

EL VINCLE AFECTIU ENTRE ELS INFANTS I LA MESTRA

Marta Claus, Rosa Pascual, Lara Ruiz i Júlia Valls

Observació i Innovació a l'Aula

Grup 2B

Universitat de Barcelona

EL VINCLE AFECTIU ENTRE ELS INFANTS I LA MESTRA

Marta Claus, Rosa Pascual, Lara Ruiz i Júlia Valls.

Universitat de Barcelona. 2014.

RESUM

El vincle és una relació afectiva especial que s'estableix amb certes persones al llarg de la nostra vida. Durant els nostres primers anys és quan aquests vincles es comencen a establir i prenen una importància primordial per al desenvolupament dels infants, ja que els hi aporta seguretat en si mateixos. Des que els nens comencen la seva escolaritat, la mestra es converteix en una figura de referència i comencen a formar un vincle basat en la relació diària. Aquest vincle afecta tant als infants com a la mestra en el seu dia a dia a l'escola. A més, l'afectivitat també ofereix i regula la quantitat i qualitat d'estímuls que necessita l'infant per al seu desenvolupament; una relació afectiva adequada fomenta la salut física i psíquica, així com també un bon desenvolupament de les habilitats socials.

Per tal d'obtenir les dades que buscàvem a partir dels objectius plantejats, hem fet servir un procés observacional participant i sistemàtic dins de quatre aules ordinàries d'Educació Infantil. A través de les nostres observacions i la posterior reflexió comuna, hem pogut determinar les principals diferències entre el vincle i la relació afectiva dels infants i la mestra al primer i segon cicle d'Educació Infantil.

Paraules clau: *Educació Infantil, vincle afectiu, afectivitat, infants, mestra, observació, innovació.*

SUMMARY

The tie is a special type of interpersonal emotional tie which is established with some particular people in the course of our lives.

During our first years it's when those ties start to root and to become gradually more and more important for the development of the children, as they provide self-assurance. Since children start attending school, the teacher becomes a referential figure and furthermore, they develop a link with him or her based on daily interaction.

This tie not only affects toddlers, but also teachers on its daily lives. Moreover, affectivity also offers and controls the quantity and quality of stimulus the child needs for its proper development: an appropriate affective tie promotes both physical and psychological health, and also boosts the child's social skills.

In order to obtain the data required to accomplish the objectives set, we have based our methodology on a participant and systematic observational analysis conducted in four different pre-elementary school classrooms.

Though our observations and a further analysis, we have been able to determine the main differences between the link and the emotional tie of children and its teacher for the first and second cycle of Pre-elementary school.

Key words: Pre-elementary school, children and teacher, tie, affectivity, observation, innovation.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Descripció General del Problema

- Temàtica observada

Primerament, ens va semblar interessant tractar un tema relacionat amb les necessitats educatives especials a l'aula, ja que actualment estem cursant una assignatura, Teoria i Pràctica de l'Escola Inclusiva, que ens ha permès descobrir que a totes les membres del grup ens crida l'atenció aquest tema. Un cop vam començar a pensar en les possibilitats observacionals que aquest tema ens oferiria, vam adonar-nos que seria molt complicat que totes les quatre membres poguéssim tenir accés a un aula amb una certa riquesa d'infants amb necessitats educatives especials (indispensable per dur a terme l'observació). Així doncs, després de valorar altres temes que ens cridessin l'atenció, vam decidir enfocar el nostre treball cap al vincle afectiu dels infants. Com que el tema del vincle afectiu era massa general i englobava moltes dimensions, vam decidir centrar-nos en com incideix l'afectivitat entre els infants i la mestra dins d'una aula d'Infantil.

El vincle és una relació afectiva especial que s'estableix amb certes persones al llarg de la nostra vida. Durant la infantesa és quan aquests vincles es comencen a establir i prenen una importància primordial per al procés de desenvolupament dels nens i nenes ja que els hi aporta seguretat en si mateixos. Des que els infants comencen la seva escolaritat, la mestra es converteix en una figura de referència i comencen a formar un vincle basat en la relació diària.

Aquest vincle afecta tant als infants com a la mestra en el seu dia a dia a l'escola. Per tant, vam escollir aquest tema per poder observar i determinar com influeix aquest vincle afectiu que s'estableix entre alumnes i mestres dins de l'aula. Amb el nostre treball, i més concretament amb la nostra observació, volíem descobrir fins a quin punt les motivacions dels infants, les seves accions i conductes estan determinades pel vincle afectiu que ha establert amb la mestra. Així mateix, preteníem identificar quina presència tenia el vincle que la mestra té amb els alumnes durant la seva presa de decisions.

A més a més, vam considerar que aquesta experiència ens podria servir com a referència formativa per a la nostra futura intervenció dins la classe com a mestres d'Infantil.

- Què hem observat:

Durant la planificació del procés observacional vam establir unes dimensions a observar i els seus indicadors corresponents, el conjunt dels quals es detallen tot seguit. Primer de tot, per deixar constància de com era l'aula en general (com són els infants, quina és la dinàmica o activitat que estan duent a terme, etc.), ens vam proposar la dimensió de *Com és el context de l'aula?* Els indicadors que vam establir per aquesta dimensió van ser el nombre d'alumnes, l'organització i distribució de l'aula, la dinàmica o activitat que estaven fent, les característiques dels infants presents, la seva edat, l'espai o el moment del dia (al matí, a la tarda, després de menjar, etc.).

La segona dimensió va ser *Quines conductes d'afectivitat es poden veure a l'aula?* Aquesta dimensió comprenia totes aquelles actituds que mostra l'infant respecte la figura afectiva. Els indicadors eren els següents: la presència de sentiments d'alegria, tristesa, por, ansietat, ràbia, la necessitat de contacte físic amb la figura afectiva i mantenir un grau elevat de proximitat amb la mestra, entre d'altres.

La tercera dimensió era *Quin tipus de vincle afectiu hi ha a l'aula?* En aquest cas estàvem parlant dels patrons d'afectivitat que podíem observar en un infant: patró segur, patró insegur amb rebuig, patró insegur amb ambivalència i patró insegur desorganitzat. Els indicadors eren: dependència de la figura afectiva, evitació o cerca de la proximitat i el contacte amb la figura afectiva, presència de sentiments d'estrès, inquietud, ansietat o confusió, entre d'altres. Cal dir que tots aquests indicadors anaven en funció d'aspectes com ara el moment en què apareixen (en moments de separació, retrobament) i el seu grau (poc, moderat i molt).

La quarta dimensió era *Quins sistemes relacionals s'han establert?* Per sistemes relacionals ens referíem als sistemes de por o desconfiança, al d'exploració i a l'afiliatiu. Aquestes relacions

s'estableixen en base al sentiment o no de seguretat, al grau de proximitat de la figura afectiva i al model mental o representació mental que fa l'infant de la figura afectiva. Aquesta dimensió es centrava més en el rol i el significat que donés l'infant a la figura afectiva. Els indicadors eren la presència del sentiment de seguretat, la recerca de protecció en la figura afectiva, la proximitat amb aquesta, la creença o no que la figura afectiva està disponible per quan faci falta, la "por als estranys", l'interès per l'entorn i les altres persones, l'ús d'habilitats socials, etc.

La cinquena i última dimensió era *Quina actitud adopta la mestra?* En aquest cas ens vam centrar en el paper i l'actitud que tenia la mestra dins l'aula, com reaccionava davant de tot el que succeïa a l'aula i quina era la seva resposta (comportament, actitud, reacció...) davant d'una mostra d'afecte dels infants. Els indicadors van ser: la mostra de sentiments d'indiferència, simpatia, coherència, empatia, insistència (per exemple en el cas que un infant no vulgui fer alguna cosa), l'oferiment d'ajuda immediata o negació d'aquesta, la mostra d'actituds de paciència, d'impaciència, d'estrès, d'enuig o de confusió, i les conductes autoritàries, permissives o controladores, entre d'altres indicadors.

1.2. Objectius de l'Observació

Per tal de planificar i estructurar més la nostra observació ens vam plantejar un conjunt d'objectius previs. Pel que fa a l'objectiu principal, aquest era observar la relació afectiva que establia l'infant amb la mestra i la relació que mostrava aquesta envers el vincle afectiu, ja que volíem descobrir fins a quin punt aquest vincle determina les actuacions dels infants dins de l'aula i les seves actituds. Així mateix, i per centrar més el nostre tema, vam plantejar uns objectius específics, els quals eren observar el context de l'aula, identificar-hi les conductes d'afectivitat, detectar els tipus o patrons d'afectivitat que poguessin trobar a l'aula, establir uns sistemes relacionals referits a la presència d'aquest vincle afectiu i observar l'actitud i les reaccions de la mestra en el context de l'aula.

