Universitat Autònoma de Barcelona

TREBALL DE FINAL DE GRAU

# VINCLE, SEGURETAT I AFECTE: PILARS ESSENCIALS EN L'EDUCACIÓ D'INFANTS EN SITUACIÓ DE VULNERABILITAT


Autora: Claudia Carrero Cespedosa

Grau en Educació Infantil

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Tutora: Alicia Vásquez Valdebenito

Departament de Teoria i Història de l'Educació


1 de Juny de 2026

## Agraïments

Aquest treball no hauria estat possible sense el suport de la meva gent. Ha estat un camí intens, exigent i ple de dedicació, marcat per moments d'incertesa i dificultat, però també d'aprenentatge, motivació i satisfacció. Tota aquesta muntanya russa emocional no hauria arribat a bon port sense certes persones que m'han acompanyat durant el procés.

En primer lloc, gràcies als meus pares, per ser la veu que m'ha aportat serenitat, tranquil·litat i força durant aquests darrers mesos. Sense vosaltres, no només aquest treball hauria estat molt més difícil, sinó també totes les passes que m'han portat fins aquí.

Gràcies a la meva germana, per ser sempre la veu de la raó, per posar paraules als meus pensaments i orientar-me en tot moment, com sempre has fet des de petites. Encara que a vegades no t'ho faci saber prou, ets una germana gran exemplar.

A les amigues que l'institut em va regalar, especialment a l'Alba Rosa. Gràcies per sempre estar al meu costat, per aportar calma en la meva tempesta, per escoltar-me dia rere dia parlar de les mateixes coses i queixar-me sempre de tot.

Gràcies a les meves nenes de la universitat. Compartir aquesta aventura amb vosaltres ha estat meravellós. Només nosaltres sabem tot el que hem viscut, après i superat juntes, però què bonic han sigut aquests anys i quant hem rigut. Quina sort haver-vos trobat en aquest camí, a algunes, perquè d'altres ja formàveu part de la meva vida molt abans.

I sobretot, m'agraeixo a mi mateixa, per la constància i per no haver deixat mai de lluitar, encara que moltes vegades veia el got més buit que ple. No sé què m'oferirà el futur, però sí que sé que em sento molt orgullosa de tot el que he aconseguit fins ara.

A totes les persones mencionades, us estimo de tot cor.

## Resum

El present treball pretén investigar com una mestra construeix i desenvolupa un vincle afectiu i segur, especialment amb infants que es troben en situacions de vulnerabilitat econòmica, familiar, cultural o migratòria. La investigació es fonamenta en conceptes com el vincle afectiu, l'espai segur i l'acompanyament i rol de l'adult, oferint diferents perspectives teòriques sobre cadascun d'aquests aspectes. Tots aquests elements s'han abordat mitjançant una metodologia qualitativa basada en observacions no participants i una entrevista semiestructurada, amb l'objectiu d'analitzar aquests conceptes des d'un context real. Les dues fonts d'informació s'han recollit i analitzat a través de taules orientatives que han permès extreure resultats rellevants sobre la importància de la figura docent com a eix vertebrador de la seguretat i l'adaptació dels infants, a través de la construcció d'un espai segur i la consolidació de vincles afectius. A partir d'una visió global, en l'apartat de conclusions, s'ha permès relacionar el marc teòric amb els resultats obtinguts per donar resposta a la pregunta inicial d'investigació. Així mateix, s'ha pogut evidenciar que els vincles, la seguretat i l'afectivitat expressades per la mestra esdevenen pilars essencials per al desenvolupament i el benestar dels infants, especialment d'aquells que es troben en risc d'exclusió social.


**Paraules clau:** vincles afectius, espai segur, acompanyament docent, seguretat, adaptació, vulnerabilitat.


## Resumen

El presente trabajo pretende investigar como una maestra construye y desarrolla un vínculo afectivo y seguro, especialmente con niños que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica, familiar, cultural o migratoria. La investigación se fundamenta en conceptos como el vínculo afectivo, el espacio seguro y el acompañamiento y rol del adulto, ofreciendo diferentes perspectivas teóricas sobre cada uno de estos aspectos. Todos estos elementos se han abordado mediante una metodología cualitativa basada en observaciones no participantes y una entrevista semiestructurada, con el objetivo de analizar estos conceptos desde un contexto real. Las dos fuentes de información se han recogido y analizado a través de tablas orientativas que han permitido extraer resultados relevantes sobre la importancia de la figura docente como eje vertebrador de la seguridad y la adaptación de los niños, a través de la construcción de un espacio seguro y la consolidación de vínculos afectivos. A partir de una visión global, en el apartado de conclusiones, se ha permitido relacionar el marco teórico con los resultados obtenidos para dar respuesta a la pregunta inicial de investigación. Así mismo, se ha podido evidenciar que los vínculos, la seguridad y la afectividad expresadas por la maestra acontecen

pilares esenciales para el desarrollo y el bienestar de los niños, especialmente de aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.

**Palabras clave:** vínculos afectivos, espacio seguro, acompañamiento docente, seguridad, adaptación, vulnerabilidad.

## Abstract

The present work aims to investigate how a teacher builds and develops an affective and secure bond, especially with children who are in situations of economic, family, cultural or migratory vulnerability. The research is based on concepts such as the affective bond, the safe space and the accompaniment and role of the adult, offering different theoretical perspectives on each of these aspects. All these elements have been addressed through a qualitative methodology based on non-participant observations and a semi-structured interview, with the aim of analyzing these concepts from a real context. The two sources of information have been collected and analyzed through orientation tables that have made it possible to extract relevant results on the importance of the teaching figure as the backbone of children's safety and adaptation, through the construction of a safe space and the consolidation of emotional bonds. Based on a global vision, in the conclusions section, it has been possible to relate the theoretical framework with the results obtained to answer the initial research question. Likewise, it has been shown that the bonds, security and affectivity expressed by the teacher become essential pillars for the development and well-being of children, especially those who are at risk of social exclusion.

**Keywords:** affective links, safe space, teaching support, security, adaptation, vulnerability.

# Índex

**1. Plantejament del problema i objectius** ..... 6

**1. Marc teòric** ..... 10

1.1. Vincle afectiu ..... 10

1.2. Espai segur ..... 11

1.3. Acompanyament de l'adult ..... 13

**2. Metodologia** ..... 15

2.1. Tipus d'investigació ..... 15

2.2. Cas ..... 15

2.3. Processos de recollida d'informació ..... 16

2.4. Anàlisi de dades ..... 18

2.5. Validació de dades ..... 20

**3. Anàlisi de resultats** ..... 21

**4. Conclusions** ..... 29

**5. Referències bibliogràfiques** ..... 35

**6. Annexos** ..... 39

6.1. Annex 1. Taula 1 ..... 39

6.2. Annex 2. Taula 2 ..... 40

6.3. Annex 3. Taula 3 ..... 40

6.4. Annex 4. Transcripció de les observacions ..... 42

6.5. Annex 5. Taula 4 ..... 50

6.6. Annex 6. Transcripció entrevista ..... 51

## 1. Plantejament del problema i objectius

Una educació de qualitat i realment inclusiva és un dels objectius centrals que presenten les Nacions Unides en el marc dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de l'Agenda 2030. Aquest objectiu destaca la necessitat de garantir una educació equitativa, inclusiva i de qualitat que promogui oportunitats d'aprenentatge al llarg de tota la vida per a tothom.

Paral·lelament, la millora educativa està estretament vinculada amb un altre ODS: la reducció de les desigualtats. Aquest objectiu advoca per disminuir les diferències que afecten a les persones per motius de sexe, edat, raça, ètnia, religió, o altres factors que poden derivar en exclusió social, discriminació i desigualtat d'oportunitats. Tal com assenyalen les Nacions Unides, la desigualtat és una problemàtica global que afecta a tothom, independentment del lloc de naixement o de la identitat personal.

Aquesta línia d'acció també es relaciona directament amb allò que el currículum vol aconseguir: "Un currículum que fa possible l'accessibilitat de tothom a l'educació, marcant el camí cap a la inclusió efectiva, la igualtat d'oportunitats, l'equitat educativa, la plena participació i l'èxit educatiu" (Generalitat de Catalunya, 2023). Aquests trets defensen una educació lliure de discriminacions i igualitària.

En aquest context, el present Treball de Fi de Grau neix d'una profunda motivació personal i professional. Com a futura mestra, sento la responsabilitat i el compromís d'abordar aquestes problemàtiques globals des de la mirada educativa, contribuint a promoure espais d'aprenentatge i relacions afectives que redueixin desigualtats i defensin una educació inclusiva i transformadora.

Així doncs, tal com estableix la Llei Orgànica 8/2021, es posa en manifest la necessitat d'una actuació preventiva orientada a detectar, reduir o evitar les situacions que poden provocar processos d'exclusió o d'inadaptació social, les quals dificulten el benestar i el ple desenvolupament dels infants. Per aquest motiu, d'acord amb aquesta llei i amb l'ètica professional, en cas de detectar alguna de les situacions esmentades, els professionals tenim la responsabilitat i l'obligació de comunicar-ho i elaborar un pla d'actuació adequat. Així mateix, també es tindrà present el Disseny Universal per a l'aprenentatge (DUA), ja que aquest promou la creació de situacions d'aprenentatge flexibles que permeten detectar i minimitzar les barreres del context.

El vincle més potent que establirem a les aules serà amb els infants, amb qui compartirem, dia rere dia, descobriments, creixement, maduració i aprenentatge. Per poder-los oferir un

acompanyament real i significatiu, és essencial atendre les seves necessitats i interessos. Això implica, inevitablement, donar resposta a la gran diversitat present actualment a les escoles. Aquesta qüestió pren una rellevància especial en el primer cicle d'infantil. Tal com planteja la teoria del desenvolupament psicosocial d'Erikson, durant aquesta etapa l'infant travessa per un període de confiança versus desconfiança, en el qual el vincle amb la mare és essencial i influirà en els futurs vincles que estableixi. Posteriorment, apareix l'etapa d'autonomia versus vergonya i dubte, en què s'inicia el seu procés d'aprenentatge. Per finalitzar amb el període d'iniciativa versus culpa, l'infant comença a mostrar interès per relacionar-se amb els seus iguals i potenciar les seves capacitats i habilitats.

Avui dia, l'alumnat és extraordinàriament divers en tota l'amplitud del terme: infants amb ritmes d'aprenentatge diferents, personalitats diverses, llenguatges i formes d'expressió variades, contextos familiars heterogenis, entre molts altres factors. Per aquest motiu, com a mestres, hem d'obrir els braços per acollir plenament aquesta diversitat, ja que fer-ho significa vetllar per una inclusió real dins l'aula.

En relació amb els objectius de les Nacions Unides anteriorment esmentats, cal introduir el concepte d'interseccionalitat, formulat per Kimberlé Crenshaw (1989). Aquest terme fa referència a la intersecció que hi ha entre dos o més factors socials que defineixen a una persona, com l'ètnia, la raça, el gènere o la classe social, i que, en combinar-se, generen formes específiques i simultànies de desigualtat. Aquesta perspectiva ens permet comprendre millor la realitat d'alguns infants que, a causa de la seva procedència, religió, cultura o situació migratòria, poden experimentar situacions de vulnerabilitat. En aquests casos, les desigualtats no responen a un únic factor, sinó a la intersecció de diversos elements que condicionen la seva experiència tant educativa com social, fent esment del concepte d'interseccionalitat.

Un dels aspectes que pot influir de manera més determinant en la diversitat i el benestar dels infants és el context socioeconòmic, cultural i lingüístic de les seves famílies. Actualment, moltes escoles compten amb un nombre considerable d'alumnes provinents de famílies nouvingudes o immigrants. Aquest factor pot condicionar significativament les seves oportunitats de sentir-se inclosos en el grup classe. Davant d'aquesta realitat, el **rol de la mestra** és fonamental. No només és rellevant la seva pràctica professional o la gestió de l'aula, sinó també, la qualitat del vincle afectiu i segur que construeix amb cadascun dels infants. És aquest vincle el que pot facilitar o dificultar la seva integració, el seu benestar emocional i, les seves possibilitats de participació i aprenentatge. Perquè, com bé defensa Morales (2013) el rol del mestre ha de potenciar i facilitar l'aprenentatge de l'alumnat a partir d'un acompanyament tant cognitiu com emocional. Per tant,

aquesta relació que el mestre estableix a l'aula és clau per afavorir motivació, autoconfiança, el fet de sentir-se capaç i valorat.

Per aquesta raó, aquest treball se centra en la investigació d'una problemàtica cada vegada més present i significativa en els centres educatius. Com a mestres, tenim la responsabilitat de ser figures de referència i confiança per aquells infants que arriben a un entorn desconegut i sovint percebut com a insegur, allunyat de la seva familiaritat cultural i lingüística. El meu interès personal sorgeix precisament d'aquesta realitat: el desig d'investigar per poder intervenir, en un futur, davant d'aquest repte i contribuir a donar visibilitat als infants que sovint en tenen menys.

A aquest interès també s'hi afegeix la influència de la meva germana, estudiant del grau d'Educació Social. Les converses compartides i els pensaments posats en comú m'han ajudat a adquirir una visió i una perspectiva més comunitària, col·lectiva i de preocupació envers els col·lectius més vulnerats.

És fonamental que les mestres estableixin un vincle segur amb els infants, ja que aquest pot obrir la porta a múltiples oportunitats per al seu desenvolupament integral: social, físic, emocional i intel·lectual. Per això, s'ha de tenir en compte les dues condicions bàsiques per formar un vincle afectiu positiu que Francesc Rovira (2000) menciona: prendre iniciativa a tenir atencions amb l'altre (saber donar) i respondre adequadament a les atencions de l'altre (saber rebre). Un **vincle afectiu** de qualitat facilita també la convivència en societat i l'adaptació als diferents contextos que els infants trobaran al llarg de la vida. Incidir en aquests aspectes des de l'etapa infantil pot afavorir significativament aquest procés en etapes posteriors.

Tanmateix, aquest comportament que el mestre desenvolupa per garantir el benestar de l'alumnat no es limita només a les estratègies visibles o verbalitzades. També inclou aspectes no verbals com ara les mirades, els gestos, la proximitat o les mostres d'afecte silencioses. Per això, és essencial el comportament i l'actitud dels mestres dins l'aula, però encara ho és més la manera com els infants perceben i interpreten aquestes interaccions (Morales, 2013).

En relació amb aquest últim punt, el rol de l'adult envers els vincles afectius creats amb els infants també es pot vincular amb el paper rellevant que té l'existència d'un **espai segur**, fent referència a un aspecte més físic de l'entorn. Es pot dir que un espai segur és aquell que es pot habitar des de la inclusió i la igualtat social (Garcia-Castillo, 2025). També Holley i Steiner (2005) el defineixen com la creació d'un ambient on l'alumnat se sent protegit i, alhora, percep que pot obrir-se i expressar la seva individualitat sense por de sentir-se jutjat. Aquest fet inclou la participació de tot l'alumnat, independentment dels seus orígens, sent la seguretat una emoció central. Tanmateix, és important entendre que aquesta seguretat no ha de significar l'absència total de

malestar, desafiaments o temes difícils. Els infants han de poder experimentar emocions com la por o afrontar-se a reptes complexos, sempre dins d'un entorn que els cuidi i els garanteixi la confiança necessària per sentir-se acompanyats.

Així doncs, es pot afirmar que, davant situacions escolars en què trobem infants en contextos desfavorits, hi ha tres factors clau que faciliten la seva adaptació i inclusió: la creació de vincles afectius, el rol de l'adult i la gestió d'un espai segur.

