

Investigació sobre la possible modificació de la conducta d'un subjecte que rep sessions d'art plàstica i repercussions de les expectatives dels pares

Consultor: Albert Arbós Bertran

Autora: Esther Secanilla Campo

UOC, Desembre de 2002

© (l'autora)

Reservats tots els drets. Està prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment, compresa la impressió, la reprografia, el microfilm, el tractament informàtic o qualsevol altre sistema, així com la distribució d'exemplars mitjançant lloguer i préstec, sense l'autorització estricta de l'autora.

1. ASPECTES INICIALS

1.1. Agraïments

1.2. Índex del Projecte

1.3. Índex dels Annexos

1.4. Abstract

El meu agraïment en primer lloc al consultor, Albert Arbós, per la seva incansable paciència i ajuda en tot moment, per la puntualitat en atendre les meves peticions, per la seva precisió en les explicacions, per tot el que m'ha ensenyat, i sense el qual aquest Projecte no hagués arribat al final.

Gràcies també a les educadores del Taller Triangle, Georgina, Dolors i Alba, per facilitar-me l'entrada a les seves aules, per la confiança mostrada, i per la possibilitat d'haver gaudit d'unes sessions molt entretingudes. També a l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès per oferir la possibilitat de fer aquest estudi.

Gràcies sobre tot a tots aquells infants que han fet possible aquesta investigació i a la col.laboració de molts dels seus pares.

1.2. INDEX DEL PROJECTE

1. Aspectes inicials	2
1.1. Agraïments	3
1.2. Índex del Projecte	4
1.3. Índex dels Annexos	5
1.4. Abstract	6
2. Introducció	7
2.1. Antecedents del Projecte	8
2.1.1. Caracterització del context	9
2.1.2. Raons de l'elecció i prospectiva	10
2.2. Objectius generals i estructura del Projecte	13
3. Marc Teòric	14
3.1. Desenvolupament teòric Tema 1	15
3.2. Desenvolupament teòric Tema 2	16
4. Projecte d'Investigació	17
4.1. Objectius específics de la Investigació	18
4.2. Metodologia	19
4.2.1. Mostra	19
4.2.2. Variables	20
4.2.3. Procediment	35
4.2.4. Augment de la fiabilitat i la validesa	40
4.2.5. Tema 2	41
4.3. Resultats	42
4.3.1. Tema 1	42
4.3.2. Tema 2	49
4.4. Discussió i propectiva	53
5. Referències Bibliogràfiques	59
6. Annexos	64

1.3. INDEX DELS ANNEXOS

- Annex 1 : Diari d'observacions	Nombre de pag.: 35
- Annex 2 : Matriu de dades	Nombre de pag.: 7
- Annex 3 : Plantilles d'Observació	Nombre de pag.: 3
- Annex 4 : Entrevistes	Nombre de pag.: 7
- Annex 5 : Qüestionari	Nombre de pag.: 4
- Annex 5b : Carta dels qüestionaris	Nombre de pag.: 1
- Annex 6 : Gràfics amb les dades dels qüestionaris	Nombre de pag.: 30

1.4. ABSTRACT

Amb la realització d'aquest Projecte d'Investigació es pretèn observar mitjançant una metodologia més aviat qualitativa la possible modificació de la conducta d'un subjecte després de realitzar sessions d'art plàstica.

Es parteix d'una hipòtesi afirmativa i l'objectiu primordial és justificar les dades que la confirmin.

L'estudi abarca dos apartats: el tema 1 i el tema 2.

En el primer tema, es presenta la mostra i tots els implicats; la justificació de les variables escollides per tal de poder demostrar la hipòtesi; el Procediment que s'ha fet servir i els Resultats obtinguts.

Sobre el segon tema, de metodologia més aviat quantitativa, es justifica la manera de decidir els ítems del qüestionari presentat, s'especifica quins propòsits es volen aconseguir, detallant la manera com s'han distribuït, comentant els resultats.

En el darrer apartat s'interpreten els resultats extrets segons les dades obtingudes respecte als dos temes centrals de la Investigació. Es demostra com les sessions d'art influeixen en la conducta del subjecte de la mostra. També com influeixen les expectatives dels pares respecte els tipus d'activitat extraescolar, envers la conducta dels seus fills i la manera com reflexen el món de l'art en aquests.

2. INTRODUCCIÓ

2.1. Antecedents del Projecte

2.2. Objectius generals i Estructura del Projecte

2.1. ANTECEDENTS DEL PROJECTE

2.1.1. Caracterització del context de realització de la investigació:

“El descubrir y explorar lo que se puede hacer con los diferentes materiales utilizados en la creación artística, ‘aprender su comportamiento’, constituye también una de las beneficiosas tendencias que el niño desenvuelve mediante las actividades creadoras. Pero no debe creerse que la capacidad de pensar en forma independiente y original, tal como se desarrolla mediante el arte, queda limitada nada más que al ámbito de éste. Por el contrario, se trata de una capacidad que el hombre utiliza cada vez que tiene oportunidad de luchar por objetivos mejores y más altos. Ésta es una de las características sobresalientes de la vida democrática (...) Los niños deben desarrollarse equilibradamente, sabiendo utilizar de igual modo su capacidad de pensar, de sentir y de percibir. Deben ser capaces de ponerse en el lugar de los demás para descubrir sus necesidades, para desenvolver en sí mismos las condiciones de cooperación y solidaridad de buenos ciudadanos. Niños y niñas deben gozar libre e independientemente con el descubrimiento y la exploración del mundo circundante. Y por encima de todo deben poder sentir que son individuos, seres humanos felices, sin abrigar temores, como que valen por sí mismos”. (1)

Precisament descobrir i explorar és un dels objectius principals de les activitats que es desenvolupen en el Taller Triangle de Sant Cugat del Vallès, on he realitzat la investigació base d'aquest Projecte. A continuació exposo els trets característics d'aquest espai, les intencions que es persegueixen i la distribució de tasques, extrets dels documents interns del centre i de les entrevistes efectuades, de la pròpia veu de les mestres dels tallers:

“Aquest taller va iniciar la seva activitat la tardor de 1983 amb dos tallers: un de música i un altre de plàstica, a partir de la iniciativa d'un grup de gent provinents del món de les arts plàstiques i de la música. Aquesta iniciativa va ser recollida per la Fundació Municipal d'Ensenyament de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès.

Fa uns anys que el taller de música es va integrar a l'Escola Municipal de Música, i des de llavors, Triangle dedica la seva activitat únicament a les activitats plàstiques, formant part de l'organisme autònom Patronat Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Sant Cugat.

Triangle proposa una activitat artística no reglada adreçada a una població entre 5 i 15 anys, on es valora que els nois i noies gaudeixin de l'art, experimentant les seves pròpies facultats sensorials; s'estimula la imaginació i la curiositat; es fomenta la iniciativa personal i l'autonomia; es potencia la fluïdesa de l'expressió, sigui aquesta plàstica, oral, escrita, corporal o manual; l'originalitat de les idees i la flexibilitat de pensament.

L'educació artística es concep com un mitjà per comprendre el món exterior i no com un fi en si mateix, per aprendre a imaginar, a crear, a ser, a conèixer. Les propostes i les activitats es plantegen per a ser gaudides, per a que esdevinguin gratificants, tant per la persona que porta el taller com pels alumnes.

Desvetllar la imaginació, desenvolupar els sentits, potenciar actituds reflexives a través de l'observació de l'entorn, manipular tota mena de materials i valorar el procés de treball per damunt del resultat són els elements vertebradors de la dinàmica i filosofia del centre.

Estimular l'observació de l'entorn, tot proposant la representació d'allò que percebem a través de la mirada, ho entenem com una forma de pensament; com un treball de coneixement i interiorització, mitjançant l'analogia, de tot allò que és tangible.

Fem nostra aquella idea de Rousseau, segons la qual el coneixement es forma a partir d'una acció que s'exerceix des de fora cap a dintre; que l'ordre de les coses és anterior al de les idees, i que aquestes són suscitées pel món exterior, o sigui, pel que percebem amb els nostres sentits.

Les obres dels artistes són un referent més, que ens serveixen com a punt de partida d'una proposta o com a reflexió final. Portar al taller un artista o anar al seu estudi pot ajudar a entendre què hi ha darrera aquella obra o acció, més enllà de la simple contemplació.

Els materials, els objectes, les relacions que s'estableixen entre la seva forma i la seva funció i el nou ús que li vulguem donar permetran generar noves idees i normes d'una manera molt singular de captar la realitat i de relacionar-se amb l'entorn, fent evidents noves maneres de percebre, sentir i actuar. Tot plegat fomenta l'enginy, facilita la manipulació i enriqueix els sentits, més enllà del sentit del tacte.

Oferir, des del Taller, l'oportunitat perquè els infants reinventin la realitat: veure entrar a la classe un nen o una nena amb una bossa plena de restes provinents de joguines, d'objectes de casa en desús o materials de deixalla que te'ls ofereix com a matèria prima. Veure que després de ser remirats de nou i fruit de la combinatòria d'una segona manipulació, manual i mental, amb certes dosis de màgia, talment com si fessin jocs de mans, donen lloc a uns treballs plàstics que són el resultat de la transformació de la forma i de la funció d'aquell fragment, mancat gairebé de presència, que va sortir d'un garbuix de trastos des d'una bossa de plàstic.

Entenem que és en el procés del treball on convergeixen i es desenvolupen totes les capacitats i aptituds del nen i de la nena. És allí on el pensament, la intuïció i la imaginació es posen a funcionar alhora, quan s'adquireixen noves idees, nous coneixements, i l'emoció de la descoberta que tot això produeix, on es busquen els materials, es preparen, s'assagen i es tantegen, on es dissenya, s'organitza tot per tal de ser materialitzat i així verificar aquella idea inicial.

És el moment on es posen tots els recursos possibles en joc, els de l'alumne, els de la mestra, els de l'entorn, els de la cultura per arribar al resultat desitjat, éssent aquest fruit directe de la qualitat del procés. Heus aquí la seva importància.

Hem vist, i sabem, que és un moment intensíssim, on es despleguen les pròpies capacitats personals plenament, amb llibertat, on afloren emocions, sentiments, sensacions, pensaments." (2)

El quant a la organització del taller, els nois i noies formen part, de forma fixa, d'un grup de 15 alumnes com màxim. Cada grup assisteix (un dia per setmana), de forma rotativa, durant 3 sessions a cadascun dels tres Tallers Bàsics: Taller de Representació en el Pla, Taller de Fang-Modelatge-Escultura, i Taller de Construcció. Els horaris establerts són per la tarda, de dilluns a dijous, i s'atenen 12 grups, distribuïts de la següent manera: els dilluns (17.30 a 19 h) assisteixen infants d'entre 5 a 9 anys (de P5 a 4t.EP), repartits en 3 grups d'edats semblants; els dimarts (17.30 a 19 h) infants d'entre 6 a 9 anys (1er a 4t EP), repartits en 3 grups d'edat; dimecres, de 17.30 a 19 h, 2 grups de 6 a 9 anys i un de 10 i 11 (17.30 a 19,30 h) ; dijous, (17.30 a 19,30 h), dos grups de 10 i 11 anys i un de 12 a 15 anys.

Cada taller és portat per una persona especialitzada en la matèria, i porta la seva dinàmica personal:

- 1- En el taller de Representació en el Pla, portat per l'Alba Serra, el dibuix i la pintura, a partir de la observació, són l'activitat principal. Es treballen diferents estratègies de potenciació de la visió i de la percepció en general. Es proposen tècniques de representació que possibilitin respostes noves; s'intenta que el llenguatge de la forma i el color esdevingui un mitjà de comprensió i aprehensió de l'entorn, divers i enriquidor.
- 2- En el taller de Fang, Modelatge i Escultura, portat per la Dolors Serra, es treballa la percepció i la representació del volum en l'espai tridimensional; el fang com a material principal però no exclusiu. L'objectiu és conèixer-lo mitjançant una àmplia manipulació, que esdevindrà "modelat" a mida que aquest material agafa una forma concreta i desitjada per l'autor. Es treballen tècniques i decoració ceràmiques, elaboració de motlles i reproduccions en cartró pedra.

- 3- Per descriure el taller de Construcció, portat per la Georgina Vila, només cal transcriure el que ella mateixa expressa (3): "Al taller de construcció s'investiga, es transforma i es crea a partir dels materials que es tenen a l'abast. Quins materials? Tots els possibles: els que guardem al taller, els que els nens porten de casa, els que recullen pel carrer, aquell que els sembla que necessitaran, el tresor que porten a la butxaca. S'hi pot encabir tot, pel que és i pel que és capaç d'esdevenir. I això té algun límit, en la ment d'un infant ?

Què se'n fa, de tot el que es recull? No hi ha respostes prèvies: hi ha resultats, als quals s'arriba per camins infinits. L'emoció rau en la transformació, en la màgia que fa créixer. On solament hi havia un paper, ara hi ha muntanyes i trens, i cascades, i una torre de telecomunicacions."

A més dels tallers descrits, i que es fan de manera sistemàtica des de setembre-octubre a maig-juny, hi ha tallers d'aprofundiment d'arts plàstiques i procediments visuals, i d'altres monogràfics. També es preparen events especials en la ciutat, com el cas del Mil·lenari i la Mediterrània, en què organitzen i participen les educadores dels tallers.

En quant a les comunicacions amb els pares, es realitza durant el primer trimestre un reunió informativa per explicar els objectius i l'organització del Taller. A part d'aquesta reunió no es fan informes periòdics. No obstant la relació amb els pares és contínua, ja que quan els nens acaben la sessió d'art, els pares o acompanyants (avis, cangurs, etc.) entren a l'aula per veure el treball que han fet els seus fills. Les mestres concerten un dia d'entrevista durant el curs, només en cas necessari. I un cop finalitza el curs reben als pares que volen per fer un canvi d'impressions sobre l'estada del noi-a al taller i parlar sobre l'evolució del seu treball. A més en la reunió inicial de curs s'anomena a un pare que fa les funcions de intermediari entre el taller i els pares.

2.1.2. Raons de l'elecció, interès i prospectiva de l'àmbit psicopedagògic:

El punt de partida del projecte, és una hipòtesi (especificada en l'apartat corresponent) a verificar; la suposada modificació de la conducta d'un individu determinat, en interrelació amb d'altres iguals, i en un context determinat. Es parteix d'una afirmació, per tant estem parlant d'una hipòtesi declarativa: "Afirmación positiva de una relación o resultado que se predice en un estudio. Afirmación positiva de un resultado previsible" (4).

Aquest és el primer tema i objecte principal del Projecte.

El segon objectiu del treball és la constatació de que els pares influeixen en les conductes i expectatives dels seus fills. En aquest projecte s'intentarà extreure conclusions sobre fins a quin punt aquestes expectatives influeixen, situant-me en un dels molts contextos d'intervenció psicopedagògica. Es farà a partir d'uns qüestionaris, elaborats amb la intenció de conèixer els interessos dels pares envers les activitats plàstiques, que es realitzen en els tallers Triangle, de Sant Cugat del Vallès.

En aquest estudi no es tractarà de donar unes pautes per a modificar la conducta d'un subjecte determinat. Per a aquest fi hi ha un gran nombre de tècniques, que es fan servir d'eines i estratègies (tècniques personals per a modificar la conducta, emmotllament, atenuació, sistemes d'economia de fitxes, ús del principi de Premack, etc.) per a aconseguir certs canvis en el comportament dels individus, i que comparteixen "alguns principis bàsics, la consideració sistemàtica dels quals les diferencia d'altres pràctiques educatives que també pretenen d'establir canvis de conducta, però que s'apliquen d'una manera intuïtiva o no sistemàtica. Aquests principis bàsics es poden sintetitzar esquemàticament de la manera següent (Del Río, 1990): la realització d'una observació inicial que permeti d'obtenir informació sobre aspectes del nivell de partida de l'alumne o els alumnes amb relació al comportament que es pretén

d'instaurar (...); la definició de l'objectiu global de la intervenció educativa (...), expresant-se en termes operatius i funcionals (...); la determinació de les unitats o sucomponents de la tasca que l'alumne ha de fer per a aconseguir l'objectiu especificat (...); la seqüenciació adequada de les feines que cal fer (...); la determinació de la línia de base específica de l'alumne amb relació als comportaments que són objecte d'ensenyament (...); l'elecció del procediment o la tècnica de modificació de conducta (...); el registre continu (...); l'avaluació sistemàtica dels canvis". (5).

Segur que l'ús de diferents estratègies de modificació de conducta, serien benfiques en aquest cas observat, no obstant del que es tracta en aquest Projecte és d'observar en un context natural, si un tractament pot o no modificar la conducta d'un individu en interrelació amb altres, i en quins aspectes.

Vull apuntar a més del que ja he dit, la importància que pot arribar a tenir l'expressió plàstica en el desenvolupament de qualsevol subjecte. Com assenyala Merodio (6), "Desde el punto de vista educativo, lo que más nos interesa es el efecto que el proceso creador (es decir, ese suceder continuo de decisiones, de toma de postura ante un diálogo abierto con aquello que ese está creando) produce en el niño, en la maduración de la persona.... Esto es lo que afianza su personalidad... Lo que queda plasmado, que no se ve ni se oye, es importante porque ha quedado plasmado en lo más profundo del ser, y es el alimento de sus raíces que ha sido engendrado durante el proceso creativo.... El proceso creador proporciona al que lo realiza gran satisfacción personal. Una satisfacción equilibradora que armoniza al individuo consigo mismo, **estableciendo las bases necesarias para su maduración e integración social.** Asimismo la persona que experimenta un proceso de creación, **desarrolla hábitos y pautas creativas que luego hará extensibles a otros contextos y situaciones**".

I Lowenfeld "Puesto que el percibir, el pensar i el sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, **la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infatiles**". (7)

En el camp artístic s'han fet nombroses investigacions, però cal situar-nos en l'edat dels infants observats: « Los estudios realizados por Arno Stern nos muestran características similares en todos hasta una edad aproximada de 6 años, en que comienzan a estar inculturados. A partir del momento en que adquieren mayor dominio del lenguaje articulado se muestran más influenciados por los rasgos distintivos de cada cultura. De ahí nuestra responsabilidad. En la medida en que el niño va adquiriendo una serie de conocimientos y de experiencias que les son proporcionadas por su cultura, va configurando también su mundo interno, sus percepciones, hasta coincidir en muchos casos lo que ve con lo que se espera que vea. Llega así a la edad del realismo visual. Pierde espontaneidad en la medida que se hace inteligible para la mayoría." (8).

No obstant, en aquest projecte no es pretén fer un estudi exhaustiu evolutiu sobre les arts plàstiques, sinó relacionar-ho amb modificacions a nivell conductual dels infants.

Per a aquest efecte, especificaré un seguit de variables en les quals m'he fixat per a poder extreure posteriorment unes conclusions, tenint en compte les observacions fetes.

Caldrà tenir en compte, però, el context específic d'investigació, i les relacions que es formen en aquest context. Com afirmen Alemany i Guitart (9), "La conducta, las expectativas, los afectos, pensamientos, intereses y actitudes de una persona están condicionados con más o menos intensidad por las interrelaciones que establece con el contexto donde se encuentra, por los modelos que ofrecen las personas en contacto, por los valores y actitudes que de manera explícita o implícita están presentes en las actividades que se llevan a cabo, las normas que se han de cumplir, las rutinas que se adoptan o se siguen sin cuestionar..., por todo aquello que se promueve y se potencia o por aquello que no se da o se ignora".

També en aquest Projecte s'intentarà mostrar els interessos dels pares envers a les activitats creadores dels seus fills en aquests tallers plàstics, les expectatives que els mou a portar-los, i les preferències sobre les activitats extraescolars. Cal reflexar el context en el qual ens situem, i cal entendre que actualment moltes de les activitats extraescolars que fan els infants (siguin artístiques, escolars, o de qualsevol mena) són enteses per molts pares com quelcom similar a un « aparcament » on deixar els fills durant un temps, per ocupar la tarde d'alguna forma. El ritme de vida que portem, els horaris apretats, el poc temps que hi podem dedicar els adults al que en realitat és el futur de demà, els nens i nenes d'ara, els condiciona tant que ens preocupem en omplir horaris més que en dedicar-lis el temps que es mereixen. Però clar, així és com està estructurada la societat.

Cal dir, però, que aquests tallers suposen per molts pares un lloc on desenvolupar-se, on estimular allò que a l'escola tampoc dona temps a fer, encara i estant tantes hores com estan: l'estimulació de l'activitat creadora, el descobriment, la manipulació, la sensibilitat, la relació, la comunicació, tant importants per el desenvolupament de qualsevol persona. En aquest espai, no es tracta de fer i prou i mostrar uns resultat, sinò de sentir, d'interpretar, de descobrir, de conèixer i compartir. I tot plegat, amb ajuda de materials plàstics i materials de rebuig, aquells que acostumem a llençar perquè no serveixen per res.