Després d'haver completat el procés observacional (estada a l'aula, tractament de la informació, etc.) procedirem a analitzar si els objectius prèviament proposats s'han assolit. Durant l'estada als diferents centres escolars, vam poder observar el context de l'aula, és a dir, les característiques dels infants, el clima, les dinàmiques plantejades, la metodologia i l'estil docent de la tutora. El contacte directe amb l'aula, a més a més, ens va permetre apropar-nos a un dels nostres objectius específics com és la identificació de les conductes d'afectivitat

(plorar, cridar, riure, interès per la figura afectiva...), com també a l'objectiu relacionat amb la detecció de patrons d'afectivitat tals com el segur o el d'evitament. Va ser a partir d'aquí, quan vam poder apreciar si hi havia o no un sistema relacional entre mestre i alumnes. Per tal de poder fer tot això, primer vam haver d'observar un dels requisits indispensables, les reaccions de la mestra en el context de l'aula. El compliment de tots aquests objectius específics van permetre l'assoliment del nostre objectiu general, ja que vam poder observar la relació afectiva que s'establia entre l'infant i la mestra a l'aula.

2. MARC TEÒRIC

L'afectivitat o vincle afectiu

A continuació es desenvolupa el tema de l'afectivitat i el vincle afectiu, com és i què representa per als infants, com també els tipus i els sistemes afectius que aquests mostren. Tots està centrat en els infants i la seva relació amb la figura afectiva de l'escola, la mestra.

L'*afectivitat* o *vincle afectiu* és la relació especial que establim amb un número reduït de persones. Aquests vincles es comencen a formar des del moment en què naixem, i tenen una gran importància en el desenvolupament dels infants, tot i que és un fet que està present i que va evolucionant al llarg de tota la vida. Quan aquest vincle es forma, les persones implicades tenen l'impuls de buscar i mantenir la proximitat i el contacte entre elles. Es caracteritza per l'esforç que fan les persones implicades per mantenir aquesta proximitat, per mantenir un contacte sensorial privilegiat, per aconseguir relacions amb l'entorn més eficaces (exploració des de la figura afectiva com a base segura), i la ansietat davant la separació i el sentiment de desolació i abandonament davant la pèrdua.

Dins de l'afectivitat trobem les *conductes d'afectivitat*, que són aquelles conductes que ens serveixen per establir i mantenir una proximitat amb la figura afectiva. Aquestes poden ser diverses: plorar, cridar, riure, gestos, mantenir un contacte, la vigilància i el seguiment visual i auditiu de la figura afectiva, conductes motores d'aproximació i seguiment, entre altres. Els infants utilitzen aquestes conductes primordialment en les figures afectives, i tenen un significat contextual, és a dir, apareixen unes conductes o unes altres en funció del context en el qual es trobin (família, escola, quan percep alguna amenaça...). La situació o l'entorn no només són importants com a context, sinó que són precisament aquesta sensació d'amenaça o perill la que fa que s'activin les conductes d'afectivitat. I encara més, les conductes d'afectivitat augmenten i tenen una major intensitat quan estan dirigides a la figura afectiva. Cal dir, però, que aquestes conductes estan relacionades amb les experiències prèvies, és a dir, quan s'adquireixen noves capacitats (per exemple el llenguatge) o l'infant es comença a acostumar

a l'absència de la figura afectiva, ja no és necessari recórrer amb tanta freqüència a certes conductes. Tot i això, aquests canvis en la conducta no volen dir que el vincle afectiu hagi desaparegut. Per tant, podem dir que la presència o no d'aquestes conductes ve donada per diversos factors: les experiències prèvies, l'estat endogen, la situació, la persona amb la qual s'interactua, les diferències individuals i el nivell de desenvolupament de l'infant.

Per construir un vincle afectiu, però, primer cal tenir un *model mental de la relació* que es té amb les figures afectives. Aquest model es crea principalment pels records de la relació, el concepte que es té de la figura afectiva i de sí mateixos, i les expectatives sobre la pròpia relació, així com també per les experiències de les relacions i la pròpia interpretació d'aquestes. Aquest model, a més a més, implica que es tingui una visió del món físic i social en el qual té lloc la relació. Tal i com diuen Ortiz i Yarnoz (1993), John Bowlby, un psicoanalista anglès conegut pel seu interès pel desenvolupament infantil i el seu treball sobre la teoria de l'afectivitat, les va anomenar "model de treball": "*modelo* porque es la construcción de un conjunto de representaciones interrelacionadas y con cierto grado de estabilidad; y *de trabajo* porque se trata de representaciones dinámicas que sufren continuos cambios"¹.

L'afectivitat és un vincle que implica *sentiments* referents tant a la figura afectiva com a un mateix o a la relació en sí, i aquests poden variar segons les diferents situacions en les quals es troben els protagonistes d'aquest vincle. Una relació adequada seria aquella que comporta sentiments de seguretat, conductes de proximitat i un model mental basat en la creença que la figura afectiva està sempre disponible per si se la necessita. Per contra, quan una situació ens porta a percebre una amenaça o un perill, aquests sentiments es debiliten i deixen pas a l'angoixa o la por, i això causa que s'activin les conductes d'afectivitat per estabilitzar la situació. Aquest sentiment de seguretat o d'inseguretat, el grau de proximitat i contacte i el model mental són els factors clau per determinar el que es coneix com *sistema de conducta d'afectivitat*. Aquests sistemes s'encarreguen de regular la conducta per aconseguir proximitat per tal d'arribar a un objectiu establert, que en aquest cas seria sentir-se segur.

Tenint en compte aquests tres elements (sentiments, conducta i model mental) podem establir tres *sistemes relacionals* que estan molt relacionats amb el sistema d'afectivitat: el sistema de por o desconfiança, l'objectiu del qual és activar-se quan es percep als desconeguts com una amenaça i que també es podria anomenar "por als estranys"; el sistema d'exploració, una mostra de l'interès per l'entorn, i el sistema afiliatiu, que manifesta l'interès per les persones i les habilitats socials. Per tant, quan un nen està pròxim a la figura afectiva, és menys probable que activi el sistema de por, que explori i mostri més interès pel seu entorn i que

¹ Ortiz Baron, M^a J. i Yarnoz Yaben, S. (1993) *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco. Pàgina 19.

interactuari amb altres persones. El poder regulador del vincle afectiu és fonamental per facilitar l'exploració (sistema Exploratori) i la proximitat als altres (sistema Afiliatiu) sense sentir-se amenaçat (sistema de la Por).

A finals del primer any els infants ja tenen experiència relacional amb les figures afectives, i totes les capacitats que han anat adquirint permeten a l'infant anar construint representacions mentals de les figures afectives i del significat de les diverses situacions que es troben. És en aquest punt que es podria dir que han adquirit un estil d'afectivitat relativament estable que forma un verdader sistema d'afectivitat o, com deia Bowlby, un model de treball. Podem diferenciar diversos *tipus de vincles afectius* segons el grau de seguretat que mostren en relació a la seva mare. Aquesta seguretat es pot valorar segons els factors següents: la facilitat amb la qual explora entorns nous en presència o no de la mare, l'èxit amb què la mare consola l'infant, les conductes de proximitat i contacte que es duen a terme després d'una situació estressant per a l'infant, etc. Tot i que es classifiquen en relació al vincle amb la mare, també es podrien donar a l'aula, en aquest cas en la relació amb la mestra.

El primer tipus és el patró d'afectivitat insegur amb rebuig o evitament. És propi dels infants amb una capacitat exploratòria activa i totalment independent, ja que ignoren els cuidadors i inclús eviten la proximitat i el contacte amb ells. No mostren cap estrès ni inquietud en la separació, i en el retrobament no busquen la interacció. El segon és el patró d'afectivitat segur, que es caracteritza per la capacitat del nen per utilitzar la figura afectiva com una base segura per explorar l'entorn desconegut de forma activa i relativament independent, ja que manté el contacte visual amb el cuidador. En la separació pot protestar i pot mostrar més o menys angoixa, però la separació és positiva. Els infants tenen un sistema afectiu actiu que s'adapta a les diferents situacions.

El tercer tipus és el patró d'afectivitat insegur amb ambivalència. Es caracteritza per una baixa capacitat exploratòria i per un alt nivell d'ansietat i d'inquietud en els intervals de separació. Acostumen a aferrar-se a la figura afectiva, però també mostren una resistència a la proximitat amb ells, ja sigui plorant o picant de peus. En la separació mostren una gran angoixa, i són difícils de consolar en el retrobament, inclús es poden mostrar hostils. El quart i últim tipus és el patró d'afectivitat insegur desorganitzat o desorientat, i és propi dels infants que en situacions de separació es troben atordits, confusos... sense saber com actuar. Acostumen a presentar temor cap a la figura afectiva, però en situacions noves busquen la seva protecció; això els pot fer sentir desorientats davant el que han de fer. Mostren patrons estranys de fugida i resistència, o manifestacions de por cap a la figura afectiva.