D'aquesta manera, la present recerca es centrarà en la següent pregunta d'investigació**: De quina manera la mestra desenvolupa un vincle afectiu i segur amb infants que es troben en situacions de vulnerabilitat socioeconòmica, familiar, cultural o migratòria?**

A partir d'aquesta pregunta s'ha definit un objectiu general de la investigació:

- Interpretar de quina manera les mestres desenvolupen un vincle afectiu i segur amb infants que es troben en situacions de vulnerabilitat socioeconòmica, familiar, cultural o migratòria.

Seguidament, es presenten els objectius específics, formulats per mantenir la coherència tant amb la pregunta d'estudi com amb l'objectiu principal:

1. Identificar la relació entre el vincle afectiu que estableix la mestra i el sentiment de seguretat dels infants en el context escolar.
2. Analitzar com un espai segur creat per la mestra afavoreix l'adaptació d'infants en situacions de vulnerabilitat.
3. Determinar quines estratègies i actituds docents ha de tenir una mestra per afavorir la creació de vincles segurs.

# 1. Marc teòric

## 1.1. Vincle afectiu

El concepte d'aferrament (o vincle afectiu), segons Di Bártolo i Seitún (2019), es defineix com el lligam especial que s'estableix amb determinades persones que actuen com a figures de referència. Aquestes figures esdevenen pilars fonamentals en el desenvolupament de l'individu, ja que en elles s'hi cerca la seguretat, el consol i la resiliència per avançar en el creixement personal. Tot i que aquest vincle s'origina principalment en la relació amb els progenitors durant la infància, el sistema d'aferrament evoluciona i s'estén cap a figures noves al llarg del cicle vital. En aquest sentit, tal com planteja la teoria del desenvolupament psicosocial d'Erikson, durant els primer anys de vida de l'infant construeix la base de la confiança a partir del vincle amb la mare i això influirà en les seves futures relacions.

Di Bártolo i Seitún (2019) especifiquen que: "*El vincle afectiu transcendeix de la relació de proximitat i la seva característica distintiva és la capacitat de proporcionar seguretat que permet a l'infant recuperar l'equilibri emocional davant qualsevol pertorbació*". En aquest sentit, la figura d'aferrament compleix una funció de regulació emocional, oferir protecció i calma. D'acord amb aquesta línia teòrica, John Bowlby (1969/1982) postulava que el vincle amb el cuidador durant la primera infància és un element crític per a la supervivència i el desenvolupament físic i emocional de l'infant. D'aquesta manera, el sistema d'aferrament s'articula com un mecanisme adaptatiu per enfrontar les amenaces i la inseguretat de l'entorn. Així, davant la percepció de perill, l'ésser humà prioritza la cerca de protecció en una figura especifica abans que en un espai físic determinat.

La confiança en les figures d'aferrament que es mostren disponibles, sensibles i fiables afavoreix un equilibri i una transició fluida entre la conducta i l'exploració en totes les etapes del desenvolupament (Grossmann, Grossmann, Kindler & Zimmermann, 2008). Citant a Bowlby (1969/1982), Grossmann et al. (2008), subratllen que aquesta confiança dipositada en el cuidador potència tant el desenvolupament com l'exploració, sent aquest un factor central en la teoria del vincle. En aquest sentit, s'emfatitza la responsabilitat de la figura de referència, ja que la seva sensibilitat i el seu suport permeten que l'infant organitzi les seves emocions i la seva conducta de manera oberta, sense haver de recórrer a mecanismes defensius.

La rellevància de les figures d'aferrament, i concretament del suport matern, pot potenciar el rendiment escolar en millorar les habilitats relacionades amb l'aprenentatge (Grossmann, Grossmann, Kindler & Zimmermann, 2008). Aquesta millora es vincula amb la investigació de Sroufe et al. (2005a), citada per Grossmann et al., la qual indica que: "*Els infants amb històries*

*de vincle segur són valorats pels docents com a individus més resilients en comparació amb aquells que presenten vincles insegurs"*. D'aquesta manera, s'observa una correlació directa entre el desenvolupament d'un vincle afectiu segur i l'evolució de l'infant en el context escolar.

En conseqüència, com assenyala Grossmann et al. (2008), les experiències viscudes a la llar i els models de suport en les relacions properes esdevenen factors predictors del rol que l'infant desenvoluparà com a estudiant. Per tant, la formació de l'infant en la seva faceta acadèmica no depèn exclusivament de la transmissió de continguts per part del progenitors, sinó de la seva capacitat per mostrar-se sensibles, donar suport a l'autonomia i fomentar la confiança de l'infant en les seves pròpies capacitats d'aprenentatge. Aquest foment de les capacitats i habilitats de l'infant esdevé clau en l'etapa en què es troba, ja que, tal com esmenta Erikson, cada aprenentatge reforça la sensació d'autonomia i el seu desenvolupament cognitiu.

Respecte a l'impacte del tipus de vincle, Sierra i Moya (2012) assenyalen que: "*Aquells infants que estableixen relacions primerenques d'aferrament insegur solen construir una imatge de si mateixos com a persones incompetents",* fet que pot derivar en un retard en les seves adquisicions evolutives. Així doncs, el tipus d'aferrament desenvolupat amb les figures més properes pot condicionar tant l'aprenentatge com el seu comportament social dins l'escola.

## 1.2. Espai segur

El concepte d'espai segur fa referència tant a les qualitats físiques d'un entorn que ofereix protecció i seguretat davant el perill com a la seva dimensió social, basada en: *"les persones, pràctiques i relacions que existeixen dins d'un espai segur son còmodes i familiars"* (Hunter, 2008, p.8).

En conseqüència, Hunter (2008) menciona que quan un individu comparteix un espai amb altres persones, aquest esdevé progressivament més confortable. Això permet que les relacions que s'hi estableixen es basin en el respecte i la confiança mútua entre els participants. Convé subratllar que aquests espais s'han de cultivar, ja que la seguretat és una construcció i, com a tal, no està exempta de riscos.

D'acord amb Hunter (2008), cal prestar atenció a aquests possibles riscos per poder mantenir i protegir la integritat de l'espai segur. En aquest procés, el paper del docent és fonamental per guiar les accions de l'alumnat, la seva intervenció ha de potenciar la confiança de l'infant, permetent-li expressar les seves emocions, mostrar la seva vulnerabilitat i manifestar la seva identitat amb autenticitat.

En aquesta mateixa línia, Flensner i Von der Lippe (2019) sostenen que un “espai segur” és aquell entorn on l’alumnat pot expressar-se amb llibertat, sense por al judici dels companys o del docent. La rellevància de fomentar aquest clima rau en el fet que la por i la inseguretat constitueixen barreres significatives per a l’aprenentatge; per tant, l’infant ha de sentir-se protegit per poder aventurar-se a explorar, aprendre i experimentar.

Diversos estudis citats per Conrejo i Redondo (2001) evidencien que un clima escolar positiu influeix directament en el rendiment acadèmic, el desenvolupament d’habilitats cognitives, la construcció d’un aprenentatge efectiu i l’adquisició d’actituds positives per part de l’alumnat (Casassus et al., 2000; Gómez i Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson i Walberg, 1974; Villa i Villar, 1992).

D’altra banda, investigacions com les d’Hacer (1984) i Ainley et al. (1984), citades també per Conrejo i Redondo (2001), assenyalen una correlació significativa entre la percepció del clima social escolar i el desenvolupament emocional i social tant de l’alumnat com del professorat. S’afirma que la qualitat de vida escolar està estretament associada a factors com la sensació de benestar general, la sensació de confiança en les pròpies capacitats acadèmiques, la creença en la rellevància dels aprenentatges, la identificació amb l’escola i la qualitat de les interaccions amb els familiars i amb els docents.

Així mateix, Trilla i Puig (2003) confirmen que la configuració d’un espai segur a l’aula requereix de dues dimensions: la relació interpersonal entre el docent i l’alumne, i la planificació del medi educatiu. En aquest sentit, els educadors no només interaccionen amb els infants, sinó que també actuen com a dissenyadors de l’entorn físic i relacional on es produeix aquesta interacció.

Aquesta responsabilitat en la creació de l’espai segur recau en el rol del mestre. El docent ha de descobrir quins elements fan que la seva aula funcioni i si l’ambient generat és eficaç per a la formació dels infants (Iglesias, 2008). Aquest procés comporta una avaluació de l’ambient a partir d’un procés cíclic de quatre fases:

1. Identificar les dimensions i variables a observar.
2. Observar els aspectes significatius que es manifesten.
3. Analitzar les possibilitats de canvi.
4. Reflexionar sobre les implicacions pedagògiques.

El rol que el docent exerceix en la construcció d’aquest espai segur s’ha de percebre com una figura no judiciosa, imparcial i amb capacitat per gestionar conflictes des del respecte i la

comprensió (Jackson, 2014). Si l'infant percep l'adult com un protector, especialment aquell que es troba en una situació de major vulnerabilitat, evitarà sentir-se ridiculitzat o marginat.

Jackson (2014) emfatitza que: *"La seguretat d'un espai és la que permet als infants expressar-se sense por".* No obstant això, aquesta seguretat s'ha de garantir mitjançant l'establiment de normes clares, com la prohibició del llenguatge d'odi o qualsevol forma de discriminació, assegurant així la inclusió i el respecte mutu. El foment d'aquest acord de convivència recau en el docent, qui ha de minimitzar els riscos que es puguin donar mitjançant una preparació i una observació constant de les relaciones del grup, partint de la premissa que una aula difícilment pot ser un espai absolutament segur de manera permanent.

La possibilitat que l'escola esdevingui una experiència emocionalment positiva dependrà del clima que s'aconsegueixi generar entre l'alumnat i els docents en el context educatiu. En els ambients positius, l'alumnat se sent respectat en la seva diversitat i rep el suport tant dels seus iguals com del professorat, percebent l'aprenentatge com una fita útil i significativa. Per contra, existeixen entorns escolars que generen irritació, estrès, desmotivació o por a l'error, característiques pròpies d'un clima d'aula negatiu (Ascorra et al., 2003).

En aquesta mateixa línia, Milicic i Arón (2000) defineixen el clima positiu com aquell que ofereix activitats variades, fomenta la comunicació bidireccional, el valor mutu i la resolució no violenta de conflictes. Pel contrari, el clima negatiu es caracteritza per invisibilitzar els aspectes positius de l'individu, prioritzar l'individualisme i la competitivitat, i generar interaccions basades en la inseguretat i la mala convivència.

Com a síntesi d'aquest apartat, es pot estructurar l'espai segur a partir de la interrelació de quatre dimensions proposades per Iglesias (2008):

- Dimensió física: els elements que componen l'espai i la seva organització.
- Dimensió funcional: l'ús de l'espai i les condicions en què es desenvolupen les activitats.
- Dimensió temporal: gestió de temps i el moment en què s'utilitza l'entorn.
- Dimensió relacional: interaccions i condicions en què s'estableixen els vincles.

## 1.3. Acompanyament de l'adult

La presència física i emocional de la figura educadora referent, juntament amb el reconeixement de les qualitats de l'alumnat, és un factor fonamental (Sadurní et al., 2025). Els autors sostenen que molts infants cerquen en el context escolar el reconeixement que no han obtingut en l'entorn familiar, fet que, en ocasions, deriva en comportaments revolucionaris. En aquests

casos, l'equip educatiu ha d'esforçar-se per identificar i valorar les potencialitats de l'infant, oferint-li una nova font de validació i seguretat.

Un dels valors fonamentals del docent és la sensibilitat. Segons Ainsworth et al. (1978), citat per Sadurní et al. (2025): *"La sensibilitat és un element clau que s'articula en tres aspectes: percebre correctament els senyals (tant verbals com no verbals) de cerca de seguretat, interpretar-los de manera adequada i respondre-hi el més aviat possible".* Si aquests senyals es malinterpreten o s'ignoren, es pot incrementar la inseguretat i la desconfiança de l'infant envers l'adult. Així mateix, Sadurní et al. (2025) emfatitzen que la capacitat de regulació emocional que pot oferir la figura educadora dependrà, en gran mesura, del vincle afectiu establert. Aquesta regulació és essencial perquè l'infant aprengui a afrontar les dificultats en el control d'impulsos, la conducta i la gestió d'emocions. Elements com el to de veu, l'expressió gestual, el sosteniment de la mirada, la genuïtat, l'aprovació o desaprovació, l'humor i el diàleg són els canals que enforteixen aquest vincle i, en conseqüència, promouen la seguretat i la confiança de l'alumne.

Per tal d'esdevenir mediadors eficaços, Sierra i Moya (2012) subratllen la importància d'estructurar l'entorn mitjançant rutines i activitats predicibles, ja que aquestes faciliten l'autoregulació de l'infant. Així mateix, l'establiment d'un vincle afectiu segur per part del docent esdevé un factor clau per a l'ajust social entre iguals, actuant com a mecanisme d'inclusió i igualador d'oportunitats (Sierra i Moya, 2012 citant a Howes y Ritchie, 2002; Crosnoe et al., 2004; Davis i Dupper, 2004 o Silver et al., 2005)

D'altra banda, la qualitat de la relació docent-alumne influeix directament en l'adaptació escolar (Rucinski et al., 2018). Com bé citen Rucinski et al. (2018) de les investigacions de Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002; Spilt et al., 2012, les interaccions càlides i comunicatives potencien el rendiment acadèmic gràcies a l'increment de la seguretat emocional i l'autoconfiança. En contraposició, els vincles basats en la negativitat i el conflicte disminueixen el rendiment escolar a causa del malestar emocional i la reducció de recursos cognitius disponibles per a l'aprenentatge.

A partir de l'estudi realitzat per Núñez del Río i Fontana (2009), s'identifiquen un conjunt de característiques docents fonamentals per motivar l'aprenentatge de l'alumnat: claredat en les explicacions, comprensió de l'error, valoració de l'esforç per sobre del resultat i plantejament d'activitats motivadores.

Així mateix, l'estudi destaca qualitats personals imprescindibles en el docent, com ara la capacitat de suport, la confiança, el respecte, la paciència, l'interès, la comprensió, el control d'aula, l'escolta, la personalitat, l'afecte i l'empatia (Núñez del Río i Fontana, 2009).

# 2. Metodologia

## 2.1. Tipus d'investigació

La base metodològica d'aquest treball és de caràcter qualitatiu, per la qual cosa es donarà resposta a les parts clau que orienten la metodologia del treball.

> *"La investigació qualitativa reflecteix, descriu i interpreta la realitat educativa amb el fi d'arribar a la comprensió o a la transformació de l'esmentada realitat, a partir del significat atribuït per les persones que la integren. Això suposa que l'investigador ha de conviure, aproximar-se i relacionar-se amb aquestes persones."* (Dorio et al., 2004, p. 283).

Es durà a terme una investigació en un context educatiu real, concretament en una escola. La metodologia inclourà l'observació directa d'una aula d'infants d'I3, amb l'objectiu de recollir dades significatives que permetin donar resposta a la pregunta principal del treball. Paral·lelament, es realitzarà una entrevista a la tutora del grup classe, amb la finalitat d'obtenir informació complementària des d'una segona font i afavorir la triangulació de dades. D'aquesta manera, es reforça la credibilitat i la coherència dels resultats obtinguts.

## 2.2. Cas

Un estudi de cas, com bé esmenta Ashley Crossman, es basa en un únic cas que se centra en fer observacions detallades durant un llarg període de temps. Aquest cas pot estar enfocat cap a una persona, un grup o una organització, escollida per raons concretes, no aleatòries. Concretament, aquest estudi és sobre un cas clau, definit per l'autora com aquell triat per un interès particular en ell o les circumstàncies que l'envolten.