Com diu Lowenfeld (10) « Las clases de actividades artísticas son una bendición para los niños cuando están bien dirigidas, cuando ellos tienen libertad para expresarse de acuerdo a sus respectivas personalidades. Pero nunca debe enviarse a los niños a clases de arte como si se tratase de hacer llegar por correo un paquete, conformándose con que el mismo arribe a su destino al debido tiempo... Debe asegurarse de que los propósitos de las clases no sean sino los de ayudar al niño a expresarse a sí mismo...En estas clases se podrá extraer información como: la manera cómo el niño se comporta en el seno de un grupo, si sus relaciones son distintas de las que manifiesta en el hogar, si habla mucho mientras crea o si se reconcentra en sí mismo, y muchas otras informaciones interesantes”.

A part dels aspectes observables en els tallers, cal conèixer els interessos familiars, per a aquest motiu presentaré el qüestionari i els resultats obtinguts.

La prospectiva fonamental en aquesta Investigació en quant l'àmbit psicopedagògic respecte el Tema 2 és sobretot sensibilitzar-nos amb la realitat actual i reflexionar, replantejar, i buscar maneres d'actuació adients a les necessitats socials que tenim en la societat on estem immersos.

Respecte el Tema 1 és una de les tasques possibles del psicopedagog, la investigació, la qual deixem de banda masses vegades per la complexitat que té, i per el poc temps de que disposem.

2.2. OBJECTIUS GENERALS I ESTRUCTURA DEL PROJECTE

Hipòtesi DE PARTIDA: "Els tallers d'expressió artística modifiquen favorablement la conducta dels infants, estant implícites les expectatives i la implicació de la família."

OBJECTIUS GENERALS:

1. Detectar si hi ha una modificació en la conducta del subjecte observat, i si existeix una correlació entre aquesta i l'expressió artística, i en quins aspectes es pot determinar.
2. Realitzar un estudi en quant a les implicacions i expectatives dels pares (els fills dels quals assisteixen als tallers d'expressió plàstica del Triangle) sobre com reflexen el món de l'art en els seus fills i sobre quins interessos els mou a fer aquest treball.

3. MARC TEORIC

3.1. Desenvolupament teòric del Tema 1

3.2. Desenvolupament teòric del Tema 2

3.1. DESENVOLUPAMENT TEORIC TEMA 1

La primera reflexió integrada i àmplia la vaig haver de fer en dissenyar el tipus d'investigació més adequat als objectius i propòsits marcats prèviament. Integrada en el sentit d'escollir la literatura, teories i matèries més rellevants en quant a decidir el model d'investigació i els constructes teòrics, variables, ítems, enregistraments, materials, etc. Àmplia perquè per una banda calia cenyir-se a una metodologia d'investigació i perquè per altra banda calia abarcar el món de l'art i expressió plàtica, i encara coneixent àmpliament aquest camp, vaig haver de recular i tornar als meus inicis (ara ja fa més de 14 anys) com a mestra i com a psicomotricista. Semblava un retrocès, com si tornès enrera i no trobava la relació amb una professional de la psicopedagogia. I a més, investigació! en un projecte final...

Sobre si quantitativa o qualitativa, gràcies al meu guia i consultor, em va ajudar a aclarir-me.

A partir d'un enregistrament descriptiu, es pot fer tant una anàlisi quantitativa com qualitativa, com ambdues. Es tracta doncs de conjugar, complementar, ambdues perspectives. Croll expressa: "La relación entre la observación sistemática y la cualitativa es obvia debido a que surge espontáneamente del hecho de que ambas utilizan la observación como técnica de reunión de datos y lo hacen en los mismo contextos" (11).

En aquesta investigació he optat per l'observació participant, adoptant una metodologia més aviat qualitativa (sense excloure la quantitativa en alguns aspectes), fent servir un disseny de cas únic: $N = 1$. A l'apartat 4.2.1. s'exposen extensivament les característiques del subjecte, així com els orígens i el context específic de relacions.

S'ha optat per una observació participant, i per una investigació qualitativa etnogràfica, perquè considero que és la manera més adient d'apropar-me al context on calia fixar les lents, observant alhora que participava (el grau de participació s'anialitza més endavant) amb la finalitat d'extreure conclusions reals i fiables. No obstant, la feina és sistemàtica, en el sentit de la rigurositat en quant a anotar esdeveniments i dades i d'analitzar-les al mateix temps. I la mostra a observar és un subjecte, (per tant es denomina estudi de cas) però no individualment i prou, sinò en un context concret, efectuant entrevistes amb altres implicats, estudiant a fons les seves característiques i conducta.

Segons Blanco, A. (12):« Allò que es coneix com a observació participant és la forma ideal d'acostar-nos al desenvolupament d'hipòtesi sobre esdeveniments coneguts i quotidians. L'observació participant generalment implica l'estudi dels esdeveniments dels quals l'investigador/observador és part integrant i de forma simultània, en alguns casos en accions reals de la vida. L'estudi de casos també intenta una aproximació exploradora des d'aquest punt de vista, encara que més ampliada, atès a més que l'observació participant inclouria l'observació sistemàtica i entrevistes estructurades, però sense aproximant-s'hi de manera exploradora. (...) L'estudi de casos pot implicar les tres situacions (experimental, enquesta, observacional), però una definició més tècnica implica l'estudi de casos en una estratègia d'investigació empírica que analitza un fenomen quotidià (contemporani) dins del context real de la vida, en què els límits entre fenomen i context no són clarament evidents i en els quals s'utilitzen diverses fonts d'evidència empírica (com pot ser l'observació participant, l'observació sistemàtica o una enquesta) (...). El principi és **considerar totes les estratègies d'investigació d'una forma plural, i que l'investigador intenti dibuixar les millors estratègies segons una situació determinada.** (...) l'anàlisi de casos seria l'estratègia preferida per a l'anàlisi d'esdeveniments quotidians, però sempre que les conductes rellevants **no hagin estat manipulades.**"

Com diu Blanco, cal usar les diverses estratègies d'investigació, que es considerin oportunes per a recollir dades i segons el requeriment de cada estudi. Per a aquest motiu, en aquest Projecte, he

inclòs estratègies que correspondrien a una investigació quantitativa, complementant les informacions sobre tot pel que fa al tema 2 (en el desenvolupament del qual queda expressat), amb gràfics que mostren la quantitat de respostes com a resposta a les diverses qüestions fetes.

En quant als aspectes de fiabilitat i validesa, està desenvolupat en el apartat 4.2.4. d'aquest Projecte.

Respecte als focus d'atenció i fets on centraré les observacions, és a dir, les variables a observar, hi ha una extensa justificació teòrica a l'apartat 4.2.2., on s'exposen tant la fonamentació com els motius que m'ha fet reflexionar sobre escollir aquestes i no altres unitats d'anàlisi.

3.2. DESENVOLUPAMENT TEORIC TEMA 2

Aquest apartat correspon més a una investigació quantitativa, en quant a que s'empren estratègies com analitzar dades quantitativa i gràficament.

La metodologia seguida per a l'elaboració dels qüestionaris, i alguns comentaris a tenir en compte estan assenyalats a l'apartat 4.2.5.

En l'**annex nº 5 i 5b**, es mostra la plantilla de qüestionari elaborat, i la carta dirigida als pares.

En l'**annex nº 6** estan presentats els gràfics amb els resultats obtinguts una vegada analitzats els qüestionaris que vaig rebre (no tota la mostra esperada, ja que les meves pròpies expectatives eren molt altes: pretenia rebre al menys 100 respostes dels 163 qüestionaris passats).

A l'apartat 4.3. efectuaré els comentaris ajustats a les dades obtingudes.

4. PROJECTE D'INVESTIGACIÓ

4.1. Objectius específics de la Investigació

4.2. Metodologia

4.2.1. Mostra

4.2.2. Variables

4.2.3. Procediment

4.2.4. Augment de la Fiabilitat i la Validesa

4.2.5. Metodologia del tema 2

4.3. Resultats

4.4. Discussió, conclusions i prospectiva

4.1. OBJECTIUS ESPECÍFICS DE LA INVESTIGACIÓ

EN QUANT AL TEMA 1:

- Decidir el disseny, metodologia, i tipus d'investigació a desenvolupar.
- Contextualitzar el cas a investigar, tenint en compte l'àmbit sociocultural.
- Mantenir dins el possible els requisits fonamentals de rigor en una Investigació.
- Estudiar i decidir la literatura més rellevant per el cas estudiat, tenint en compte l'escenari social.
- Identificar les variables més apropiades i els constructes teòrics més adients per a realitzar la investigació.
- Escollir les estratègies més indicadores i adients per a realitzar les observacions i l'anàlisi d'aquestes.
- Seleccionar i delimitar els escenaris a observar.
- Observar i estudiar el cas escollit.
- Redefinir i donar resposta als interrogants previs.
- Recollir pautes i dades en les entrevistes efectuades.
- Delimitar les qüestions fonamentals en les entrevistes.
- Estudiar les interaccions (entre iguals i entre mestre-cas/cas-mestra) que es produeixen en el context concret (tallers d'art plàstica).
- Estructurar i decidir el tipus d'enregistraments més adequats.
- Presentar els resultats de forma ètica.
- Analitzar i avaluar constantment les dades extretes i el treball realitzat.
- Qüestionar-me i avaluar la meva integritat com a professional de la psicopedagogia.
- Adonar-me a la pràctica dels estrebancs i dificultats més rellevants de la nostra professió.

EN QUANT AL TEMA 2:

- Animar i dinamitzar el procés d'entrega i recollida de material (entre institució, mestres i pares).
- Identificar les qüestions més representatives que permetin extreure informació sobre el tema escollit.
- Decidir els ítems significatius en els qüestionaris.
- Evitar el desànim en moments en que les respostes no arriben tal i com esperes o tenies previst.
- Expressar els resultats de forma ètica, concisa i entenedora.
- Avaluar el procés efectuat i extreure les conclusions pertinents.

4.2. METODOLOGIA

4.2.1. Subjecte (mostra), i tots els implicats.

En aquesta investigació s'ha optat per a escollir un únic subjecte, segons la modalitat d'estudi de casos, com ja s'ha comentat en l'apartat anterior; i a partir d'aquesta mostra estudiar els que tenen relació amb ell: altres companys, família, taller, escola, EAP, etc.

S'ha decidit reduir el nombre de subjectes observats a un, amb la intenció de centrar l'anàlisi en la comprensió detallada d'un cas particular, i per motius de temps de dedicació a la observació i al Projecte.

El subjecte observat, per a assegurar la confidencialitat de les seves dades serà anomenat S1, i els altres infants implicats S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, etc.

Les característiques fonamentals de l'individu S1 són prou àmplies, encara que pel que fa a la investigació ens cal saber només aspectes que podrien incidir en la mateixa, com les que comento a continuació. Les altres dades, encara que rellevants per altres àmbits d'actuació, no considero que hagin de plasmar-se en aquest Projecte, per raons ètiques. Es tracta d'un infant d'uns 7 anys aproximadament, ja que no es sap la seva edat real; és un noi adoptat, de procedència sudamericana. La família que l'ha acollit ja tenia altres dos fills biològics. Ha estat un procés lent i amb prou dificultats, però ara ja es van veient resultats. Va haver-hi rebuig a l'escola per les seves característiques i els pocs hàbits que tenia, encara que poc a poc s'ha anat acceptant.

Al voltant d'aquest cas concret, ens fa reflexionar que encara avui en dia hi ha tants factors implicats, com el rebuig d'una societat que es considera progressista i acollidora, les actituds xenòfobes, la consideració de bona obra que reben moltes famílies en adoptar un fill, la poca escolta que es rep, la institucionalització de tantes causes que es donen per perdudes, les poques facilitats i recursos que ofereixen els estaments públics, i tantes altres coses que es podrien afegir. Fa pensar que s'està deshumanitzant la societat, que prevalen només les normes establertes, la inflexibilitat, ja no hi ha temps per dedicar-se a les coses essencials, a la comunicació, a la relació amb els altres. Aspectes que com a psicopedagogs i com a persones que formem part d'aquesta societat hem de tenir molt clars, i que hem de procurar modificar.

La decisió sobre la quantitat de conducta que calia observar, venia determinada per criteris temporals (un trimestre, segons la durada de l'assignatura de Practicum), i també determinada pels objectius proposats, pel marc teòric de referència (observació participant) i pel context.

Es va delimitar el període global de l'observació, a un trimestre; i la durada total d'observació, un cop cada setmana durant hora i mitja, els dilluns, de 17, 30 a 19 hores.

S'han fet tant mostreig focal (centrada en el subjecte observat) com mostreigs d'esdeveniments (enregistrant cada cop que es produïa un succés prèviament definit, tenint les diverses conductes predeterminades, segons les variables exposades).

4.2.2. Unitats d'anàlisi, enteses com a variables que podrien influir en la modificació de la conducta, a partir d'uns ítems proposats.

Tal i com afirmen Evertson i Green (13), "las unidades son invenciones, no descubrimientos; interpretaciones y no descripciones". Aquests autors resalten que l'adopció d'una unitat d'observació en concret és una decisió de l'observador i no una variant imposada per les dades o que està present en la realitat. Però aquesta decisió es vincula tant amb el marc conceptual des del qual treballa l'observador com amb l'objectiu de l'observació. Cal tenir en compte que marcs conceptuals diferents creen versions de la realitat diferents, i que es concretaran en unitats d'observació diferents. Per aquest motiu, tenint el compte els objectius proposats i adoptant el marc conceptual descrit en el apartat 3, s'han determinat les variables que exposaré tot seguit.

Les unitats d'observació són les peces bàsiques identificables en la realitat observada i significatives per a l'observador, mitjançant les quals es percep, es descriu, s'anàliza i s'interpreta aquesta realitat. Centren l'atenció de l'observador en determinants aspectes de la realitat observada, i en fer-ho i al mateix temps restringeixen i delimiten el que es pot observar. Per això, l'ús d'una determinada unitat d'observació en relació amb un cert fenomen (la conducta) és central per a la interpretació de la realitat observada. Però a més caldrà anar reelaborant aquestes unitats, segons el context en el qual ens trobem.

Però què és conducta, com es pot definir aquest terme complex, i encara més, com observar-la?

Segons Andrés Pueyo (14), "El fenomen que ens permet operar científicament per a inferir l'existència de variabilitat individual en els atributs psicològics és la conducta. Com a tal, la conducta **és un continu d'activitat que emet l'organisme en tot moment i que podem dividir en segments identificables per paràmetres espàcio-temporals que es converteixen en les unitats d'anàlisi de la conducta**".

Però clar, aquest continu d'activitat de l'individu, sostinc que no es pot atribuir només a la persona en sí, com a característica individual i prou, sinó que, com exposaré més endavant, estarà molt influenciada per la interrelació amb els altres, per l'entorn on es situï el subjecte, objecte d'observació, i per el context en particular, i no podem dissociar ambdós aspectes: l'individu i el context, sinó que van íntimament lligats.

En quant a com observar la conducta, Andrés Pueyo afegeix encertadament: "Sense entrar en detall sobre els procediments i les tècniques d'observació, direm que la conducta **la podem observar de forma natural, tal com succeeix en el seu context original, sense que interferim en la seva producció d'una manera dirigida**, o bé la podem enregistrar en condicions més o menys controlades (experiments o quasiexperiments)" (15). Adaptaré la primera possibilitat.

La conducta que mostri l'individu dependrà de les situacions en què es trobi, però no tothom és igual, hi ha una variabilitat interindividual, i davant un tractament cadascú pot actuar de manera diferent. Ara bé, el que pretenc amb les observacions a fer és veure si aquest tractament pot o no modificar les maneres d'actuar d'un individu, o sigui, la seva conducta. Però per a això caldrà exposar un seguit de variables (tenint en compte que a mida que he anat fent les observacions he anat incloent de noves) en què fixar-se per a poder extreure conclusions, això sí, observades en el context natural, sense dirigir o pretendre o voler modificar cap actuació del noi.

VARIABLE 1: LLENGUATGE

"El hombre se separa del resto del mundo por el **lenguaje...necesita comunicar y comunicarse**. Un ser capaz de idear, de crear símbolos que se materializan en un **lenguaje que, a su vez, le va a estructurar su mente...Entendemos lenguaje en un sentido amplio abarcando toda forma de expresión, como resultante de un pensamiento previo**. Ese pensamiento previo tiene origen en la capacidad humana de simbolizar...**La simbolización es una especie de conducta...** El hombre ha sido, es y debe seguir siendo capaz de crear símbolos que le permitan expresar y comunicarse. Para ello necesita de dotes biológicas, y de una cultura que a través de la educación le proporcione ese instrumento indispensable que es el lenguaje...En el caso del lenguaje plástico, además de poseer las condiciones necesarias para

poder hacerlo, tiene que saber qué quiere contar, y cómo lo quiere contar. Todo **este proceso creativo dará como resultado la obra plástica, se considere artística o no**" (16).

Com I. Merodio, considero que el llenguatge és fonamental en qualsevol tipus d'expressió, sigui verbal, motriu (a partir del cos), plàstica, musical, etc. Penso que el llenguatge com a tal modifica i moltes vegades permet canviar les possibilitats de qualsevol persona. Per aquest motiu ha estat una unitat d'Observació bàsica per a aquesta investigació. Contemplarem també el "**no llenguatge**", com a forma de comunicació, tant referint-me als diversos moments en que el subjecte observat sembla que no es comunica mitjançant el llenguatge plàstic, com referint-me al llenguatge intern ("Els treballs de Meichenbaum enfatitzen la importància del llenguatge intern com a agent controlador de la pròpia conducta" (17), a aquell que sembla no observar-se però que hi forma part de qualsevol activitat intel·lectual).

A més, com diu Boada "El no silenci és tot sovint simultani a una activitat cognoscitiva (...) s'ha d'esperar que al començament no hi hagi silenci, sinó llenguatge després de l'acció, i que cap a 7 anys hi hagi primer el silenci, el qual planifica l'acció futura (...) Però som en presència d'un dels grans reptes que en aquest moment la psicologia humana i que les produccions verbals de caràcter privat, que serien les que possibilitarien les funcions psicològiques superiors, necessiten, encara més constatació." (18)

Per a aquests moments de "no llenguatge", observaré les ACCIONS que l'individu fa (mirar els altres, observar l'educadora, moure's per l'aula, enredar, molestar, dir, riure, queixar-se...). Com assenyalava Poveda, L. (19) "La acción es una unidad consciente de movimiento. La acción simple es una unidad mínima de acción en relación a un punto de referencia. Cada acción simple es desencadenante de otras acciones, porque cada acción contiene la resonancia de la totalidad del movimiento. Las acciones simples o las secuencias de acciones deben su aparición a la capacidad y complejidad de un cuerpo articulado. Las acciones se asocian así a los sonidos, a los fonemas silábicos, y a **las palabras**. Las palabras son acciones (Prof. Maturana)" Accions, paraules, llenguatge, desencadenants tots ells d'una conducta o un altre dependent del CONTEXT on s'ubiquin aquestes accions, les paraules, i el llenguatge utilitzat.

Va ser Vigotski qui va iniciar el debat en quant a la relació entre llenguatge i acció "Quant l'infant es troba davant un problema –ens diu-, la taxa de llenguatge egocèntric augmenta considerablement i, en les primeres etapes del desenvolupament, aquest llenguatge se situa al final de l'acció per a desplaçar-se gradualment, al llarg de l'ontogènesi, vers el començament de l'acció. Tant la quantitat de llenguatge com el desplaçament són interpretats com el fet que el llenguatge exerceix una ajuda i un control de l'activitat cognoscitiva". (20)

A més, el llenguatge és un objecte social, que es presenta alhora com un producte i com un element constitutiu de la cultura en la qual es desenvolupen els individus. El llenguatge és el resultat d'un pensament previ, de fet és allò que proporciona al nen les categories que li serviran per a estructurar la percepció del món, per a estructurar l'afectivitat, per a desenvolupar les relacions amb els altres, per a expressar-se i per comunicar-se. Per tant, el llenguatge exerceix un paper important en la formulació de la realitat psicològica de l'individu.

Per a Vigotski, la cultura no crea res per si, però modifica qualitativament el funcionament mental: "La cultura no crea res –ens diu-, però dins la cultura es troba el marc en què els comportaments seran interpretats i modificats d'acord amb les finalitats de cada grup social. Tal com es demostra, cada vegada més, el fenomen cultural és present des del primer moment proporcionant a l'infant una sèrie d'ajudes que en la teoria vigotskiana es coneixen amb l'etiqueta de **zona de desenvolupament pròxim** (...) Vigotski defineix el terme de la següent manera: És la distància entre el nivell de desenvolupament real –determinat per la capacitat de resoldre un problema sense ajuda –i el nivell de desenvolupament potencial –determinat per la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un company més hàbil (...) La possibilitat de regular i planificar la pròpia conducta va directament lligada al domini de lús de signes i els símbols, el qual solament es pot assolir dins l'àmbit de les relacions socials.