L'afectivitat a l'aula d'educació infantil

En una investigació de Sroufe (1983 i 1986) es va observar que els infants que havien experimentat un vincle afectiu maternal segur s'adaptaven bé a l'etapa preescolar, ja que demostraven tenir una elevada flexibilitat personal i autoestima, menys dependència de la mestra i un afecte més positiu cap a ella. A més a més, es va observar que aquests infants mostraven interaccions socials més positives i cooperaven més, i que tenien una alta capacitat per adaptar-se a l'escola i respondre a les demandes de l'entorn social i acadèmic en el qual es duia a terme l'aprenentatge. Estudis com el de Waters i altres (1979) i de Arend i altres (1979) van demostrar el mateix, que eren socialment més competents i que tenien una major fortalesa personal.

Tot i això, també es pot haver donat el cas que la necessitat de respostes sensibles a les senyals i conductes dels infants no s'hagin trobat ateses amb el confort que caldria, i d'aquí pot sorgir l'afectivitat insegura. Aquests infants mostren menys seguretat i més incertesa davant una adversitat. Tal i com diu Geddes (2010), en investigacions com la de Sroufe (1983) es va poder veure que en general, *“los niños y niñas con una historia de apego ansioso son menos flexibles (o tienen menos autoestima) y son más dependientes, muestran un afecto y signos de comportamiento negativos, menos participación afectiva positiva con los demás... (Sroufe, 1983, p. 64)”*². Es poden identificar tres categories principals de conducta afectiva insegura (Ainsworth i altres, 1978): patró d'evitació, patró ambivalent/resistent i model desorganitzat, tots tres explicats anteriorment.

En el cas del patró evitatiu, en les investigacions d'Ainsworth i altres (1978) es va poder veure que en alguns casos els infants no mostraven quasi cap reacció o preocupació per la separació amb la mare; i quan tornaven evitaven el contacte visual, la proximitat i inclús la interacció. Quant al mestre, l'infant acostuma a evitar la relació amb el mestre i dirigeix la seva atenció cap a la tasca que estigui fent; això podria ser una mostra de relació plena d'incertesa sobre l'acceptació i el suport. El mestre, en aquest cas, pot arribar a interpretar que l'infant l'ignora, i és fàcil reaccionar amb una actitud negativa; també podria ser que presentés una actitud insistent per ajudar a l'infant, però això a vegades deriva en una major evitació per part d'aquest. L'infant vol el contacte corporal, però al mateix temps sent por o incertesa, és a dir, té impulsos contradictoris de forma simultània. En aquests casos és possible que l'infant negui la necessitat d'ajuda i suport. Finalment, els infants tenen por de la dependència i la necessitat del mestre, i és per això que adopten una actitud independent per tal de protegir-se.

² Geddes, H. (2010). *El apego en el aula, relación entre las primeras Experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Editorial Graó. Pàgina 55.

Quant al patró ambivalent o resistent, l'infant és incapaç de confiar en la resposta de la cuidadora principal, i busca la proximitat per tal de garantir alguna certesa i seguretat davant d'una situació de por. En el retrobament l'infant es resisteix a la proximitat, ja que sent poca seguretat davant d'una altra possible separació. Els infants amb aquest patró d'afectivitat poden mostrar un elevat nivell d'ansietat i incertesa, tenen la necessitat de guanyar l'atenció de la figura afectiva, i senten por quan veuen que no tenen l'atenció o el suport que volen.

Finalment, quant al patró desorganitzat o desorientat, trobem que els infants no mostren estratègies coherents per afrontar una situació d'estès o d'angoixa. A més a més, es caracteritzen per la recerca d'una proximitat amb la figura afectiva, però aquesta va seguida d'un evitament. Aquí podem veure una altra vegada les conductes contradictòries, tot i que en aquest cas es mostren atordits i confusos per aquesta contradicció.

3. PROCÉS OBSERVACIONAL

3.1. Context d'observació

- *Criteris de selecció d'escenari:* L'escenari, context on la realitat que es vol observar es manifesta, que vam considerar idoni per a realitzar la tasca observacional va ser l'aula ordinària, ja que aquesta ens ofería un ampli ventall d'oportunitats per a poder observar allò que prèviament havíem considerat d'interès com a observadores de l'afectivitat o vincle afectiu a l'aula d'Educació Infantil entre els infants i la mestra.

L'aula és un espai on els infants se senten còmodes i la seva presència és freqüent, uns aspectes que van facilitar que durant les nostres sessions d'observació els i les alumnes es mostressin amb naturalitat; una condició fonamental per a obtenir dades que reflectissin la seva realitat i, per tant, apropar-nos al seu vincle afectiu amb la mestra. Així mateix, l'aula ordinària no només va ser un bon escenari perquè ens va oferir una relació directa amb els seus participants, sinó perquè també vam tenir-hi un fàcil accés com a observadores. En definitiva, l'aula ordinària, escenari que vam seleccionar prèviament com a context on realitzar les nostres sessions d'observació, va ser un espai obert i visible d'on vam obtenir dades directament relacionades amb els nostres interessos observacionals en un entorn on els infants i la mestra podien interactuar i mostrar-se tal com ells eren i se sentien realment.

En el nostre cas, cal especificar que les membres del grup vam realitzar el primer període de Pràcticum I en diferents Centres Educatius. Pel que fa a la titularitat de les escoles, dues de nosaltres vam fer les pràctiques en Centres Educatius públics (EBM CN i Escola LV) i les altres

dues membres en Centres concertats (Escola T i Escola PiSA). Respecte a l'etapa educativa, una de nosaltres va participar al primer cicle d'Infantil (0-3 anys), en el grup de caminants d'una llar d'infants (1-2 anys), i les altres tres membres van estar al segon Cicle d'Infantil (3-6 anys), dues d'elles a P3 i una altre a P4. Tal com havíem pressuposat inicialment, aquest conjunt de variables van aportar una veritat enriquidora d'experiències i d'informacions per a la realització del nostre treball observacional, ja que vam comptar amb diverses dades i punts de vista diferents fruit de la oportunitat de participar en Centres Educatius i etapes escolars diferents.

3.2. L'Accés a l'Escenari

Hi ha tres fases temporalment diferenciades; la primera constava de l'accés a l'escenari, seguidament arribava l'estada a l'escenari i finalment la seva sortida.

El contacte previ amb l'escenari va ser formal, ja que es va realitzar a través d'un canal oficial com és la Universitat de Barcelona, més concretament a partir de l'assignatura *Pràcticum I*, que ens va oferir l'entrada a un context educatiu amb infants de 0 a 6 anys.

Endinsar-se a l'escenari observacional va ser un punt de la planificació prèvia que vam tenir molt en compte, ja que se'n podien derivar implicacions que podien condicionar, positiva o negativament, el desenvolupament del procés observacional. Com a observadores vam planificar el contacte previ i vam reflexionar sobre l'estratègia d'entrada a l'escenari que seria més adequada; atenent diversos condicionants, com els objectius observacionals que ens havíem proposat o el rol d'observadores participants que preteníem adaptar, entre d'altres aspectes. Vam considerar adient que l'estratègia d'entrada a l'escenari fos oberta i que també es pactés la nostra presència com a observadores a l'aula, tot informant a la mestra (informant clau) que estàvem duent a terme una investigació, vam clarificar tots els aspectes del procés observacional: pla d'observació i els objectius (i també els hi vam oferir la possibilitat de conèixer les propostes d'innovació de l'estudi). Aquesta estratègia ens va permetre obtenir una major facilitat per a apropar-nos i comprendre la realitat de l'aula, l'escenari observacional, alhora que també ens va permetre gaudir d'un intercanvi d'aportacions i beneficis recíprocs tant pel nostre treball observacional com també per la pràctica educativa de la mestra. En aquest sentit, cal esmentar que un cop finalitzada l'estada a l'escenari, algunes de les membres del grup van transmetre com havien viscut l'experiència i també van verbalitzar algunes dades del procés observacional que ens havien sobtat (com per exemple, l'actuació

d'una mestra en la resolució d'un conflicte entre infants, una resolució que va sorprendre molt positivament a una de les membres del grup).

Totes les membres del grup vam considerar com a aspecte fonamental del procés observacional planificar les estratègies d'entrada, sobretot si teníem en compte que era el nostre primer contacte formal amb l'observació com a mètode de recerca i tècnica de recollida d'informació en l'àmbit educatiu. En aquest sentit, vam pensar que les estratègies d'entrada anomenades anteriorment eren les que més s'adaptaven al nostre objectiu de dur a terme un procés que respongués als principis de l'ètica de l'observació, ja que des d'un primer moment vam pretendre oferir total transparència del nostre procés d'observació als membres que hi estaven implicats. Així mateix, vam creure que era una bona manera per a presentar-nos a l'escenari sense pertorbar la naturalesa de l'aula i, conseqüentment, facilitar la realització del nostre rol com a observadores participants amb implicació activa en el procés observacional.

Tot i ser la tercera fase, la retirada de l'escenari també va comptar amb la nostra atenció durant la planificació del procés observacional. En el nostre cas, no hi va haver una retirada física de l'escenari després de les observacions, ja el període de pràctiques va continuar i vam romandre als Centres Educatius.