L'estudi es durà a terme a l'Escola El Turó, situada a Montcada i Reixac, al llarg de dues setmanes. L'elecció d'aquest centre respon al fet que és l'espai on actualment desenvolupo el Pràcticum IV, cosa que facilita un contacte directe, continuat i proper amb el context educatiu d'estudi. De manera que, aquest centre, concretament el cicle d'infantil, constitueix el cas d'estudi que permetrà analitzar el vincle afectiu present a l'aula, si aquesta esdevé un espai segur i quin és el rol de la mestra en relació amb aquests dos conceptes.

La selecció del centre educatiu respon a les característiques definides pel grup escollit com a objecte d'estudi:

- Context educatiu
- Franja d'edat dels infants (I3-I5)

- Infants que presentin algun factor de les situacions de vulnerabilitat (socioeconòmica, familiar, migratòria, lingüística o cultural)

Concretament, el cas clau se centra en una aula concreta d'I3 formada per 21 infants, dels quals 19 són d'origen estranger. Es tracta d'un centre de màxima complexitat, caracteritzat per una elevada presència d'alumnat d'origen estranger: només el 27% de l'alumnat és autòcton, mentre que el 73% de l'alumnat és d'origen estranger. Aquesta realitat comporta que la llengua vehicular predominant sigui el castellà (66% de l'alumnat), juntament amb altres llengües presents al centre com l'àrab i l'urdú.

Aquest context reforça la idoneïtat del centre com a escenari d'investigació, ja que permet aprofundir en la problemàtica plantejada i obtenir dades especialment significatives.

## 2.3. Processos de recollida d'informació

Com bé esmenta Hernández Sampieri et al. (1991): *"L'observació consisteix en el registre sistemàtic, vàlid i confiable del comportament o conducta manifesta. Pot utilitzar-se com instrument de mesurament en circumstàncies molt diverses"* (p. 316). Dins de l'observació s'hi troben diferents tipus, concretament, existeix l'observació no participant, en aquesta, l'observador recull la informació significativa del subjecte observat sense establir interacció amb ell i, per tant, sense que aquest se n'adoni (Riba).

D'aquesta manera, la recollida d'informació es realitzarà a partir d'un total de 15 hores **d'observació** directa a l'aula. El tipus d'observació que es durà a terme serà l'observació no participant i es registrarà mitjançant notes de camp i una graella d'observació dissenyada per identificar aspectes clau relacionats amb la construcció dels vincles afectius, la percepció de l'espai segur i el rol de l'adult.

Per dur a terme l'observació, s'ha elaborat una guia d'observació que actua com a suport i guió base per facilitar la focalització de les diferents observacions segons els objectius d'estudi. Aquesta guia es presenta en forma de taula estructurada en tres columnes: objectiu, categoria i subcategoria. D'aquesta manera, cada objectiu específic plantejat a l'inici del treball es relaciona amb diferents categories i subcategories que orienten els aspectes a observar durant el procés d'investigació.

En el cas del primer objectiu, s'hi associen categories com el vincle afectiu (VA), el sentiment de seguretat (SS) i el paper de la mestra (PM), així com subcategories relacionades amb el contacte físic, l'expressió emocional sense por o el reforç positiu. Pel que fa al segon objectiu, s'hi inclouen categories com la creació per part de la mestra (CM), l'espai segur (ES) i l'adaptació (A), amb

subcategories vinculades a la presència de límits, els espais de reconeixement o la participació de l'alumnat. Finalment, el tercer objectiu es relaciona amb categories com les estratègies docents (ED), les actituds docents (AD) i l'acompanyament de la mestra (AM), així com amb subcategories referides a la gestió emocional de l'aula, la sensibilitat emocional o el reforç afectiu constant. Aquesta graella es pot consultar a l'annex 6.3, corresponent a la taula d'observació.

Un altre procés de recollida d'informació és **l'entrevista**. Una entrevista, segons Hurtado (2010): *"Constitueix una activitat mitjançant la qual dues persones (de vegades poden ser més), se situen cara a cara, perquè una d'elles faci preguntes (per obtenir informació) i l'altra, respongui (per proporcionar informació)"* (p. 863). Així com l'observació, l'entrevista també consta de diferents tipus, concretament un tipus d'entrevista és la semiestructurada. Aquesta es defineix com aquella que es basa en tenir un conjunt de preguntes i temes a abordar, però sense seguir una redacció exacta ni tampoc un ordre d'exposició (Lázaro, 2021).

Per tant, es realitzarà una entrevista a la tutora de l'aula d'I3, concretament una entrevista semiestructurada que tindrà l'objectiu de conèixer el punt de vista de la mestra sobre el rol docent en la creació d'aquests vincles, les estratègies que utilitza per donar resposta a les necessitats dels infants i les accions que emprèn per transformar l'aula en un espai segur. Aquesta entrevista es registrarà mitjançant una gravació d'àudio, que posteriorment es transcriurà i quedarà recollida en l'apartat d'annexos.

Per tal de seguir un guió durant l'entrevista, s'ha elaborat una taula que actua com a guia i que, igual que en el cas de l'observació, permet focalitzar els aspectes a tractar i els elements claus que es volen recollir i, que es pot consultar en l'annex 6.5, corresponent a la graella de l'entrevista. Aquesta taula s'organitza en quatre columnes: objectius, dimensions, preguntes de l'entrevista i paraules clau.

Cada objectiu s'associa amb una dimensió vinculada a un dels tres conceptes principals desenvolupat en el marc teòric. En el cas del primer objectiu, la dimensió relacionada és el vincle afectiu (VA), acompanyada de quatre preguntes orientades a donar resposta a l'objectiu específics i de diverses paraules clau, com ara afecte, seguretat o confiança, amb la finalitat de focalitzar els conceptes més rellevants.

D'altra banda, el segon objectiu es vincula amb la dimensió d'espai segur, cinc preguntes i paraules clau com seguretat, adaptació o entorn acollidor. Finalment, el tercer objectiu es relaciona amb la dimensió de l'acompanyament de l'adult, quatre preguntes i diverses paraules claus, entre les quals destaquen relacions, estratègies i actituds o reconeixement.

Per tant, els processos i estratègies utilitzats per a la recollida d'informació seran l'observació –mitjançant notes de camp i registre immediat– i l'entrevista. La justificació de l'ús d'aquestes dues tècniques queda recollida en una taula que es pot consultar en l'annex 6.2, corresponent a la justificació de les tècniques emprades.

Aquesta taula s'organitza en tres columnes: objectiu, tècnica utilitzada i justificació. D'aquesta manera, a cada objectiu se li associa la tècnica emprada segons la seva finalitat, així com la justificació de la seva idoneïtat en relació amb l'objectiu plantejat.

## 2.4. Anàlisi de dades

L'anàlisi de dades s'entén com un mètode utilitzat per examinar dades no numèriques amb l'objectiu d'identificar patrons, temes i perspectives que revelen el significat de la informació. Aquest tipus d'anàlisi es basa en la comprensió d'experiències humanes complexes, de comportaments i de fenòmens socials, on són essencials la interpretació, la profunditat i la riquesa de la informació recollida. Les dades es poden recollir mitjançant entrevistes, observacions i revisió de documents on l'anàlisi implica la codificació de dades, és a dir, l'assignació de categories a segments específics del text (Lauren Stewart, 2025).

En aquesta línia, Efrén Viramontes (2024) proposa un sistema d'anàlisi qualitatiu estructurat en tres fases: **descripció**, **anàlisi transversal a través de categories** i la **síntesi interpretativa**.

En la primera fase apareix la descripció dels fets, processos i situacions, això implica un primer apropament a la sistematització de la informació del procés d'investigació. Per tant, la primera fase es basa en la descripció o reconstrucció dels fets observats o de la informació obtinguda. També és important que en aquesta descripció no hi hagi cap mena d'interpretació més enllà d'allò que ha succeït i que s'ha observat.

La segona fase fa referència a l'anàlisi transversal a través de categories. Prèviament, l'investigador ja ha preestablert els codis per classificar la informació, de manera que posteriorment haurà d'identificar i organitzar les dades rellevants amb aquests codis i categories. D'aquesta manera s'aconseguirà tenir un text en què la descripció de la informació recollida es veu estructurada i analitzada a partir dels diferents codis utilitzats.

La tercera fase correspon a la síntesi interpretativa, que implica una funció intel·lectual. És a dir, implica aprofundir en els detalls de la informació detallada i integrar elements explicatius que donen sentit a la interpretació. Mitjançant aquesta síntesi es dona resposta a les preguntes d'investigació, explicitant les relacions entre els elements interns i comparant els diferents components, per tal d'interpretar i valorar la informació a partir dels referents teòrics.

De manera complementària a aquest sistema plantejat per Efrén Viramontes (2024), es realitzarà l'anàlisi de contingut definit com una tècnica d'interpretació de textos, ja siguin escrits o enregistrats, que permet analitzar diferents tipus de registres de dades, com ara transcripcions d'entrevistes, documents o protocols d'observació (Andréu, 2002). En aquest sentit, la transcripció pròpia de les dades permet captar amb precisió els detall del diàleg i facilita la reorganització i anàlisi de la informació, així com la possible emergència de noves idees (Bastié, 2023).

D'aquesta manera, el present treball segueix una anàlisi qualitativa complementada amb l'anàlisi de contingut.

En primer lloc, es realitza una descripció dels fets i situacions observades a partir de notes de camp, ja que, tal com assenyala Gibbs (2012), l'escriptura de notes i l'elaboració d'un relat narratiu final són elements centrals de l'anàlisi, que implica en gran mesura processos d'interpretació. Aquestes descripcions tindran en compte tant la documentació obtinguda mitjançant l'observació com la transcripció de l'entrevista realitzada.

Posteriorment, es duu a terme una lectura del text que, tal com indica Andréu (2002), ha de seguir els criteris del mètode científic i ser sistemàtica, objectiva i vàlida. A continuació, es realitza l'anàlisi de la informació descrita mitjançant un procés de categorització a través de codis, assignant un color a cada categoria per facilitar la identificació de la informació rellevant tant en les observacions com en l'entrevista. A més del color, a cada categoria se li assigna un codi escrit per facilitar-ne la identificació i l'explicació dins l'anàlisi de dades, com ara el codi VA corresponent a la categoria de vincle afectiu.

Un cop finalitzada aquesta fase, es procedeix a interpretar i donar significat a la informació recollida amb l'objectiu d'elaborar les conclusions de la investigació. D'aquesta manera, a l'apartat d'anàlisi de resultats es recull la informació més rellevant extreta de les observacions i de l'entrevista, la qual ha estat codificada mitjançant colors i lletres per tal de donar resposta als objectius plantejats.

Per tal de mantenir la coherència de l'entrevista amb els objectius del treball, s'han definit un conjunt d'apartats que orienten la recollida de dades. Tant la graella d'observació com la de l'entrevista, juntament amb la seva transcripció, es poden consultar a l'apartat d'Annexos (Annex 5.2 i 5.4.). Aquests apartats permeten aprofundir en l'experiència de l'entrevistada en relació amb el seu rol com a mestra, la construcció del vincle afectiu amb els infants i la configuració de l'aula com un espai segur.

## 2.5. Validació de dades

La validesa de dades en una investigació qualitativa fa referència al procés mitjançant el qual s'avaluen la qualitat, la fiabilitat i la rellevància de les dades recollides. Per tal de validar aquestes dades, Hernández et al. (2010), citat per Piza et al. (2019) assenyalen tres criteris essencials: la credibilitat, la transferència i la fiabilitat.

La **credibilitat** es refereix a la qualitat i quantitat de les observacions realitzades, així com a les relacions que estableix l'investigador entre aquestes observacions i les seves interpretacions. Per aquest motiu, es requereix un treball rigorós basat en múltiples fonts d'informació i en l'ús de la triangulació de dades i mètodes.

En aquest sentit, la triangulació esdevé un concepte dins la validesa de dades. Aquesta consisteix a utilitzar registres i mesures diverses i heterogènies, però relacionades amb el marc teòric que s'emmarca en la recerca. Així, permet construir una xarxa de connexions que amplia la perspectiva de l'investigador i facilita la consideració de diferents registres, mesures i interpretacions (Riba).

Quant a la **transferència**, aquesta és la possibilitat de generalitzar les conclusions obtingudes a altres contextos o escenaris. Finalment, la **fiabilitat** es relaciona amb la capacitat de l'investigador de mantenir certa distància respecte les seves pròpies creences i ideologies per tal de no influir en la interpretació dels resultats (Hernández et al., 2010, citat per Piza et al., 2019).

En aquest estudi de cas, s'han utilitzat diferents mètodes, com l'observació i l'entrevista, amb l'objectiu de dur a terme una triangulació de dades que permeti ampliar la mirada sobre el fenomen estudiat.

D'aquesta manera, la combinació de diverses tècniques i instruments de recollida d'informació aporta una major riquesa i varietat a les dades obtingudes. Així mateix, la triangulació dels resultats contribueix a reforçar la validesa de les dades, en permetre contrastar la informació des de diferents perspectives.

## 3. Anàlisi de resultats

En aquest apartat es presenta una anàlisi del recull de dades obtingut a partir de l'observació i de l'entrevista, de les quals les seves transcripcions es poden consultar en l'apartat d'annexos 6.4. i 6.6. Mitjançant aquesta informació, s'interpretaran les dades per vincular-les amb els objectius plantejats en el treball.

En primer lloc, s'analitzarà el primer objectiu: identificar la relació entre el vincle afectiu i el sentiment de seguretat dels infants en el context escolar; concretament, la categoria 1: vincle afectiu (VA). Durant l'OBS 1 s'ha observat com la mestra mostra una actitud respectuosa i manté contacte físic en el moment d'entrada dels infants, saludant-los pel seu nom i acompanyant-los amb una abraçada o una carícia. També es pot identificar que el contacte proper amb els infants és constant i l'expressa a través de mirades, gestos afectius i un to de veu càlid i pausat. Aquests gestos es relacionen amb la definició que la mestra fa del vincle afectiu (VA) durant l'entrevista (E): "*El vincle afectiu és aquella relació emocional de confiança i seguretat que es crea entre infant i mestra (...) d'una resposta sensible a les necessitats de l'infant".*

Un altre aspecte que es repeteix en observacions com l'OBS 4 i l'OBS 6 és que la mestra s'apropa als infants amb calma, manté contacte amb ells, es posa a la seva alçada i adopta un to de veu i una actitud respectuosa i calmada. Aquest aspecte es reforça a l'entrevista (E), en què la tutora afirma en diverses ocasions que el vincle afectiu afavoreix el benestar emocional dels infants, els ajuda a regular les seves emocions i a desenvolupar una autoestima positiva. A més, explica que: *"Quan els infants se senten segurs, es mostren molt més tranquils i confiats. Per dir-ho d'alguna manera... s'obren al món".* Aquesta seguretat a la qual es fa referència també queda evidenciada a l'OBS 6, quan la mestra s'asseu al costat d'un infant que es troba en dificultat per realitzar una proposta i li agafa les mans per ajudar-lo a executar l'activitat, fet que posteriorment li permet fer-la de manera autònoma.

Per tant, es pot concloure que tant en l'observació com en l'entrevista hi ha coincidència en el fet que el vincle afectiu entre la mestra i l'infant requereix un sentiment de seguretat, calma i confiança. Aquest sentiment permet a l'alumne sentir-se còmode a l'aula i mostrar-se tal com és. Tanmateix, en les observacions s'explicita amb més claredat la importància de l'afecte físic i la calidesa de la proximitat i del to de veu que no pas en l'entrevista.