Vigotski es val del terme zona de desenvolupament pròxim per a etiquetar el pas d'allò social a allò individual o, dit d'una altra manera, de la regulació de la conducta per part d'un altre a la regulació individual o conscient. Aquest procés es realitza per mitjà d'ajudes. La criatura no viu sola en societat – ens diu Vigotski-, sinó davant dos individus de capacitats semblants; el que els distingeix és la seva capacitat per a acceptar ajudes externes. La tasca que s'hauria de donar a la criatura hauria d'estar per damunt el seu desenvolupament real, i d'aquesta manera, amb el temps, l'aprenentatge passaria a ser desenvolupat." (21)

Quan observem un infant, i la seva evolució del llenguatge, penso que no només hem de fixar-nos en la seva edat i prou, sinó en altres aspectes com el desenvolupament que ha tingut, les primeres experiències amb la llengua, en les habilitats i coneixements previs que ha anat assolint.

Un altre aspecte que no es pot oblidar en relació al llenguatge és el coneixement metalingüístic, o els sabers conceptuals sobre el llenguatge. Amb aquest coneixement començarà el procés de reflexió sobre el llenguatge en si, sobre tot al que fa referència a l'**evolució comunicativa** i llingüística que tindrà lloc més endavant. Però anterior al coneixement metalingüístic és la metacognició: "La idea inicial de Vigotski referent a la regulació té una forta influència en l'actualitat. Aquest autor ha estat un dels primers a plantejar la relació directa entre la consciència que es té d'una activitat cognoscitiva i la possibilitat d'exercitar un control actiu i deliberat d'aquesta activitat, ja sigui de tipus social, cognoscitiu o motriu. Segons diu, el control d'una funció és la contrapartida de la consciència que se'n té. Aquesta consciència s'adquireix relativament tard i posteriorment a una pràctica espontània i no conscient, idea que ens remet a un tema de força actualitat sota l'etiqueta de metacognició" (22)

Unitats d'anàlisi de la variable 1:

- Tipus de llenguatge que fa servir; paraules.
- El no llenguatge, llenguatge intern/ Accions com: mirar els altres, observar educadora o a mi, morue's per l'aula, enredar, molestar, riure, queixar-se.
- Com accepta les ajudes externes ofertes per les mestres o pels companys.
- Consciència que té del coneixement sobre x.

VARIABLE 2: TEMPS

És una variable a tenir en compte. El temps és limitat, variat, peculiar. Pot ser considerat també com una font de validesa externa.

El temps influeix en l'evolució d'un infant (què fa i què no fa en un període determinat), segons diverses circumstàncies externes i internes. Temps psicològic, temps subjectiu, temps de relacions, temps cronològic, temps cultural. Aquests i altres temps són per tant influenciables en qualsevol conducta, en qualsevol forma de comportament. El temps canvia amb el pas dels anys, hi ha aspectes en una persona que canvien en aquest passar de temps, però altres no canvien tan fàcilment; hi ha aspectes modificables i altres que no ho són. Cal aprendre a reconèixe'ls.

Hi ha una dimensió també temporal en quant a les situacions d'aprenentatge i ensenyament, que està marcat (o no), delimitat, això sí, i on es poden oferir (o no) ajuts, suports, en major o menor grau, i en els quals no podem deixar-nos de fixar.

Segons la teoria de les regles i rols, "les persones parteixen de regles que orienten les seves accions en el temps. L'assumpció generalitzada i el compromís de respectar aquestes regles possibiliten el desenvolupament de qualsevol relació. Segons aquesta orientació, els rols **intervenen decisivament en els comportaments**, ja que prescriuen el comportament apropiat de la persona en la relació." (23).

Aquest plantejament teòric ve a argumentar la possibilitat dels possibles canvis dels individus i de les seves maneres de viure en el pas del temps (i en qualsevol moment i situació). « La teoria de les regles i

els rols permet afirmar que les personalitats són construccions circumstancials produïdes pel reconeixement de situacions...resulta possible assumir rols nous si la persona ho decideix, si deixa d'atribuir la responsabilitat dels seus comportaments a factors de personalitat que considera inmodificables.... Enfocant el comportament i les relacions socials d'aquesta manera podem contemplar el món de forma diferent, ja que construïm la possibilitat del canvi, la possibilitat d'alliberar-nos d'antics patrons de comportament i d'assajar noves maneres de relacions." (24). Segint aquesta teoria, recolça en un altre pas la meua hipòtesi inicial de que hi ha factors externs (en aquest cas els tallers creatius de plàstica) potencials de modificar la conducta dels individus. Per tant, **el temps** ens dona una altre possible variable a observar, produint els canvis anunciats a l'inici de la Investigació.

Hi ha un temps per començar una tasca, una altre temps per a fer-la i un altre per a terminar-la. El temps entès així son maneres de fer, rituals, normes, en definitiva hàbits que es van treballant. I que precisament el subjecte observat (com la majoria d'infants) necessita rutines « per a centrar-se ».

També **temps entès com a procés**. L'individu (qualsevol, i cada un) necessita el seu temps per a fer quelcom, i anar al seu ritme. Hi ha persones que necessiten més, altres que no. Però és clar, cadascú té unes necessitats determinades, diverses i diferents. I alhora tots necessiten acoblar-se als temps dels altres.

Temps considerat com a: Poc temps per a fer les observacions i per a observar en només un trimestre com afecten realment les variables descrites en la modificació de la conducta. Em cenyiré en aquest període de temps i en les conclusions que d'aquest es puguin extreure. Això no vol dir que les conclusions siguin en darrer terme definitives, sinò que alhora són variables i modificables en el temps.

Unitats d'anàlisi de la variable 2:

- Temps que necessita per relaxar-se.
- Acoblament al temps dels altres.
- Si es respecte el seu ritme, i si el seu ritme es modifica al finalitzar les observacions.
- Situacions (o no) on s'ofereixen suports i ajuts.
- Si dins del grup es respeten les regles que marca cadascú. I si s'observen canvis durant el temps observat.
- Hàbits, rutines (si es donen o no).

VARIABLE 3: ESPAI I CLIMA

Cal no oblidar la importància que pot arribar a tenir el clima en un espai determinat (aula, centre, població,...) -en aquest estudi en els tallers de plàstica-, en la conducta dels individus. Hi ha hagut nombroses investigacions que afirmen la seva influència, per exemple, en el rendiment escolar (dins les aules en l'àmbit escolar).

Clima, ambient que es respira, influències que es perceben (negatives o positives), fan referència a la sensació de malestar o benestar en un espai, en un context determinat. Afecten aspectes com a mobiliari, disposició de les taules, ventilació, distribució del material, situació de l'educador dins l'aula, interaccions establertes, actituds, sorolls, entre d'altres. Per tant, aquests seran també variables a observar i justificar. "Una manera de delimitar més exactament el concepte que ens ocupa és, tal com fa Fernández Ballesteros (1987), considerar el clima com un dels elements que defineixen una cosa molt més àmplia, com és l'ambient, en la configuració del qual intervenen variables de tipus físic, sociodemogràfiques, organitzatives, conductuals i interpersonals. Aquestes darreres, les interpersonals, serien les que, segons aquest autor s'han de considerar les variables que configuren el clima. Per tant, en la determinació del clima caldrà considerar totes les variables sobre conducta interpersonal, com poden

ser l'estructura social grupal, les xarxes sociomètriques, la diferenciació de rols, el lideratge, els estereotips, les relacions intragrup, les coalicions i els subgrups, etc.". (25)

No obstant, com deia abans, el clima serà en aquesta Investigació una variable més a observar, no la única, dins un espai determinat. "Quan es considera el clima com a variable independent, és a dir, quan s'analitzen els efectes que es deriven de diferents climes a l'aula, la major part d'investigacions es fan resò de la influència que té en l'aprenentatge i les relacions afectives, però hem de tenir en compte que de la mateixa manera que el clima pot estar determinat per molts factors, passa igual amb l'aprenentatge i les relacions afectives. Per tant, **caldrà considerar el clima únicament com un factor entre molts que exerceixen influència** sobre l'aprenentatge i les relacions afectives". (26).

Unitats d'anàlisi de la variable 3:

-Clima que es respira, distribució dins les aules, mobiliari, soroll, etc.

-Rols que s'estableixen dins del grup, líders o no, estereotips, relacions intragrup.

VARIABLE 4: COMUNICACIÓ

"Qualsevol nen té l'enteniment de la paraula quan aquell que parla, li parla autènticament, volent comunicar allò que per a ell és veritable", Françoise Dolto.

Comunicació com a possible modificadora de la conducta. Segons la concepció del nen per a Vigotski, aquest és un individu amb una gran capacitat i interès per a comunicar-se, i gràcies a aquesta capacitat de comunicació, i a la conducta que tingui envers a la comunicació, és com adquireix el coneixement.

La comunicació, punt àlgid en qualsevol interacció entre individus, és una variable interessant a contemplar en les observacions fetes. Però entesa de diferents maneres. Una és observar la comunicació entre companys, i una altra fonamental és fixar-se en la comunicació establerta entre les educadores dels tallers i el/s noi/s.

Poveda, D. (27), parlant de les qualitats d'un monitor de teatre creatiu, assenyala: "poseyendo en mayor o menor grado estas cualidades, el maestro se sitúa entre los alumnos y **entra en comunicación** con ellos". I més endavant, citant a Stern, A. (28): "Si queremos comprender la creación infantil, tenemos que caminar algún trecho alejándonos del mundo de los adultos. Debemos permitir que las creaciones infantiles sean diferentes de las de los adultos". Hi ha, evidentment, moltes maneres d'entrar en comunicació: directivament, o bé assessorant, orientant, encaçant, donant idees; deixant que cadascú es desenvolupi, o bé imposant directrius. Clar, i segons com es faci influenciarà d'una manera o altre en els alumnes. Per aquest motiu és important fixar-se en la manera que les educadores entren en comunicació amb l'individu observat (i amb els altres) per poder corroborar posteriorment un seguit de circumstàncies que es succedirán en el transcurs de les sessions, i que seran possibles modificadores de la conducta en quant a les activitats iniciades. Però com observar i què observar?

Santiago, P. exposa "Puesto que la Comunicación Interpersonal es siempre autexpresión, se puede detectar su evolución a través de conductas exclusivamente expresivas (por ejemplo, ciertas conductas manifestadas en los juegos) siempre que éstas respondan a actitudes básicas de cara al desarrollo del hecho comunicativo" (29)

Em fixaré, per tant, (seguint alguns dels ítems proposats per Santiago, P. (29) i d'altres que he cregut adequats), en aspectes com: (Unitats d'anàlisi de la variable 4:)

-Comunicació entre companys i comunicació entre mestra-alumne i alumne-mestra.

-treballa (o vol treballar) amb els companys, i quan

-a qui prefereix (nois/noies, els més tranquils o els més moguts,...)

-si prefereix o no treballar sol i si es així, quan

-tipus de conducta: (D)directa ("se expresa y desenvuelve con espontaneidad tanto a nivel verbal como no verbal"(29); (I) inhibida ("manifiesta silenciosamente y/o con algún tipo de sonidos, inquietud; permanece inmóvil o mantiene un movimiento nervioso; al solicitar de él alguna información de tipo verbal, no habla o lo hace con mucho esfuerzo (29); o (E) evasiva ("evita y/o rechaza las solicitudes que se le hacen, utilizando para ello tanto manifestaciones verbales como no verbales" (29)

-cap a on mira quan se li parla (als ulls dels altres, al terra o cel, cap al seu voltat,...)

-apoià paraula amb gestos: "utiliza el gesto para reforzar la palabra y/o cuando le falta ésta" (29)

-silencis: "se queda callado ante una pregunta o solicitud de información por parte del profesor; no termina su intervención o la interrumpe momentáneamente" (29)

-vacilacions: "repite varias veces seguidas la misma palabra o expresión verbal y/o se apoya en sonidos como "Humm", "ehh", o similares" (29). En aquest ítem, s'inclouran "paraulotes", que com ja veurem seran una constant en el repertori de l'individu observat.

-imprecisions: "su comunicación -a nivel verbal- es poco explícita y/o inexacta" (29)

-inactiu: "permanece quieto en algún lugar de la sala; no acoge las propuestas que se van dando, no se incorpora a la dinámica establecida por el grupo ni toma la iniciativa de realizar cualquier otro tipo de actividad"

-acapara: "acapara material i no permite que otros lo utilicen; intenta evitar que otros compartan su trabajo con los compañeros con los que él está trabajando" (29)

-utilitza tot el material del taller o es limita a un/s especialment.

-explora: "manipula y observa el objeto buscándole nuevas posibilidades" (29)

-simbolitza: "proyecta su estado de ánimo, su fantasía, sus vivencias (...) a través de los objetos. (...) El niño proyecta en su relación con los objetos el tipo de relación que tiene con las personas. Así un niño que acapara y utiliza fundamentalmente, posiblemente será un niño posesivo; mientras que la exploración y la simbolización apoyan las conductas comunicativas." (29).

-interacció amb la mestra (de cada taller): hi ha feedback inicial o no (F); aten i segueix les normes de cada educadora (N); mostra atenció envers el que li explica i a les indicacions que fa en quant la feina (A); Segueix la feina durant la sessió (S), comunicant el que fa; Explica a la mestra el seu treball €.

VARIABLE 5: SOCIABILITZACIÓ

Interacció amb els altres, tant amb les educadores com sobre tot amb els seus iguals. Els altres, quan se li apropen, seuen al seu costat, li diuen alguna cosa, comparteixen estris, etc., li ofereixen seguretat (o no), i com reacciona.

Unitats d'anàlisi de la variable 5 :

-Interacció amb els altres.

-Aspectes relacionals (mestres/altres-iguals).

-Adaptabilitat al grup. (O no). Al ser un grup diferent del que anava el curs passat (ara va amb nens i nenes de 6-7 anys, més petits que ell).

-Flexibilitat (als altres/a mestres/a tasques)

-Adaptació al canvi (de taller, de material, d'activitats.....)

VARIABLE 6: ACTITUDS

El més atractiu del concepte actitud es refereix, penso, en el fet que l'actitud comporta una preparació de la persona per a actuar d'una manera o d'una altra davant de cada objecte, i per tant la transitorietat de cada comportament queda ancorada en l'estabilitat del que són disposicions de la persona. Pensem que una característica psicològica dels infants fins els set anys, és la globalitat. Això ve a dir que no té capacitat de descentració, que no pot sortir de si mateix per fer-se servir d'objecte, que el nen està ficat dins de l'acció, i com és així, no pot abstroure aspectes de la realitat (motriu, plàstica, etc.); actua com una unitat, i no es pot observar a si mateix. Per tant, en aquesta etapa evolutiva en què està inmers el subjecte observat, hem de ser conscients que hem de procurar en l'infant el procés de la diferenciació, el que implica superar la globalitat.

Actitud comporta conducta, i canviar d'actitud davant certs objectes, elements o persones, significa poder modificar la conducta. Si les actituds influeixen en les accions, mitjançant les actituds, es podria controlar, modificar, predir i canviar la conducta.

Llavors, la meua hipòtesi respecte la modificació de la conducta després de rebre una serie de sessions creatives mitjançant tècniques plàstiques, podria anar lligada directament amb les actituds que tingui en inici el S1 i la disponibilitat a CANVIAR, MODIFICAR aquestes actituds. Però clar, dins el canvi d'actituds, queda implícit que hi ha actituds més correctes (o acceptades) que d'altres. En l'àmbit psicopedagògic, per exemple, es podrien trobar analogies: un grup d'individus (o un de sol) que té una conducta inadequada, inapropiada, diferent, que esdevé un problema x; aquest grup o persona ha de ser detectat, "diagnosticat", per donar-li un "tractament" adequat. Així, es va creant una divisió entre persones normals (les que tenen actituds), i aquelles persones que com estan en la posició d'experts, poden jutjar i decidir quines d'aquestes actituds són o no correctes, apropiades, i estan legitimades per a intervenir sobre els altres (en principi, per el seu bé). Enteses així les actituds, donen lloc a la idea de l'"enginyeria social", expressió utilitzada per en Lewin, i que va ser fortament criticada pels efectes perversos de control que comporta. Per tant, "les actituds tenen un component ideològic entre grups, i aquests entreteixen formes de veure el món que els són pròpies (segons les situacions o context en què es troben), creant una cultura de grup o ideologia. Aquesta cultura grupal ajudarà a la persona a interpretar de forma activa la realitat, de manera que la persona entendrà el món mitjançant la visió del grup, que reflectirà els seus valors i interessos. Per a entendre les actituds, cal entendre aquesta cultura grupal o ideològica i això vol dir tenir en compte el context històric, i la història de relacions entre un grup i els altres". (30). Per tant, les actituds van lligades al grup i es poden entendre millor si la seva anàlisi es duu a terme en l'àmbit dels conflictes de poder entre grups, no tant en l'àmbit dels conflictes cognitius personals. Per això, cal analitzar les actituds que té (o no té) el S1 dins el grup on està ubicat. Les actituds tenen un caràcter dinàmic, orientador, de la conducta: esperem que la gent sigui congruent amb les seves actituds a l'hora d'actuar. **Les actituds ens permeten de pressuposar una coherència entre el que diem, pensem i sentim, i la manera com ens comportem.**

Segons afirmen Pallí i Martínez (31): "Podríem dir que una actitud és una predisposició a comportar-nos d'una determinada manera davant d'una situació o objecte social. Precisament la connexió que té amb la conducta és un dels factors que explica l'èxit com a concepte teòric. En tant que permeten de teoritzar la relació entre com la gent pensa, sent, i actua, les actituds van significar la promesa de poder explicar el comportament humà com a racional, a partir de principis científics. (...) un dels grans atractius del concepte és la perspectiva d'influència i control de conductes individuals i col·lectives que comportaven: si les actituds influeixen en les accions, mitjançant les actituds es podria controlar, predir i canviar la conducta (...) segons aquesta teoria la persona apareixerà com a agent actiu, que atorga sentit a la seva vida a partir de la interacció i relació amb els altres (...) les actituds es vinculen al poder constructor del llenguatge i als valors culturals i a la visió del món que es negocien i comparteixen mitjançant aquest".

De fet, el constructe ACTITID està molt lligat també amb aspectes com la flexibilitat, l'acceptació de dificultats, la resolució d'aquestes dificultats, fortament arrelades en aquest noi (degut en gran part a la seva procedència incerta), així com als hàbits, el comportament en general:

"El sistema de valores, creencias y actitudes de una persona se manifiesta por su comportamiento en general -sus manifestaciones verbales, y no verbales-, por su interés en conocer y actuar o bien por su inhibición, por su defensa o rechazo y sus opiniones o juicios valorativos ante hechos, situaciones, personas o ideas y por su manera de relacionarse con los demás. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no siempre se actúa consecuentemente ya que otros factores pueden intervenir en las decisiones sobre cómo actuar en cada momento (temor, imitación de pautas establecidas, preocupación por no desentonar, ambición, necesidad de responder rápidamente a una situación concreta, etc. (...)) Dicho sistema se refiere tanto a los otros y al medio físico social y cultural como a uno mismo (autoestima, autocontrol, autosuperación, coherencia,...) lo cual muestra su carácter de mediador de las relaciones con uno mismo y el entorno, además de su dimensión de guía para la acción" (32)

Aquests factors: por, imitació, etc., seran altres ítems observats. Cal reflexionar com unes actituds determinades envers diversos centres atractius per a l'individu, per exemple, en el cas concret, envers la valoració plàstica i artística, porten a permetre el desig de sentir i conèixer coses noves, les ganes de comunicar-se, el rigor de pensament, etc.

També les normes es poden incloure en aquest apartat com a variables a observar. "Les normes són regles de conducta, formes correctes d'actuació, que han estat acceptades com a legítimes pels membres del grup. Les normes especifiquen els tipus de conducta que s'espera dels membres del grup". (33).

I caldrà fixar-se tant en les normes externes, les imposades al noi (regles de conducta establertes pels pares i/o educadors dels tallers, mestres) com en les intragrup, les que es formen en els tallers dins el grup on està el S1, les quals es creen per mitjà de la interacció entre els membres del grup.

Les normes que "portarà de casa" seran definitives per al seu desenvolupament tant com per la manera de comportar-se en altres àmbits (escola, amics, tallers, etc.). Com diuen Angulo i Reguilón (34) "tenemos que intentar y lograr que el niño interiorice los límites que le permiten crecer y desarrollarse; son útiles para él. Las normas y los límites permiten al niño que lo que estaba disperso en su pensamiento y en su acción, se organice y tenga un sentido".

En quant a les normes externes, em fixaré sobretot en les imposades per les educadores dels tallers. Segons Jonson (35), per a aconseguir implantar unes normes eficaces en el grup, el mestre/educador ha de fer un tipus d'actuació determinat:

"1) Perquè els alumnes acceptin el reglament de la classe com si fossin normes grupals han de:

- a) reconèixer l'existència d'aquest reglament,
- b) percebre que els altres alumnes l'accepten i el segueixen, i
- c) sentir algun compromís intern de complir-lo.