Tot i això, vam coincidir en reconèixer que una correcta retirada de l'escenari s'hauria de donar de forma progressiva, a mesura que l'observador hagi realitzat una recollida eficaç de la informació durant la seva presència a l'escenari i el següent pas sigui analitzar-la i transformar-la en informes que plasmin dades significatives, clares, coherents i ordenades. Les membres del grup vam reflexionar sobre com n'era d'important anticipar-se a la retirada de l'escenari i fer-ne una simulació, pensant en les seves possibles conseqüències tant per l'observador com pels participants (els alumnes i els professors). En aquest sentit, en el cas que nosaltres haguéssim hagut de realitzar la retirada de l'escenari amb una retirada física, hagués estat convenient considerar i negociar la retirada amb la mestra, ja que ella ens hauria ofert una proposta coherent que hauria satisfet tant als alumnes com a les observadores.

3.3. Modalitat d'observació

Tenint en compte la naturalesa del tema escollit i les dimensions i indicadors establerts, la modalitat d'observació que més s'adequava als nostres objectius va ser la d'observació participant; és a dir, l'observador actua com a membre del grup, al qual accedeix conscientment i conviu en situacions naturals amb la finalitat de percebre i viure personalment tot allò que hi succeeix per obtenir-me la informació sense interferències i guardant la seva

naturalitat. Tot i que l'observació participant pot afegir una millora a la qualitat de la recollida i interpretació de dades, vam considerar important que l'observació no es veiés influenciada per un punt de vista subjectiu ni per interessos individuals, per això va ser essencial planificar i utilitzar procediments sistemàtics d'observació per incorporar tècniques rigoroses de mostreig i registre de comportaments.

Pel que fa a la implicació de l'observador participant, vam creure que aquesta havia de ser principalment activa, és a dir, que hi hagués una interacció màxima amb el grup per a poder obtenir més informació, interpretant-la i comprenent-la amb més facilitat. Així mateix, cal especificar que en determinats moments de les sessions d'observació vam optar per dur a terme una implicació parcial, situant-nos en un punt intermedi combinant l'observació passiva (interactuant el mínim amb el grup) i l'activa (interactuant amb el grup).

El procés observacional ha estat sistemàtic, és a dir, s'ha seguit una estructura que prèviament havíem planificat i corregit, elaborant uns objectius prefixats coherents que es van anar assolint a través de les sessions d'observació.

El procés d'observació va ser d'observació única i, per tant, d'una duració limitada (quatre sessions d'una hora o hora i mitja).

El procés d'observació va respondre a la perspectiva d'una observació descriptiva, per tal de proporcionar a l'observador una orientació i un primer contacte amb l'escenari (espai físic, situació social, fets, organització...). Durant l'observació descriptiva, no vam fer servir registres d'observació molt estructurats, ja que vam utilitzar un punt de vista general i no ens vam centrar en aspectes molt concrets. En aquest sentit, vam tenir en compte la perspectiva etnogràfica, la qual emfatitzava la necessitat d'adquirir una visió holística de la realitat a observar.

A partir d'aquí, a mesura que el procés observacional va anar avançant i les observadores ens vam familiaritzar amb el context i l'escenari, vam anar centrant i aprofundint més en l'observació, fent ús de registres d'observació més estructurats. Aquest procés de començar a centrar el procés d'observació va respondre al nom d'observació focalitzada, a través del qual vam captar i recollir dades que ens serien molt útils per l'assoliment dels objectius observacionals que prèviament ens havíem marcat.

Finalment, vam realitzar l'observació selectiva, la qual es va manifestar cap al final del procés de recollida d'informació, on vam anar obtenint dades coherents, funcionals i significatives

respecte als objectius marcats inicialment. Aquest tipus d'observació va intensificar encara més el fet de focalitzar i centrar el procés cap a la consecució dels aspectes que prèviament s'havien considerat essencials en el nostre guió observacional.

3.4. Descripció del rol d'observadora

Establir quin rol és l'apropiat per adoptar durant l'observació és una tasca important que requereix una prèvia reflexió, ja que qualsevol rol implica l'aparició de certes conseqüències per a l'observador durant la seva estada a l'escenari. Després d'haver valorat els diferents tipus de rols, vam considerar adient adoptar el rol d'observadores internes en la majoria de situacions, és a dir, ens vam comportar com a observadores participants a l'escenari, com unes membre més del grup, que van actuar de manera natural, mantenint un grau d'equilibri entre la nostra participació i la distància amb l'escenari de l'observació. Adoptar un rol intern va suposar un conjunt d'esforços per part nostra, els quals van tenir la finalitat de no interferir ni alterar el curs natural de l'aula i així poder observar-ne la seva realitat real. En aquest sentit, vam intentar (i creiem que també ho vam aconseguir): acomodar-nos al context de l'aula, oferir suport als participants, demostrar interès per la informació que ens transmetien, mantenir una atenció constant, etc. Un conjunt d'actituds que ens van proporcionar informació significativa, profunda i comprensiva per dur a terme el nostre treball observacional al mateix temps que vam aconseguir que els participants se sentissin còmodes amb la nostra presència i vam establir una relació propera i de confiança amb ells. Per adoptar un rol intern vam fer servir un procés progressiu i lent orientat a aconseguir saber ser i saber estar de manera coherent en l'escenari sense perdre de vista el nostre rol d'observadores.

Així mateix, cal recordar que vam negociar el rol amb la professora de l'aula i ens vam adaptar i realitzar la nostra observació a partir d'aquestes negociacions, amb la finalitat que ella també se sentís còmode.

3.5. Temporització de les observacions

La nostra observació es va realitzar al llarg de 4 sessions d'entre 1 hora o 1:30, temporalització que estava condicionada per les circumstàncies presents en la realitat de cada escenari observacional. Tot i això, en termes generals podem afirmar que les membres del grup vam coincidir en l'obtenció d'un conjunt d'entre 5 i 6 hores observades, aproximadament. Les sessions d'observació de totes les membres del grup es van dur a terme les dues primeres setmanes d'abril, quan gaudíem d'un cert bagatge al Centre Educatiu, doncs ja hi portàvem

dues setmanes immerses. Aquest fet va facilitar que els nens i nenes ja ens coneguessin i la nostra presència no els hi hagués estat un aspecte nou, uns elements que alhora també ens van facilitar el procés observacional.

3.6. Sistemes de registre emprats

Per tal d'enregistrar les observacions que hem dut a terme a l'aula amb els infants i poder recollir la informació per analitzar-la, vam escollir les notes de camp, un sistema de registre obert i narratiu que ens va servir per recollir tota la informació que vam anar copsant a través de les quatre sessions d'observació que vam realitzar a les diferents aules d'Infantil on vam participar. Durant la planificació del nostre treball observacional vam optar per l'ús de les notes de camp perquè vam considerar que seria un bon mètode per a recollir les dades obtingudes en anotacions textuais de forma cronològica i seqüencial a través de la continuada experiència directe, intentant que les interpretacions de les observadores (percepcions, sentiments....) no s'allunyessin de la fidelitat "naturalista" d'allò que vam observar.

Un cop iniciat el procés observacional vam dur a la pràctica el sistema de registre obert sense cap problema, tot i que en alguns moments equilibrar la informació que ens oferia l'entorn i la nostra capacitat per transcriure-la van ser elements força complicats de coordinar. Així mateix, durant el procés observacional les membres del grup també vam considerar adient utilitzar els memoràndums, un tipus de registre escrit que vam dur a terme després de la transcripció de cadascuna de les sessions d'observació. A través dels memoràndums vam realitzar síntesis de les dades obtingudes, fet que ens va permetre prendre consciència del que havíem obtingut de la realitat observada, analitzant-ne també els aspectes previstos i no previstos. A més a més, els memoràndums ens van ser útils per planificar la següent sessió d'observació, centrant-nos en les dimensions potencials que ens serien adients observar, sempre tenint en compte els nostres objectius observacionals.

A més de les notes de camp, ens hauria agradat completar el registre de les nostres observacions amb una escala d'estimació, per tal d'identificar les conductes afectives que es presentaven amb més o menys freqüència a la classe. Tot i això, quan les membres del grup ens vam trobar a l'escenari observacional, vam desestimar aquest mètode d'observació, ja que vam fer un replantejament i ens vam adonar que aquest tipus de registre tancat no ens aportava una informació rellevant pel que fa als objectius observacionals que ens havíem plantejat inicialment i, a més, la seva realització ens complicava el procés observacional, doncs era molt complicat centrar-se en cada infant i a la vegada fer el registre obert.

4. ANÀLISI DE LA INFORMACIÓ

4.1. Selecció de la Informació

Com a observadores participants vam iniciar el procés d'observació amb la fase descriptiva, a través de la qual vam observar dimensions relacionades amb l'espai físic, les principals característiques dels infants (gèneres, nombre i edats) i l'organització de l'aula. Un cop finalitzada la fase d'observació descriptiva, la majoria de les membres del grup vam començar a emprar els memoràndums, els quals ens van permetre reflexionar, verificar i fer el seguiment de les dades obtingudes, mentre que també van ajudar-nos a orientar el procés observacional i permetre'n una progressiva centració i delimitació.