Continuant amb el primer objectiu, però fent referència a la segona categoria: el sentiment de seguretat (SS); s'ha observat, especialment a l'OBS 1 i l'OBS 2, que els infants recorren a la mestra i busquen la seva figura davant situacions de dificultat a l'hora d'executar algunes de les activitats

proposades. Davant aquesta demana d'ajuda, la mestra sempre els ofereix suport, això permet potenciar una execució autònoma de l'activitat per part de l'infant. Aquesta observació coincideix amb allò a què la mestra fa referència al llarg de l'entrevista (E): *"Crec que el vincle afectiu facilita moltíssim el procés, perquè ofereix a l'infant un referent segur dins l'escola".*

Quan els infants experimenten aquest sentiment de seguretat, aquest també es transmet en l'ambient de l'aula. Tal com s'observa a l'OBS 5, durant la lectura d'un llibre, els infants es mostren atents, receptius i especialment tranquils. Aquest clima de calma facilita el desenvolupament adequat de la proposta. Per tant, la seguretat que experimenten els infants a l'aula és definida per la tranquil·litat, l'acompanyament i la disponibilitat de la mestra, aspectes als quals també apareixen esmentats a l'entrevista (E).

Per concloure, l'entrevista aporta una justificació més teòrica sobre el sentiment de seguretat dels infants, mentre que les observacions permeten identificar exemples concrets de la seva aplicació a l'aula. Per tant, ambdues fonts es complementen mútuament i permeten evidenciar que el sentiment de seguretat constitueix una de les principals finalitats que la mestra pretén desenvolupar dins l'aula.

Continuant amb la darrera categoria del primer objectiu, el paper de la mestra (PM), a l'OBS 1 es mostra una situació d'acompanyament davant les necessitats de l'alumnat. Davant una dificultat d'un infant per executar una activitat, aquest reclama l'atenció de la mestra dient: "*M'ajudes? Es que no puc posar la pinça, no sé*". Davant d'aquesta dificultat, la mestra intervé per ajudar-lo de manera directa mitjançant acompanyament: "*Sí saps, però no pateixis, que jo t'ajudo*". Durant l'execució de l'activitat, la mestra reforça positivament els assoliments de l'infant, transmetent-li confiança pel seu esforç. Aquest acompanyament que s'observa és explicat per la mateixa mestra a l'entrevista (E) com una manera de potenciar la seguretat i el vincle afectiu amb l'infant: "*Intento donar molt de suport individual sempre que calgui (...) tot això ajuda a reforçar la confiança, la seguretat i les relacions positives dins del grup*" (E).

Un altre aspecte observat ha estat la validació emocional per part de la mestra (PM), com es mostra a l'OBS 2, quan un infant expressa el seu rebuig davant la realització d'una activitat i manifesta enuig i frustració quan la mestra pren mesures per reconduir la situació. Tot i aquests sentiments negatius, la mestra els valida verbalitzant la seva comprensió envers el seu estat emocional: *"Entenc que vols jugar i que estàs una mica enfadat, però ara mateix hem de fer això per després poder jugar".* Aquesta mateixa línia d'acompanyament emocional també es dona en una altra situació amb un altre infant. A l'OBS 4, durant una activitat de pintura, a un infant li cau pintura a terra i la seva primera reacció és mostrar ganes de plorar. Davant aquesta situació, la

mestra s'ajup, li agafa de les mans i li diu amb un to tranquil que no ha passat res i que, fins i tot, gairebé li havia passat a ella abans. Aquesta reacció aconsegueix transmetre calma i confiança a l'infant, afavorint que pugui expressar-se i desenvolupar una actitud més segura davant futures dificultats.

Aquestes dues observacions sobre el paper de la mestra concorden amb allò que la docent comenta durant l'entrevista (E): *"El vincle és essencial perquè permet que els infants se sentin segurs, afavoreix el seu benestar emocional i també facilita la seva adaptació i integració a l'aula... sobretot quan parlem de contextos vulnerables".*

Per tant, es pot concloure que en les observacions hi ha més evidències relacionades amb el paper de la mestra en la construcció del vincle afectiu que no pas en l'entrevista. En aquesta última, es destaquen sobretot aspectes vinculats amb el sentiment de seguretat i el vincle afectiu com a concepte general. Tot i això, la mestra deixa clar que la seva finalitat com a figura referent és esdevenir una persona a la qual els infants puguin recórrer, afavorint el sentiment de seguretat i el benestar emocional, especialment en l'etapa d'I3 i en contextos de vulnerabilitat (E).

En relació amb el segon objectiu: analitzar com un espai segur creat per la mestra afavoreix l'adaptació d'infants en situacions de vulnerabilitat, concretament la categoria 1, creació per part de la mestra (CM), s'ha pogut observar en diverses situacions. Durant l'OBS 1 es dona una situació en què la mestra ha d'abordar un conflicte produït a l'hora del pati entre dos infants. Davant d'aquest conflicte, la mestra actua des de la calma i la curiositat, evitant el judici i la culpabilització, i demostrant així una resolució pacifica dels conflictes.

Un altre aspecte a tenir en compte dins d'aquesta categoria (CM) és la presència de límits. En relació amb aquest criteri, a l'OBS 2 es dona la situació en què un infant no volia participar en una activitat perquè vol continuar jugant. Això comporta que la mestra li demani en diverses ocasions que s'incorpori a la taula; tanmateix, l'infant continua oposant-s'hi. Finalment, la mestra decideix retirar-li els cotxes amb què estava jugant i li diu: *"No m'estàs escoltant i sembla que he de fer això perquè m'escoltis".* Aquest comentari exemplifica l'establiment d'un límit davant una conducta inadequada de l'infant.

D'altra banda, a l'OBS 4, un infant amb TEA de nivell 3 comença a pintar el terra de l'aula amb colors. Com que la mestra coneix les seves reaccions, s'asseu al seu costat per acompanyar-lo i intentar reconduir la seva acció. Aquest fet no només comporta una actitud pacífica davant el conflicte presentat, sinó que també evita l'exposició de l'infant davant la resta de companys i companyes. A continuació, la mestra li diu: *"Carinyo, el terra no es pot pintar, si vols pintar, ho podem fer en un full",* evidenciant novament la presència de límits dins l'aula.

Aquestes situacions afavoreixen el desenvolupament d'un sentiment de seguretat i la creació d'un espai segur. Tal com esmenta la tutora durant l'entrevista (E), considera que per generar aquest sentiment de seguretat a l'aula és necessària la seva presència com a mestra, però també un ambient afectuós, l'escolta activa i l'acompanyament respectuós. La docent fa referència constantment a aquest sentiment de seguretat com un dels objectius principals a desenvolupar a l'aula, perquè considera que: *"Si parlem concretament de contextos de vulnerabilitat, aquesta manca de seguretat pot agreujar la dificultat de l'adaptació i pot afectar negativament el seu aprenentatge i benestar... en general".*

Per concloure, tant en les observacions com en l'entrevista es pot apreciar una clara coherència pel que fa al concepte de seguretat i al desenvolupament d'aquest sentiment. A l'entrevista, la mestra destaca constantment la importància d'aquest aspecte, mentre que a les observacions s'identifiquen actituds i actuacions que afavoreixen aquest sentiment de seguretat. Tanmateix, tot i que a l'entrevista es descriuen diverses estratègies i actituds orientades a fomentar un espai segur a l'aula, en les observacions aquestes apareixen d'una manera més implícita, fet que en dificulta el reconeixement directe.

Si es continua amb el segon objectiu, però centrant-se en la segona categoria, l'espai segur (ES), aquesta queda evidenciada a l'OBS 3. En aquesta observació s'identifica la presència de diversos suports visuals relacionats tant amb les rutines d'aula com amb informació rellevant, fet que permet una millor adaptació a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat. També, en aquesta mateixa observació (OBS 3), l'aula esdevé un entorn respectuós amb la diversitat cultural, ja que no hi ha cap evidència que faci referència a la imposició d'una cultura dominant. Aquest fet és especialment rellevant, atès que es tracta d'una escola de màxima complexitat a causa de l'elevada presència d'alumnat d'origen estranger i, gràcies a això, es pot apreciar el respecte per les diferències culturals.

A més, en la mateixa observació (OBS 3) s'identifiquen diferents elements de pertinença dels infants, com ara els seus noms, imatges de les seves cares o elements decoratius elaborats per ells i elles mateixes. Aquestes accions fomenten l'aula com un espai de reconeixement i respecte per les diferències personals. Aquests fets permeten evidenciar la manera com la mestra defineix què és un espai segur: *"Jo crec que un espai segur és un entorn on els infants se senten protegits, acollits i respectats (...) permet als infants expressar-se amb llibertat i sentir-se tranquils tant a nivell emocional com físic*".

A més, al llarg de l'entrevista (E), la docent expressa que un aspecte rellevant per potenciar un espai que permeti als infants sentir-se segurs i acollits és una bona organització de l'espai i la

creació d'un clima de confiança. Aquesta idea mostra coherència amb allò que s'observa a l'OBS 3, ja que hi ha una clara diferenciació dels espais de l'aula, distribuïts i organitzats segons les diferents activitats que es desenvolupen al llarg del dia (espai de propostes, espai d'esmorzar, espai de la catifa per desenvolupar diferents rutines i espai de joc).

Per tant, es pot concloure que en les observacions queden reflectides les idees exposades durant l'entrevista, donant coherència a la manera com la mestra percep l'espai segur i com el porta a la pràctica a l'aula, respectant les individualitats dels infants i afavorint una bona organització i distribució dels espais. Si més no, un aspecte que s'ha trobat a faltar tant en les observacions com en l'entrevista ha estat la presència d'un espai destinat a la calma o a la regulació emocional, especialment rellevant a l'etapa d'I3 i necessari per afavorir al màxim la consolidació de l'aula com un espai segur.

La darrera categoria del segon objectiu fa referència a l'adaptació (A). Tal com esmenta la mestra durant l'entrevista (E), un espai segur esdevé essencial per garantir l'adaptació d'infants, especialment en contextos de vulnerabilitat social: *"És fonamental, quan els infants es troben en un entorn segur, se senten acollits i compresos i això fa que disminueixi la seva ansietat i els permet establir vincles (...). Per tant sí és essencial perquè facilita la participació, l'aprenentatge i la integració al grup i els dona eines per establir una base emocional estable".*

En conseqüència, aquesta adaptació de la qual es parla es pot manifestar mitjançant accions com una seguretat més elevada en l'espai, una participació més activa, una millor interacció entre iguals i una separació tranquil·la de la família. Alguns d'aquests exemples queden reflectits en les observacions, com és el cas de la participació en l'OBS 2, en què un infant mostra constantment la voluntat de participar en la lectura d'un llibre propi. Aquest interès permet que posteriorment l'infant participi activament en la lectura i la realitzi conjuntament amb la mestra. Aquesta motivació i aquest interès que neixen de l'infant per participar també poden estar relacionats amb més seguretat en l'espai, amb els companys i companyes i amb la mestra. Aquest fet també es presenta a l'OBS 5, quan un infant que habitualment no participava en les activitats de manera autònoma i buscava contínuament l'aprovació de la mestra va canviar la seva actitud al llarg dels dies, fins a arribar a mostrar, de manera voluntària, interès per intervenir en una conversa literària i expressar les seves opinions.

Altrament, a l'OBS 5 també es dona una situació que permet exemplificar un criteri que confirma una bona adaptació de l'infant. S'observa que la reincorporació d'un infant després de dos mesos fora de l'escola l'afecta negativament: entra plorant a l'escola i amb molt poques ganes de separar-se de la mare per quedar-se a l'aula. Tanmateix, es produeix un canvi significatiu quan

l'infant comença a entrar a l'aula sense plorar i, fins i tot, somrient. Aquesta nova reacció permet que la mare es mostri més tranquil·la i que la mestra valori positivament la seva evolució. Aquest fet demostra com, al llarg dels dies, s'ha anat treballant amb l'infant una nova adaptació a l'escola, que finalment ha derivat en una separació tranquil·la de la mare.

L'adaptació és un concepte clau que cal tenir molt present a les aules i que requereix un treball constant per tal d'afavorir-la amb cada infant. Per contra, la manca d'adaptació pot comportar dificultats importants, especialment en infants que es troben en situacions de vulnerabilitat, ja que pot incrementar el risc d'exclusió social. Aquest aspecte és mencionat per la mestra durant l'entrevista (E): "*Si parlem concretament de contextos de vulnerabilitat, aquesta manca de seguretat pot agreujar la dificultat d'adaptació i afectar negativament el seu aprenentatge i benestar... en general".*

En conclusió, a l'entrevista queda clara la importància de l'adaptació dels infants com a resposta al sentiment de seguretat i la confiança que haurien d'experimentar dins l'aula, ja que aquesta adaptació permet valorar fins a quin punt l'aula esdevé un espai segur per a ells. Així mateix, a les observacions també queda evidenciat com l'adaptació assolida per la majoria d'infants els permet sentir-se més segurs amb ells mateixos, amb la mestra i amb els companys i companyes, a més d'afavorir una participació més gran en les propostes a l'aula. Tot i això, mentre que en les observacions queden plasmades de manera més explícita accions pròpies d'una bona adaptació, a l'entrevista aquest concepte es menciona de manera més general i sense aprofundir-hi tant.

A continuació, es presenta el darrer objectiu: determinar quines estratègies i actituds ha de tenir una mestra per afavorir la creació de vincles segurs. Concretament, pel que fa a la categoria d'estratègies docents (ED), s'ha pogut percebre que aquesta es representa de manera molt recurrent en diferents observacions. És el cas de l'OBS 1 i l'OBS 5, en què la mestra, davant diferents situacions en què els infants mostren inseguretat, reacciona de manera compressiva i utilitzant un llenguatge i un reforç positiu. Alguns exemples són: *"Molt bé! Ho has fet molt bé, veus com si podies (...)"* (OBS 1) o bé *"Mira que contenta està la mare quan tu entres rient a l'escola!"* (OBS 5).

A més, sempre que pot, la mestra s'ajup i se situa a l'altura de l'infant quan aquest li demana ajuda o es troba davant qualsevol dificultat, tal com s'ha pogut remarcar en gairebé totes les observacions relacionades amb la categoria d'estratègies docents (OBS 1, OBS 4 i OBS 6). Aquestes situacions observades donen coherència a allò que la mestra comenta durant l'entrevista sobre les seves estratègies docents: *"Quan els brindo acompanyament es mostren amb més confiança en ells mateixos i tenen més predisposició per explorar l'entorn".*

D'altra banda, a l'entrevista (E) es destaca la rellevància de la figura de la mestra a l'hora d'acompanyar els infants i proporcionar-los una figura de referència i contenció emocional. Aquest fet queda evidenciat a l'OBS 1, quan la mestra ofereix afecte, acompanyament i contenció emocional mitjançant abraçades i contacte físic a una nena que es mostra especialment trista.

Per tant, en conclusió, a les observacions queden registrades diverses estratègies docents que permeten demostrar l'acompanyament que exerceix la mestra per afavorir els vincles afectius amb els infants. Aquestes estratègies també són esmentades al llarg de l'entrevista, en la qual, a més, es descriu una gran diversitat d'actuacions portades a terme. Tot i que existeix una clara coherència entre les observacions i l'entrevista, la mestra destaca diverses vegades l'ús de rutines clares com una de les principals estratègies educatives, mentre que a les observacions aquestes no queden registrades de manera explícita.

Seguidament, la segona categoria del darrer objectiu, les actituds docents (AD), es presenta mitjançant diferents accions observades al llarg de diverses situacions. És el cas de les benvingudes (OBS 1), que la mestra realitza transmetent proximitat i reconeixement, fent evident una actitud propera i receptiva envers els infants. Així mateix, el respecte pels ritmes individuals esdevé una actitud docent essencial. Aquest aspecte queda evidenciat a l'OBS 6, quan la mestra proposa una activitat que, per la seva complexitat, genera una gran diversitat de ritmes d'execució entre els infants. Davant d'aquesta situació, la mestra dedica més temps a aquest grup que a la resta per assegurar-se que ofereix ajuda a cada infant, adaptant-se així a les necessitats individuals de l'alumnat.