2) Els alumnes acceptaran i exterioritzaran les normes en la mesura que vegin que això els facilita l'assoliment de metes i l'acompliment de les tasques. Per això, el mestre ha d'aclarir en quin grau el fet que l'estudiant estigui d'acord amb el reglament de la classe li facilita d'assolir l'objectiu.

3) Els alumnes acceptaran i interioritzaran les normes que consideren pròpies, en certa mesura. Acceptaran les normes que han ajudat a establir i hi donaran suport. Per això els mestres tindran cura que les normes per a la classe s'estableixin tan democràticament com sigui possible."

Caldrà veure també el temps que utilitza en conèixer les normes, i si les reconeix: "La importància que tenen les normes per a la vida del grup es pot apreciar en investigacions fetes en contextos escolars, on s'ha demostrat com les persones (els estudiants) que entren a formar part d'un nou grup (la classe) que ja funciona amb les seves pròpies normes (més o menys estrictes) dediquen un cert període de temps a "descobrir" quines són aquestes normes, i no interaccionen plenament amb el grup fins que arriben a tenir-ne un cert coneixement" (36).

Aquests tipus d'actuacions es tindran en compte en les observacions fetes, aplicades al context i situacions dels tallers, així com a les educadores, les quals haurien d'assegurar-se que tots els infants comprenen el reglament pel que fa a ells mateixos, perceben les situacions en què és aplicable a la seva conducta i saben en quina mesura els alumnes l'accepten i la segueixen.

En aquest apartat, cal parlar també d'**hàbits**, que són la base de la conducta. Els hàbits adquirits en el nucli familiar, els hàbits que el noi portava del seu país d'origen, que van ésser modificats i adaptats a la nostra cultura posteriorment, i els hàbits que actualment mostra en diversos àmbits: familiar, escolar, amb el grup dels tallers, etc.

Unitats d'anàlisi de la variable 6:

-Actituds que mostra davant els objectes i les persones, analitzant aquestes actituds dins el grup.

-Flexibilitat, acceptació de dificultats, hàbits, manifestacions verbals i no verbals.

-Interès en actuar o inhibició.

-Judicis valoratius davant fets, situacions, idees o persones.

-Manera de relacionar-se amb els altres.

-Si es sent influenciat en la seva manera d'actuar per por o per voler imitar els altres, o per la seva (poca o molta) autoestima.

-Valoració envers l'activitat plàstica.

-Normes: si les segueix o no, si es marquen clarament, etc. I hàbits.

VARIABLE 7: VOLUNTAT

Chauchard (37) diu: "Es posible comprender ahora hasta qué punto la educación estética no es cosa superflua, sino, por el contrario, un medio esencial de formación de sí con fidelidad a lo que uno es... **un medio para conocer lo que se es y para ejercitarse en dirigir la propia conducta.** No es pues, una especialidad consagrada al dibujo o a la estética, es una modalidad particularmente importante **de formación de la voluntad y de control propio**, a condición de que se haya comprendido que el voluntarismo es lo contrario de la voluntad".

Comprimís/esforç seran ítems a observar. Però no entesos com a característiques individuals del subjecte i prou, sinó que estan en interrelació amb un context determinat, i en situacions diverses. "Corno i Snow distingeixen tres tipus de característiques individuals -cognitives, afectives i conatives - que, a títol d'hipòtesi, poden incidir en el rendiment escolar (...) Consideren que els diferents tipus de característiques individuals influeixen de manera diferent en l'aprenentatge. Mentre que les característiques cognitives exerceixen la seva influència bàsicament sobre la qualitat de l'aprenentatge, les dimensions o trets de tipus afectiu ho fan sobre la quantitat, en determinar sobre tot el nivell d'esforç i la persistència en la tasca per part de l'alumne. Finalment les dimensions incloses en l'àmbit conatiu determinarien la direcció de l'esforç i el control general i voluntari del procés d'aprenentatge. (...) Però els processos aptitudinals tenen a veure amb les interaccions entre la persona i el context o

situació on té lloc el procés d'ensenyament i aprenentatge (...) interacció entre la persona i la situació en un moment determinat del procés d'aprenentatge". (38).

Unitats d'anàlisi de la variable 7:

- Compromís-esforç
- Persistència en les tasques
- Interacció que s'estableix entre el subjecte i les diverses situacions

VARIABLE 8: CONCENTRACIÓ

En les activitats, en el que indiquen les educadores, els seus companys, etc.

L'Atenció és quelcom que s'ha d'anar treballant, cultivant. Té molt a veure amb l'establiment normes i amb els límits proposats (tant en el context familiar com en l'espai escolar com en aquest que ens ocupa : en els tallers). Hi ha un moment per escoltar i un altre per treballar, un moment per explicar i un altre per deixar que els altres expliquin. Hi ha una relació estreta amb el terme temps (entés com a ritual d'accions determinades). Fins que el mestre, educador o pare no ha atret l'atenció del/s infant/s, tot el que digui serà en va. Les activitats s'haurien de començar un cop el grup està atent, perquè si no aconseguirem ben poc.

Però també, al parlar d'atenció "ens referim a la capacitat per a seleccionar, entre tots els estímuls que ens envolten, aquells que són rellevants segons els nostres objectius. Aquesta capacitat de selecció requereix que, al mateix temps, siguem capaços d'inhibir la resposta atencional (perceptiva i/o motora) als estímuls que no són rellevants. (...) Podem diferenciar tres nivells en el desenvolupament de la capacitat d'atenció: quan els altres regulen des de fora la nostra conducta (a partir dels nou mesos), quan els infants regulen la seva conducta parlant-se en veu alta: parla egocèntrica (a partir dels dos anys i mig), **quan els infants es regulen internament (a partir dels set anys)**. A aquestes tres formes d'atenció cal afegir l'existència d'una primera etapa de caràcter biològic en què l'atenció dels nens i nenes és regulada pel reflex d'orientació, que dirigeix l'atenció dels infants a tots aquells estímuls que resulten nous, potents o inexperats. Pràcticament fins als nou mesos els nens i les nenes serien regulats en les respostes atencionals pel reflex d'orientació." (39).

Percepció. Previ al pensament i a l'acte de pensar està la percepció, tant d'objectes com d'altres significants (i es dona gràcies a aquests), que serà entesa en aquest Projecte tal i com la defineix Santiago P.: "El reconocimiento del otro por parte del yo y, en su caso, el encuentro yo-tú se da fenomenológicamente, según un proceso perceptivo. A través de la percepción del cuerpo del otro el yo llega al encuentro con él y, a través del encuentro, a la percepción de sí mismo. El yo percibe al tú a través de los sentidos físicos (ojos, oídos, olfato, gusto, tacto) y a través de lo que podríamos llamar "sentidos interiores"; podemos percibir al otro en su emoción a través de nuestra capacidad emotiva; en sus pensamientos y desarrollo de éstos a través de nuestros pensamientos y desarrollo de los mismos ... (...) La percepción de lo más genuino y personal del otro tiene estrecha relación con la empatía y con la capacidad de escucha, una escucha más que física, que supone estar atento al otro, abierto a él y a sus manifestaciones personales. Si percibo al otro es porque es distinto de mí, como me percibo a mí en cuanto que soy distinto del otro." (40)

Per tot l'exposat, em fixaré en els següents ítems:

- capacitat d'escolta per part de l'individu (envers mestra i envers companys)
- capacitat d'escolta per part de la mestra del taller (envers l'individu observat)
- si presta atenció als altres (o no) i al contacte físic amb ells
- S'interessa (o no) pels materials presentats. Especificar si hi ha refús o especial interès envers algun

-Fa servir els seus sentits per conèixer o reconèixer els materials (els toca, olora,...) o no

Disponibilitat en fer les tasques, en participació, en l'expressió (verbal i/o artística).

Hàbits.

"Estar-se quiet" serà un altre ítem a considerar: quan aconseguim parar atenció a la tasca a realitzar, serà més fàcil que aconseguim que es mantingui quiet, concentrat, fent, realitzant els treballs. Com diu Merodio, (41) "los adultos valoramos la obra terminada, hecha. Para el niño, lo importante es hacerla. (...) Conoce, mejor que nosotros, la importancia del proceso creador, el gozo de expresarse, de ir materializando ideas, de transformar la materia."

Característiques individuals del subjecte o aptituds, com la rapidesa perceptiva, els coneixements previs del noi, la memòria visual, l'amplitud de la memòria, estils cognitius, etc., són també aspectes a observar, sempre en un context determinat, en interrelació amb altres companys i en relació amb les tasques a desenvolupar. Aquests trets individuals, aptituds envers els mètodes d'ensenyament, i la interacció entre aquests (aptitud i tractament x), ha dut a fer moltes investigacions, les anomenades investigacions ATI, entre les que destaquen les de Cronbach, i les posteriors revisions d'aquest i de Snow "Els resultats posats de manifest per aquestes revisions indiquen l'existència d'un cert nombre d'aptituds que interactuen significativament amb els mètodes d'ensenyament. En el terreny cognitiu destaca particularment la interacció entre l'habilitat cognitiva general (G) i el **grau d'estructuració del tractament** educatiu. (...) Tenint en compte els plantejaments del processament de la informació, aquests resultats es poden reinterpretar considerant la relació que hi ha entre un nivell cognitiu general elevat i les capacitats metacognitives i d'autoregulació. Com assenyala Snow (1989), la manera adaptativa, flexible i personalitzada mitjançant la qual controlen les estratègies de processament de la informació els alumnes amb un elevat nivell cognitiu general els diferencia dels alumnes de baix nivell, i no és gens estranya, en aquest sentit, la interacció que es produeix entre aquestes característiques i els tractaments educatius que direreixen al seu torn quant al nivell d'estructuració i grau d'obertura o, en termes de Snow, en el grau en què s'imposen o s'eliminen les demandes de processament de la informació a l'alumne durant la instrucció. La interacció descrita és el resultat més important i més ben establert del conjunt de dades proporcionades per les investigacions ATI, fins el punt que diversos autors proposen interpretar i redefinir l'habilitat cognitiva general en termes d'habilitat per a l'aprenentatge". (42)

Amb tot això, el que pretenc observar és com l'individu mostra les seves aptituds i amb quin mètode o manera de fer es troba millor i és més eficaç (quin grau d'estructuració precisa), com es pot interrelacionar les seves aptituds amb les maneres de fer, i com pot arribar (o no) a modificar-se la seva conducta a partir del tractament efectuat (classes d'educació artística).

En quant a les característiques afectives i conatives "les interaccions posades en relleu per les investigacions, si bé són molt nombroses, són menys significatives i consistents que les constatades en l'àmbit cognitiu. Segons Cronbach i Snow (1977), destaquen la interacció entre l'ansietat i el tipus de motivació per l'assoliment i els mètodes d'ensenyament, que es diferencien novament d'acord amb el seu nivell d'estructuració i control (...) alumnes amb un elevat nivell d'ansietat i una motivació per l'assoliment per conformitat es beneficien més dels mètodes d'ensenyament altament estructurats i controlats » (43).

Unitats d'anàlisi de la variable 8:

-Atenció/ reflex d'orientació.

-Percepció (d'un altre pax o d'un objecte): en quant a aspectes físics, a través dels sentits: olfacte, tacte, gust, oïda, mirada.

-capacitat d'escolta (del subjecte, de les mestres)

- Contacte físic o no.
- Disponibilitat en fer les tasques
- El fet de fer la tasca
- Grau d'estructuració que precisa

VARIABLE 9: AUTOCONCEPTE

« L'autoconcepte és allò que pensem que som (la descripció que una persona donaria d'ella mateixa si li ho demanessin), i l'autoestima és la valoració que fem d'aquestes creences. (...) L'autoconcepte ha de ser entès com un sistema dinàmic, amb un component avaluador i amb un grau determinat d'organització. L'autoestima és el terme que se sol utilitzar per a fer referència al component avaluador de l'autoconcepte. (...) El valor que es concedeix a certes activitats està condicionat pels grups socials als quals pertany la persona. Per tant, la gent no valorem únicament aquelles tasques per a les quals estem capacitats, sinó aquelles que el nostre entorn social o altres significants valoren per a nosaltres. Pel que fa als estudiants més joves, les actituds dels pares respecte a l'escola seran factors determinants per a la formació del seu nivell d'autoestima." (44)

AUTOESTIMA. Parteixo de la base que quan més segur se senti de si mateix l'individu observat, s'identifiqui amb ell mateix, tindrà més possibilitats de realitzar allò que es proposi. Per això ha d'estar segur del que fa, confiar en les seves possibilitats. És com un cercle viciós, com una xarxa en que quant més « èxits » obtingui en allò que està fent, més creurà en les pròpies possibilitats, i més interès tindrà en realitzar allò que veu que realment pot fer. Per altra banda, segons siguin les actituds dels pares en quant a les activitats fetes als tallers, i al benefici d'aquests, influiran en l'autoestima d'aquest individu (i dels altres). I el mateix succeeix amb les actituds dels educadors en quant a les seves pròpies possibilitats.

Si em posicionés i partís d'una Investigació amb base conductista, observaria els comportaments directament observables de l'individu, en la seva conducta i prou, deixant de banda la importància que té l'autoconcepte.

Encara que Rogers afirma que la "naturalesa causal entre les variables d'autoconcepte i les variables educatives és complexa" (45), parteixo de la necessitat d'observar la relació que té autoconcepte i rendiment (sigui en l'àmbit escolar dins l'aula pròpiament o en el desenvolupament dels tallers, com és el meu cas). Per això, per una banda em basaré en la teoria de Mead, segons el qual "el significat que el jo poseeix per a una persona determinarà, en part, la manera com aquesta es comportarà. I en segon lloc, s'explica perquè la seva naturalesa social col·loca automàticament el context escolar en un àmbit destacat com a possible font d'autodefinicions" (46).

La teoria de Mead, l'interaccionisme simbòlic, "es basa en tres premisses: La primera és que l'ésser humà orienta els seus actes cap a les coses d'acord amb el significat que aquestes tenen per a ell. (...) La segona premissa és que el significat d'aquestes coses deriva o sorgeix com a conseqüència de la interacció social que cadascú manté amb els altres. La tercera és que els significats es manipulen i modifiquen mitjançant un procés interpretatiu desenvolupat per la persona en enfrontar-se amb les coses que troba en el seu camí". (47)

Dèia que em basaria en aquesta teoria, però sense oblidar altres aspectes que també poden influenciar i modificar la conducta de l'individu (variables com expectatives, interès, etc. etc.), que he anat desenvolupant al llarg d'aquest estudi.

Constructes com motivació, autoconcepte, i autoestima estan interrelacionats entre si, però no s'ha d'oblidar que dependrà del context on es trobin, i en el qual ens haurem de basar.

"Malgrat que calgui matisar l'assupció segons la qual l'autoconcepte de l'estudiant és un reflex de les actituds del professor respecte d'ell i que aquest autoconcepte tindrà un efecte determinant sobre la

conducta d'aquest estudiant, no és menys cert que l'autoconcepte té un paper important en el compliment de les expectatives dels professors" (48).

Unitats d'anàlisi de la variable 9 :

-Si hi ha una expressió ferma d'allò que esperen les mestres del taller de l'individu ("ho saps fer, que bé ho fas, etc.)

-Actituds de les educadores envers les seves possibilitats.

-Relació autoconcepte i rendiment.

-Motivació

- Aspectes com: on i en què o qui centra l'atenció l'alumne: experiència negativa del fracàs després d'un error o en la recerca de les informacions pertienents per emanar-lo, etc., seran variables a observar.

VARIABLE 10: EXPECTATIVES

Per a enmarcar aquesta variable, cal recórrer a conceptes com l'Efecte Pigmalí, les profecies que s'autocompleixen (i dins aquest concepte cal abarcar: l'investigador, el subjecte i les educadores), les atribucions, i a l'autoconcepte comentat anteriorment.

Efecte Pigmalí:

Rosenthal i Jacobson (1967) varen anomenar efecte Pigmalí a la profecia que s'autocompleix, aplicat a l'àmbit escolar.

"S'usa l'expressió profecies que s'autocompleixen (self-fulfilling prophecy) per a referir-se al fet que un esdeveniment es pot produir simplement perquè es pensa que es produirà. Si una persona profetitza un esdeveniment, l'expectativa creada entorn d'aquest esdeveniment **fa que es modifiqui el seu comportament** per tal de provocar que aquest esdeveniment succeeixi efectivament." (49).

Però aquest fenomen el vull comentar en dues línies: per una banda, sobre l'efecte que produeix aquest concepte sobre l'investigador en si; i per altra banda sobre l'efecte directe en el subjecte investigat.

De fet, la primera part (on està precisament l'origen del concepte) es deriva de la meua impressió (o deduccions anticipades) sobre els resultats que obtindrà de l'investigació en sí, a partir de les observacions i anàlisi d'aquestes. Per tant, he procurat que aquest efecte no actui com a variable estranya en l'estudi.

"Rosenthal i Jacobson (1967) van designar *efecte de l'experimentador* el fet que certes característiques de l'experimentador influeixen en els resultats obtinguts en els seus experiments. Estrictament parlant, però, l'efecte de l'experimentador fa referència a les expectatives o hipòtesis sobre els resultats de l'experiment. Segons els autors citats, l'experiment comunica implícitament, sense voler-ho, les seves hipòtesis als subjectes, i conseqüentment **els subjectes adequen la seva conducta** al que s'espera d'ells. D'aquesta manera, l'efecte de l'experimentador entra com una variable estranya i no desitjada que ofereix una explicació alternativa dels resultats". (50)

En quant a l'efecte Pigmalí aplicat a l'individu, intentaré mostrar com pot afectar aquesta profecia en el desenvolupament de la feina, en el canvi de comportament, en definitiva. Per a observar-lo i demostrar-ho tinc la sort de disposar de tres educadores, de tres maneres de fer, d'interactuar ben diferents. I a més tinc a favor el temps (encara que només sigui un trimestre d'observacions).

Però per a que es produeixi aquest efecte en l'individu, ens cal que les educadores tinguin unes **expectatives envers l'alumne** (això es pot recollir en els converses mantingudes amb elles i en les diverses entrevistes fetes) i a més cal que les educadores comuniquin (de forma verbal o no verbal) aquestes expectatives al subjecte. Penso que aquesta comunicació moltes vegades es fa de forma

impensada i sorgeix en la interacció directa entre mestre/educador-alumne, en àmbits determinats (en el nostre estudi, en els tallers). Vayreda (1997) ens ho expressa aplicat a l'àmbit aula escolar (51):

“L'efecte de les expectatives docents està relacionat en els temes d'interacció i d'influència interpersonal. A classe, el comportament docent no es basa només en les expectatives inicials, sinó també amb el que ocorre entre professors i estudiants. A més, en la interacció amb els alumnes, els professors no responen tant a allò que els estudiants fan realment, sinó més aviat al significat que li atribueixen [...] En primer lloc, el professor es formarà impressions dels seus alumnes, i a partir d'aquí desenvoluparà una sèrie d'**expectatives**. (...) perquè les expectatives docents tinguin algun efecte sobre l'alumne, és imprescindible que les hi siguin comunicades d'alguna manera. (...) Un segon aspecte imprescindible per poder parlar dels efectes de les expectatives docents és la percepció dels mateixos alumnes. En altres paraules, la percepció de les expectatives comunicades pels docents constitueix un aspecte imprescindible perquè les expectatives es compleixin. No és necessari que l'alumne/a sigui capaç de saber exactament què passa, però sí que sigui capaç de percebre d'alguna manera, encara que sigui de forma poc clara i dubitativa, què pensa el professor del seu comportament, dels seu rendiment i de les capacitats acadèmiques. En aquest sentit, destaquem les conseqüències que pot comportar la incorporació d'aquestes creences al seu nivell de motivació escolar i a tots els aspectes relacionats amb l'escola. També a la formació d'una valoració sobre el mateix alumne. (...) L'últim esdeveniment imprescindible perquè les expectatives s'autocompleixin és que la percepció dels alumnes de les expectatives que els professors tenen d'ells provocaran canvis també en el seu **comportament**. Aquests canvis provocaran, al seu torn, modificacions en el seu rendiment i en la seva motivació acadèmica. Aquests nous comportaments seran una retroalimentació perquè el professor/a confirmi i reforcin les seves expectatives. És així com es perpetua el fenomen de les profecies que s'autocompleixen.”

