS
1. Aplicar nocions espacials bàsiques durant l'experimentació amb el moviment per estructurar i organitzar els circuits creats.	1.1. Anticipar les característiques del moviment (més ràpid - més lent) dels diferents circuits creats a través de la manipulació del material disponible i l'assaig-error.
2. Regular les pròpies emocions durant la investigació científica per establir acords de treball cooperatiu amb els iguals.	2.1. Fer servir estratègies per regular les emocions davant dels resultats inesperats dels experiments, acceptant l'error com a part del procés científic i mostrant confiança.
3. Desenvolupar habilitats matemàtiques per estructurar el pensament logicomatemàtic de manera coherent.	3.1. Realitzar estimacions i prediccions a través de l'observació i la manipulació dels materials utilitzats, establint relacions entre elements i aplicant el raonament matemàtic.
4. Desenvolupar el pensament científic mitjançant l'experimentació, l'observació i la manipulació, per fomentar la formulació d'hipòtesis i la recerca de solucions als reptes plantejats.	4.1. Formular hipòtesis i arguments sobre el comportament de materials i fenòmens a partir de l'observació i l'experimentació activa, utilitzant estratègies d'assaig-error.

5. Objectiu. Les competències específiques estan formulades de forma general i convé concretar-les per definir quins seran els aprenentatges que s'adquiriran amb la realització de la situació d'aprenentatge.

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

Sabers
<i>Desenvolupament de l'afectivitat</i> • Vivència i expressió d'emocions, sentiments i sensacions. • Vivència i expressió de les pròpies preferències i interessos. • Sentiment de pertinença al grup en projectes compartits. • Expressió i desenvolupament de relacions afectives i comunicatives, sabent demanar i acceptar ajuda quan es necessiti.
<i>Orientació en l'espai i organització en el temps. Gestió dels canvis</i> • Utilització de nocions temporals i espacials bàsiques en relació amb el cos, els objectes i altres persones en les pròpies vivències. • Reconeixement de seqüències i ordenació temporal de fets. Identificació de repeticions i patrons. • Organització i representació espacial partint de les pròpies vivències. • Reconeixement d'un mateix element des de diferents punts de vista i de mides diferents. • Interpretació de representacions de trajectes coneguts.
<i>Llenguatge matemàtic</i> • Reconeixement i ús de llenguatge matemàtic. • Elaboració i comunicació d'idees matemàtiques i raonament emprant llenguatge matemàtic.
<i>Experimentació en l'entorn. Curiositat, pensament científic, raonament lògic i creativitat</i> • Observació, exploració i experimentació, amb tots els sentits, del moviment, de la força i de l'equilibri. • Aproximació al mètode científic: formulació de preguntes, indagació, contrast, posicionament i aplicació • Desenvolupament d'estratègies per proposar solucions: creativitat, diàleg i descobriment. • Avenç en les estratègies de planificació i organització de la pròpia acció, mitjançant el diàleg, la cooperació i el consens amb els altres. • Inici en la verbalització dels processos i dels resultats. Comunicació de l'experiència realitzada i valoració de les aportacions dels altres.

6. Aquests sabers poden ser els mateixos que estan referenciats en el [Decret 21/2023, de 7 de febrer](#), d'educació infantil i que estan organitzats per blocs. També es poden concretar o afegir nous sabers que responen al context proper de l'infant.

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Quines són les principals decisions respecte a les estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem?

La situació d'aprenentatge es desenvolupa amb una metodologia activa i vivencial on l'observació, l'experimentació, el raonament, l'assaig-error i el joc són les eines principals d'aprenentatge. El disseny permet que els infants siguin protagonistes dels seus descobriments, ja que actuen de manera autònoma durant les investigacions.

L'aula s'organitza en quatre espais amb propostes diferents però relacionades amb un mateix concepte científic: la física. Els infants roten pels diferents espais al llarg de les diverses sessions, de manera que fan una proposta per sessió fins a completar-les totes. Quan han experimentat les quatre propostes es fa un tancament de la sessió per compartir les descobertes i els aprenentatges.

Les sessions es realitzen setmanalment amb mig grup. Comencen amb una rotllana inicial en què l'adult explica les quatre propostes i comparteix el propòsit de cadascuna. Cada proposta, situada en un espai diferent, porta associat un repte a resoldre. Els infants s'agrupen en petits grups heterogenis i trien on volen anar. La sessió finalitza amb una rotllana de tancament per compartir les descobertes i els aprenentatges que han fet.

A la rotllana inicial, es presenta el nou repte científic a investigar. Els infants d'I5 comparteixen les seves experiències dels experiments anteriors, comentant què han descobert i què els ha sorprès. Els infants d'I5 es distribueixen en grups per fer l'experiment de manera autònoma, prenent decisions i seguint una bastida visual.

L'equip educatiu assumeix el rol de guia i acompanyant: observa, condueix els raonaments, formula preguntes que estimulen la investigació i posa a l'abast tots els materials necessaris perquè els infants puguin treballar de manera autònoma i adquirir els aprenentatges al seu propi ritme.