Vam anar avançant cap a la centració del procés en aspectes més específics a través de les dues observacions focalitzades que vam realitzar, les quals comptaven amb unitats prefixades del context relacionades amb les relacions i interaccions socials que s'establien entre els infants i la mestra, el tipus de llenguatge que s'utilitzava i com es desenvolupaven les activitats d'aprenentatge proposades. A més a més, també hi havia unitats sobre el tema, on es tenien en compte les actituds que mostren els infants respecte la figura afectiva (tristos, alegres, angoixats, tranquils, dependents...). Cal esmentar que en aquest procés encaminat en la centració de la informació, els memoràndums van continuar sent un tipus de registre escrit de gran valor i importància que ens van permetre prendre consciència de les dades que anàvem obtenint i, conseqüentment, ens va conduir cap al progressiu enfocament de les sessions d'observació.

El final de l'observació va arribar a través d'un treball continuat que ens va dirigir cap a l'observació selectiva, amb categories relacionades amb les dinàmiques que seguien les activitats d'aprenentatge (com s'inicien, el seu transcurs i l'acabament) i la freqüència d'interacció entre els alumnes i les mestres. Així mateix, també hi havia indicadors sobre el tema, on es diferenciaven els indicadors referits als infants, tenint en compte com era la seva relació amb la figura afectiva (sentiments, interès, cerca de proximitat...) o com era l'ús de les habilitats socials, i les categories orientades a la mestra, relacionats amb la seva actitud (pacient, impacient, confusa...) o el seu comportament amb els infants (indiferència, simpatia, empatia, respecte...).

4.2. Tractament de la Informació

Un cop finalitzades les sessions d'observació a les aules, vam procedir a optimitzar les informacions obtingudes a través de la realització de les transcripcions de les notes de camp, tot ordenant la informació obtinguda. Tot seguit, les membres del grup vam iniciar el procés de separació de les dades obtingudes en unitats més manejables, reduint i organitzant la informació alhora que també vam escollir quins elements hauríem de tenir en compte i de quina manera hauríem de descompondre el text. Així doncs, vam iniciar la fragmentació del text a través de les unitats de registre, les quals ens van servir per a seleccionar els segments dels textos observacionals tenint en compte els objectius del nostre treball observacional i el seu tema.

A continuació, vam procedir a realitzar el procés de categorització, que consisteix en la classificació dels elements d'un conjunt per la idea que expressen, d'acord amb un criteri temàtic. Aquesta classificació conceptual de les dades va constituir les categories, les quals inicialment van ser temptatives i flexibles. Així mateix, també vam iniciar el procés de codificació, que va consistir en assignar codis i abreviatures a les unitats identificades en les transcripcions. Les categories i els codis (entre parèntesis) establerts van ser els següents:

- **CONTEXT:** (CONT). En aquesta categoria incloem les característiques de l'aula, l'ambient, l'organització de l'espai i la distribució de l'alumnat.
- **ALUMNES:** (ALU). Aquesta comprèn les característiques dels infants, el número d'alumnes, el gènere, l'edat i el curs escolar d'aquests.
- **METODOLOGIA:** (MET). Aquesta inclou la dinàmica que promou la mestra, la formació de grups i el procés i evolució de les activitats.
- **RELACIÓ AFECTIVA - ALUMNES:** (RAL). Aquesta acull el comportament dels alumnes respecte a la mestra, com també les seves reaccions i la seva participació .
- **RELACIÓ AFECTIVA - MESTRE:** (RMES). Aquesta categoria recull el comportament de la mestra, així com el seu estil docent.

Les categories i els codis van esdevenir uns elements claus per a poder realitzar les matrius, els quadres de doble entrada on hi vam registrar la informació, d'acord amb els aspectes especificats a les files i columnes. Les matrius van esdevenir uns quadres de doble entrada que ens va permetre estructurar i sintetitzar encara més la informació obtinguda i fer-la més

interpretable. Les matrius ens van permetre transformar la informació per fer-la més assequible i comprensible, estructurant les dades en un tot coherent i significatiu a través d'un producte final gràfic. Així mateix, l'ús de les matrius ens va facilitar l'accés als resultats individuals i grupals, els quals ens van servir de base per a elaborar les conclusions del treball.

Un cop cada membre del grup havia redactat els seus resultats, vam iniciar el procés de triangulació de fonts. La triangulació ens va permetre posar en comú les dades obtingudes des de les diferents perspectives, contrastar-les, interpretar-les i reflexionar-hi. Les concordances i les discrepàncies observades durant la contraposició de les informacions van conduir-nos cap a la confrontació, concordança i presa de decisions, processos a partir dels quals vam obtenir dades qualitatives i significatives durant el procés de triangulació. Així mateix, valorem molt positivament la triangulació que vam realitzar, ja que ens va ser clau per a encarar la conclusió final del treball i la proposta d'innovació.

A més a més, a través de l'estratègia metodològica de la triangulació vam copsar com els objectius que prèviament ens havíem marcat, s'havien assolit en un alt grau un cop completat el procés observacional.

5. RESULTATS

ESCENARI 1

L'inici de les activitats diàries a la classe dels Pingüins a P3 de l'Escola LV consistien en rutines recurrents que els infants ja tenien molt integrades. Tot i que no era una aula petita, aquesta estava una mica atapeïda, encara que l'espai on els infants donaven inici a les seves activitats a l'aula estava molt respectat. Cada dia, els infants un cop arribaven a l'aula seien a la catifa però, l'activitat del Bon Dia no s'iniciava fins que tots els infants portaven la bata posada i feien silenci. Aquests requisits fonamentals estaven estipulats per la mestra, per tal d'iniciar el dia de forma tranquil·la i relaxada. A més, la mestra confiava en aquestes rutines com un element que proporciona autonomia i seguretat als infants per actuar i desenvolupar-se en un ambient conegut. Un altre fet condicionant de cara a l'inici del Bon Dia, era la distribució dels infants dins de l'aula. Aquests, havien d'estar asseguts en semicercle, i la mestra es disposava a un dels extrems d'aquest per conduir l'activitat.

La mestra dóna als infants un paper actiu en el procés d'ensenyament-aprenentatge que es desenvolupa al llarg de les activitats. Durant tota l'activitat fomenta la participació dels infants mitjançant cançons o preguntes, per tal d'estimular la seva comunicació. Tot i això, la mestra

busca molt que els nens siguin respectuosos amb els altres companys, potenciant que s'escoltin els uns als altres, que no parlin tots alhora o que no es barallin a la rotllana. Encara que el procés de l'activitat sempre és el mateix, la mestra contínuament busca noves maneres de fer, per tal que les activitats no se'ls hi facin repetitives als infants i s'impliquin en aquests petits canvis, proporcionant les seves idees i experimentant. Per exemple, la mestra decideix canviar la forma de passar llista i pregunta als nens com ho poden fer a partir d'aquell moment. A més, durant tot aquest procés, el codi que es fa servir per comunicar i per assolir els coneixements és completament oral, per tal de potenciar el llenguatge oral dels nens. En algunes ocasions, la mestra anava nen per nen fent preguntes per tal de que tots parlessin. Tot i que, normalment, la mestra dóna responsabilitats i un paper actiu en l'aprenentatge, sovint hi ha interrupcions a la rotllana amb la TEI o altres mestres que fan perdre el fil i la concentració als infants. Un cop acabat el Bon Dia, sempre acostuma a proposar activitats com Racons, on els infants experimenten autònomament, però, a la vegada poden aprendre de forma cooperativa amb la resta de nens del Racó si s'impliquen. Un altre dels aspectes que em va cridar l'atenció va ser les reaccions davant les baralles dels infants. La mestra acostumava a donar respostes immediates en les baralles com enviar a alguns nens a la cadira o seient a un altre lloc procurant raonar i que parlessin entre ells. En aquest sentit, crec que es veia una mica dificultada l'expressió del que els infants sentien i pensaven en aquest moment i la pròpia autoregulació davant un conflicte.

Com és natural, no es pot englobar a un grup classe amb unes característiques o unes altres perquè cada infant és diferent, però, podem dir que, en general, aquest grup era molt participatiu. La classe dels Pingüins era un grup bastant actiu, que s'implicava molt en les tasques que la mestra demanava. Al mateix temps, era un grup que necessitava activitats dinàmiques i no fer sempre el mateix, ja que acostumaven a perdre l'atenció ràpidament. A nivell general, acostumaven a sorgir bastants conflictes dins de la rotllana, i gairebé cada dia la mestra havia de canviar infants de lloc per poder continuar amb el Bon Dia. Tot i que semblava contradictori, encara que el grup en general fos actiu, a l'hora de desenvolupar una tasca individual davant del grup, els infants demostraven ser vergonyosos i tenir por a l'error. Això, pot venir potenciat per algunes respostes de la mestra com "Si has de dir tonteries sense pensar millor que no diguis res". Aquest tipus de respostes feien que els infants es mostressin més reticents a respondre. A més, al ser un grup actiu, la mestra acabava, de tant en tant, per deixar de banda una mica la paciència, i ser més intolerant amb els dubtes o errors. Això, ho vaig poder contrastar el dia que la TEI va fer el Bon Dia, ja que ella deixava més llibertat i més temps als infants i acabaven per sortir propostes més interessants. De cara a l'afectivitat dins

de l'aula, és cert que durant el temps que vaig observar, la mestra no donava masses respostes afectives als infants, però sí que sabia detectar molt bé quan els infants realment ho necessitaven i llavors no els hi negava. Com que la mestra no era gaire donada a les mostres afectives, els infants havien esdevingut més independents en aquest sentit, i buscaven més complicitat en la TEI o en mi mateixa.