En quant a les **atribucions**:

“L'individu és un noi que als tallers es belluga, no para quiet, es mou, però l'hem de deixar, ja se sap, degut a la seva procedència i al que qui sap què va passar i aguantar, és normal que tingui un comportament tan inestable i inquiet”. Aquest és un comentari d'una de les educadores dels tallers. S'interpreta la conducta del noi inferint i atribuint la causa, en aquest cas a quelcom extern a ell. Si ens remetem a la teoria de l'atribució (desenvolupada per Heider) la qual “es refereix a la classe de judici que es formula quan l'observador tracta d'identificar la causa o la sèrie de causes a les quals es pot atribuir alguna acció o algun resultat” (52), inferim que els comportaments del noi poden ser imputables a diferents causes.

Per tot l'exposat, considero que tant el reforç positiu de les mestres del taller envers el noi (que creguin en les seves possibilitats, expectatives,..), és tan important com per considerar-la una variable a observar.

Així com la motivació que s'ofereixi, que té a veure amb l'interès cap a la tasca que està fent o que se li proposa. Si està motivat, podrà exercitar allò que se li demana i que li interessa. La motivació, també té relació amb l'exposició feta anteriorment sobre la ZDP.

I igualment, el processos d'influència educativa (interactivitat dins dels tallers), seran observats.

Respecte l'interès:

Poveda, D. (53) recorda: « A nivel de los niños y de los jóvenes, el monitor debe tener siempre presente el papel que desempeña el *interés* en el proceso de aprendizaje”, i afegeix citant a Hernandez Ruiz (54): “Atraer el interés hacia lo que es conveniente, hacer interesantes los objetos valiosos: crear el interés por las cosas y por los hechos que lo merecen; he ahí la función esencial del arte pedagógico”. Y el mismo autor señala como cualidades del educador que favorecen el interés de los alumnos, la simpatía, laboriosidad, entusiasmo, personalidad y el arte pedagógico.”.

La tasca constant dels educadors, en general i en concret en els tallers Triangle, reflecteix (o això espero demostrar en les observacions) la intenció d'interessar els seus alumnes, gràcies al qual aconsegueixen implicar-los en les seves creacions artístiques.

Com veurem més endavant en parlar de motivació, aquesta variable té a veure amb l'interès, encara que són dos constructes que no es poden barrejar. "El concepte d'interès aporta més concreció al de motivació intrínseca, en tant que, en la seva formulació actual, l'interès és un concepte que implica una relació específica entre la persona i una àrea, unes tasques o unes activitat concretes. Schiefele (1991) distingeix entre l'interès com a característica latent i l'interès actualitzat. El primer, definit com una orientació a llarg termini de la persona, inclou components relatius als sentiments associats i al valor atribuït a un tipus d'objectes, activitat o àrea de coneixement. L'interès actualitzat es defineix com una orientació motivacional intrínseca específica de contingut; la persona en estat d'estar interessada per un determinat contingut o activitat vol aprendre o portar a fi l'activitat per voluntat pròpia." (55)

En quant a la motivació:

Cal que les educadores, per a motivar, estiguin enfrascades en la seva feina, que gaudeixin d'ella, per poder transmetre aquest sentiment als seus alumnes. Motivació implica crear un clima adequat (mantenint la màgia en tot moment), en un context que afavoreixi el diàleg, la comunicació, la diversitat, l'expressió lliure dels sentiments i accions; però alhora ha de ser un espai on estiguin marcats uns límits clars i entenedors per a tots.

Merodio (56) afirma que cal interioritzar els coneixements per a que l'infant se senti realment motivat "(...) facilitándoles la realización de experiencias personales, mediante preguntas o sugerencias que amplíen su campo de experiencias y le identifiquen con el tema (...) En la medida en que le preguntemos el niño va elaborando imágenes sobre ello y pronto cambiará su expresión y podrá completar decididamente su obra (...) Cuando un concepto no ha sido interiorizado por el niño, es inútil esperar que cambie su dibujo aunque lo borre mil veces (...) Nuestros planes no pueden nunca ser rígidos o cerrados, sino flexibles, abiertos a cualquier cambio de situación, a lo imprevisto".

Però motivació no només es refereix als estímuls externs que rep un subjecte, sinó també a la pròpia per part de l'alumne, però no entesa aquesta com a característica subjacent i individual del noi "Això implica trencar amb la idea que la motivació és una característica interna que l'alumne posseeix o no posseeix i que es manté essencialment estàtica i insensible a l'actuació exterior, i concebre-la en canvi com una **dimensió dinàmica**, que es desenvolupa en la relació entre l'individu i el seu entorn, i que s'explica tant per components de caràcter intern com per la influència de l'experiència i l'acció educativa -quelcom que resulta aplicable globalment a les concepcions actuals sobre les diverses variables que formen l'àmbit de la personalitat i les seves relacions amb els processos d'aprenentatge escolar". (57)

Unitats d'anàlisi de la variable 10 :

- Expectatives envers les possibilitats del subjecte (per part dels mestres)
- Expectatives dels companys
- Expectatives del propi individu.
- Reforç positiu de les mestres
- Atribucions fetes
- Processos d'influència educativa
- Interès que creen les educadores envers les activitats, els materials.
- Motivació; si s'arriba a la interiorització dels coneixements. L'importància de fer preguntes, de que posin paraula a les accions, en aquest cas a les creacions.

4.2.3. Procediment:

“El método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación (...) Qué hacer debiera ser una cuestión de instinto, y es justamente eso lo que ocurre cuando el observador participante se enfrenta con muchos problemas ad hoc. (...) La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. ¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta personalmente esas cosas en conjunción con los demás? (...) Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. (...)” (58)

En aquesta investigació, partiré de la planificació de l'observació participativa, basant-me en l'estudi de casos (que inclou la observació sistemàtica i l'entrevista estructurada), seguint les següents fases per a realitzar la planificació, tal i com exposen Del Rincón, D. (59), basant-se en les directrius d'autors com Spradley (1987) i Jorgensen (1989), segons exposaré a continuació: Problema i objectius, modalitat d'observació, escenari, enfocament i abast, temporalització, tècniques d'enregistrament i tècniques d'anàlisi.

1) PROBLEMA I OBJECTIUS.

Es pretèn fer un mostratge d'un període de temps i activitat determinat, que s'espera suficient per a poder obtenir dades de primera mà quant a les conductes que es volen observar.

Persegueixo donar resposta a la hipòtesi inicial de la que es parteix, mitjançant un seguit d'observacions i l'anàlisi de les dades.

També es pretèn mostrar com poden afectar les expectatives dels pares en la conducta dels fills i quines son les expectatives envers el món de l'art.

Les observacions efectuades, tracten d'obtenir una percepció deliberada i sistemàtica d'una realitat concreta. Requereix una planificació prèvia sobre què, quan i com s'ha d'observar.

2) MODALITAT D'OBSERVACIÓ.

Es consideraran des de sis dimensions:

- Implicació de l'observador: serà màxima, observant com un membre més del grup; en algunes sessions es farà una observació amb implicació parcial (sobretot en les primeres de cada taller).
- Explicitació de l'observació: s'ha tractat d'una observació (professors i alumnes saben que són observats i qui és l'observador) oberta pels implicats directament (infants i mestres).
- Explicitació del propòsit: s'ha fet una explicació parcial del propòsit real de l'observació als pares; en canvi, s'ha donat plena informació del propòsit d'investigació a les mestres, les quals han ajudat en tot el que han pogut.
- Durada: Es fan múltiples observacions en el transcurs de nou sessions (que corresponen al primer trimestre) d'una hora i mitja de durada.
- Sistematització de l'observació: serà sistemàtica.
- Enfocament i abast de l'observació: Serà una observació descriptiva, i focalitzada en el individu observat, en la interrelació amb els seus companys i amb les tres educadores del centre.

3) ESCENARI

El treball de camp, continuat durant el temps exposat, es farà en els tres tallers de plàstica. Seguint les fases exposades per Patton (1987) es farà de la següent manera (60):

- Accés a l'escenari: s'ha planificat de forma directa, a partir d'un contacte informal (utilitzant xarxes de relacions personals) amb el grup d'educadores del centre.
- Estada a l'escenari: en un primer moment, vagareig, es va explorar la situació, el lloc, el contacte amb el grup, establint rapport, i confiança envers els infants i les educadores. Els rols adoptats van ser tant extern (establint relacions amb les educadores que en aquell moment no assistien a la classe, amb els pares, amb altres professionals: psicòloga EAP, psicopedagoga del centre d'atenció precoç) com intern (com a participant en les sessions dels taller, intervenint en el grau que es podia, i de manera més quantiosa a mida que avançaven les sessions). Altres aspectes formals, com ara la meua vestimenta als tallers era la mateixa que els participants en aquests (bata per embrutar-me).
- Retirada de l'escenari: a mida que anava avançant en les observacions, s'han anat analitzant amb més precisió. Les primeres sessions han estat per situar les dades, els objectes i els individus; les darreres, de més implicació amb els altres, han estat per acabar d'arrodonir algunes dades o situacions produïdes, i per observar des d'un pla més proper.

Com diu Woods (1986), «és necesario, en la medida de lo posible, fundirse con el escenario y perturbar lo menos posible la acción con nuestra presencia. La propia aparición y el sitio que ocupemos debieran carecer de notoriedad alguna.»

De totes maneres, el fet de distorsionar el transcurs de les sessions amb la meua presència, va ser una variable que m'amoïnava molt, més pel condicionant que això suposa per a les mestres, que per els alumnes. No volia condicionar el seu comportament a la meua mirada. Les converses mantingudes amb elles, intentant-les tranquil·litzar en quant a que no eren elles el focus d'atenció, ni la seva manera de fer, van ajudar a paliar aquesta angoixa, que efectivament es va mostrar en les primeres sessions de cada un dels tallers. Potser en aquest sentit tenen molta influència les expectatives de l'investigador envers un èxit, lligant-lo amb l'efecte Pigmalió que en realitat es dona (veure apartat teòric sobre les variables).

4) ENFOCAMENT I CONTEXTUALITZACIÓ DE LES OBSERVACIONS

Durant les observacions fetes, he hagut d'anar focalitzant la mirada envers uns o d'altres fenòmens. Per exemple, en les primeres observacions de cada un dels tres tallers ha hagut una constant: veure com l'individu s'adaptava al canvi de taller, a les educadores i a la seva manera de fer, als altres, i a les activitats proposades, així com en l'espai, en el temps, en la distribució de materials, veure l'entorn en conjunt, etc. En aquesta fase, he dedicat més temps a descriure de forma global, guiant-me per la hipòtesi i pels objectius que m'havia proposat. A partir d'aquesta estructura, les segones i terceres sessions de cada un dels tallers les he utilitzat per focalitzar, seleccionar i analitzar successos més petits i conductes i esdeveniments puntuals, però sense oblidar la descripció que em permetia no allunyar-me del context global.

En quant a l'observació descriptiva entenc aquesta com a descripció del context: espai físic, col·locació de les taules, com seuen els alumnes, on es co.loquen les mestres, com em posiciono jo mateixa com a observadora, com entra a l'aula l'individu a observar, com comença la sessió, si s'estableixen unes pautes o no; què fan els pares (posar o treure la bata al fill pot ser significatiu quan aquest ja té 6-7 anys i se la pot posar sol, per exemple) en entrar a classe a recollir els fills; com es disposa el material (si està prèviament preparat, si s'agafa sobre la marxa); etc.

Observació focalitzada la faré sempre després d'haver-me familiaritzat amb l'escenari, i de manera rigurosa per quan calgui observar un esdeveniment, sempre que aquest sigui rellevant per la hipòtesi proposada. L'observació selectiva ha estat orientada en averiguar més dades (o altres) a partir de focalitzar certes escenes. Ha permès, en algun moment, incloure alguna variable més, constructes definits en l'apartat corresponent. Ha calgut, però, per una banda més implicació personal dins l'escenari, però alhora més distància per part meua en quant a les meves pròpies expectatives. Un exemple és la entrevista mantinguda amb els pares: a partir de focalitzar l'observació en el pare de l'individu i de preveure que facilitaria la comunicació, les meves expectatives van haver de canviar en demanar-li una entrevista personal i observar que no estava predisposat a donar gaires detalls. Un altre exemple: en focalitzar l'atenció en com una de les mestres del taller li deixava fer el que ell volia, al seu aire (mantenint uns límits, evidentment, però sense atendre les explicacions fetes als altres), vaig voler anar més lluny i observar exactament quan succeïa aquesta conducta, seleccionant els moments, les persones, i les situacions en què succeïa.

5) TEMPORALITZACIÓ.

Prèviament, unes hores abans de realitzar les observacions, i/o reprenent idees que em surgien al finalitzar les sessions anteriors, dedicava una estona per a preparar l'observació i els aspectes que entenia més importants a observar. Una vegada en situació, al taller, i durant els primers 15-20 minuts prestava atenció a la distribució d'espai, a l'entrada al taller, a com seien, a com observaven i es situaven els nois, si s'establien relacions entre el grup, i quines, la interacció de la mestra, etc., de forma més descriptiva. Posteriorment, focalitzava l'atenció en situacions xocants i/o d'interaccions determinades, sense deixar de banda la descripció. Els darrers minuts de la sessió, seleccionava escenes o moments rellevants, sense oblidar ni la focalització ni la descripció, així com l'anàlisi en el mateix moment en què seleccionava i focalitzava ítems rellevants.

6) TÈCNiques D'ENREGISTRAMENT.

Notes de camp:

La manera de prendre els apunts va ser en una llibreta amb fulles extraïbles, fent transcripcions de les converses en viu, i als marges anava anotant percepcions que em venien al cap, o ítems que havien de ser novament observats, o conclusions sobre el que anava veient. Com a percepcions o intuïcions no vull dir que fossin figuracions, especulacions sense justificar, sinó que estan fonamentades en la teoria exposada. Posteriorment, he passat les notes a net i he fet l'anàlisi immediat (Veure diari d'observacions a l'[annex nº1](#)). En aquest diari format per totes les fulles extreïbles de la llibreta d'anotacions, ja passat a net, tant s'han inclòs anotacions sistemàtiques de les observacions, com opinions i impressions personals, com idees referides al marc teòric de la investigació, als constructes, i també els resultats de les entrevistes amb els pares, i xerrades amb les educadores. Alhora s'han anat intercalant pautes diverses de notes de camp, on esquematitzava situacions concretes.

En quant a les entrevistes, s'han realitzat una amb l'EAP i dues amb els pares. En l'[annex 4](#) es presenten els aspectes més significatius d'aquestes, com l'estructura de l'entrevista i algunes dades obtingudes. Han servit bàsicament per a poder extreure informacions sobre el subjecte observat, per entendre moltes situacions, així com per recollir aspectes més subjectius de les persones entrevistades, com actituds, valors, coneixements, informacions delicades. Aquestes entrevistes m'han ajudat bàsicament per poder interpretar alguns comportaments tant de l'entorn del noi com del subjecte en sí. De totes formes, he restringit molt les informacions recollides, no per falta de dades sino per pròpia confidencialitat dels interessats. A més, moltes dades no suposen cap rellevància per al lector, al no aportar cap informació respecte els objectius del Projecte.

Segons Woods (61), "Las notas de campo son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo. (...) Por supuesto, a menudo será muy conveniente tomar notas directamente, al estilo del periodista".

He d'apuntar que en molts moments, amb l'interès de voler prendre notes de converses senceres i estant com a participant, havia d'allunyar-me una mica del grup per poder anotar. Vaig procurar que aquests fossin moments inicials o finals de les sessions, o quan el grup estava enfrascat en la feina. En altres moments, havia de deixar d'anotar per poder "comprendre" participativament, immersa en el grup, i anotar més tard. Per una banda, podria pensar-se que les anotacions no són tan fidels a la realitat, però en contra d'aquesta opinió diré que les anotacions que vaig prendre després de que una situació passés, van ser més elaborades, i ja analitzades, encara que més complicades de fer: "En la paz y el silencio del hogar se pueden completar los detalles que rodean a los indicadores principales. Esto no resulta fácil, pues es esencial la precisión y hace falta una gran concentración. Se trata, en verdad, de momentos muy agotadores para el etnógrafo, pero no tiene escapatoria" (62).

També cal dir que hi havia moments en què semblava que no podia més amb tantes dades i anàlisi, però el que tenia molt clar és que no podia "inventar" coses que no eren observades. Aquest concepte de l'ètica m'ha rodat molt pel cap, i he pogut vivenciar en directe la possibilitat de que hi ha molts observadors que possiblement tenen marcades unes expectatives i han de demostrar-ho com sigui. En el meu cas, he fet el possible per mostrar només el que he observat, extregui més o menys conclusions. Woods, al respecte afirma: "La recogida de datos puede ser excitante y gratificante, pero también puede ser aburrida y frustrante (...) Si el etnógrafo empatiza verdaderamente con sus sujetos, incluso el aburrirse se vuelve interesante. Entre los etnógrafos es conocido el sentimiento - llamado síndrome de otro sitio- de que lo realmente importante ocurre en algún otro sitio. (...) La regla de oro es abstenerse a inventar una ficción. En caso de duda, es mejor olvidarlo. (...) A veces, los investigadores tratan de resolver estos problemas relativos a las fuentes con una recogida más sistemática de datos. (...) Sin embargo, aún cuando un instrumento sistemático bien construido pueda facilitar muchos problemas de una observación más abierta, tiene también su precio. En efecto, los datos son más limitados desde el momento en que el observador tiene que ignorar gran parte de la acción, así como el medio cultural general de la situación. La definición previa de categorías también menoscaba uno de los principios etnográficos básicos: el de permitirles de emerger de los datos. Además, los significados ocultos tras las acciones observadas pueden fácilmente ser mal interpretados o inadecuadamente representados. (...) Por estas razones, la mayoría de los etnógrafos prefieren no llegar a estos extremos, o, como Delamont y Fuller (1984), utilizan estos instrumentos con propósitos restringidos. La mayoría prefiere nadar en datos, por incómodo que sea, hasta que emerjan las categorías y dirijan por sí mismos toda la sistematización" (63).

Per intentar que algunes qüestions no em passessin per alt, vaig incloure a les notes de camp, les plantilles d'observació (exposades a l'[annex nº3](#)), les quals les havia ideat prèviament (aquest seria un aspecte d'investigació quantitativa), encara que no sempre feia servir totes elles. D'haver utilitzat només aquestes plantilles, hagués perdut moltíssima informació, però el que crec em va ajudar a després fer l'anàlisi de les observacions va ser el fet d'anar utilitzant tant una estratègia com l'altra (notes de camp i plantilles sistematitzades).

En alguns moments també s'han enregistrat esdeveniments rellevants (que han servit per "referescar" la memòria de seqüències molt concretes) i puntuals, relacionats amb algun tema concret o conducta específica, emmarcat en els constructes definits prèviament. Aquests enregistraments anecdòtics estan intercalats en el diari d'observacions de l'[annex nº1](#).

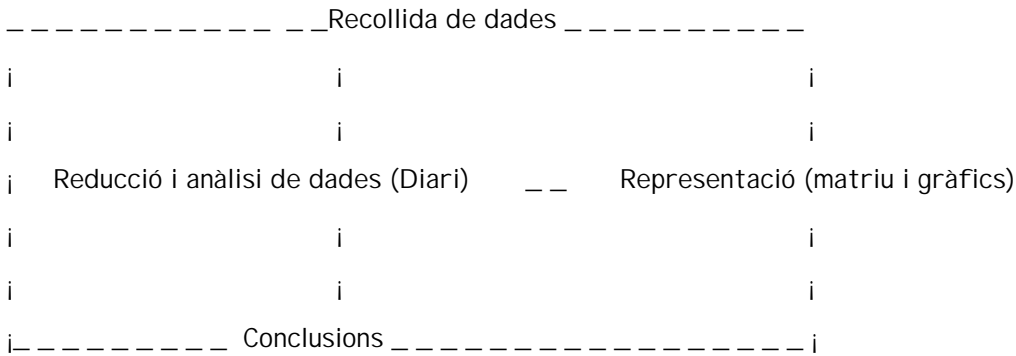
Per a l'entrevista amb pares i els professionals de l'EAP he fet servir els fulls resum de la visita, els quals han ajudat resumir les informacions recollides sobre els esdeveniments més rellevants que han succeït. **Veure annex nº 4** on estan inclosos els fulls de resum de les entrevistes, així com les preparacions d'aquestes.

7) TÈCNIQUES D'ANÀLISI

En quant a l'anàlisi i presentació de la informació recollida, s'han fet servir matrius, on s'exposa les informacions recollides de forma reduïda, sintetitzada, amb la finalitat de comprendre aquesta tan extensa informació.

Primer he passat a net les observacions del treball de camp, que són les exposades al diari d'observacions de l'annex nº1. Posteriorment he revisat, analitzat, i descobert situacions i esdeveniments que sobre la marxa dels sucesos podien passar per alt. He pogut identificar les variables que havia previst observar, algunes de les quals queden més difoses, i d'altres que semblaven secundàries passaven a primer pla. Finalment, s'han representat les dades de més rellevància per a la Investigació en forma de matriu. **Veure annex nº2.**

El model d'anàlisi seguit, de forma adaptada, ha estat el de Miles i Huberman (1984):



El darrer pas ha estat el laborar les conclusions i la verificació de la hipòtesi, que s'ha establert en l'apartat 4.3.