PROPOSTES D'APRENENTATGE I D'AVALUACIÓ

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Compartim el que aprendrem <i>Joc, exploració, manipulació, descoberta...</i> <i>Què en sabem?</i>	1. Conversa inicial: presentació dels experiments En rotllana, l'adult presenta els quatre experiments científics explicant-ne la finalitat i el fenomen que investigarem. Mostra fotografies dels materials i del procés experimental. Es llegeix col·lectivament el repte científic de cada proposta: <i>Què passarà si...? Com podem descobrir...?</i> Si sorgeixen dubtes o hipòtesis inicials, es fomenta que els infants dialoguin entre ells per anticipar resultats i proposar solucions de manera autònoma. 2. Tria de l'experiment Els infants trien lliurement quin experiment volen dur a terme i es distribueixen pels diferents espais científics de l'aula organitzats en petits grups. 3. Prenem decisions: planifiquem l'experiment Un cop els grups estan ubicats al seu espai d'experimentació, i abans d'iniciar l'activitat, conversen per acordar conjuntament: • Com organitzaran el procés experimental seguint la bastida visual (seqüència d'imatges) • Qui farà cada pas de l'experiment • Com repartiran els materials necessaris • Quines observacions volen registrar Cada espai disposa d'una bastida visual amb imatges que mostren el pas a pas del procediment de l'experiment, cosa que permet als infants seguir-lo de forma autònoma i al seu ritme.

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Aprenem <i>Mentre aprenem, anem fent conscients els infants que estem aprenent.</i>	Experiment 1: La força del vent Repte científic: <i>Què passaria si canviem la força del vent? Es mourà la pilota igual?</i> Aprenem: Els infants investiguen com la intensitat del vent afecta el moviment de les pilotes. Experimenten amb diferents estris que generen vent (embuts, tubs, bufadors, manxes) i pilotes de pesos diferents per observar quina combinació aconsegueix desplaçar-les més lluny pels diferents circuits. Mentre aprenem, preguntem: • Quin estri mou la pilota més lluny? Per què creus que passa? • Quina pilota és més difícil de moure? Què té de diferent? • Què passa si bufem més fort o més fluix? Anem prenent consciència que estem descobrint com la força que apliquem (fort o fluix) canvia el moviment dels objectes. Aprendre que els objectes més pesants necessiten més força per moure's. Fenomen físic: Força aplicada i resistència dels objectes. Materials: • Estris per generar vent amb diferents intensitats: embuts, tubs de diversos diàmetres, bufadors de llar de foc, manxes de bicicleta... • Pilotes de la mateixa mida però amb pesos diferents • Circuits en forma de V amb topall al final • Full de registre per comparar distàncies

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Aprenem <i>Mentre aprenem, anem fent conscients els infants que estem aprenent.</i>	Experiment 2: La força de la gravetat Repte científic: <i>Què passaria si canviem la inclinació del circuit? La pilota anirà més ràpida o més lenta?</i> Aprenem: Els infants experimenten amb la inclinació de les superfícies per descobrir com la gravetat afecta la velocitat de les pilotes. Ajusten l'angle i observen com varien la velocitat i la distància que recorre la pilota fins a arribar al contenidor final. Mentre aprenem, preguntem: • Quan baixa més ràpid la pilota, amb més inclinació o menys? • Per què creus que la pilota baixa sola sense que l'empenyem? • Què passa si posem la superfície completament plana? Anem prenent consciència que estem descobrint que les coses cauen cap avall per una força invisible que es diu gravetat. Aprendre que com més inclinació, més ràpid baixa la pilota. Fenomen físic: Gravetat, velocitat i acceleració. Materials: • Superfícies que se'n pugui canviar la inclinació i la direcció. • Pilotes que no botin i de poc pes • Contenidor al final del recorregut que pot variar d'ubicació • Cronòmetre visual o rellotge de sorra per mesurar el temps • Full de registre dels temps

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Aprenem <i>Mentre aprenem, anem fent conscients els infants que estem aprenent.</i>	Experiment 3: La força i la fricció Repte científic: <i>Què passaria si canviem el tipus de bola? Rodaran totes igual pel pendent?</i> Aprenem: Els infants investiguen com el pes, la mida i el material de les boles afecten el seu moviment per un pendent inclinat. Col·loquen obstacles de fusta per modificar-ne la trajectòria i observen quines boles es desvien més fàcilment i quines segueixen un camí més recte. Mentre aprenem, preguntem: • Quina bola roda més ràpid? Per què? • És més fàcil desviar la bola petita o la gran? • Què passa quan posem un obstacle al mig del camí? Anem prenent consciència que estem descobrint que no totes les boles es mouen igual, encara que el pendent sigui el mateix. Aprendrem que el pes i el material de les boles fan que sigui més fàcil o més difícil canviar-ne la trajectòria. Fenomen físic: Fricció, pes i inèrcia. Materials: • Superfície plana gran com a base (inclinada) • Boles de materials, pesos i mides diferents (fusta, vidre, plàstic, metall) • Peces de fusta de la mateixa forma i mida per crear obstacles • Dispensador per llançar les boles de manera uniforme • Porteria indicant la meta final • Full de registre per comparar trajectòries