ESCENARI 2

En referència al context, l'aula disposa de diversos racons, element que permet que els infants no es concentrin tots en un mateix lloc. L'aula, per això, està ben organitzada tot i que l'espai no és molt ampli. Altrament, aquestes observacions estan dutes a terme a una classe de caminants amb infants d'entre 1 i 2 anys. D'aquesta manera, són ells mateixos qui escullen el racó al que volen anar, es guien pels seus interessos i motivacions.

Pel que fa als alumnes, com ja he mencionat anteriorment, tots ells tenen d'1 cap a 2 anys. Altrament, estan dins de la mateixa franja de naixement, és a dir, tots ells van néixer entre els mesos d'abril i juliol (excepte un infant que és de desembre); dels 3 grups de caminants que hi ha a l'escola ells són els mitjans. Així, doncs, la ràtio de l'aula és de 13 infants, tot i que en el moment de les observacions sempre n'ha faltat algun. A més, el número de nens i nenes de la classe està equilibrat.

En relació a la metodologia i a les activitats proposades, els infants no realitzen activitats dirigides, sinó que a partir de les propostes heurístiques de la mestra i dels diferents racons i materials que proporciona, els infants van provant i experimentant amb tots aquests materials. És a dir, duen a terme joc lliure. Per altra banda, quan es produeixen conflictes, la intervenció de la mestra sempre va per una mateixa línia; aquesta verbalitza el que ha succeït i consola a l'infant que plora. Després, es dirigeix cap a l'infant que no ha tingut un bon comportament i li explica tot allò que ha fet malament. A més a més, una altra funció de la mestra és mantenir l'ambient de l'aula tranquil i relaxat, per tant, procura que els elements dels quals disposen els infants són els necessaris segons les seves necessitats.

Pel que fa a la relació afectiva entre els alumnes, hi ha una bona relació entre ells. Es reconeixen els uns als altres, encara no s'aprecien les afinitats respecte ells, sinó que van interaccionant tots amb tots. Altrament, són egocèntrics i es guien molt pels seus impulsos, la seva manera de protegir-se i queixar-se és estirant els cabells, empentant o mossegant, encara no tenen la capacitat de solucionar-ho amb paraules, tot i que ja comencen a emprar la paraula "no" quan quelcom no els agrada. També s'aprecien els seus estats d'ànim, es donen petons i abraçades amb bastant freqüència. A més, estan atents a tot allò que els hi succeeix als seus companys, saben quan algú plora, quan algú té un problema.

Finalment, en concordança amb la relació afectiva de la mestra amb la resta d'infants, l'actitud d'aquesta és molt tranquil·la i activa. S'interessa per les accions i motivacions d'aquests. A més, el seu to de veu és agradable i de confiança, excepcionalment, aquest to de veu és més elevat, però quan la situació ho requereix, que és quan un infant s'ha comportat de manera indeguda. Així, doncs, els infants veuen a la mestra com a referent, necessiten la seva atenció. Per tant, com ja he dit, la relació que hi ha entre els infants i la mestra és de molta proximitat i calidesa.

ESCENARI 3

L'aula ordinària de P4 Els Conills, espai on es van realitzar totes les quatre sessions d'observació, és un espai de grans dimensions on hi participen la mestra tutora i els vint-i-dos alumnes del grup classe.

Les quatre sessions d'observació no només van compartir l'escenari d'observació, sinó que en totes també hi va coincidir la realització de l'activitat del "Bon dia", una activitat grupal que esdevenia el punt de partida de la jornada escolar on la mestra vetllava perquè s'hi generés un clima de tranquil·litat i calma des de l'inici. De fet, les característiques d'aquest clima també eren considerades un requisit bàsic per a iniciar les situacions d'ensenyament aprenentatge; no s'iniciava cap activitat fins que els alumnes estiguessin en silenci.

Així mateix, la distribució de l'alumnat en forma de semicercle també va ser un aspecte freqüent durant les situacions d'ensenyament aprenentatge observades, una distribució de l'alumnat que facilitava a la mestra el fet de promoure que en determinades situacions, de dubte o d'error, els infants s'ajudessin entre ells de manera més propera.

El comportament de l'alumnat és molt divers, doncs la individualitat de cada infant justifica que no es puguin generalitzar els seus comportaments o la seva relació afectiva amb la mestra. No obstant això, a través d'una observació atenta i continuada es poden entreveure indicadors i dinàmiques que es repeteixen en més freqüència pel que fa a les seves reaccions, la seva participació, la seva actitud, la cerca de contacte o el vocabulari que utilitzen per comunicar-se amb la mestra, que ofereixen informacions significatives per a relacionar amb el tema de l'observació: el vincle afectiu a l'aula d'Infantil.

Pel que fa al conjunt del grup classe, d'una banda vaig observar que es podia distingir el grup d'infants que mostren un rol més reservat i tímid, els quals els hi costa participar a les activitats d'aprenentatge grupals. En aquest sentit, cal esmentar que normalment la mestra prefereix que els infants intervinguin per iniciativa pròpia a les activitats, actuació que encara condiona més que aquests infants no s'animin a participar ni a interactuar a la majoria de propostes educatives.

Hi ha uns quants infants que tenen una intervenció moderada, es mostren poc segurs de sí mateixos en el moment de prendre la decisió de participar en l'activitat, busquen l'ajuda de la professora per fer el pas d'intervenir a través del contacte visual o la proximitat amb ella. Així doncs, sembla que hi hagi una certa dependència amb la mestra, de la qual necessiten que els hi ofereixi l'estimulació i també una certa aprovació perquè participin.

D'altra banda, dins del grup classe també hi ha alumnes que mostren un rol de caire més participatiu, es mostren segurs, confiats i decidits quan volen intervenir. L'interès per intervenir durant les propostes educatives pot produir-se per iniciativa pròpia o també per la cerca de reconeixement de la mestra a través del reforç positiu que saben que els hi farà després de la seva intervenció a través de verbalitzacions de la mestra.

Així mateix, les activitats d'aprenentatge proposades sempre mostren un rere fons avaluatiu (*La mestra em diu que és una bona activitat que li demostra qui està atent a les seves explicacions i qui no*). En aquest sentit, un dels aspectes presents durant les activitats i que també es valorat per la mestra són les habilitats socials, tals com saber escoltar, expressar correctament una idea o demanar i respectar els torns de paraula, uns components dels actes comunicatius que estan en vies d'adquisició per part dels infants.

Pel que fa a l'estil docent de la mestra, aquest vetlla per mantenir un ordre estructurat de les tasques dins d'un clima de silenci i atenció dels infants, un ambient que si no es compleix provoca que la mestra utilitzi tocs d'atenció als infants o augments del to de la seva veu.

Normalment les activitats, sobretot la proposta educativa del "Bon dia", es realitzaven seguint un ordre estable prèviament planificat en dues parts consecutives: primerament hi havia l'explicació de la mestra i després s'oferia un espai d'intervenció per als infants. Així mateix, durant les activitats educatives grupals proposades, la mestra prioritzava els temps i els estils d'aprenentatge ràpids, on els alumnes que demanaven primer el torn de paraula sempre tenien més possibilitats de ser escoltats que els nens i nenes que necessitaven més temps per pensar o verbalitzar les respostes. El fet de prioritzar els ritmes ràpids es veu influenciat pel caràcter de la mestra, el qual acostuma a identificar-se per la impaciència i el nerviosisme.

La mestra controla les conductes dels infants a través del seu vocabulari, a través d'intervencions com: *"si no calleu, us castigaré"*. En determinades situacions, les verbalitzacions que realitza la mestra emeten una certa classificació o etiquetació de l'infant dins del grup classe; *"ets un despistat"*, *"no esteu atents"*... unes expressions que contenen implícitament una definició de l'infant, una concepció de les seves possibilitats i unes expectatives que se'n deriven i que influeixen en l'actuació de la mestra respecte l'infant i que també afecten al comportament i l'autoestima del nen o a la nena.