4.2.4. Els factors que poden causar error en quant a les tècniques observacionals emprades.

Augment de la fiabilitat i de la validesa.

Com diu Woods, "las relaciones que surgen del trabajo de observación participante suelen recibir la acusación de impresionistas, subjetivas, distorsionadas e ideosincrásicas" (64).

Com la observació desenvolupada és una representació de la realitat i no suposa una representació exacta dels fenòmens observats, comporta un cert grau d'incertesa, les fonts de la qual poden sorgir de factors com:

- Els relacionats amb mi com observadora: errors vinculats amb la meua percepció (ubicació, inadequació dels suports tècnics, etc.), amb la meua interpretació (significats que puc inferir als fenòmens percebuts), a les pressuposicions dels fenòmens estudiats (tendència a confirmar expectatives i hipòtesis prèvies), a l'efecte que pot produir la meua presència en la sala (comportament condicionats dels participants en la situació d'observació). Per aquest motiu, en quant a aquest darrer aspecte, he decidit que la meua implicació en alguns moments de les observacions no seria màxima.
- Els relacionats amb la selecció de mostres: podria haver-hi falta de representativitat per part de la mostra escollida, o consideració inadequada del context, o falta de representativitat de les situacions d'observació. Per paliar aquests efectes, es va fer una reunió prèvia amb les professionals del centre per escollir una mostra prou significativa, amb antecedents personals i socials peculiars. En quant a les situacions d'observacions, han estat descrites gràficament i també han estat seleccionades prèviament; a més, comptem amb la rotativitat dels tallers.
- Els relacionats amb els sistemes de registre i emmagatzemament de dades: com la pèrdua d'informació a causa de la velocitat dels fenòmens en moments puntuals, o els errors en el disseny dels sistemes de codificació, o la inadequació del nivell de definició. Són tots ells factors que ja prèviament han estat considerats, i per aquest motiu s'han aportat diferents formes d'enregistrar la informació (notes de camp, anecdotaris, etc.), totes elles exposades en els annexos.

Per tant, el control de les causes d'error implica augmentar la fiabilitat (consistència interna de les observacions i caràcter independent de mi com a observadora) i la validesa en les observacions (grau de la rellevància de les observacions respecte dels objectius de l'observació).

En quant a la fiabilitat, s'ha anat analitzant un mateix fenomen en moments diferents (per això una de les raons de fer observacions sistemàtiques al llarg d'un període de temps relativament llarg).

En quant a la validesa, s'ha intentat fer servir constructes teòrics consistents (validesa de constructe) exposats en l'apartat de variables; i escollir situacions observades prou significatives (validesa ecològica), i optant per una mostra prou significativa i representativa. Com proposa Woods (65): "Según mi opinión personal, el enfoque ideográfico y el nomotético no son excluyentes, ya que podemos tener una descripción rica e intensa y al mismo tiempo generalizabilidad. En lo que concierne a las escuelas podemos operar en sentido inverso (...) Cuanto más **representativa** sea la escuela, mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados. La **generalizabilidad** se ve fortalecida, lo mismo que se ve fortalecida la teoría, y esto se puede hacer de diversas maneras."

4.2.5. Metodologia del Tema 2:

Mostra: La mostra seleccionada van ser tots els pares que porten als seus fills als Tallers Triangle. Es va aprofitar la reunió trimestral que feien les educadores per explicar-lis que se'ls hi donarien unes enquestes, que havien d'omplir de forma anònima, i que el temps requerit no seria de més de 10-15 minuts. Havien d'omplir un per fill que portessin als tallers, no un per família.

La selecció de la mostra em semblava prou significativa en conjunt, i representativa del grup de pares que en comú tenien l'haver escollit (per motius molt diversos) aquesta activitat extraescolar. Les meves expectatives en quant a aconseguir gran nombre de respostes eren molt altes.

Procediment i ítems escollits (explicació de les preguntes):

En el moment de construir el qüestionari, la finalitat que volia aconseguir amb aquest era investigar, indagar sobre les implicacions dels pares i poder extreure conclusions sobre les seves actituds i expectatives envers els seus fills, relacionades amb el món de l'art i la creativitat infantil.

Mostra del qüestionari i de la carta amb instruccions de realització a l'[annex n°5](#) i 5b.

El qüestionari consta de cinc apartats:

- A) Dades generals de la família: edat i professió dels pares, nombre de germans, estatus socio-cultural, edat i sexe dels fills. Es tracta de 18 preguntes tancades.
- B) 7 preguntes tancades, una d'elles dicotòmica i les altres amb diverses alternatives a escollir, amb la intenció de conèixer els interessos dels pares envers el món de l'art, i quina influència i actituds mostren en aquest sentit envers el/s fill/s.
- C) 3 qüestions tancades que admeten varies respostes, l'objectiu de les quals és en primer lloc esbrinar quines activitats extraescolars són les més valorades pels pares, i en segon lloc, saber si a l'escola on assisteix es desenvolupen algunes activitats artístiques o no.
- D) 3 qüestions tancades on s'han d'escollir dos o tres ítems d'entre els proposats. Es pretenia analitzar els motius que els pares consideren més rellevants en quant al desenvolupament del/s fill/s, referint-se al món de l'art.
- E) 6 preguntes, una d'elles oberta (la intenció de la qual és donar alguna pauta a millorar a les educadores del taller), amb la intenció d'analitzar les expectatives en quant al treball que els seus fills fan als tallers, i en quant al que esperen rebre i la seva satisfacció (o insatisfacció) respecte a aquest treball.

Per a seleccionar i ordenar les preguntes, vaig decidir començar per les més generals per acabar amb les més compromeses i obertes, fent servir l'"ordenamiento en embudo": En el ordenamiento en embudo el instrumento comienza con las preguntas más generales y avanza progresivamente, hacia otras menos generales, mientras que las más específicas se ubican al final. Este ordenamiento se utiliza porque las preguntas específicas, si se formulan primero, pueden establecer un marco de referencia indeseable e influir en forma inapropiada en las respuestas a las preguntas que siguen (...). Las primeras preguntas que se formulan encauzan las posteriores" (66).

També vaig procurar evitar les preguntes de "doble cañón", o sigui que contingui més d'una idea, ja que si no és molt difícil per a l'interlocutor repondre-les, no sabent a què ha de contestar exactament.

Segons Hayman, J. (67), a més, les preguntes han de ser atractives per a aconseguir bons resultats: "Más importante es el orden de las preguntas en el instrumento, que afectará tanto la motivación del interlocutor para completar su tarea como la validez de la información que se obtenga de él".

4.3. RESULTATS OBTINGUTS

4.3.1. EN QUANT AL TEMA 1:

Cal dir en quant a les conclusions que efectuaré tot seguit, que pretenc mostrar els esdeveniments tal i com han succeït, i no tal i com m'hagués agradat que passessin; o com jo intuïa que haurien de passar. Per tant, totes aquelles conductes que s'han observat i han estat clares, les he mostrat així, i les que han estat dubtoses seran dubtoses. Amb això vull dir que, encara que potser hagués estat més llúidor pel Projecte presentar altres resultats, els que mostraré seran els que realment han passat, sense pretensions de cap tipus. La intenció i objectiu primordial era observar la possible modificació de la conducta, i així ha estat. I des de bon començament tenia molt clar que si no s'observava res, cap modificació, cap moviment, doncs que així ho exposaria.

De les observacions efectuades, es deprenen molts suggeriments per a poder analitzar.

Aspectes com per exemple la preferència en utilitzar certs colors i no altres. L'individu observat prefereix sovint emprar colors fosforescents, forts, dels anomenats càlids. Entre ells destaque el lila, fucsia, vermell, blau fort, i sobre tot el verd, entre d'altres. Però per raons òbvies d'espai i de centratge en algunes i no totes les variables possibles a observar, m'he cenyit a propòsit en escollir només algunes d'elles. Caldria fer, no obstant, investigacions aprofundides sobre aquestes i altres constructes, encara i havent-hi ja dades prou concluent.

"(...) concierne al empleo de los colores, tan bien estudiados en el niño pequeño por Alschuler y Hattwick (1947) entre otros. Se comprende que sean varios los autores que se han inclinado a atribuir alguna significación psicológica a la preferencia con que el niño hace uso de determinados colores. Harris (1963) llama la atención, no obstante, sobre una investigación llevada a cabo por Biehler, en la cual se ve que el empleo predominante de ciertos colores parece quedar determinado ¡tanto por la colocación material de los botes de pintura como por las preferencias expresadas por el niño! ¿Quién no recuerda, por otra parte, haberse dejado influenciar por las diferentes longitudes de los lápices contenidos en su caja de colores? (...) En estos ejemplos se subraya la falta que todavía hay, a pesar de las numerosas investigaciones emprendidas desde 1925 de trabajos seguidos desde un plano propiamente experimental, con miras a buscar y descubrir de modo sistemático las relaciones existentes entre las condiciones externas y las internas que han presidido a la producción -consideradas como otras tantas variables independientes- y las diversas características de la obra -consideradas como variables dependientes-. Los resultados de tales investigaciones, sin dejar de iluminar algunos aspectos fundamentales del fenómeno gráfico, no dejarían de prestar inmensos servicios a la utilización práctica del dibujo en psicología aplicada" (68).

Per tant, en aquest subjecte podriem també atribuir que realment aquest noi podria estar influenciat en quant a l'utilització de colors, amb el seu país de procedència, al ésser aquest un paratge ric en colors. Però per a poder fer afirmacions acurades i basades en un marc el.laborat, caldria crec jo portar a terme una altra Investigació.

Altres aspectes, com per què la seva obsessió en les punxes (des llapis ben afilats, dels punxons com a eina preferida, o de les torres -del qual ja m'he referit anteriorment-) podrien haver estat també variables determinants, en cas de que la investigació hagués pres una altra perspectiva.

En les observacions fetes, s'ha vist com el s1 sembla com si no "fes" res, va donant voltes, observa les creacions dels altres, mira què i com ho fan, però a ell li costa "crear" quelcom. Com diu I.Merodio (69) "La expresión plástica, como todo lenguaje, supone un proceso creador. Para poder llegar a representar-comunicar creativamente, a través de la imagen, las percepciones y vivencias, **es necesario conseguir un equilibrio entre lo que se vive y lo que se expresa, entre acción y lenguaje**, entre "hacer" y "decir". Y es necesario, además **encontrar una "forma de decir"**; en este caso una forma plástica"...El niño se

enfrenta con una realidad externa o interna que tiene que aprender a observar, identificar, clasificar, ordenar. Cuando ya es dueño de ella, puede comunicarla (uno no puede contar con lo que no conoce). Pero para ello necesita dominar un medio de expresión." Aquesta conclusió està desenvolupada a la variable 4, Comunicació.

Segons les observacions efectuades i que es mostren als annexos (i sobre tot en el taller de pintura i dibuix), l'individu, encara i donant-li una consigna prèvia, expressa els seus grafismes fent servir, a part de colors vius com ja s'ha comentat, figures geomètriques i línies (basicament horitzontals) de colors, expontàniament. En el moment de donar-li consigna o un tema predeterminat per la mestra, es serveix de plasmar en el paper la casa que té tan apresa. Però a continuació expressa qualsevol composició geomètrica ben guarnida.

"Es interesante constatar que tal niño o tal grupo de niños, dibuja con preferencia paisajes, en tanto otros, sobre todo quizá de los 6 a los 7 años, muestra predilección por las composiciones geométricas ornamentales (...) Esa es la razón de que se prefiera por lo general, tratándose del estudio de la ejecución, ajustarse, como Goodenough (1926) o Buck (1948), por ejemplo, al empleo de dibujos que respondan a un *tema obligado*. Se elige, por lo general, un tema que deje un cierto margen de libertad a la realización individual, pero implicando al mismo tiempo la referencia a experiencias lo suficientemente comunes y generales como para que las comparaciones interindividuales tengan sentido. (...) Importa además ser consciente del hecho de que, desde el punto de vista psicológico, no es lo mismo hacer un dibujo espontáneo que realizarlo respondiendo a una consigna dada por el adulto. Nos olvidamos con demasiada frecuencia de tomar en consideración que las conclusiones deducidas del análisis de dibujos que obedecen a una consigna determinada, no pueden extenderse sin más ni más a los de tema libre, y viceversa." (70).

El dibuix li causa un gran **plaer**, és el que més disfruta fent, dibuixar amb colors preferentment. Plaer i **relaxació, tranquil·litat, sentint-se segur, concentrat** en la feina que fa:

"No se puede negar que hasta los 8-9 años de edad, por lo general, el dibujo se integra en el cuadro de las actividades lúdicas propias de la infancia. La actividad gráfica participa con el juego de ése carácter a la vez placentero y serio que tantas veces se ha puesto de relieve hablando de éste último. Como el juego, el dibujo es para el niño una actividad muy absorbente a la vez que triunfal. Luquet (1927) no se equivocaba ciertamente cuando escribió "El dibujo es para el niño un juego lo mismo que los otros y entre ellos se intercala" (...) Exactamente como en el juego se descubre aquí la alegría de hacer y de producir un efecto perceptible en el medio ambiente, que comporta visiblemente un elemento importante de afirmación y de confirmación del ser que percibe como causa o como agente. Y, dentro de este contexto, bien pronto podrá constatar la tendencia del individuo a imponerse ciertas construcciones como muy bien ha hecho notar Chateau (1946) en sus análisis del juego motor. (...) Es sorprendente observar que un buen número de las ajustadas observaciones formuladas por Chateau (1946) a propósito de la estructura ilusoria que analiza en el juego, puedan aplicarse igualmente a la representación gráfica infantil. Esta modalidad representativa, que no se encamina en absoluto a la copia objetiva del dato visual, ni tampoco a la comunicación visual, al menos en sus comienzos, es del mismo orden que el que puede observarse en los juegos llamados simbólicos, imitativos o figurativos en los cuales el niño evoca con gusto, a su manera, *episodios de la vida corriente*. Se trata en ambos casos de una evocación de la realidad destinada a la propia complacencia. Pero dicha realidad se capta de modo sincrético, según una perspectiva a la vez polisensorial, cinestésica, cognoscitiva, y sobre todo, afectiva. **Al niño no le interesa entonces tanto la reproducción de la realidad como entregarse a una especie de meditación o rememoración activa de sus propias vivencias, a una asimilación multidimensional de los objetos o acontecimientos que han llamado su atención, captando su interés o emocionándose, englobando con ellos, además, las tensiones emocionales ligadas con esas experiencias. Pudiera decirse, quizá, que al recrearlas, el niño renueva sus vivencias, liberándose al mismo tiempo de su impacto inmediato; que así él mide**

sus distancias con respecto a la realidad creando un mundo paralelo que, esta vez sólo depende de él. Al hacerlo, necesariamente se expresa y, en consecuencia, el observador encuentra en sus dibujos tanta información sobre la organización momentánea de su personalidad como acerca de sus juegos" (71).

VARIABLE 1, LENGUATGE:

"Diversos autors consideren que la naturalesa dels processos mentals de l'individu passa a ser el mediador de l'organització de totes les operacions bàsiques. En un estudi d'Ackerman-Vallado (1985) es mostra que les idees sobre un fenomen es transformen quan s'han de traduir a diferents sistemes de simbolització com ara el dibuix, el gest o el llenguatge. Alguns d'aquests sistemes es presten millor que d'altres a crear situacions més dinàmiques" (72)

Per això, en l'individu de l'estudi s'observa la seva dificultat d'expressar en el dibuix la idea que té per exemple dels animals, la incapacitat per a fer-ho, la idea que té que "ell no ho sap fer", tal i com s'espera que ho faci, de forma entenedora per els adults "Una mateixa cosa pot expressar-se de maneres diferents, i això desenvolupa la consciència metalingüística, aspecte que com anem dient produeix efectes positius sobre la totalitat de les funcions cognoscitives" (73).

Ha quedat palès que les ajudes que ofereixen les educadores, en major o menor grau, influiran més o menys en la conducta de l'individu observat. Aquesta idea remet a la concepció de vigotskiana sobre Zona de desenvolupament pròxim, ja comentada en el marc teòric de les variables a observar, "és (metafòricament), el conjunt d'habilitats que el nen posa a punt, fins i tot amb rapidesa, quan el problema que li planteja l'expert, a part de motivar-lo (i això és un qüestió relacional) li exigeix una recomposició dels seus esquemes i les seves capacitats que estan a l'abast del seu esforç mental i que ell pot/vol activar per a resoldre'l" (74).

Aquest constructe ens diu que tant la personalitat d'un individu com el desenvolupament no és cosa única de la persona, del fer (o no fer) de l'individu com a únic responsable, sinó que té molt a veure amb els altres, i que gràcies als companys, mestres, etc., en situacions interpersonals, s'anirà formant. Bruner també fa servir aquesta metàfora de les bastides: "descriu com els adults estructuren les activitats en què concorren els nens, seleccionen els materials que convé utilitzar, simplifiquen els passos necessaris per a resoldre un problema, resalten les diferències entre l'acció actual i el resultat ideal, mantenen l'activitat del nen, motivant-la i controlant-ne la frustració. En una paraula, orienten i complementen l'activitat infantil quan encara no és plenament autònoma". (75)

VARIABLE 2, TEMPS:

El subjecte requereix un temps per adaptar-se al canvi d'activitat, de materials i de mestres, i un temps per relaxar-se. Necessita que li marquin rutines, que no cal oferir-li quan domina la tasca. Va al seu ritme, i quan es situa en l'espai, es relaxa.

VARIABLE 3, ESPAI I CLIMA

La distribució del mobiliari, l'amplitud de l'aula, fan que el subjecte s'adapti amb més o menys temps i s'ubiqui en l'espai. En estar en un taller més reduït (el de pintura) ha fet que centri més la seva atenció en les tasques desenvolupades; en canvi en els altres tallers (fang i invents) ha estat molt més dispers.

VARIABLE 4, COMUNICACIÓ

Com deia en la introducció d'aquest apartat (pag.43), en les observacions fetes, s'ha observat com el subjecte sembla com si no "fes" res, va donant voltes, observa les creacions dels altres, mira què i com ho fan, però a ell li costa "crear" quelcom. Com diu I.Merodio (76) "La expresión plástica, como todo lenguaje, supone un proceso creador. Para poder llegar a representar-comunicar creativamente, a través de la imagen, las percepciones y vivencias, **es necesario conseguir un equilibrio entre lo que se vive y lo que se expresa, entre acción y lenguaje**, entre "hacer" y "decir". Y es necesario, además **encontrar una "forma de decir"**; en este caso una forma plástica"...El niño se enfrenta con una realidad externa

o interna que tiene que aprender a observar, identificar, clasificar, ordenar. Cuando ya es dueño de ella, puede comunicarla (uno no puede contar con lo que no conoce). Pero para ello necesita dominar un medio de expresión." Potser el subjecte no ha trobat el com dir perquè no té una estructura interna organitzada, i per aquest motiu no arriba a comunicar. Aquesta seria una teoria, però una altre, més propera a la realitat, seria deixar de banda expectatives en aquest cas, no esperar més que el que li surgeixi de dins, i entendre "el que no fa i diu" (o el "poc" que fa) com quelcom que ha fet. Per a ell expressar-se potser, és no dir i no fer. Probablement el manipular punxes, tocar colors, pintar amb rotuladors, fer puntes, punxar amb punxó el fang (encara que no sigui la forma "més correctament acceptada"), per a ell ja és expressar, ja és trobar aquesta forma de dir a la que es refereix la I. Merodio. I a més és el que ell vol comunicar perquè és el que coneix.

VARIABLE 5, SOCIABILITZACIÓ

Quan té al seu costat els altres, ell reacciona positivament. Tant intenta cridar l'atenció amb paraules o accions que sap no estan permeses dins el taller, i per tant es relaciona amb el concepte de comunicació, perquè és una bona manera d'iniciar contacte, d'interactuar; com inicia d'alguna manera l'acció de fer quelcom. En canvi, quan està sol (o ningú seu al seu costat), no mostra cap interès cap a la tasca i és quan comença a donar voltes per l'espai.

VARIABLE 6, ACTITUDS

En quant a la motivació, l'interès i les capacitats d'autoregulació:

Els interessos del subjecte observat són variats, però interessats alhora. En quant als interessos com a característica latent estan les torres elevades, les punxes ben afilades, els colors forts, etc. En quant a l'interès actualitzat, referit aquest a una activitat concreta, tot el que sigui pintar formes geomètriques amb colors forts i ratlles horitzontals.

En quant a aquest interès, per exemple, el fet de voler fer torres cap a dalt, simbòlicament és símptoma en psicomotricitat de voler construir el seu propi cos, en valorar-lo, i en tirar endavant, afiançant la seva autoestima.