De la mateixa manera, a l'OBS 4 s'observa una de les actituds docents més presents a l'etapa d'educació infantil: la paciència. Davant la situació, anteriorment esmentada, en què un infant pinta el terra de l'aula amb colors, la mestra respon inicialment de manera verbal. Com que no obté resposta, decideix oferir-li un full en blanc, però l'infant també l'ignora. Tot i això, la mestra manté la seva presència al costat de l'infant i persevera en la seva proposta de traslladar el dibuix al paper. Aquesta actitud demostra la paciència i la regulació emocional adoptades per la mestra durant l'observació, actituds que també esmenta al llarg de l'entrevista i que considera essencials en el dia a dia a l'aula: *"Doncs actituds com la presència constant, l'escolta activa, la paciència i l'afectivitat".*

Totes aquestes actituds observades també queden reflectides a l'entrevista, quan la mestra dona resposta a com considera que el seu rol docent influeix en la creació de vincles afectius i d'un espai segur: *"(...) ofereixo presència, escolta activa i respostes sensibles a les necessitats dels*

*infants. A través de la meva actitud respectuosa i coherent i la meva cura intento ajudar-los al màxim a sentir-se acollits, protegits i motivats".*

En conclusió, es pot observar una clara coherència entre les actituds docents que la mestra exposa a l'entrevista i aquelles registrades durant les observacions. Per tant, el que s'observa a la pràctica complementa i reforça les idees teòriques expressades per la tutora. Aquest fet facilita més coherència entre les fonts de recollida d'informació i permet confirmar que una actitud propera, afectiva, respectuosa i sensible és fonamental a l'etapa d'educació infantil.

Finalment, la darrera categoria de l'últim objectiu fa referència a l'acompanyament de la mestra (AM). Al llarg de diverses observacions s'ha pogut identificar la calidesa i l'afectivitat que la mestra mostra constantment envers els infants, de manera que el reforç afectiu apareix de manera recurrent. A més, també es manifesta l'acompanyament docent quan la mestra ofereix als infants oportunitats d'aprenentatge, tal com s'observa a l'OBS 2, quan convida un infant a presentar el llibre que havia portat a classe per després explicar-lo als seus companys i companyes: *"Vols explicar tu primer una mica el conte?".* Aquest fet no només facilita oportunitats d'aprenentatge, sinó que també fomenta en l'infant la capacitat de decisió. Aquest últim aspecte també es pot observar a l'OBS 5, quan la mestra inicia un diàleg sobre un llibre explicat prèviament, oferint als infants la possibilitat de si volen participar i exposar les seves idees.

Aquestes accions observades donen sentit al que s'expressa durant l'entrevista, quan la mestra explica que, quan ofereix aquest tipus d'acompanyament, percep que els infants reforcen la seva confiança, mostren més autoestima, expressen millor les seves emocions i s'interessen per participar en les activitats d'aula. Per aquest motiu, l'acompanyament docent esdevé especialment important, ja que, si no s'ofereix o es presenta mitjançant actituds negatives, com ara la impaciència, la indiferència o la crítica constant, el vincle afectiu es pot veure afectat i generar inseguretat en els infants (E).

Per tant, en conclusió, igual que en les categories anteriors, tant les observacions com l'entrevista segueixen la mateixa línia i mostren un gran lligam entre les paraules i les accions de la mestra. Aquest fet evidencia que un acompanyament segur, positiu i afectiu és essencial per afavorir una millor adaptació dels infants a l'escola.

## 4. Conclusions

Aquest treball de recerca presenta una investigació realitzada amb la finalitat de donar resposta a un objectiu principal: interpretar de quina manera les mestres desenvolupen un vincle afectiu i segur amb infants que es troben en situacions de vulnerabilitat socioeconòmica, familiar, cultural o migratòria. A partir d'aquesta premissa, s'han desenvolupat tres objectius específics que han permès abordar el tema de manera més completa. Per tant, en aquest apartat es recullen les conclusions principals obtingudes a partir de la relació entre la informació extreta de les fonts de recollida d'informació i el marc teòric.

En primer lloc, pel que fa al primer objectiu específic, identificar la relació entre el vincle afectiu i el sentiment de seguretat dels infants en el context escolar, els resultats obtinguts han permès evidenciar que la seguretat, l'afectivitat i la confiança són aspectes fonamentals per afavorir un vincle afectiu positiu entre la mestra i l'infant. Aquest fet coincideix amb les aportacions de Di Bartolo i Seitún (2019), que defensen que el vincle afectiu es caracteritza per la capacitat de proporcionar seguretat a l'infant, afavorint així la seva estabilitat i equilibri emocional.

Aquests sentiments i, en conseqüència, un vincle afectiu positiu permeten que l'infant es mostri tal com és, se senti motivat per aprendre i mostri interès per explorar l'entorn. Aquesta confiança que el cuidador transmet potencia el desenvolupament i l'exploració, factors centrals de la teoria del vincle de Bowlby (1969/1982, citat per Grossmann et al., 2008).

En aquest sentit, el paper de la mestra és fonamental. Tal com s'ha pogut identificar en les observacions, la tutora de l'aula d'I3 esdevé una figura de referència per als infants, que recorren a ella davant qualsevol malestar o dificultat. Això pot confirmar l'existència d'un vincle afectiu positiu, ja que, segons Di Bartolo i Seitún (2019), les figures de referència esdevenen pilars fonamentals en el desenvolupament de l'individu, proporcionant-los seguretat, consol i resiliència, aspectes que han quedat evidenciats en l'anàlisi dels resultats.

Per tant, això evidencia que el vincle afectiu, especialment a l'etapa d'educació infantil, va més enllà d'una simple relació emocional i es converteix en una eina de refugi, seguretat i motivació que impulsa els infants a desenvolupar-se, participar i aprendre dins de l'aula.

En conseqüència, la importància d'aquest vincle afectiu pren encara més rellevància en contextos de vulnerabilitat, ja que molts infants arriben a l'escola sense conèixer l'idioma o sense disposar de la seguretat que proporciona tenir un entorn familiar i conegut. Així doncs, la investigació ha permès evidenciar i prendre consciència del paper primordial de la mestra per als infants de l'escola, així com de la importància d'aquest vincle per afavorir el seu benestar emocional.

En segon lloc, es presenta el segon objectiu específic: analitzar com un espai afavoreix l'adaptació d'infants en situacions de vulnerabilitat. Els resultats han permès identificar que la mestra també desenvolupa un paper clau en la construcció d'aquest espai segur. Tot i que aquest ha de permetre que cada infant s'expressi amb llibertat, se senti còmode i experimenti seguretat, la manera com la mestra organitza i utilitza l'espai també esdevé fonamental.

En aquesta línia, Hunter (2008) defensa que el paper del docent és essencial per guiar les accions de l'alumnat, ja que la seva intervenció pot potenciar la confiança de l'infant, l'expressió les seves emocions i la manifestació de la seva vulnerabilitat i autenticitat, aspectes que han quedat evidenciats en les observacions realitzades.

Elements com el respecte per la individualitat, una bona organització, una distribució adequada dels espais i l'establiment de rutines clares han estat presents tant en les observacions com en l'entrevista. Per aconseguir aquest sentiment de seguretat, és necessària una construcció prèvia basada en relacions de respecte i confiança mútua (Hunter, 2008), aspecte estretament relacionat amb el vincle afectiu.

D'aquesta manera, un espai segur no només fa referència a la seguretat física dels infants, sinó també a la seva seguretat emocional i a la manera com aquesta pot potenciar el seu aprenentatge. Tal com esmenten Flesner i Von der Lippe (2019), un espai segur és aquell on l'alumnat pot expressar-se amb llibertat, sense por al judici dels companys, companyes o de la mestra. Així evita situacions de por o inseguretat que podrien dificultar el procés d'aprenentatge.

Un altre aspecte estretament vinculat amb el concepte d'espai segur és l'adaptació. Si l'aula esdevé realment un entorn segur, els infants que arriben a l'escola –o, en alguns casos, al país– poden adaptar-s'hi amb més facilitat. Això afavoreix la participació, les relacions amb els companys i companyes i amb la mestra, així com el desenvolupament de la confiança en ells mateixos, aspectes evidenciats durant les observacions portades a terme. Aquest fet, evidencia que l'escola es converteix en un dels primers espais d'estabilitat emocional i entorn de referència per a molts infants que es troben en situació de vulnerabilitat.

En aquest sentit, el clima positiu observat a l'aula d'I3 permet establir connexions amb Ascorra et al. (2003), quan defensen que en ambients positius l'alumnat se sent respectat en la seva diversitat i rep el suport necessari per viure l'aprenentatge de manera significativa.

A més, els resultats permeten entendre que la seguretat d'un espai no depèn únicament de l'entorn físic ni dels elements materials o organitzatius de l'aula, sinó sobretot de les intervencions, la predisposició i les relacions que la mestra construeix dins d'aquest espai.

En referència al darrer objectiu específic: determinar quines estratègies i actituds docents afavoreixen la creació de vincles segurs, els resultats obtinguts a partir de l'entrevista i de les observacions permeten donar-hi resposta. L'anàlisi realitzada evidencia que l'acompanyament que la mestra d'I3 realitza afavoreix el desenvolupament de vincles afectius segurs. Estratègies com l'ús d'un llenguatge i reforç positiu, la predisposició davant les necessitats de l'alumnat, l'acompanyament constant o la contenció emocional contribueixen a fomentar la confiança dels infants i a consolidar la mestra com a figura de referència. Aquest aspecte és especialment rellevant, ja que la regulació emocional resulta essencial per afrontar dificultats relacionades amb el control d'impulsos, la conducta o la gestió emocional (Sadurní et al., 2025).

A més, els resultats permeten confirmar que actituds com la proximitat, el respecte, l'afectivitat, la presència, el reconeixement, l'escolta activa, la paciència i la sensibilitat són alguns exemples imprescindibles en la pràctica docent. Aquesta última, la sensibilitat, esdevé, tal com defensen Ainsworth et al. (1978, citat per Sadurní et al., 2025), un element clau per garantir la seguretat emocional dels infants.

Per tant, actituds i estratègies com les esmentades afavoreixen la creació de vincles afectius segurs i positius a l'aula, convertint-se també en una eina que potencia la inclusió social i el benestar emocional dels infants.

Així mateix, l'acompanyament de la mestra resulta el nexe entre els conceptes esmentats anteriorment, ja que és gràcies a aquest que es poden crear i fomentar vincles afectius positius i potenciar un espai segur l'aula. Quan aquest acompanyament és adequat, es manifesta a través del reforç afectiu constant, l'oferiment d'oportunitats d'aprenentatge i el foment de la capacitat de decisió dels infants. Aquest procés no només es construeix a partir de la presència de la mestra, sinó també l'establiment de rutines clares, aspecte destacat durant l'entrevista.

Aquestes rutines faciliten l'autoregulació dels infants i, juntament amb el vincle afectiu establert, actuen com a mecanismes d'inclusió i d'igualtat d'oportunitats (Sierra i Moya, 2012 citant a Howes y Ritchie, 2002; Crosnoe et al., 2004; Davis i Dupper, 2004 o Silver et al., 2005).

Així doncs, tots aquests aspectes generen una resposta positiva en els infants, que els permet expressar millor les seves emocions i mostrar un major interès per les activitats proposades a l'aula.

Per tant, un acompanyament segur, positiu i afectiu, com el que s'ha observat al llarg de la investigació, és clau per afavorir una millor adaptació dels infants a l'escola, així com per potenciar la seva confiança i autoestima. Aquest acompanyament es construeix a través de

qualitats personals com el suport, la confiança, el respecte, la paciència, la comprensió, l'escolta, l'afecte i l'empatia, considerades imprescindibles en la pràctica docent per Núñez del Río i Fontana (2009).

En conseqüència, la figura de la mestra i el seu acompanyament també esdevenen una eina inclusiva, ja que el context escolar pot proporcionar als infants el reconeixement i la seguretat que potser no troben en el seu entorn social a causa de situacions de vulnerabilitat, com succeeix en alguns casos del centre educatiu observat. D'aquesta manera, valorar i reconèixer les potencialitats de cada infant els permet sentir-se vàlids i segurs dins d'un entorn nou i desconegut (Sadurní et al., 2025).

En conjunt, aquesta investigació evidencia que l'educació infantil va més enllà del joc i de l'aprenentatge acadèmic, ja que implica garantir un entorn emocional segur i estable que permeti als infants relacionar-se i desenvolupar-se de manera integral, especialment en situacions de vulnerabilitat.

Per acabar aquest apartat de conclusions, m'agradaria recuperar la pregunta inicial que va donar sentit a aquest treball: **De quina manera la mestra desenvolupa un vincle afectiu i segur amb infants que es troben en situacions de vulnerabilitat socioeconòmica, familiar, cultural o migratòria?**

Al llarg de la investigació s'ha pogut comprendre que el fet de treballar amb infants en situació de vulnerabilitat implica que la mestra hagi de tenir especialment en compte les necessitats emocionals i afectives dels infants a l'hora de construir aquest vincle segur. Molts d'aquests infants es troben en entorns desconeguts, insegurs i allunyats del seu context habitual, factors que poden dificultar el seu desenvolupament, aprenentatge i manera de relacionar-se dins l'aula.

Tanmateix, això no significa que la creació d'un vincle afectiu segur s'hagi de construir a través de metodologies completament diferents de les que s'utilitzarien amb altres infants, sinó que cal desenvolupar-lo des d'una mirada més sensible, pacient i respectuosa amb els ritmes i necessitats individuals. En aquest sentit, la investigació ha permès entendre que la constància, l'acompanyament emocional i la construcció progressiva de la confiança esdevenen elements essencials perquè tots els infants se sentin segurs, reconeguts i inclosos dins l'escola.

A més, tant el marc teòric com els resultats obtinguts a partir de les observacions i de l'entrevista han permès evidenciar que, per desenvolupar un bon vincle afectiu i segur amb els infants és vital el paper de la mestra com a figura de referència dins l'aula, així com el seu acompanyament

i la seva pràctica educativa. La manera com la figura docent es mostra, es comunica i es relaciona amb els infants esdevé clau en la construcció d'aquests vincles. Mitjançant la presència, l'escolta activa, el reforç positiu, l'afectivitat, la confiança, la contenció emocional i el respecte, la mestra pot afavorir relacions que permetin als infants mostrar-se tal com són, expressar-se amb llibertat, participar, decidir, jugar i comunicar-se amb seguretat.

Tot i això, els vincles afectius no es desenvolupen únicament a través de l'acompanyament docent, sinó que també mitjançant la construcció d'un espai segur. Aquest no només fa referència a la seguretat física de l'alumnat, sinó també al fet que l'aula esdevingui un entorn on els infants se sentin còmodes, respectats, valorats i escoltats, i on es puguin expressar sense por de ser jutjats. Quan això succeeix, l'aula es converteix en un espai que afavoreix el desenvolupament de vincles afectius positius i segurs.

En definitiva, la investigació ha permès entendre que el vincle no apareix de manera espontània, sinó que és una construcció conscient que requereix implicació i responsabilitat docent. A més, aquest procés va més enllà de les característiques personals de la mestra i es relaciona també amb la seva pràctica educativa, la manera com desenvolupa el seu rol i la sensibilitat amb què acompanya els infants dins l'entorn escolar. Els vincles afectius constitueixen una base imprescindible per al desenvolupament emocional, social i cognitiu dels infants, relació que els garanteix un espai d'acollida, de confiança i d'oportunitats per a tots els infants, especialment per aquells que es troben en situacions de vulnerabilitat.