Així mateix, la professora també acostuma a realitzar forces reforços positius, a través de verbalitzacions, tot i que també exagera l'error i el fa exagerar als infants (*Els nens que ho encerten han de dir victòria i els que no encerten reben un fort "ooooh", per part dels seus companys*). Tot i que la mestra mostra ajuda immediata als infants que ho requereixin, també promou que siguin els propis nens i nenes els que s'ajudin i complementin entre ells, promovent petits moments de tutoria entre iguals i l'aprenentatge col·laboratiu (*Quan un infant no encerta la lletra, els seus companys el corregeixen*). Així mateix, l'ajuda que ella ofereix és una ajuda ajustada, un aspecte que s'aconsegueix a través de l'interès que mostra per esbrinar els coneixements previs dels alumnes de manera continuada, fet que afavoreix que les ajudes que aporta siguin significatives i funcionals per als infants.

ESCENARI 4

Cada dia l'activitat diària a la classe de P3 de les Tortugues comença amb una hora de joc lliure, és a dir, repartits per la classe hi ha diversos jocs i objectes, per exemple peces de fusta per construir personatges, pissarres amb guixos, cotxes, peces per a fer collarets... A més a més, també hi ha els diversos racons fixes com ara el d'exploració o el de lectura. La classe ja està preparada des d'abans de les 8:30, per la qual cosa facilita molt l'inici de l'activitat, i també fomenta l'autonomia dels infants. Aquesta preparació prèvia i les característiques de l'activitat fomenten l'autonomia dels infants perquè per ells ja és una rutina, saben en què consisteix i els dóna la oportunitat decidir a ells que fer. Cal dir que tot i que buscaven proximitat i atenció, aquesta era una classe amb molta autonomia, i només en alguns casos en concrets mostraven dependència respecte la mestra.

Quan els infants arriben ja saben que abans de començar l'activitat han d'endregar la jaqueta i la motxilla i que han de posar-se la bata. Tot i que ja tenen assimilades moltes de les rutines, molt cops recorren a la figura adulta perquè els ajudi i perquè els doni permís per fer alguna cosa, com si dubtessin de si ho poden fer o no (anar a beure aigua, mocar-se). En aquests moments podem veure que els infants encara se senten perduts en algunes situacions, i que confien en la mestra perquè els ajudi i els doni confiança, és a dir, que els proporcionin la seguretat que necessiten. Amb tot, sovint algun infant venia cap a tu i t'informava que anava a fer alguna cosa; aquí podem veure mostres d'autonomia, tot i que els costa fer depèn què per ells mateixos, volen aconseguir ser autònoms i que tu no els diguis què han de fer. Durant aquest temps d'arribada i preparació la mestra va interactuant amb els infants, els pregunta com ha anat el cap de setmana o el dia anterior, i si porten alguna cosa els infants li ensenyen. Un exemple podria ser el cas d'un nen que portava un cotxe de joguina, la mestra va començar a jugar amb ell i a fer el soroll d'un motor; el nen no parava de somriure, i volia jugar amb el

cotxe. En aquell moment la mestra i l'infant compartien un moment ple de comprensió i afectivitat, la mestra estava responnent a les necessitats de l'infant, i aquest li tornava el mateix. Durant aquesta activitat els infants tenen llibertat per jugar on i amb qui vulguin, i és precisament per aquesta raó que és quan podem veure moltes accions espontànies i mostres d'afecte. La mestra només intervé quan un infant demana la seva atenció perquè hi ha un problema o vol fer alguna cosa, o també, quan ella creu que és necessari, ja sigui perquè hi ha molt de xivarri i estan molt esverats com per qualsevol altra cosa. Algunes vegades, però, la mestra va voltant per la classe, i de tant en tant s'asseu a jugar amb algun dels infants.

La relació entre la mestra i l'infant varia molt segons l'estat emocional dels infants, i aquesta pot variar d'un dia a l'altre. És per aquesta raó que en algun cas un infant evitava el contacte amb la mestra. L'infant en qüestió mostrava algunes dificultats per socialitzar amb els infants, la seva manera de jugar i de relacionar-se era diferent a la dels altres, i això en alguns casos li mostrava inseguretats i volia captar l'atenció de la mestra. En el moment de joc l'infant volia un puzle que tenien unes altres nenes, i com que els hi prenia la mestra li va dir que no, que el tenien elles. En aquell moment l'infant no deia res, i evitava mirar la mestra als ulls tot i que aquesta li digués que ho fes; més a més, es posava els dits a la boca i tenia els ulls plorosos. La mestra li deia que digués el que volia, però que no els ho prengués als altres. Tot i això el nen no deia res i continuava evitant el contacte. Finalment, la mestra va aconseguir que digués que volia un puzle. Relacionat amb el tractament dels errors i problemes, la mestra sempre intenta fer-los reflexionar perquè entenguin que no han de cridar i no poden pegar ni coses per l'estil. Tot i això, en molts casos la mestra els renya, però al cap de poca estona ho tornen a fer.

Si la primera part del dia acostuma a ser el joc, la segona part acostuma a ser una activitat més estàtica. Per fer-les la distribució de l'espai i dels infants és diferent; per a l'explicació els infants estan en rotllana, i a més a més aprofiten un moment per a fer el bon dia per parlar d'alguna cosa que es va fer el dia anterior. En el moment de la rotllana la mestra aprofita per estimular els infants i que s'iniciï una conversa i una reflexió, d'aquesta manera els dona la oportunitat de participar i d'implicar-se en la dinàmica. En alguns casos és ella qui fa preguntes, i en altres moments la conversa és més lliure i són els infants els que diuen alguna cosa.

Tot i que aquest grup és molt autònom, podem trobar un exemple de gran dependència cap a la mestra. En aquest cas l'infant es mostra sempre molt atent pel que la mestra o la figura adulta fa, i si aquesta està preparant una activitat per després ell vol participar i deixa de jugar. Sempre que la mestra fa alguna cosa ell la segueix i està totalment pendent d'ella. En alguns moments, però, la mestra aprofita aquests moments per estimular-lo, ja que aquest infant mostra problemes de parla, i sempre que s'expressa ho va amb gestos i sorolls, i les poques vegades que parla no se l'entén.

Pel que respecta a mi, també hi havia un vincle afectiu. Els infants molt sovint em feien mostres d'afecte, com per exemple abraçades, buscaven el contacte físic i seure al meu costat a la rotllana, se'm quedaven mirant i somreien, jugaven amb mi, entre altres coses. A més a més, també em veien com una figura de referència, confiaven en mi i em buscaven si tenien algun problema o si volien alguna cosa.

6. CONCLUSIONS

A través d'aquestes conclusions tenim la intenció de comprovar el grau d'assoliment dels objectius previs que durant la planificació inicial del procés observacional ens vam plantejar. Mitjançant les quatre sessions d'observació, vam poder apreciar la relació afectiva entre la mestra i els alumnes, tot i que els resultats no es van adequar als que prèviament havíem pensat que obtindríem, ja que hem pogut apreciar que segons el cicle d'Educació Infantil la relació afectiva mestra-infant (i també a la inversa) varia molt. Tal com ens havíem plantejat durant la planificació del procés observacional, l'aula ordinària va esdevenir el millor escenari per observar la relació afectiva entre mestra i alumnes, tenint en compte les característiques dels infants, el clima, les dinàmiques plantejades, metodologia i estil docent.

En relació a les conductes d'afectivitat referents al primer cicle d'Infantil, vam poder comprovar com en aquest període hi ha més mostres d'afectivitat tant per part de l'infant com per part de la mestra. Pensem que això pot venir donat pel fet que en aquest cicle els infants no són tan independents i autònoms, per tant necessiten d'un suport constant afectiu per part de la mestra. Aquest tipus de conducta pot venir donada per l'estadi evolutiu (etapa sensoriomotriu) dins del qual es troben els infants, on hi ha una necessitat de la figura afectiva per tal de desenvolupar-se esdevenint el referent durant aquest període. En canvi, en el segon cicle d'Infantil, hem trobat que en general la relació afectiva entre l'infant i la mestra és menys propera, constant i protectora que l'observada en el primer cicle. Pensem que això pot venir donat pel fet que els infants són més autònoms i, per tant, no necessiten l'aprovació continuada de la mestra durant les seves actuacions.

Al llarg de les quatre sessions d'observació, totes les membres del grup hem observat indicis de patrons d'afectivitat, però en cap cas podem assegurar que es compleixin. Considerem que en quatre sessions d'observació és molt complicat definir patrons d'afectivitat tenint en compte la presència de vint-i-cinc infants a l'aula. Així mateix, en el cas del primer cicle d'Infantil, és difícil detectar els patrons d'afectivitat dels infants, els quals s'estan desenvolupant i estan en procés d'establiment a través de les experiències que van vivint. No

obstant això, a grans trets podríem definir el tipus de patró d'afectivitat dels infants de primer i segon cicle d'Infantil com a patró d'afectivitat segur, el qual s'identifica per la capacitat d'explorar l'entorn desconegut de forma activa i relativament independent, mantenint el contacte visual amb el cuidador. La separació és positiva, tot i que pot protestar i pot mostrar cert grau d'angoixa instantània.