Del fet d'utilitzar colors forts, i de realitzar figures geomètriques i lineals ja he parlat anteriorment. No obstant, aquest interès no té per què veure's canviat, la seva conducta envers els seus interessos segueix igual que al principi, el que sí he observat és modificació en quant a seguir les tasques que fa la resta de companys en lloc d'anar a la seva i fer el que vol en el moment en que els altres fan les activitats proposades per les educadores.

En quant a les capacitats d'autoregulació (i metacognitives) relacionades amb la motivació, pretenia fixar-me en si centrava l'atenció en experiències negatives de fracàs quan coment un error o no li surten les coses com ell vol, entre d'altres. Val a dir que l'individu, quan veu que quelcom no ho pot fer, es desmotiva fàcilment, i en lloc de tornar a intentar-ho, de buscar recursos, acostuma a abandonar la tasca. Segurament per això moltes vegades l'individu no insisteix, abandona abans de començar a fer les tasques proposades per les educadores dels tallers, perquè no té els recursos suficients com per fer les activitats per ell sol, tal i com son plantejades, i requereix els ajuts d'algú que estigui només per ell, perdent la motivació en allò que cal fer. En aquest aspecte hi ha hagut poques modificacions. Potser amb més temps per observar, i introduint un pla d'acció sobre aquest i altres variables possibles de modificar seria molt adequat per a poder observar resultats, però no de forma immediata o a curt termini, sinó donant un marge de temps prou llarg per a poder assolir els ítems proposats. No obstant, no serà exposat, ja que aquest no era la finalitat del present projecte.

Com diuen Boada i Onrubia, "Si davant una situació, un problema o un aprenentatge determinats un alumne no sap com afrontar-lo, quina informació buscar, on fer-ho, quines estratègies pot emprar per a simplificar-lo, on s'ha de centrar primer i on més tard, què pot deixar de banda momentàniament i què no, probablement abandonarà la tasca i se sentirà mancat de motivació davant d'aquesta". (77).

Quan el subjecte ha estat al costat d'altre/s companys treballant, fentles activitats proposades (sempre que és possible), ha estat més atent i ha anat treballant millor, regulant la seva activitat cognitiva per mitjà de la interacció amb el/s altre/s. Aquests moment de treball conjunt han estat especialment observats en el taller de pintura, on curiosament el subjecte ha estat més atent, més per la feina, més pendent de les explicacions de les mestra, més treballador, on ha fet practicament les tasques com els altres, i on ha mostrar major motivació i interès. "En general l'anàlisi de les capacitats metacognitives i d'autoregulació tendeix a tractar-se únicament com a característiques intrínseques de l'alumne, sense tenir-ne en compte la dimensió social. No obstant a això, freqüentment els alumnes regulen o poden regular la seva activitat cognitiva per mitjà de la interacció amb els seus professors o companys. (78)

Ara bé, l'individu quasi mai demana directament ajut, sigui a les mestres o als companys, sinò que opta per observar el que fan o/i diuen. Té a veure amb la seva autoestima, però també en la regulació de la demanda d'ajut. "Enfront una situació problemàtica, l'alumne pot autorregular-se modificant la tasca, la situació o a si mateix. Una manera de modificar la situació és buscar ajut per part de l'ensenyant o d'un company més eficaç. (...) hi ha importants diferències individuals amb relació a les actituds i la conducta de recerca i demanda d'ajuda. Aquestes diferències són determinades, entre altres, per factors com ara els objectius o les metes que es persegueixen en l'aprenentatge, **la percepció de la pròpia competència o el nivell d'autoestima, així com també per característiques contextuais com ara el clima d'aula, l'estructura de les activitats d'aprenentatge i el tipus de tasca**" (79). Sobre aquest ítem, per exemple, s'observa que els primers dies (que no coneixia als altres), en X, no demanava quasi mai ajuda a cap company, ni tan sols seia amb ells. Els darrers dies, ja seia junt a uns quants, parlava més, cridava, reia, participava, i demanava coses quan les necessitava. Evidentment, la motivació de l'individu envers els altres també havia canviat, per això en la constatació teòrica de les variables afirmava que la motivació és dinàmica i que influeix molt l'entorn on està el subjecte, així com les activitats a fer, els companys, etc. Etc. Seria també interessant portar a terme projectes per a intervenir directament en la modificació de la motivació tant en educadors com en alumnes, sigui quin sigui l'àmbit d'intervenció.

El que s'ha pogut observar (sobre l'àmbit cognitiu bàsicament) és com les pautes més marcades, les programacions més dirigides i estructurades seran més beneficioses per centrar l'atenció de l'individu, encara que això suposa un major control en el procés d'aprenentatge, però és el que necessita, ja que alhora li mostra el camí, el guia, i fan que mantingui l'atenció. També permetran que poc a poc pugui anar autorregulant de forma més independent els aprenentatges. Això no passaria amb alumnes amb un nivell cognitiu més elevat, segons mostraven les investigacions ATI.

Té molt a veure amb l'estat inicial del noi en començar a fer una tasca: habilitats per fer-la, capacitats, etc., on s'inclouen també els coneixements previs (que es relacionen amb allò que cal fer), els quals són mínims en el cas del subjecte observat, i necessita ajuts (materials i personals, tant de forma directa com indirecta) constantment: "En relació al coneixement previ dels alumnes, alguns autors (Tobias, 1976) apunten la hipòtesi d'una interacció entre el nivell de coneixements previs pertinents dels alumnes i els diferents tractaments educatius, segons la quantitat i qualitat de l'ajuda que proporcionen. Els alumnes amb nivells baixos de coneixement previ requeriran mètodes d'ensenyament caracteritzats per un elevat nivell d'ajuda, tant quantitativament com qualitativament, mentre en el cas dels alumnes amb un nivell de coneixements previs, el nivell d'ajuda implicat en el tractament educatiu hauria de ser molt menor". (80)

S'ha observat també en les diverses sessions, que l'individu mostra ansietat quan no pot fer les tasques indicades per les educadores, i se li deixa fer. Ara bé, en moments en què se li marquen ben bé les activitats, se li dirigeix i se li diu com pot fer-ho, es relaxa i va provant. Sobretot s'ha donat en el taller de dibuix.

Malgrat totes aquestes observacions fetes, cal investigar més i oferir una teoria en les investigacions ATI "dels processos i mecanismes mitjançant els quals un determinat tipus de tractament educatiu

arriba a incidir i ajuda a transformar aquestes propietats inicials de l'alumne, en la direcció dels objectius que pretén assolir un determinat procés educatiu » (81)

Normes, adaptació al grup, i el subjecte observat acusa molt els canvis, li costa entrar en el grup, i es va passar gran part de les primeres sessions en el taller a observar els altres companys, a observar les normes que regien intragrup, a observar les normes de les diverses educadores en cadascú del taller. Tot això lligat a la inseguretat, per això observa els treballs dels altres. Utilitzava, a l'inici, molt de temps per a descobrir aquestes normes.

VARIABLE 7, VOLUNTAT

Al llarg del temps d'observacions, s'ha notat més voluntat en fer les tasques, no les marcades per les educadores, sí en canvi s'esforça més en els seus propis interessos.

VARIABLE 8, CONCENTRACIÓ

En quant a l'**Organització espai-temporal**, l'individu es situa prou bé en el full a l'hora de fer activitats de pintura i dibuix:

"Lowenfeld hace notar que esa línea de tierra no puede tener un origen visual dado que no existe en la realidad, y cree poder referirla a la experiencia cinestésica del niño al desplazarse de un punto a otro. A falta de línea de tierra, y algunas veces poco antes de que ésta aparezca, vemos que el niño sitúa sus personajes sobre el borde inferior del papel, que les sirve de base. Casi al mismo tiempo que la línea de tierra, hace su aparición otra línea o franja que representa el cielo, con frecuencia ornado con un sol o algunos otros astros. En adelante, los personajes y los objetos, en vez de flotar en el vacío, separados los unos de los otros, se situarán sobre una línea de tierra paralela a la cual se desarrolla por encima de ellos, otra de cielo: ya están espacialmente situados. A mi me parece muy significativo que (...) la línea de tierra y la del cielo hagan su aparición de los 5 a los 5-6 años" (82).

Aquest reflex d'orientació, el fet d'orientar l'atenció envers aspectes com la supervivència, l'estar alerta en tots els sentits, coneixent els inicis del subjecte observat segurament va influenciar notablement la seva conducta posterior.

VARIABLE 9, AUTOCONCETE

Mostra inseguretat, per això mira tot el que fan els seus companys abans de començar la tasca.

Per a anotar a modus de conclusió sobre aquests constructes, cal abans parlar dels pares adoptius del subjecte investigat. La història del noi ja està explicada en la introducció i antecedent. Reprenem-la per un moment. És sabut que el carinyo, l'amor, la interrelació pares-fill, en fi, "la qualitat del tracte que es rep per part de la família" en paraules de Miras y Onrubia (83) "és un dels determinants en la construcció de l'autoconcepte i l'autoestima". Aquest subjecte, malgrat tenir una primera infantesa dura i cruel, mancat del nínxol familiar, en el moment de ser adoptat es va haver de reconstruir aquest àmbit. Però clar, els primers contactes marquen, per molts autors. La meua opinió, veient aquest cas i altres, és que això es pot modificar. Es pot canviar, fent un treball (com aquests pares han hagut de fer) amb especialistes diversos, reconstruint aquest niu mancat de necessitats bàsiques. I a partir d'aquí tornar a construir aquesta relació i interacció amb els pares: "Es pot afirmar que l'acceptació i la qualitat de tracte que es rep per part dels **altres significatius** del seu entorn -pares, germans, companys, amics, ...- és determinant en la construcció de l'autoconcepte i l'autoestima, juntament amb la història personal d'èxits i fracassos que es vagin tenint. En aquest sentit, elements com els missatges que els altres envien a la persona sobre les seves execucions i qualitats, les actituds que adopten en relació amb ella, les percepcions que en transmeten o les expectatives que hi dipositen formen part tots de l'entramat de representacions i experiències que la persona va interioritzant i a partir de les quals elabora una determinada imatge de si mateixa i valora d'una o altra manera aquella imatge". (84)

Al parlar dels altres significatius, m'he referit als pares. Però també poden referir-se als mestres de l'escola, companys de curs, etc. En quant als taller, que és on he centrat l'atenció, calia observar la mena d'expectatives dipositades en el subjecte per part de les educadores, el tipus de tasques encomanades, els ajuts (ZDP), les motivacions, els criteris que fan servir per valorar-lo (o no), etc., aspectes tots aquests que influeixen en el seu rol en quant a la formació o no de l'autoconcepte i autoestima del subjecte, així com implícitament en la seva conducta, i en la possible modificació d'aquesta.

Com ens comenta Miras i Onrubia « en paraules de Solé (1993), la percepció del fet que es pot aprendre actua com un requisit imprescindible per a atribuir sentit a una tasca d'aprenentatge. Aquesta (...) ha de consistir en un repte, és a dir, en alguna cosa que no ha estat ja adquirida per l'alumne i que es troba dins les seves possibilitats, tot i que li exigeixi un cert esforç. Hom s'ha de sentir raonablement capaç, amb recursos, per a realitzar aquell esforç (...) de manera que entengui que amb la seva aportació, i amb l'ajuda necessària, podrà superar el repte que se li planteja. Quan això no passa, hem de deixar de parlar de repte i refereir-nos a l'aprenentatge com a càrrega que aclapara, com a desafiament que no es pot superar i del qual es pot preveure que se sortirà malparat" (85).

De fet, els èxits (o fracassos) aconseguits pel subjecte influiran en la formació d'un determinat autoconcepte, i aquest, al seu torn, en la forma com el noi es comporta davant les tasques, i alhora en els resultats que obtindrà. Per exemple, s'ha observat que la por a fer la tasca, l'haver d'observar els altres, que mostra inseguretats en fer-ho, en enfrontar-s'hi i participar, aquests aspectes determinaran part de l'autoconcepte del noi i alhora condicionaran la tasca feta i el resultat obtingut. Per això moltes vegades començava a treballar quan els altres havien quasi acabat, necessitava temps, un temps major que els altres per a centrar l'atenció, per tant el seu autoconcepte es veu influenciat. Cap al final de les sessions, després de portar un trimestre als tallers, aquest temps és més petit, va regulant-se, ha agafat major confiança i seguretat en fer les tasques, no necessita tant de temps en veure els treballs dels altres i començar a treballar, es nota més hàbil en quant aquestes tasques, la seva autoestima (possibilitats en fer allò) és major, està més motivat. Per tant, ha hagut una important modificació de la conducta en aquest subjecte.

VARIABLE 10, EXPECTATIVES

El subjecte observat, quan aconsegueix quelcom, agafa seguretat en si mateix, i el seu comportament és més tranquil, reflexiu, es concentra millor, té més interès cap a les tasques i activitats a fer, i sobretot al centrar-se, gaudeix. « El concepto ambiguo y amplísimo de metacognición tiene un doble significado, por una parte aluden al conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus propios procesos mentales y, por otra parte, al efecto que ese conocimiento ejercerá **en su conducta**. En ese sentido es fácil comprender que el hecho de poder acceder al pensamiento es, al menos, un primer paso para controlarlo" (86).

Relació expectatives/atribucions/aprenentatge i per consegüent modificació en la conducta a partir d'aquests constructes:

En el marc teòric exposat en l'apartat introductori, comentava la influència que poden tenir les expectatives de les educadores envers les possibilitats del subjecte en quant a fer les tasques proposades, i la relació d'aquestes amb les atribucions que fa el propi noi sobre les tasques. Doncs bé, ha quedat contrastat en les observacions fetes que efectivament existeix aquesta relació, és observable, i segons s'espera del noi, aquest modificarà els seus interessos inicials, i es "ficarà" de ple en la tasca. Per exemple, segons s'exposa en l'annex "diari d'observacions" i en les matrius, es veu que en el taller de construcció sobre tot el noi mostra interès envers aquelles tasques on és recolçat per l'educadora; no passa el mateix en el fang (1ª observació).

"... incidència en l'aprenentatge del grau en que el subjecte percep que té control sobre el seu entorn i els esdeveniments que li passen i el grau en el qual es considera capaç d'assolir un cert nivell d'execució" (87)

Al realitzar les tasques proposades, el subjecte mira els treballs dels altres, dona voltes, diu "no se", "no puc fer", etc. Però ha quedat demostrat a les observacions fetes que si les expectatives de les educadores envers el noi són positives, fan que s'en surti, que tregui profit, que confii en ell mateix, i que finalment ho aconsegueixi. El subjecte percep d'aquesta manera que pot fer-ho, sentint-se bé, "Bandura (1977) introdueix en aquest context el concepte d'**autoeficàcia**, definit com el conjunt de creences que una persona té respecte a la pròpia habilitat per a assolir metes en situacions específiques. Segons aquest autor, les expectatives positives d'autoeficàcia en àmbits o àrees determinades faciliten la realització de la tasca, en la mesura que porten a activar un conjunt de mecanismes d'autoregulació de l'activitat de la persona". (88)

4.3.2. EN QUANT AL TEMA 2:

De les 163 mostres a qui es va repartir l'enquesta, es van respondre a 36 qüestionaris. Les meves expectatives eren molt més elevades, no obstant aquesta mostra ha estat prou significativa per a poder extreure conclusions rellevants, ja que suposa un 22 % de respostes sobre la població total.

Per a poder treballar amb les dades recollides, es van introduir (veure **annex 6, "dades recollides"**) per analitzar-les i extreure les conclusions que a continuació exposo.

Una possible variable estranya en que es va pensar a l'inici, i que hauria donat més validesa en els resultats obtinguts, ha estat que en les preguntes per escollir dos o tres opcions, no es va pensar en demanar que numeressim per ordre de preferència les respostes escollides. Així haguèssim pogut ponderar les respostes donades. I potser alguna conclusió podria variar.

També dir que vaig obviar el ítem creativitat en alguna pregunta on les respostes haguessin pres altres perspectives.

D'aquests pares que van respondre, el 100 per cent no considera aquesta activitat extraescolar com un aparcament on deixar els fills i ja està, sino que la realitza perquè realment senten interès envers el món de l'art, la creativitat i l'expressió. Possiblement els pares que no van respondre no tenen la mateixa finalitat en deixar l'infant o noi en aquest espai per a realitzar l'activitat.

En quant a la primera part (verure annex 6, gràfiques 1 a 9). L'objectiu d'aquesta part de l'estudi era la definició de la població que ha respost al test (en quant a edats, sexe, tipus d'escola, edat dels pares, poblacions de residència i naixement, etc.)

Gràfica 1: Edats nens. A la mostra recollida dels infants d'entre 5 i 14 anys que assisteixen als tallers, el 86 % dels que han respòs estan entre 6 i 11 anys, amb una majoria de resposta dels 6, 7 i 10 anys. La mitjana d'edat és de 8 anys.

Gràfica 2: Sexe de la població de l'estudi. El 58 % son nenes i el 42 % nens. Es correspon amb el percentatge total de la població que hi assisteix.

Gràfica 3: Tipus escola. La gran majoria que han respos al qüestionari, porta els seus fills a l'escola pública (67 %), enfront només un 6% de privada i un 28% de privada concertada.

Gràfica 4: Poblacions de naixement i de residència. La gran majoria (89%) resideix a la mateixa població on es desenvolupen els Tallers, a Sant Cugat. La resta resideixen a poblacions molt properes, on no s'ofereixen aquests serveis.

La majoria d'infants (52%) són nascuts a Barcelona, i traslladats posteriorment cap a la zona del Vallès, especialment a Sant Cugat. El 90% dels nens i nenes nascuts a Barcelona, estan vivint a Sant Cugat.

Gràfica 5: Nínxol Familiar. Majoritàriament (66 % de les famílies) hi ha 4 components en la família, que es correspon majoritàriament a la unitat familiar pare-mare-dos fills. Només hi ha un cas de dos components (mare-filla). D'un germà hi ha un 70%. Dels germans al Triangle, el 57% no assisteixen i un 36% tenen al menys un germà que hi assisteix. En tres dels casos hi assisteixen dos germans. En cap cas es dona tres fills o més.

Gràfica 6: Qui respon el qüestionari. Majoritàriament (78%) ha estat la mare, el 14 % pares i només un 8% ho han fet de forma conjunta.

Gràfica 7: Nivell estudis pares. La gran majoria són llicenciats, el 49 % de pares i el 61% de mares. En quant a les mares no hi ha cap per sota de nivell d'estudis inferiors a FP. Un 8% de pares tenen estudis bàsics. No s'observa una variància entre pares i mares dins dels diferents nivells d'estudis.

Gràfica 8: Nivell laboral pares i mares. Del grup no treballen només hi ha mares. Del grup empresaris només són pares. El 66% del total de pares i mares són assalariats, éssent superior el nombre de mares (20 % més). El 12 % del total de pares és autònom o professional lliberal (aquí un 20% més de pares).

Gràfica 9: Edat pares. La majoria de pares (40%) està entre 40-42 anys. De mares, hi ha un 30 % entre 37—38 anys i una altre grup de 25% entre 46-49 anys, i un altre grup amb el 33% entre 39-43 anys. No hi ha mares per sobre dels 49 anys. El grup pares queda més concentrat en una franja d'edat més clara que el grup de les mares. La mitjana d'edat del grup pare és de 42 anys i la mitjana del grup mares és de 40 anys.

La família tipus seria de 4 components (amb pare i mare més dos fills), amb mitjana d'edat dels fills de 8 anys, amb cap altra germà al Triangle, assistint a l'escola pública, nascut a Barconla i resident a Sant Cugat, la mare és qui respon al qüestionari, el nivell d'estudi dels pares de llicenciats, i assalariats, l'edat del pare al voltant de 42 anys i edat de la mare al voltant dels 40.

La segona part del qüestionari (veure annex 6, gràfiques 10 a 12tris), la intenció de la qual era conèixer els interessos dels pares envers el món de l'art, i quina influència i actituds mostren en aquest sentit envers el/s fill/s.

Gràfica 10: Vinculació. Només en el 19 % de les famílies existeix alguna vinculació amb el món de l'art. Hi ha diversos motius: afició, treball pares, tradició familiar i dos casos de feina pròpia (dissenyadora i cantant).

Gràfica 11: Mitjans d'informació per conèixer esdeveniments culturals. Majoritàriament és a través de la premsa, un 97 %. Curiosament la premsa especialitzada només és utilitzada en un 11% dels casos. Els altres mitjans són la televisió i la ràdio (31 %) (**Pocs informatius sobre esdeveniments culturals?**). Hi ha molt poca incidència amb Internet (no arriba al 20%). **Potser hi ha una manca d'oferta d'informació sobre aquest àmbit dins la xarxa?**

En quant als informatius de l'administració (bàsicament ajuntaments) suposa un 25 %, percentatge més elevat del que s'esperava.

Cal esmentar altres mitjans com són: amics, escola (pública), feina mare, informacions a d'altres museus, etc.