Un darrer aspecte a destacar és que, tenint en compte els resultats obtinguts al llarg d'aquesta investigació, seria interessant que futures recerques aprofundissin en la manera com es construeixen els vincles afectius en diferents contextos escolars. En aquest treball s'ha investigat específicament un centre de màxima complexitat; per aquest motiu, seria enriquidor desenvolupar una investigació similar en un centre ordinari per tal de poder observar i comparar la creació i el desenvolupament dels vincles afectius, d'un espai segur i el rol docent en dues realitats educatives diferents.

Aquesta comparació podria permetre identificar quins aspectes del vincle afectiu, d'un espai segur i del rol docent es veuen condicionats per factors socials, culturals o socioeconòmics presents en cada entorn escolar i quins es mantenen independentment del context en què es troben els infants.

Per finalitzar el treball, m'agradaria destacar algunes de les competències que considero que he desenvolupat al llarg de la realització del treball de final de grau.

En primer lloc, la capacitat d'*actuar amb responsabilitat ètica i amb respecte per els drets i deures fonamentals, la diversitat i els valors democràtics*. El fet de treballar en un context social vulnerable ha requerit mantenir constantment una actitud basada en el respecte, la sensibilitat i la responsabilitat davant la diversitat de l'aula.

Una altra competència desenvolupada ha estat la capacitat *d'analitzar críticament el treball personal i utilitzar els recursos per al desenvolupament professional*. Al llarg del procés d'elaboració del TFG hi ha hagut un aprenentatge constant que ha implicat revisar, replantejar i millorar contínuament el propi treball, així com fer ús dels recursos disponibles per enriquir-me.

Vinculada amb aquesta competència, també considero que he desenvolupat la capacitat d'*assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida*. En aquest treball, especialment, ha estat necessari prendre consciència de les transformacions socials i educatives actuals per tal de donar resposta a la realitat immediata de l'aula.

D'altra banda, també s'ha desenvolupat la competència relacionada amb *demostrar que es coneix l'evolució dels fonaments d'atenció primerenca i les bases i desenvolupaments que permeten comprendre els processos psicològics, d'aprenentatge i de construcció de la personalitat en la primera infància*. Aquesta competència s'ha vinculat especialment amb la comprensió de com les relacions socials, els vincles afectius, l'acompanyament docent i el sentiment de seguretat i benestar esdevenen factors essencials en la construcció dels infants dins l'aula.

A més, una altra competència desenvolupada ha estat la capacitat d'*introduir canvis en els mètodes i els processos de l'àmbit de coneixement per donar respostes innovadores a les necessitats i demandes de la societat*. El context de vulnerabilitat investigat ha requerit comprendre i conèixer diverses actituds, estratègies i processos educatius per tal de donar resposta a la diversitat present a l'aula.

Finalment, la darrera competència desenvolupada ha estat *mantenir una actitud de respecte al medi (natural, social i cultural) per fomentar valors, comportaments i pràctiques que atenen a la igualtat de gènere, equitat i respecte als drets humans.* Al llarg d'aquests mesos de treball, he intentat mantenir una actitud respectuosa i sensible davant la realitats dels infants i de les barreres socials que molts d'ells han d'afrontar diàriament.

## 5. Referències bibliogràfiques


Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/S200103-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-revision-actualizada.pdf

Arón, A. M. y Milicic, N. (2000*).* Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhe*, 9(2), 117–123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8665324

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contencion social y afectiva. *Revista enfoques educacionales,* 5(1), 117–135. https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47518/49556

Bastié, A. (2023, octubre 31). ¿Por qué deberías transcribir entrevistes de investigación cualitativa?. *Happy Scribe.* https://www.happyscribe.com/es/blog/deberias-transcribir-entrevistas-investigacion-cualitativa

Bowlby, J. (1998). El vinculo que une al niño con su madre, *El Apego, el apego y la pérdida* (pp. 247). *Ediciones Paidós Ibérica*. https://es.scribd.com/document/644228857/John-Bowlby-El-apego-el-apego-y-la-perdida-Tomo-1-pdf

C. Holley, L. & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, *41*(1), 49–64. http://www.jstor.org/stable/23044032

Coll-Planas, G. i Garcia-Castillo, M. (2025). Zoom Out: de la pàgina al context social. Guia per a abordar la desigualtat a través de la literatura infantil des d'una d'una mirada interseccional. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. https://www.zoomoutproject.eu/wp-content/uploads/2025/10/Handbook_ZoomOut_Catalano_def_compressed.pdf#page=78

Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001*).* El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década*, 15, 11–52. https://doi.org/10.4067/s0718-22362001000200002

Crossman, A. (s.d.). *El mètode d'investigació del cas pràctic*. Eferrit. https://ca.eferrit.com/el-metode-dinvestigacio-del-cas-practic/

Di Bártolo, I. y Seitún, M. (2019). Apego y crianza: Cómo la teoria del apego ilumina la forma de ser padres. *Grijalbo*, 17-18.

https://www.centrokaizen.cl/bienvenidos/material/3_Apego_y_Crianza_Ines_Di_Bartolo.pdf

Escola El Turó. (s.d.). Projecte lingüístic de centre. https://agora.xtec.cat/ceipelturomontcada/wp-content/uploads/usu621/2020/01/Projecte-Ling%C3%BC%C3%ADstic-de-Centre.pdf

Generalitat de Catalunya (s.d.). *Educació inclusiva: Disseny Universal per a l'Aprenentatge*. Xtec. https://projectes.xtec.cat/educacioinclusiva/categoria/recursos/dua/

Generalitat de Catalunya. (7 de febrer de 2023). Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)*, 8851. https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-infantil/decret-educacio-infantil/

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H. & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical aplications* (2nd ed., pp. 857-879). *The Guilford Press*. https://www.researchgate.net/publication/232472338_A_wider_view_of_attachment_and_exploration_The_influence_of_mothers_and_fathers_on_the_development_of_psychological_security_from_infancy_to_young_adulthood

Hernández, R. (s.f.). Observación de campo según Metodología de la Investigación según Roberto Hernández Sampieri. https://es.scribd.com/document/224867593/Observacion-de-Campo-Segun-Metodologia-de-La-Investigacion-Segun-Roberto-Hernandez-Sampieri

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (1991). La observación*, Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill*, 316–321. https://studylib.es/doc/148334/hern%C3%A1ndez--sampieri---roberto---fern%C3%A1ndez--collado--...-l

Hunter, M. (2008). Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *13*(1), 5–21. https://doi.org/10.1080/13569780701825195

Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación: guia para una comprensión holística de la ciència. *Guirón Ediciones*, 863. https://doku.pub/download/j-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-revisado-1q7jvwn8zzqv

Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: *dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 49–70. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756

Jackson, R. (2014). Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. *Council of Europe Publishing*. https://wergelandcentre.org/content/uploads/2020/02/00Signposts-Web-16X24_web-PDF-TEXT-FINAL.pdf

Jefatura del Estado. (4 de juny de 2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado* (BOE), 134. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347

K. Flensner, K. & Von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of tge conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*. https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102

Lázaro, R. (2021). Entrevistes estructurades, semiestructuradas y libres. Anàlisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario i sociosanitario (pp. 65-69)*. *Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha* https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content

Morales, P. (2013). La relación profesor-alumno en el aula. https://blogs.ugto.mx/constancias/wp-content/uploads/sites/30/2016/11/Relac-profesor-alumno-aula.-P-Morales.pdf

Nacions Unides. (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Núñez del Río, M. C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 257–269. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230783005.pdf

Piza, N. D., Amaiquema, F. A., y Beltrán, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, *15*(70), 455–459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500455&script=sci_arttext&tlng=pt

Regader, B. (2015). *La Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erik Erikson*. Psicología y mente. https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-del-desarrollo-psicosocial-erikson?utm_source=copilot.com

Riba, C. (s.d.). *La qualitat de les dades en la investigació qualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/b8a611cd-5e01-4e17-89d7-83be80b36a8f/content

Riba, C. (s.f.). La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa. UOC: Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/102d414e-c821-4967-b2f4-69f5417bb331/content

Rios, L. (2022). Qué es la interseccionalidad y por qué te importa saberlo. https://blogs.iadb.org/igualdad/es/que-es-interseccionalidad/

Rovira, F. (2000*).* Els vincles afectius. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport,* 7, 42-66. https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-ramon-llull/bases-de-leducacio-la-relacio-pedagogica/els-vincles-afectius-francesc-rovira/39999276

Roychowdhury, S. Higher Education. (n.d.). *¿Cómo se validan los datos cualitativos?* Linkedin. https://www.linkedin.com/advice/3/how-do-you-validate-qualitative-data-skills-higher-education?lang=es

Rucinski, C., Brown, J. & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. https://www.researchgate.net/publication/321985559_Teacher-Child_Relationships_Classroom_Climate_and_Children's_Social-Emotional_and_Academic_Development

Sadurní, M., Lacasa, F., Rodado, M. J., Folch, B. y Fernández, I. (2025). Cuidados Seguros en la Infancia Bajo Tutela: Aportaciones desde la Teoría del Apego. *Papeles Del Psicólogo*, *46*(3), 203–210. https://doi.org/10.70478/pap.psicol.2025.46.23

Sierra, P., y Moya, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas Claves de Detección e Intervención. *Psicología Educativa*, *18*(2), 181–191. https://doi.org/10.5093/ed2012a18

Stewart, L. (2025). *Análisis cualitativo. Definición, Pasos y Ejemplos.* ATLAS.ti. https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-cualitativo

Trilla, J. y Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogia*, (325), 52–55. https://es.scribd.com/document/145813209/El-Aula-Como-Espacio-Educativo-TRILLA-y-PUIG

Viramontes, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. *IE revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *15*, 32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709467

# 6. Annexos

## 6.1. Annex 1. Taula 1

### Calendarització

| **MES** | **TASCA** |
|---|---|
| Octubre | • Elaboració primer esborrany (plantejament del problema, pregunta i objectius)<br>• Iniciar el curs d'Eines i recursos per realitzar el TFG<br>• Posada en contacte amb el centre on fer la investigació |
| Novembre | • Finalitzar el curs online<br>• Primer seminari (presentació de l'esborrany)<br>• Concretar els aspectes parlats al seminari<br>• Fer una primera recerca d'articles, revistes o llibres<br>• Elaborar l'esborrany de l'entrega inicial (plantejament del problema, pregunta, objectius i esbós del marc teòric i la metodologia) |
| Desembre | • Continuar fent recerques per l'elaboració del marc teòric<br>• Segon seminari (presentació de l'esborrany inicial)<br>• Modificar aquells aspectes parlats en el *feedback* del seminari |
| Gener | • Entrega inicial del TFG<br>• Realitzar el marc teòric i la metodologia<br>• Elaborar el guió de l'entrevista i de l'observació<br>• Recollir dades d'observació |
| Febrer | • Tercer seminari (presentació del marc teòric, metodologia, guió de l'entrevista i de l'observació) |
| Març | • Modificar les aportacions recomanades al tercer seminari<br>• Segona entrega intermèdia<br>• Realitzar l'entrevista i fer la recollida de dades |
| Abril | • Quart seminari (presentació del treball de camp)<br>• Anàlisi de resultats (entrevista i observacions) |
| Maig | • Elaborar les conclusions del treball<br>• Elaborar els últims apartats (agraïments i resum)<br>• Entrega esborrany final i fer les últimes modificacions necessàries<br>• Registrar el títol del TFG |
| Juny | • Entrega final del TFG<br>• Presentació oral tribunal |

Font de referència: Elaboració pròpia.

## 6.2. Annex 2. Taula 2

### Justificació de les tècniques emprades

| Objectiu | Tècnica utilitzada | Justificació |
|---|---|---|
| 1.1. Identificar la relació entre el vincle afectiu i el sentiment de seguretat dels infants en el context escolar. | Observació no participant<br><br>Entrevista semiestructurada | Facilita explorar com afecta el vincle afectiu en la seguretat dels infants a l'aula. |
| 1.2. Analitzar com un espai segur afavoreix l'adaptació d'infants en situacions de vulnerabilitat. | Observació no participant<br><br>Entrevista semiestructurada | Permet explorar vivències, emocions i significats atribuïts a l'espai segur. |
| 1.3. Determinar quines estratègies i actituds docents afavoreixen la creació de vincles segurs. | Observació no participant<br><br>Entrevista semiestructurada | Permet recollir recursos personals docents que interfereixen en el desenvolupament de vincles afectius. |

Font de referència: Elaboració pròpia.

## 6.3. Annex 3. Taula 3

### Taula d'observació

| Objectiu | Categoria | Subcategoria |
|---|---|---|
| Identificar la relació entre el vincle afectiu que estableix la mestra i el sentiment de seguretat dels infants en el context escolar. | Vincle afectiu (VA) | Contacte físic (abraçades, carícies, proximitat) |
| | | Contacte visual freqüent |
| | | To de veu càlid i proper |
| | | Interaccions respectuoses |
| | Sentiment de seguretat (SS) | Recerca de la mestra com a figura de referència |
| | | Exploració autònoma |
| | | Expressió emocional sense por |
| | | Tranquil·litat en l'ambient |

| | | |
|---|---|---|
| | Paper de la mestra (PM) | Respostes davant les demandes de l'alumnat |
| | | Escolta activa |
| | | Validació emocional |
| | | Acompanyament en moments de malestar |
| | | Reforç positiu |
| Analitzar com un espai segur creat per la mestra afavoreix l'adaptació d'infants en situacions de vulnerabilitat. | Creació per part de la mestra (CM) | Actituds humiliants o càstigs |
| | | Validació de l'error |
| | | Presència de límits |
| | | Resolució pacífica dels conflictes |
| | | Exposició constant de l'alumnat |
| | Espai segur (ES) | Espai de reconeixement |
| | | Adaptacions a les necessitats educatives de l'alumnat |
| | | Respecte per les diferències culturals i personals |
| | | Espai de calma dins l'aula |
| | Adaptació (A) | Major seguretat en l'espai |
| | | Participació |
| | | Interacció amb els iguals |
| | | Separació tranquil·la de la família |
| Determinar quines estratègies i actituds docents ha de tenir una mestra per afavorir la creació de vincles segurs. | Estratègies docents (ED) | Llenguatge positiu |
| | | Explicacions adaptades |
| | | Gestió emocional de l'aula |
| | | Disposició a l'altura de l'infant |
| | Actituds docents (AD) | Sensibilitat emocional |
| | | Paciència |
| | | Respecte pels ritmes |
| | | Propera i receptiva |

| | | |
|---|---|---|
| | | Calma davant els conflictes |
| | Acompanyament de la mestra (AM) | Fomenta la capacitat de decisió |
| | | Facilita oportunitats d'aprenentatge |
| | | Reforç afectiu constant |

Font de referència: Elaboració pròpia.

## 6.4. Annex 4. Transcripció de les observacions

**Diari d'observació**

**OBS 1** (02/03/26 i 03/03/26): Vincle afectiu i sentiment de seguretat

*Primer dia OBS 1*

En la sessió d'avui, l'objectiu de l'observació és analitzar quin tipus de vincle afectiu s'ha establert a l'aula i com aquest es tradueix (o no) en sentiment de seguretat en els infants.

Durant l'entrada, a primera hora del matí, la mestra es situa a la porta de l'aula i rep els infants de manera individualitzada. A mesura que van entrant, els saluda pel seu nom i acompanya aquesta salutació amb un gest afectiu, com ara una abraçada o una carícia. Aquest moment inicial esdevé un espai de benvinguda que transmet proximitat i reconeixement.

Un cop els infants han guardat les seves pertinences, la mestra inicia la rutina del "bon dia" i explica les propostes que es duran a terme al llarg de la jornada. Aquest diàleg es desenvolupa amb un to de veu càlid, pausat i respectuós. Durant aquests moments, la mestra es mostra propera als infants, establint contacte físic mitjançant carícies, mirades i una actitud corporal de proximitat. Així mateix, fomenta la participació dels infants en les tasques quotidianes de l'aula, com per exemple col·locar a la casella de "casa" aquells infants que no han assistit.