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Aprenem <i>Mentre aprenem, anem fent conscients els infants que estem aprenent.</i>	Experiment 4: L'energia cinètica Repte científic: Què passaria si deixem caure la bola des de més amunt? Arribarà més lluny? Aprenem: Els infants experimenten amb l'altura des de la qual es deixa caure una bola per una rampa i observen com això afecta la distància que recorre en horitzontal després de baixar. Proven diferents altures inicials i mesuren fins on arriba la bola. Mentre aprenem, preguntem: • Quan arriba més lluny la bola, si la deixem des de dalt o des de baix? • Per què creus que va més lluny quan comença més amunt? • Què passa amb la velocitat de la bola quan baixa la rampa? Anem prenent consciència que estem descobrint que com més alta és la rampa, més lluny arriba la bola. Aprenem que la bola guanya velocitat quan baixa i aquesta velocitat l'ajuda a arribar més lluny. Fenomen físic: Energia potencial i energia cinètica, transformació d'energia. Materials: • Rampa ajustable en altura amb diferents nivells marcats • Boles del mateix pes i mida • Superfície horitzontal llisa al final de la rampa • Cinta mètrica o marques de distància a terra • Full de registre per comparar altures i distàncies

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Apliquem el que hem après <i>Què hem après? Per a què ens serveix o ens pot servir el que hem après? Per què és útil el que aprenem?</i>	4. Preparem la presentació dels nostres descobriments Cada petit grup conversa sobre el procés experimental realitzat, reflexionant conjuntament sobre: • Què hem descobert? Quins resultats hem obtingut en el nostre experiment? • Per què ha passat això? Quina explicació científica trobem al fenomen observat? • Què és el més important per compartir? Seleccionen les idees clau del seu aprenentatge. • Com ho volem explicar? Decideixen de quina manera ho presentaran: amb una demostració, amb el material, amb dibuixos del registre... Materials: Materials i recursos emprats durant el desenvolupament de l'experiment, fulls de registre amb observacions i dibuixos. Connexió amb la vida quotidiana: Els infants descobreixen que els experiments els ajuden a comprendre situacions del dia a dia: per què les coses cauen, com funciona la força del vent, per què alguns objectes són més difícils de moure que altres... L'equip educatiu guia la reflexió col·lectiva plantejant preguntes com: • On podeu veure aquest fenomen a la vida real? (gravetat en un parc infantil, vent movent coses, objectes que rodren...) • Per què creieu que és important saber això? • Com us pot ajudar aquest aprenentatge?

Proposta	Descripció de la proposta d'aprenentatge i d'avaluació
Apliquem el que hem après <i>Què hem après? Per a què ens serveix o ens pot servir el que hem après? Per què és útil el que aprenem?</i>	5. Compartim els nostres descobriments científics En funció de l'evolució del grup, es pot oferir aquest tancament alternatiu a l'exposat abans. En rotllana, cada grup exposa l'experiment realitzat seguint aquesta estructura: • Presentació del repte: «El nostre repte era descobrir...» • Procés experimental: «Hem fet proves amb... i hem observat que...» • Resultats i conclusions: «Hem descobert que...» • Aplicació pràctica: «Això ens serveix per entendre... / Ho podem veure quan...»

MESURES I SUPORTS **UNIVERSALS**⁷

- Explicacions orals acompanyades de materials i suports visuals.
- Foment de la participació de tots els infants amb diferents tasques de la mateixa activitat.
- Desdoblament del grup per a una atenció més individualitzada.
- Grups heterogenis que fomentin l'ajuda mútua i l'aprenentatge entre iguals.
- Clima afavoridor d'autonomia amb treball cooperatiu.
- Resolució de reptes de dificultats diverses.
- Plantejament de preguntes obertes i reflexives.

MESURES I SUPORTS **ADDITIONALS**⁸ O **INTENSIVS**⁹

Quines mesures o suports addicionals o intensius es proposen per a cadascun dels alumnes següents:

Alumne/a	Mesura i suport addicional o intensiu

-
7. Les mesures i els suports universals són els que s'adrecen a tot l'alumnat. Han de permetre flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als alumnes i als docents estratègies per minimitzar les barreres d'accés a l'aprenentatge i a la participació que es troben a l'entorn, i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.
 8. Les mesures i els suports addicionals s'adrecen a alguns alumnes. Permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar.
 9. Les mesures i els suports intensius són específics per als i les alumnes amb necessitats educatives especials, estan adaptats a la seva singularitat i permeten ajustar la resposta educativa de forma extensa, amb una freqüència regular i, normalment, sense límit temporal.