Tal com ens ha passat amb l'observació de patrons d'afectivitat, durant l'observació dels sistemes relacionals hem pogut copsar-ne indicadors que predominaven a nivell de grup classe, però no establir-ne de definitius en els infants. Pel que fa al primer cicle d'Infantil predomina entre els infants el sistema d'exploració, en canvi, en el segon cicle és més freqüent el sistema afiliatiu.

Pel que fa a les actituds i les reaccions de la mestra també hem pogut observar diferències entre ambdós cicles d'Infantil. Pel que fa al primer cicle, la mestra es mostra molt activa, atenta, propera i afectuosa amb els nens i nenes. En relació al segon cicle, en canvi, les mestres no tenien tanta cura amb el vocabulari que empraven amb els infants, un aspecte que considerem que té molta importància amb la relació afectiva. Així mateix, l'actitud de les mestres també presentava diferències; mentre la mestra de primer cicle d'Infantil es mostrava més pacient i respectuosa amb els temps i ritmes dels nens i nenes, però la mestra de segon cicle era més impacient, sobretot davant de certs comentaris dels infants.

Com hem comentat anteriorment, a l'hora de fer el treball ens hem trobat amb algunes limitacions. Aquestes no venien donades per l'acollida dins de l'aula com en un principi pensàvem, sinó amb la temporalitat de la observació. El fet de poder realitzar només quatre observacions va limitar molt els resultats obtinguts, ja que en tan poc temps no vam poder identificar realment els patrons afectius de l'aula, només alguns indicis. El vincle afectiu entre infant i mestra és una relació molt complexa que ve determinada per molts factors, no només els observables en una hora en dies disperss.

Per tal de millorar aquesta relació afectiva mestre-alumnes dins de l'aula proposem una innovació a doble banda:

Per un costat, és evident que el mestre s'interessi en la mesura del possible per comprendre l'alumne, preocupació que implica l'interès pel seu espai vital i per escoltar els seus pensaments, sentiments i emocions (Fernández et al., 2009). Si bé és important que el professor mostri aquest interès pel vincle afectiu que s'estableix amb l'alumnat, no s'ha d'oblidar la necessitat primordial que s'ofereixi als professionals de l'ensenyament el treball de

la importància de l'afectivitat dins de l'aula per garantir la seguretat i el desenvolupament dels infants. Així doncs, valorant el paper important que té la formació del mestre en el moment d'establir un clima de tranquil·litat i d'acceptació a l'aula que contribuirà positivament a l'establiment de vincles afectius amb els alumnes, seria fonamental elaborar conferències o sessions informatives sobre l'educació emocional i la importància del vincle afectiu en Educació Infantil. A més a més, seria apropiat aplicar aquests coneixements a la formació dels nous mestres. Els aspectes que es podrien tractar en aquestes conferències serien, per exemple, com influeix la relació mestre-alumne en el seu comportament, la importància del to de veu, del contacte físic (abraçades, petons), del reforç positiu, així com també un treball de l'educació emocional que permeti reconèixer les seves emocions i sentiments, que tal com suggereix l'estudi d'Abramowsky (2010), s'han de mantenir en equilibri per a poder desenvolupar les competències socio-afectives que li permetran establir vincles afectius segurs i de qualitat amb cada alumne durant les constants interaccions que hi tenen lloc (Abramowsky, 2010).

De cara als infants creiem que es podrien plantejar diferents tipus d'activitats per treballar les emocions (com reconèixer les pròpies, identificar les del altres, com actuar respecte aquestes...). Una de les activitats consistiria en fer una rotllana i cantar entre tots la cançó "Una barca puja i baixa", fent que cada cop dos infants sortissin a fer un petó i una abraçada (tal com diu la cançó) a la resta dels nens de la rotllana i la mestra. Un cop hagués passat per tots els nens, es parlaria entre tots com s'han sentit i si els hi ha agradat. La cançó és la següent:

<< Una barca puja i baixa,

sense rem no pot anar.

En/La (nom del infant) de marinera,

i en/la (nom del infant) per capità.

En/la (nom del infant) cau a l'aigua,

i en/la (nom del infant) la va a salvar.

Un petó i una abraçada,

i se'n van a passejar!>>

Una segona proposta seria “La caixa de les emocions”, recurs que consta d’una petita capsa que utilitzarà la mestra per a apropar les emocions a l’aula d’Educació Infantil a través de diversos recursos i propostes que s’inclouran dins la capsa. Un de les possibilitats podria ser que els infants hi col·loquessin uns petits trossets de paper que simbolitzessin petons, els quals podrien agafar quan volguessin per a fer-se petons a ells mateixos o també per a repartir-los amb els seus companys o la mestra. Així mateix, podríem verbalitzar amb els infants com s’han sentit quan han rebut un petó, si els hi ha agradat l’experiència... A través d’aquesta activitat es treballaria un dels components de la formació d’un vincle afectiu adequat, com les conductes de proximitat i el model mental basat en la creença que la figura afectiva estarà sempre disponible per si la necessita. A més a més, també hi intervé el component del llenguatge, fet que permet una regulació externa i, progressivament interna (quan necessiten un petó, per exemple), que permetrà establir interaccions afectives significatives.

El contingut de la capsa també es podria variar amb freqüència, amb la finalitat de mantenir l’interès dels infants vers aquest recurs. Una variació podria oferir-se a través de l’ús d’un petit mirall, un objecte que pot semblar molt senzill però que aportarà un factor sorpresa a l’activitat que pensem que podria captar l’interès i l’atenció dels infants. Aquesta activitat es presentaria als infants a través de la següent intervenció de la mestra: *“ara us ensenyaré una capseta un per un i ningú pot explicar el què hi veu a dins. Mirareu en silenci el seu contingut i esperareu que l’hagi vist tothom.”* Després d’aquestes indicacions prèvies, la mestra procediria a mostrar la caixa a cada infant. Per a explicar què hi ha dins la caixa, la mestra descriurà què s’hi veu a través del reflex de l’espill: l’infant. A través del coneixement que té del nen o nena, la mestra en descriurà les seves qualitats o característiques principals que identifiquin l’infant, per exemple: *Aquí dins hi ha una persona molt important, la més important de la vostra vida; una persona molt bonica, una persona que té moltes coses bones, moltes qualitats. Una persona que estimeu molt i també és estimada per molta gent. Li agrada molt dibuixar, i a tots ens agrada veure-ho com ho fa...”*. Considerem que aquesta activitat seria un bon recurs per a poder crear un clima d’aula on es promogui el desenvolupament i l’establiment d’un vincle afectiu segur entre els infants i la mestra, un vincle afectiu que tal com remarca l’estudi de Fernández et al. (2009), es mantindrà en desenvolupament a través del temps i condicionat per la qualitat de les relacions que es comparteixin, l’establiment d’aquest vincle en les edats primerenques d’escolarització serà la base a partir de la qual es crearan els propers vincles que es formin amb els futurs mestres que participin en l’etapa educativa de l’infant.

Durant la realització de les conclusions i, especialment, en les propostes d'innovació que hem suggerit hem detectat certes limitacions, com la falta d'investigacions teòriques sobre el vincle afectiu a l'aula d'Infantil. En aquest sentit, hem trobat molta informació relacionada amb el vincle afectiu entre infant i figures paternes, però l'afectivitat a l'aula no comptava amb gaires estudis realitzats, els quals ens haurien ajudat a complementar i ampliar les informacions obtingudes durant el nostre procés observacional.

7. BIBLIOGRAFIA, WEB GRAFIA I REFERÈNCIES

BIBLIOGRAFIA

- Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra, pp. 125-164 (Cap- VII i VIII).
- Anguera, M. T. (1995). *La observación participante. En A. Aguirre (Ed.) Etnográfica. Metodología educativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo i Boixareu Universitaria, pp. 73-83.
- Ballestín, B. (2009). *La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños?. Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles*. AIBR. Revista de antropología Iberoamericana. Vol. 4, núm., 2. Mayo-Agosto 2009, pp.229-244.
- Fernández, M., Palomero, J., Teruel, M. (2009). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (1), 33-50.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula, relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- López-Barajas, E. (2004). *La observación participante. Metodología y crítica*. Bordón, 56 (2), 253-273.
- Ortiz Baron, M^a J. i Yarnoz Yaben, S. (1993) *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Rodríguez M., Víctor. (2003). *Guía breve para la preparación de un trabajo de investigación según el manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A)*.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 289-305.

- Sallarès, R. (2008). *Aprenem tal com ens vinculem*. Núm. 46, Novembre-Desembre 2008. Barcelona: Guix infantil.

WEB GRAFIA

- <http://www.bib.ub.edu/>
- <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/el-peligro-de-etiquetar-como-evitarlo.html>
- http://www.uba.ar/comunicacion/detalle_notas.php?id=8105
- http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/etiquetas.pdf
- <http://fced.udg.es/assignatures/groe/articles/treball2.htm#u>
- <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/555.pdf>
- http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf

[2] Geddes, H. (2010). *El apego en el aula, relación entre las primeras Experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Editorial Graó. Pàgina 55.