Al llarg de les activitats, es pot observar com els infants recorren a la mestra quan es troben amb dificultats. En una de les propostes, basada a penjar peces de roba en un estenedor amb pinces, alguns infants presenten dificultats en la manipulació de les pinces. Davant d'aquesta situació, demanen ajuda a la mestra, que respon amb disponibilitat i suport. La seva intervenció combina ajuda directa amb acompanyament, mostrant primer com realitzar l'acció i, posteriorment, animant l'infant a intentar-ho de manera autònoma. La mestra reforça positivament els assoliments dels infants i els transmet confiança.

*– M'heu cridat? Què necessiteu? –va dir la mestra.*

*– M'ajudes? Es que no puc posar la pinça, no sé –va dir l'infant.*

*– Si saps, però no pateixis, que jo t'ajudo –la mestra col·loca una pinça per després col·locar-ne una altra juntament amb l'infant. Es queda una estona al costat de l'infant mentre ell continua intentat fer la proposta. Fins que aconsegueix posar una pinça bé.*

*– Molt bé! Ho has fet molt bé, veus com si podies. Ara continua tu sol, si no pots, no pateixis, fes-ho amb calma –va dir la mestra.*

L'observació continua després del pati, quan la mestra ofereix un moment de calma. Els infants s'asseuen a les cadires i ella els ofereix aigua mentre parla amb to suau, amb música de fons. Durant aquest moment, manté contacte proper amb els infants, oferint, en alguns casos, carícies a l'esquena. Aquest fet permet generar un ambient de tranquil·litat, cosa que es reflecteix en l'actitud més relaxada dels infants en comparació amb el moment posterior al pati.

Posteriorment, la mestra aprofita aquest moment per abordar un conflicte sorgit durant l'estona de pati entre dos nens. Ho fa des de la curiositat, evitant el judici i la culpabilitat. Aquest enfocament facilita que els infants implicats puguin expressar-se i explicar, segons les seves possibilitats, què ha succeït.

*Segon dia OBS 1*

En aquesta observació, es continua analitzant el vincle afectiu establert a l'aula i el sentiment de seguretat dels infants.

La benvinguda dels infants es repeteix seguint la mateixa dinàmica observada el dia anterior, fet que permet identificar-ne una rutina consolidada. La mestra se situa a la porta i acull cada infant de manera individualitzada, utilitzant paraules càlides i gestos afectius.

En aquest moment, una nena entra a l'aula plorant. Davant d'això, la mestra s'ajup immediatament per situar-se a la seva alçada, li ofereix una abraçada i li pregunta què li succeeix. Tot i que la nena continua plorant, la mestra manté una actitud d'acompanyament i contenció emocional. Després d'ajudar-la a deixar la motxilla, la nena expressa que vol estar amb la seva mare. La resposta de la mestra és novament una abraçada.

Seguidament, durant la rotllana de bon dia, la mestra decideix asseure a la nena a sobre seu, mantenint un contacte físic constant i una proximitat que sembla necessària per a la nena en aquell moment.

Durant les propostes d'aula, es torna a presentar l'activitat d'estendre la roba amb pinces. En aquest cas, es pot observar una evolució en un infant que el dia anterior mostrava dificultats en

la realització de la tasca. En aquesta sessió, l'infant es mostra amb més autonomia i seguretat a l'hora de col·locar les pinces. Tot i que el procés és lent i no sempre aconsegueix l'objectiu, manifesta interès i iniciativa.

En un moment determinat, l'infant busca la mirada de la mestra per mostrar-li el resultat de la seva acció, expressant orgull pel que ha aconseguit. Davant aquesta situació, la mestra respon amb una actitud de reconeixement i reforç positiu, mostrant satisfacció pel progrés de l'infant.

*– Molt bé, (nom de l'infant), veus com si podies. Ho estàs fent genial! –va dir la mestra.*

**OBS 2** (03/03/26 i 05/03/26): Paper de la mestra envers el vincle afectiu

*Primer dia OBS 2*

En la sessió d'avui, l'objectiu de l'observació és analitzar el paper de la mestra en el vincle afectiu establert amb els infants.

Durant el desenvolupament de les propostes plantejades al llarg del matí, s'observa una elevada demanda d'ajuda per part dels infants. Molts d'ells recorren de manera constant a la mestra, ja que perceben les activitats com a complexes per realitzar-les de manera autònoma. Davant d'aquesta situació, la mestra es mostra disponible, tot i evidenciar cert grau de saturació davant la intensitat de demandes.

Malgrat aquesta situació, la mestra procura distribuir el seu temps de manera equitativa, oferint suport a tots els infants que ho requereixen. Aquesta actuació permet que cadascun pugui executar l'activitat amb una certa guia, afavorint la participació i evitant possibles sentiments de frustració davant la dificultat de la proposta.

En aquest context, es dona una situació concreta amb un infant que manifesta frustració, no per la dificultat de l'activitat, sinó per la voluntat de continuar jugant. La mestra li demana en diverses ocasions que s'incorpori a la cadira per participar en la proposta, però l'infant s'oposa. Davant la manca de resposta, la mestra s'apropa físicament a ell i insisteix en la demanda: *"Si us plau, pots venir a la taula per fer l'activitat?".* Finalment, decideix retirar-li els cotxes amb els quals estava jugant i els col·loca sobre la taula*: "No m'estàs escoltat i sembla que he de fer això perquè m'escoltis".*

Aquesta acció genera una reacció d'enuig i frustració en l'infant, que s'apropa a la taula i comença a plorar. Davant d'aquesta situació, la mestra el conté emocionalment: el consola i li verbalitza la seva comprensió del seu estat emocional, explicant-li que entén que vulgui jugar, però que en aquell moment és necessari realitzar l'activitat, i que podrà tornar a jugar quan l'hagi finalitzat:

"Entenc que vols jugar i que estàs una mica enfadat, però ara mateix hem de fer això per després poder jugar".

Aquest fet ha facilitat que l'infant es calmi i accedeixi a participar en la proposta, igual que la resta del grup. Un cop finalitzada l'activitat, la mestra reforça positivament la seva conducta, reconeixent el seu esforç: *"Veus que bé ho has fet?".*

*Segon dia OBS 2*

En la sessió d'avui, l'objectiu de l'observació és analitzar el paper de la mestra en relació amb el vincle afectiu.

Després del pati, en el moment de rotllana, la mestra tenia previst realitzar la lectura d'un llibre sobre animals marins, en coherència amb el projecte d'aula: *La classe del mar*. Arran d'aquest projecte, prèviament s'havia demanat a les famílies que portessin materials relacionats amb el mar, com ara llibres, figures d'animals o petxines.

En iniciar l'activitat, un infant intervé per explicar que ell també ha portat un llibre per compartir amb el grup. Davant d'aquesta situació, la mestra decideix modificar la seva planificació inicial i dona prioritat al material aportat per l'infant. Abans de començar la lectura, li ofereix la possibilitat de presentar ell mateix el llibre a la resta de companys i companyes: *"Vols explicar tu primer una mica el conte?"*.

L'infant mostra una actitud entusiasta i inicia l'explicació del seu llibre amb interès. Durant aquest moment, la mestra acompanya el seu discurs, promovent l'atenció del grup i intervenint puntualment per enriquir l'explicació. Posteriorment, li demana si li permet llegir el llibre per tal de compartir-ne la història amb tot el grup, proposta que l'infant accepta amb entusiasme.

Al llarg de la lectura, l'infant participava activament, s'anticipava i afegia informació que considera rellevant. Davant aquesta implicació, la mestra li proposa realitzar la lectura de manera conjunta, fet que genera una resposta emocional molt positiva en l'infant, que es mostra especialment content i motivat.

**OBS 3** (09/03/26): Espai segur en referència a l'espai físic

En aquesta observació, l'objectiu és analitzar l'espai físic de l'aula per valorar si aquest es configura com un entorn segur per als infants.

S'observa que l'aula està organitzada en tres espais principals clarament diferenciats. En primer lloc, hi ha l'espai destinat a les activitats dirigides i a l'esmorzar, format per quatre taules grans amb les corresponents cadires. En segon lloc, es troba l'espai de la catifa, utilitzat principalment

per a les rotllanes, on també hi ha diversos suports visuals relacionats amb les rutines d'aula, com ara el registre d'assistència, els dies de la setmana i el temps. Finalment, hi ha un espai destinat al joc, que inclou diferents calaixos amb joguines i un racó de joc simbòlic. Malgrat aquesta organització, no s'identifica un espai específic destinat a la calma o a la regulació emocional.

D'altra banda, es pot observar que l'aula es presenta com un entorn respectuós amb la diversitat cultural, sense evidenciar la imposició d'una cultura dominant pròpia del context local.

A més, en diferents espais de l'aula es troben presents elements de pertinença dels infants. Concretament, apareixen els seus noms acompanyats d'imatges de les seves cares, així com diversos elements decoratius elaborats per ells mateixos durant les propostes d'aula. En altres casos, és la mestra qui utilitza les imatges com a part de la decoració.

**OBS 4** (09/03/26 i 10/03/26): Espai segur potenciat per part de la mestra

*Primer dia OBS 4*

En aquesta quarta observació, l'objectiu és analitzar com la mestra crea i potencia un espai segur a l'aula.

Al llarg de la jornada, no s'identifiquen comentaris ni actituds per part de la mestra que mostrin menyspreu cap als infants, ni tampoc conductes humiliants o autoritàries. Per contra, es percep en tot moment una actitud propera i respectuosa.

En aquest sentit, es produeix una situació significativa durant una proposta de pintura. Un infant bolca accidentalment un pot de pintura sobre la taula i part del terra. En adonar-se del que ha passat, l'infant mostra preocupació i sembla a punt de plorar.

Quan la mestra observa la situació, s'apropa amb calma, s'ajup a l'alçada de l'infant i li agafa les mans. Amb un to tranquil, li diu: *"Veig que t'ha caigut el pot de pintura. A mi abans quasi em passa".* Aquesta resposta, allunyada de qualsevol judici o culpabilització, sembla reduir la tensió inicial de l'infant.

A continuació, la mestra planteja una pregunta orientada a la resolució: *"Què podem fer per continuar el dibuix?".* L'infant reflexiona i respon que es pot netejar i tornar a posar més pintura. Davant aquesta proposta, la mestra l'acompanya al lavabo, li facilita un drap i el guia al lloc on ha caigut la pintura.

Un cop recollida la pintura, la mestra li diu: *"Veus com no ha passat res greu? Ho hem netejat i ja podem continuar pintant".* Aquesta intervenció sembla tenir un efecte positiu en l'infant, ja que es mostra més tranquil i menys culpable.

*Segon dia OBS 4*

En aquest segon dia d'observació, l'objectiu es manté: analitzar com la mestra potencia un espai segur a l'aula d'I3.

Al llarg del matí, es produeix una situació significativa amb un infant diagnosticat amb TEA nivell 3. En un primer moment de la jornada, l'infant s'havia angoixat, no obstant això, posteriorment adopta una actitud especialment tranquil·la i silenciosa, fet que crida l'atenció de la mestra, ja que no és habitual després de la crisi donada a primera hora del matí.

Davant aquest canvi de comportament, la mestra s'apropa per observar què està fent l'infant i detecta que ha trobat una font de satisfacció en el fet de pintar el parquet del terra amb llapis de colors. Inicialment, la mestra sembla sorpresa per la situació, però evita expressar-ho de manera negativa davant de l'infant. Lluny d'utilitzar un to autoritari o culpabilitzador, regula la seva resposta i adopta una actitud calmada.

Seguidament, s'asseu a terra, al costat de l'infant, amb la intenció d'acompanyar-lo i reconduir la seva acció. Amb un to suau, li diu*: "Carinyo, el terra no es pot pintar, si vols pintar, ho podem fer en un full".* Tot i aquesta intervenció, l'infant continua mostrant interès per l'activitat inicial i no respon a la proposta.

La mestra, però, manté la seva presència i persevera la seva proposta. Al cap d'una estona, col·loca un full en blanc a terra, a prop de l'espai on l'infant està pintant. Inicialment, l'infant no modifica la seva conducta, però la mestra evita retirar-li el material. Progressivament, aquesta estratègia afavoreix que l'infant desplaci la seva acció cap al full.

Quan la mestra observa aquest canvi, reforça la nova conducta i, a poc a poc, acompanya l'infant a traslladar l'activitat a la taula. Finalment, un cop l'infant està ubicat en la taula, la mestra neteja el terra.

**OBS 5** (12/03/26 i 16/03/26): Aspectes que l'espai segur ha permès com ara l'adaptació o la seguretat

*Primer dia OBS 5*

En aquesta sessió, l'objectiu de l'observació és analitzar com l'espai segur construït a l'aula ha afavorit l'adaptació i la seguretat dels infants.

Durant la tarda, la mestra proposa una activitat centrada en la lectura d'un llibre, seguida d'una conversa literària. El llibre seleccionat forma part de la programació del centre per a la seva lectura al llarg del curs.

En el moment de la lectura, els infants es mostren atents, receptius i tranquils. Aquest clima de calma facilita el desenvolupament de la conversa literària. La mestra inicia el diàleg plantejant preguntes obertes sobre la història, com ara els personatges, els esdeveniments principals o aquells aspectes que han cridat més l'atenció.

La majoria d'infants mostren interès per participar en la conversa, intervenint de manera espontània. En aquest context, destaca especialment la participació d'un infant que, segons observacions prèvies, acostumava a mostrar una baixa iniciativa i una elevada dependència de la validació adulta.

En sessions anteriors, aquest infant tendia a buscar constantment l'aprovació de la mestra abans d'intervenir, fet que limitava la seva autonomia i participació. No obstant això, en aquesta sessió, es mostra més segur, intervé de manera voluntària en la conversa i expressa interès per la història.

*Segons dia OBS 5*

En aquest segon dia d'observació es manté l'objectiu d'analitzar l'aula com un espai segur que potencia l'adaptació i la seguretat dels infants.

Al llarg de la setmana, es produeix una situació rellevant amb un infant que s'ha reincorporat a l'escola després d'una absència prolongada de gairebé dos mesos. Aquest fet ha comportat l'inici d'un nou període d'adaptació, que ha alterat parcialment la dinàmica establerta a l'aula.

En els primers dies després de la seva reincorporació, l'infant arribava a l'aula mostrant signes evidents de tristor i enuig, especialment en el moment de separar-se de la seva mare. Aquestes reaccions es manifestaven principalment a través del plor i la resistència a l'entrada a l'aula.

No obstant això, amb el pas dels dies, s'observa una evolució progressiva en el seu comportament. L'infant es va habituant novament a la rutina escolar, reduint de manera gradual la intensitat i la durada del plor en el moment de separació.

Fins avui, que es produeix un canvi significatiu: l'infant entra a l'aula sense plorar i amb una expressió facial relaxada, fins i tot somrient. Aquesta situació genera una resposta emocional positiva tant en la mestra com en la mare: "*Mira que contenta està la mare quan tu entres rient a l'escola!*".

**OBS 6** (17/03/26 i 19/03/26): Rol docent en referència a l'acompanyament, les estratègies i les actituds

*Primer dia OBS 6*

En el dia d'avui, l'objectiu de l'observació és analitzar el rol de la mestra a l'aula en relació amb el seu acompanyament, així com les seves estratègies i actituds.

Durant el matí, s'han dut a terme diverses propostes vinculades amb l'inici de l'escriptura. Atès que els infants es troben en una fase inicial d'aquest aprenentatge, la mestra ha preparat una activitat en què s'ha d'escriure noms d'animals en fulls en blanc, introduït posteriorment dins de fundes de plàstic. D'aquesta manera, els infants poden resseguir les lletres amb retoladors i esborrar-les fàcilment per tornar a practicar.

En un dels grups que ha participat en aquesta activitat, format per cinc infants, la mestra hi ha dedicat més temps que amb la resta. Dins d'aquest grup, dos infants mostren una bona autonomia i coordinació per desenvolupar la proposta. En canvi, dos més necessiten un major suport i guia, ja que l'activitat els resulta complexa i es distreuen amb facilitat. Finalment, un altre infant realitza correctament el traç de les lletres, però requereix suport per mantenir la continuïtat en la tasca i no quedar-se estancat en les primeres paraules.

Davant aquesta diversitat de ritmes, la mestra adapta la seva intervenció a les necessitats de cada infant, oferint suport, acompanyament, guia i reforç positiu a cadascun dels infants. En un moment concret, un dels infants es mostra frustrat davant la dificultat de resseguir una lletra. La mestra agafa una cadira i s'asseu al seu costat i, li agafa la mà per ajudar-lo a realitzar el traç: *"Mira, hem de resseguir a poc a poc, veuràs com així et surt".* Posteriorment, esborra la lletra feta conjuntament i l'anima a intentar-ho de nou ell sol, aconseguint finalment que l'infant la realitzi per si sol de manera calmada.

*Segons dia OBS 6*

En aquesta darrera observació, es manté l'objectiu d'analitzar el rol de la mestra a l'aula en relació amb el seu acompanyament, així com les seves estratègies i actituds.

Al llarg del matí, es duen a terme diverses propostes vinculades amb les matemàtiques i la motricitat fina. En concret, en una de les activitats, els infants han de classificar diferents objectes disponibles a la taula. Com a suport, es disposen targetes que orienten possibles criteris de classificació, com ara el color, la forma o la mida.

Quan la mestra s'apropa a la taula, observa que un infant manipula els objectes de manera lliure, sense seguir la consigna de classificació. Davant d'aquesta situació, la mestra s'ajup per situar-se a la seva alçada i, amb un to suau, li pregunta: *"Què fas amb aquests objectes? T'agraden?".* L'infant respon que hi està jugant, fet que li porta a la mestra a preguntar-se si coneix la tasca proposada.

Davant la manca de resposta i l'expressió d'incomprensió de l'infant, la mestra decideix reformular l'explicació. Ho fa utilitzant un llenguatge més senzill i, alhora, incorpora un exemple pràctic: agafa alguns objectes i inicia una classificació per colors, mostrant de manera visual el que s'espera de l'activitat.

A partir d'aquest modelatge, l'infant sembla comprendre la consigna i comença a participar en la proposta, afegint nous objectes a la classificació començada per la mestra.

## 6.5. Annex 5. Taula 4

### Graella de l'entrevista

| Objectius | Dimensions | Preguntes de l'entrevista | Paraules clau |
|---|---|---|---|
| 1.1. Identificar la relació entre el vincle afectiu i el sentiment de seguretat dels infants en el context escolar. | Vincle afectiu (VA) | 1.Com definiria el concepte de vincle afectiu en el context d'educació infantil?<br>2.Quins efectes considera que té la formació d'un vincle afectiu segur en el desenvolupament dels infants?<br>3.Quins comportaments manifesten els infants quan se senten segurs gràcies al vincle amb el docent?<br>4. Des de la seva experiència, com influeix aquest vincle en l'adaptació, especialment en infants en situació de vulnerabilitat? | Afecte, seguretat, adaptació, confiança. |
| 1.2. Analitzar com un espai segur afavoreix l'adaptació d'infants en situacions de vulnerabilitat. | Espai segur (ES) | 5.Què s'entén per espai segur en l'aula?<br>6.Considera l'aula d'I3 com a espai segur? Quins elements creu que l'afavoreixen?<br>7.Quines estratègies concretes utilitza per transformar l'aula en un entorn emocional segur pels infants? Em podries posar un exemple?<br>8.En quina mesura la construcció d'aquest espai segur és determinant per a | Estratègies, seguretat, emocions, adaptació, entorn acollidor. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | l'adaptació d'infants en situació de vulnerabilitat?<br>9.Quines conseqüències creu que pot tenir per a l'infant l'absència d'un espai segur a l'aula? | |
| 1.3. Determinar quines estratègies i actituds docents afavoreixen la creació de vincles segurs. | Acompanyament de l'adult (AA) | 10.Quin paper considera que té el seu rol docent en la creació del vincle afectiu i de l'espai segur?<br>11.Quines actituds o estratègies docents considera indispensables per construir els vincles afectius? Per contra, quines actituds creu que els dificulten?<br>12.De quina manera acompanya als infants per potenciar la seva seguretat i les relacions socials a l'aula?<br>13.Ha pogut observar alguns canvis socioemocionals en els infants com a conseqüència de les seves estratègies d'acompanyament? | Reconeixement, relacions, acompanyament, seguretat, estratègies i actituds, canvis. |

Font de referència: Elaboració pròpia.

## 6.6. Annex 6. Transcripció entrevista

**Entrevista** (E)

**Data**: 27/03/2026

**Lloc**: Escola El Turó, Montcada i Reixac

**Entrevistadora**: Claudia Carrero Cespedosa

**Entrevistada**: Tutora de la classe d'I3

Entrevistadora: Primer de tot, gràcies per participar en aquesta entrevista. També voldria recordar-te que totes les dades que reculli s'utilitzaran únicament amb finalitats d'investigació i sempre des de l'anonimat.

Entrevistadora: Com ja et vaig comentar, el meu TFG tracta sobre com el rol de la mestra, el vincle afectiu que construeix, així com l'espai segur que fomenta són elements claus per a l'adaptació d'infants que en situació de vulnerabilitat.

Entrevistadora: Abans de començar, comentar-te que l'entrevista estarà dividida en tres blocs, i cada un se centra en un aspecte en concret.

Entrevistadora: Ara si... comencem pel primer bloc: els vincles afectius. **Per tant, com em podries definir el concepte de vincle afectiu en el context d'educació infantil?**

Entrevistada: Doncs... jo diria que el vincle afectiu en educació infantil és aquella relació emocional de confiança i seguretat que es crea entre infant i mestra. De fet, aquesta relació parteix d'una presència constant, de l'escolta... i d'una resposta sensible a les necessitats de l'infant. Especialment on em trobo, a I3, el vincle és essencial perquè permet que els infants se sentin segurs, afavoreix el seu benestar emocional i també facilita la seva adaptació i integració a l'escola... sobretot quan parlem de contextos de vulnerabilitat.

Entrevistadora: És molt interessant que ja parlis de seguretat, perquè és un tema que tractarem més endavant... però si continuem amb els vincles afectius, **podries dir que hi ha efectes en el desenvolupament dels infants quan hi ha aquesta formació del vincle afectiu?**

Entrevistada: Sí, sí, clar. Quan hi ha un vincle afectiu segur, es veuen efectes molt positius en el desenvolupament dels infants. Sobretot afavoreix el seu benestar emocional, els ajuda a regular les seves emocions i a desenvolupar una autoestima positiva.

Entrevistada: I... bueno, a més, quan els infants senten aquest vincle positiu, se senten més segurs per explorar l'entorn, relacionar-se amb els seus iguals i participar en les activitats. Per tant, va més enllà d'aspectes emocionals, sinó que també fan un aprenentatge complet i s'integren en la societat.

Entrevistadora: M'agrada que hagis parlat de vincle afectiu positiu. En aquest sentit, **consideres que els infants poden manifestar mitjançant comportament quan se senten segurs gràcies a aquest vincle del qual parlem amb el docent?**

Entrevistada: Sí, totalment. Quan els infants se senten segurs, es mostren molt més tranquils i confiats. Per dir-ho d'alguna manera... s'obren al món. Comencen a explorar l'entorn, participen en les propostes i es relacionen amb els altres infants. A més, expressen amb més facilitat les seves emocions, demanen ajuda quan la necessiten i toleren millor les frustracions.

Entrevistadora: I, des de la teva experiència, **com diries que influeix aquest vincle en l'adaptació, especialment en el context de l'escola, amb infants en situació de vulnerabilitat?**

Entrevistada: Doncs... des de la meva experiència, crec que el vincle afectiu facilita moltíssim el procés, perquè ofereix a l'infant un referent segur dins l'escola. I en el cas d'infants en situació

de vulnerabilitat, encara és més clau. Els ajuda a sentir-se acollits i compresos. Fins i tot he vist casos en què aquest vincle els pot ajudar a reduir l'ansietat i afavorir la seva incorporació de manera més progressiva i positiva al grup i a la dinàmica de l'aula.

Entrevistadora: És molt interessant això que comentes, i realment important tenir-ho en compte... perquè, encara que no sempre en siguem conscients, el vincle afectiu pot ser determinant en l'experiència dels infants.

Entrevistadora: Bé, hem acabat aquest primer bloc. Si et sembla bé, passem al segon.

Entrevistadora: Com ja has estat introduir el tema de la seguretat, ara parlarem de l'espai segur. **Què entens tu per espai segur a l'aula?**

Entrevistada: Doncs... jo crec que un espai segur és un entorn on els infants se senten protegits, acollits i respectats, no? És aquell espai que té unes rutines clares, un clima afectiu positiu i relacions de confiança, que permet als infants expressar-se amb llibertat i sentir-se tranquils... tant a nivell emocional i com físic.

Entrevistadora: Has definit molt bé el concepte. Llavors, segons com l'acabes de descriure, consideres que l'aula d'I3 és un espai segur?

Entrevistada: Doncs... sí, considero que pot ser-ho, tot i que per ser-ho del tot cal cuidar determinats aspectes.

Entrevistadora: **I quins elements diries que afavoreixen aquest entorn segur de l'aula?**

Entrevistada: Doncs elements com la meva presència, és a la dir la de la mestra, l'existència de rutines estables, un ambient afectuós, l'escolta activa i l'acompanyament respectuós. Crec que tot això contribueix a generar aquest sentiment de seguretat.

Entrevistadora: I, anant una mica més enllà... **creus que hi ha quelcom a l'aula que pot influir en aquest concepte d'espai segur?**

Entrevistada: Ah sí clar... també considero molt important una bona organització de l'espai i el fet de crear un clima de confiança en l'espai que permeti als infants sentir-se segurs i acollits.

Entrevistadora: Parles de seguretat emocional i de confiança... **quines estratègies concretes utilitzes per transformar l'aula en un entorn emocional pels infants?**

Entrevistada: Mmm... doncs jo diria que les estratègies que utilitzo tenen a veure, sobretot, amb establir rutines clares, ofereixo respostes afectives immediates davant les necessitats dels

infants, fomento l'escolta activa contínuament i intento promoure activitats cooperatives, tot i estar a I3, per afavorir no només la confiança i el respecte propi sinó cap als altres.

Entrevistadora: **I d'aquestes estratègies... em podries posar un exemple?**

Entrevistada: Sí, clar. Per exemple, a vegades hi ha infants arriben una mica nerviosos a l'aula... doncs el que fais és rebre'ls amb un salut afectuós potser una abraçada, i els dono un petit espai individual per poder parlar o jugar junts abans de començar amb les propostes del dia. Crec que això els dona seguretat i els ajuda a començar el dia d'una manera molt diferent... més tranquils.

Entrevistadora: És un molt bon exemple, sí... A més, durant la recerca teòrica he vist que l'espai segur depèn en gran part de la mestra, i oferir aquestes estratègies són clau.

Entrevistadora: Tornant al context de vulnerabilitat... **en quina mesura creus que la construcció d'aquest espai segur del que parlem és determinant per l'adaptació d'infants en situació de vulnerabilitat?**

Entrevistada: Fonamental... jo diria que és fonamental. Quan els infants es troben en un entorn segur, se senten acollits i compresos i això fa que disminueixi la seva ansietat i els permet establir vincle amb mi i amb els seus companys i companyes. Per tant sí és essencial perquè facilita la participació, aprenentatge i la integració al grup i els dona eines per establir una base emocional estable.

Entrevistadora: I, per contra... **quines conseqüències creus que pot tenir per a un infant l'absència d'aquest espai segur a l'aula?**

Entrevistada: Doncs... principalment inseguretat, clar. També els pot produir ansietat i fins i tot dificultats emocionals. Els infants es poden mostrar més retrets, amb falta de confiança, dificultats per explorar l'entorn o per relacionar-se amb la resta... Ah i també és possible que mostrin menys interès per les activitats.

Entrevistada: Si parlem concretament de contextos de vulnerabilitat, aquesta manca de seguretat pot agreujar la dificultat de l'adaptació i afectar negativament el seu aprenentatge i benestar... en general.

Entrevistadora: Molt bé, doncs fins aquí el segon bloc. Passem al tercer i últim bloc, que se centra en el rol de la mestra, però recull tot el que hem anat parlant: vincle afectiu i espai segur.

Entrevistadora: Per començar, **quin paper consideres que té el teu rol com a docent en la creació del vincle afectiu i de l'espai segur?**

Entrevistada: Doncs crec que el meu paper és totalment decisiu. Al final, soc la referent emocional del grup... i ofereixo presència, escolta activa i respostes sensibles a les necessitats dels infants. Llavors a través de la meva actitud respectuosa i coherent i la meva cura intento ajudar-los al màxim a sentir-se acollits, protegits i motivats per aprendre i relacionar-se amb el grup.

Entrevistadora: Clarament el paper docent és imprescindible i importantíssim... llavors **quines actituds i estratègies consideres essencials per construir vincles afectius amb els infants?**

Entrevistada: Mmm... doncs actituds com la presència constant, l'escolta activa, la paciència i l'afectivitat.

Entrevistada: I, pel que fa a les estratègies, diria que és clau establir rutines clares i coherents i oferir respostes sensibles a les necessitats dels infants. En general tot això que t'acabo de comentar crec que ajuda a generar confiança i seguretat.

Entrevistadora: **I, d'altra banda, quines creus que poden dificultar la seva formació?**

Entrevistada: Doncs actituds com la impaciència, la indiferència, la crítica constant i la incoherència... tot això pot dificultar la creació del vincle i generar inseguretat. Això acaba afectant també a la seva adaptació i a les relacions socials que estableixen els infants entre ells.

Entrevistadora: Hem parlat molt de seguretat i de relacions socials. Doncs... **de quina manera acompanyes als infants per potenciar aquesta seguretat i la formació de les relacions socials a l'aula?**

Entrevistada: Doncs jo diria que els acompanyo en aquest sentit quan els proporciono certa referència i contenció en l'aspecte emocional. A través de rutines clares que estableixo crec que s'acaben oferint oportunitats per compartir i col·laborar entre ells.

Entrevistada: A més intento donar molt de suport individual sempre que calgui i intento promoure activitats cooperatives... tot això ajuda a reforçar la confiança, la seguretat i les relacions positives dins del grup.

Entrevistadora: I per acabar... **em podries parlar d'algun canvi socioemocional que hagis pogut observar en els infants com a conseqüència d'aquest acompanyament de què hem parlat?**

Entrevistada: Sí, sí, clar. He vist com els infants es tornen molt més segurs, més tranquils i més participatius. Quan els brindo aquest acompanyament es mostren amb més confiança en ells mateixos i tenen més predisposició per explorar l'entorn i expressar millor les seves emocions.

Entrevistada: També es relacionen d'una manera més propera amb els companys... Llavors en general es nota una millora en la seva adaptació, en la regulació emocional i en la integració social.

Entrevistadora: Doncs, fins aquí l'entrevista.

Entrevistadora: Si vols afegir qualsevol cosa que consideris rellevant, ho pots fer ara.

(...)

Entrevistadora: Per acabar, tornar-te a donar les gràcies per la teva participació i col·laboració en aquest treball. Moltes gràcies.

Entrevistada: A tu Claudia.