Gràfiques 12, 12 bis i 12 tris: Assistència esdeveniments. Es comprova que majoritàriament els pares assisteixen a esdeveniments sense els fills. No es comprova tampoc que en les famílies vinculades a l'art hi hagi variació en aquests casos. Si com esdeveniments prenem exposicions i museus i treient la resta, es manté aquesta tendència, però les diferències són menors.

Pel que fa a la població, l'assistència als esdeveniment és majoritària a la mateixa població. Però més accentuada en el cas d'anar amb els fills. La segona població amb més assistència és Barcelona, i en

aquest cas és majoritari que assisteixin els pares sense fills. Pel que fa a altres poblacions, tant poden ser properes (Terrassa, Sabadell) com a l'estranger.

Els únics esdeveniments els quals els pares van més amb els seus fills que sols, és a exposicions i museus; a concerts i teatre-dansa és igual el nombre de vegades que van sols o amb els seus fills; el cinema és l'esdeveniment més emprat, i on existeix major diferència en quant anar sols o amb els fills.

La tercera part del qüestionari (veure annex 6, gràfiques 13 a 15) tenia com a objectiu esbrinar quines activitats extraescolars són les més valorades pels pares, i saber si a l'escola on assisteix es desenvolupen algunes activitats artístiques o no.

Gràfica 13: Activitats extraescolars més valorades. El 34 %, la majoritària, són esportives. El 24% es valora les culturals, el 18% els idiomes i el 15% activitats musicals. Un clàssic com és el reforç escolar, no està gens valorat dins d'aquesta mostra.

Gràfica 14: Altres activitats extraescolars a part dels tallers Triangle. El 83 %, la gran majoria, fan altres activitats extraescolars.

Gràfica 15: Activitats artístiques escolars segons el tipus d'escola. Es mostra com l'escola pública i l'escola privada concertada, ofereix més activitats artístiques en la seva oferta. L'escola pública té una màxima de 7 cops per setmana, i mitjana propera als 4, enfront la privada concertada i la privada que tenen una mitjana al voltant dels tres cops per setmana.

La quarta part del qüestionari (veure annex 6, gràfiques 16 i 17) pretenia analitzar els motius que els pares consideren més rellevants en quant al desenvolupament del/s fill/s, referint-se al món de l'art.

Gràfica 16: Motius activitats extraescolars. El 91 % dels motius estan entre el desenvolupament integral, el desig del nen, la relació amb altres nens i complementar l'aprenentatge. Les recomanacions externes no són especialment rellevants per a escollir la realització d'una determinada activitat escolar. Tampoc té rellevància la proximitat al domicili. Això pot significar que si l'activitat es considera profitosa, els pares es desplacen perquè realment la activitat interessa i no hi ha ofertades altres alternatives.

Gràfica 17: Resultats esperats de les activitats extraescolars. La gran majoria desitja que el fill-a es diverteixi. El 85 % dels resultats esperats són que es diverteixi, relació amb altres nens, que aprengui i formació personal. En quan a l'ítem preparació professional, no és gens valorat. L'ítem que estigui ocupat en alguna cosa (considerant-lo com si fos un aparcament), té un 0% de resposta.

Curiosament el percentatge de la gràfica 16 i 17 són similars (30 i 31%) en quant a que a la primera la pretensió és que es desenvolupin integralment, i a la segona volen que es diverteixi. Clar, això, segons com entenguem la manera en què un nen-a arribar a desenvolupar-se integralment, i la millor manera, considero que és divertint-se.

La cinquena part del qüestionari (veure annex 6, gràfiques 18 20) pretenia analitzar les expectatives en quant al treball que els seus fills fan als tallers, i en quant al que esperen rebre i la seva satisfacció (o insatisfacció) respecte a aquest treball.

Pel que fa a la satisfacció envers els tallers, el 100 % dels enquestats mostren satisfacció absoluta. De les 36 mostres que han respòs, 34 considera satisfetes les seves expectatives respecte els tallers Triangle, i 2 consideren que porten poc temps per a opinar.

Gràfica 18: Motius per a escollir tallers Triangle davant altres extraescolars. La més valorada és que es diverteix (prou coherent amb la gràfica anterior); segueix la dinàmica del taller; la formació personal de l'infant; i que es relacioni amb altres subjectes. Altres ítem amb una valoració mitjana ha estat el complement escolar, entorn agradable, horaris, que el subjecte aprengui i altres. La proximitat al domicili i que els seus amics també ho fan, o el fer una activitat més o l'estar ocupat en alguna cosa, no tenen pràcticament valoració per part dels pares.

Gràfica 19 Decissió per fer l'activitat al Triangle. El 52 % és decissió dels pares, i un 43% per sol·licitud del nen. L'ítem altres inclou dues respostes: recomanació del mestre i una que no contesta.

Gràfica 20: Millores als tallers. Són bàsicament informes periodics de l'evolució dels subjectes (un 43%), i la comunicació dels esdeveniments culturals per un 13%. El 21 % no creuen que siguin necessàries millores. En la confecció del qüestionari no es va tenir en compte l'ítem "cap millora" ni "no es pot valorar", els quals alguns pares han remarcat. Altres aspectes com l'higiènic o els tipus d'activitat obtenen un 0%. En quant a l'ítem altres hi ha qui demana modificació d'horaris, un altre comunicació via mail. Però les més significatives són la proximitat al domicili (família que viu en una població propera) i aconseguir més recursos personals, més mestres.

Respecte la pregunta oberta sobre la opinió dels pares envers els tallers, les respostes han estat les següents:

Hi ha hagut 13 respostes que valoren positivament/bona l'activitat; 10 que coincideix en valorar el tracte professional i la seriositat que reben; 8 coincideixen en quant a la dinàmica positiva i la creativitat; 5 respostes afirmant que els nens s'ho passen bé i aprenen gaudint; 3 respostes mantenen que faciliten la imaginació; 2 coincideixen en afirmar que hi ha bon ambient, 2 més que ho troben molt complert i altres 2 que els introdueix en el món de l'art; La resta de resposta ha estat: que el seu germà hi assistia, activitat seriosa, no pot opinar (porta poc temps), llibertat d'expressió, mitjans de treball, aprenen per si sols, aprenen coses noves, presa de decisions pròpia, alt nivell de qualitat, activitat no ofertada en el curriculum escolar i activitat beneficiosa pel nen.

Per tant es valora tant la professionalitat de les mestres i la dinàmica seguida, com el desenvolupament de la creativitat i la imaginació.

4.4. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

SOBRE EL TEMA 1: Centrant-me en les conclusions extretes després d'analitzar tota la informació disponible i segons els objectius proposats, la resumeixo de la següent manera:

Respecte Variable 1, Llenguatge:

Aquesta variable està relacionada i influenciada amb els canvis d'aula i en com l'individu arriba als tallers (de casa, de l'escola, del carrer). Tipus de llenguatge (paraulotes), emissió de sons quan no està conforme amb el que se li diu, acceptació dels ajuts oferts.

No obstant, al llarg de les observacions *s'ha detectat una notable modificació en la conducta* respecte a aquesta variable.

Respecte Variable 2, Temps:

En quant al temps que necessita per relaxar-se, ha estat cada cop menys.

La necessitat que té de que li marquin rutines a seguir, l'ha ajudat a centrar-se.

A mida que va dominant la tasca a fer, no cal oferir-li tants ajuts.

Per tant, s'ha observat que *gràcies a les sessions de plàstica hi ha hagut una modificació (encara que minsa) en la conducta del subjecte*. Sobre tot en el taller de pintura.

En quant a l'acoblament del ritme dels altres, però, no hi ha hagut un canvi substancial d'una sessió a l'altra. En aquesta unitat d'anàlisi doncs *no hi ha una modificació en la seva conducta*.

Respecte Variable 3, Espai i Clima:

La seva orientació en l'espai és bona, però li costa molt adaptar-se al canvi de tallers i al tipus de tasca que es desenvolupi. Depèn del taller on vagi el subjecte, aquest es centrarà més ràpidament o es negarà a fer-ho. Necessita poca dispersió, un clima relaxat, i que l'ajudi a centrar-se, unes pautes clares i ganes per a fer-ho. Però la forma d'estar ha estat constant en cada un dels taller, havent continuïtat en la seva conducta respecte a aquesta variable.

Per tant, de les primeres a les darreres observacions, *no hi ha hagut una clara modificació en la seva conducta*.

Respecte Variable 4, Comunicació:

A l'inici de les observacions no fixa la mirada en l'interlocutor. En finalitzar les sessions observades, segueix sense mirar quan no li interessa la conversa o el que se li diu. Però en canvi sí ho fa i s'entusiasma quan l'interessa el que se li diu. Centra la mirada en l'altre (mestra o companys) quan una activitat l'interessa i si està content. També centra també l'atenció en les tasques que per a ell són rellevants. Gaudeix explorant, al seu aire, els materials. Busca entrar en comunicació, i entra, amb els companys.

Per tant, *hi ha hagut una clara modificació en la seva conducta* en quant a aquests ítems.

Respecte Variable 5, Sociabilització:

A l'inici de les sessions no es relacionava tant amb els companys com en el final. Ha necessitat un temps per entrar-hi, i s'ha anat integrant. Estableix relacions més estretes amb uns quants. Ajuda els altres, els hi fa regals. S'ha anat acoblant als altres en el sentit de relació, de comunicació (no de tasques).

S'ha observat un *canvi substancial en quant a la modificació de la conducta a causa de la interacció amb els altres*.

Respecte Variable 6, Actituds:

Actitud més positiva envers els ajuts oferts, i en quant a realitzar treballs, això sí, els que li atreuen. Manipula molt el material, gaudeix d'ell, experimenta, utilitza els sentits per conèixe'l abans de decidir-se a crear quelcom. En la seva manera d'actuar i fer està influenciat pels altres, els observa, però aquestes observacions a l'inici eren majors, inhibint la pròpia activitat, la qual cosa va modificant-se a través de la seva assistència a les sessions de plàstica, gaudint en la pròpia activitat, encara que mostra poca flexibilitat en les tasques que fan els altres.

Per tant, s'observa una modificació en la seva conducta en quant a aquesta variable.

Respecte Variable 7, Voluntat:

Hi ha més voluntat i esforç en fer les tasques, al llarg del procés. Mostra voluntat de fer la tasca atraient, sense haver-li de motivar tant com al principi, sense que estiguin al seu abast.

Hi ha modificació en la seva conducta en quant a la voluntat gràcies a les sessions de plàstica.

Respecte Variable 8, Concentració:

Al llarg del procés existeix major atenció i per tant més concentració. S'orienta més fàcilment en el material a treballar, encara que precisa un alt grau d'estructuració. Percepció dels objectes i dels altres mitjançant el contacte físic i corporal, fent servir els sentits. Percep als altres perquè es va perceben a si mateix.

S'observa una modificació conductual respecte aquesta variable.

Respecte Variable 9, Autoconcepte:

Mostra al llarg del procés més seguretat de si mateix, encara que necessita que algú estigui al seu costat físicament, el guii, l'acompanyi, però sense entrometre's. Encara cal seguir treballant aquest ítem. Així com tot el que fa referència a les seves pors, permenten i facilitant-li que les expressi. Construcció i reconstrucció de si mateix, creixent la seva autoestima. A mida que es treballi, adquirirà més seguretat en si mateix, i per tant major rendiment. La motivació és quelcom que hauria de ser rellevant en el treball amb ell, així com el canvi d'activitat, fent-les atraients. Se sent més segur en la seva implicació amb les tasques, però també perquè cada cop està més integrat al grup i al context. Davant un contratemps, ha anat centrant l'atenció en emenar els errors, acceptant-los cada cop més. Però necessita algú al seu costat.

No obstant, sí hi ha hagut una modificació en la seva conducta.

Respecte Variable 10, Expectatives:

Les expectatives pròpies en quant a les seves possibilitats són inicialment baixes, després van millorant, però molt poc. Necessita que al seu costat hi hagi algú que s'ho vagi recordant. Poc a poc va interioritzant les accions, enteses com a tasques que ell mateix decideix fer. Els pares potser haurien de tenir expectatives més altes envers les seves pròpies possibilitats.

Encara que poca, *sí ha hagut un xic de modificació en la seva conducta.* Segurament al acabar el curs es podria observar més àmpliament. També dir que al haver vacances pel mig (de la mateixa manera que ha passat d'un curs a l'altre) fan que d'alguna manera es perdi una part del treball realitzat durant el curs. És per tant un procés llarg i continu el que s'hauria d'observar i fer, acompanyant-lo.

Per concloure aquest apartat, i en vista que de 10 variables proposades, en 9 sí s'ha observat certa modificació en la conducta del subjecte gràcies a les sessions en que ha participat, **es conclou afirmant la hipòtesi inicial: Els tallers d'expressió artística modifiquen favorablement la conducta dels infants, influint les expectatives dels pares.**

SOBRE EL TEMA 2:

Amb els resultats obtinguts **s'ha pogut demostrar que les expectatives dels pares respecte els tipus d'activitat extraescolar, influeixen en la conducta dels seus fills, així com també influeix la manera com reflexen el món de l'art en els seus fills (mitjançant la seva valoració de la creativitat i de l'expressió).**

Respecte els objectius de l'apartat a: si aquest estudi s'hagués extrapolat a d'altres poblacions segurament els resultats haguessin estat molt diferents.

Els pares d'altres poblacions que porten els seus fills a les activitats del Triangle, és perquè a la seva pròpia població no existeix aquesta oferta. De fet hi ha una família que demana que hi hagi en les poblacions properes més instal·lacions adequades per a fer aquest tipus d'activitats.

Respecte els objectius de l'apartat b: la vinculació dels pares amb el món de l'art és mínima. No obstant, els esdeveniments als quals els pares van més amb els seus fills que sols, és a exposicions i museus. Queda comprovat, doncs que encara que no existeix majoritàriament una vinculació dels pares amb el món de l'art, sí existeixen interessos dels pares envers el món de l'art, i a més participen conjuntament amb els seus fills en els esdeveniment pròpiament artístics més que en d'altres. **Es pot concloure que les actituds dels pares envers el món de l'art influeixen positivament sobre els seus fills.**

S'ha pogut comprovar també com la manera d'informar-se dels esdeveniments artístics és majoritàriament per premsa, la qual cosa mostra una culturització familiar. En canvi, la informació rebuda mitjançant internet és molt més baixa que l'esperada. **Potser hi ha una manca d'oferta d'informació sobre aquest àmbit dins la xarxa? També fan falta iniciatives sobre informatius culturals per TV i ràdio. Aquests podrien ser uns amplis àmbits d'intervenció per el psicopedagog.**

Respecte els objectius de l'apartat c:

Les activitats extraescolars artístiques i culturals no són les més valorades pels pares. Prefereixen esports. Però, **podria tractar-se d'una moda, o de que no hi ha una oferta prou rellevant d'aquests tipus d'activitats,** i com hi ha tantes altres per escollir, no hi ha tampoc una demanda concreta.

Respecte els objectius de l'apartat d :

Els motius més rellevants en realitzar una activitat és el desenvolupament integral i que el nen s'ho passi bé, i **la manera en què un nen-a arribar a desenvolupar-se integralment és divertint-se.** La resposta que estigui ocupat en alguna cosa, entesa com si fos un aparcament, té un 0% de resposta. Per tant, es pot afirmar que la mostra de pares valora favorablement altres aspectes envers l'expressió artístiques més que **no es tracti d'una activitat de més, sense cap intenció i prospectiva.**

Respecte els objectius de l'apartat e :

Es prefereix que el subjecte gaudeixi i es relacioni amb d'altres, així com la dinàmica pròpia del taller, més que la proximitat al domicili o que els seus amics fan l'activitat, o el fer una activitat més. **Això mostra que la mostra escull els tallers no com un simple "aparcament", sinò amb unes expectatives clares envers el desenvolupament del subjecte.**

En les **respostes obtingudes a la pregunta oberta** sobre la opinió dels tallers, s'enumeren un seguit d'actituds rellevants per part de les mestres, professionalitat un bon ambient de treball, que els nens vagin contents, que s'ho passin bé, que se'ls motiva molt, etc. Aquests aspectes van íntimament lligats amb algunes de les variables establertes en el tema 1 on centrar la mirada per a observar la modificació de la conducta que ha estat comprovada. Per tant, es pot afirmar que **les actituds positives que valoren els pares en aquest tallers, i les seves expectatives envers al treball que es realitza, implica de manera rellevant una conducta determinada dels seus fills, i la modificació d'aquesta degut al Tractament** (sessions d'art plàstica).

PROSPECTIVA

Es podrien haver observat moltes més variables en el treball de camp, però he hagut d'enmarcar-me en unes determinades, degut al temps disponible i a l'espai. Espero que aquest estudi obri nous camps d'investigació.

També la mostra dels qüestionaris que es van passar als pares, podria haver estat més elavada, segons les expectatives que com investigadora desitjava.

Però aquí he mostrat una posada en pràctica real, i s'ha presenta tal com ha succeït.

Hi ha un aspecte imprescindible que en l'elaboració d'aquest Projecte ha fet que estès present en tot moment: la **ètica del professional**, tant en quant als pares (confidencialitat) i en quant a afirmacions o negacions sobre la pràctica a partir de les observacions. És quelcom que qualsevol professional hauria de plantejar-se i replantejar-se en tot moment, però que moltes vegades s'oblida, per la pròpia obsessió en voler "arreglar les coses i les persones".

El psicopedagog té un paper, a part de fer la Investigació (que bé hauria pogut estar portada per un altre professional: pedagog, psicòleg, etc.), de *reconduir actituds i expectatives* envers certs individus i certes situacions. I nnegablement, i intentant mantenir-me al marge en certs aspectes sobre la dinàmica dels tallers, la meua postura d'espectadora que no està implicada en la feina del centre, al poder observar sense involucrar-me professionalment, i intentant en tot moment mantenir-me al marge de l'acció, es pot dir que (a part de la formació rebuda i de l'experiència amb diversos tipus d'infants en diversos contextos) tenim una certa tendència a veure les situacions objectivament, des de fora, però en molts moments ens impliquem. Doncs bé, cal mantenir la ètica també en aquest sentit, marcant molt bé els nostres límits i la distància adequada i necessària.

De totes formes la funció psicopedagògica pot ser tan àmplia, com poc definida: reconduir, donant informació a les mestres sobre maneres de fer que podrien millorar la seva feina (encara que en aquest aspecte ens trobaríem amb grans reticències), i el.laborant un pla de treball a seguir; elaborar un seguit d'actuacions amb els pares: elaborar informes periòdics, entrevistes o reunions; organitzar i realitzar xerrrades amb les mestres, creant un espai on puguin deixar anar les seves angoixes, les seves inquietuts, les seves vivències envers els diversos grups amb qui treballen. Aquesta seria una tasca molt necessària en els diversos àmbits psicopedagògics d'actuació i que de fet se'm va demanar.

Necessitats existeixen, però massa sovint ens trobem amb retalls personals i/o materials. Hauriem de buscar alguna manera de sensibilitzar les administracions en quant a les mancances que patim els qui ens dediquem al món de l'educació i de l'expressió.

El que és evident és que les primeres experiències viscudes i mantingudes amb els altres, per qualsevol infant són decisives i influeixen molt. En el cas dels nens adoptats és igualment influenciable sobre la conducta que aquest mantindrà en anys posteriors: "No hay que olvidar que la historia pasada de ese niño

es decisiva. La mayoría de los niños pueden estar diagnosticados con un término que no es sino un cajón de sastre: carencias socioafectivas. En cualquier caso, debemos tener en cuenta que la historia pasada, aunque se refiera a unos días o meses, se manifestará en diferentes ámbitos de la vida de ese niño y tendremos que estar muy atentos para entenderle, con paciencia y comprensión, porque son cuestiones normales". (89)

I, també es pot arribar a afirmar que la conducta és una expressió de la pròpia personalitat: "La conducta del niño (en el sentido más amplio de la palabra) se nos aparece como el resultado de la vida. Su personalidad se desarrolla como resultado de muchas interacciones diferentes, dentro del niño y entre el niño y su entorno, y como resultado de las adaptaciones que hace frente a ciertas experiencias de su vida, incluyendo actitudes de los padres, relaciones con hermanos y compañeros, y el estrés ambiental. (...) En el caso de los niños con trastornos de la conducta es frecuente la situación en que tanto la influencia del aprendizaje como la de la conducta han sido o bien ingratas o insuficientes para sus necesidades de desarrollo" (90).

Però com moltes coses, la conducta es pot i és modificable, i no es manté en el temps inalterable, com si només fos un tret individual adjacent a cada subjecte. Influïran els altres, els grups socials amb qui conviu el subjecte, i el context. En les observacions efectuades, i éssent l'interval entre una i altra observació petit (una setmana), durant un trimestre, es podria dir que la conducta és estable, inalterable, que existeix una consistència clara. Ara bé, en petits ítems s'han pogut veure modificats globalment, durant el trimestre en què s'ha intervingut.

La familia de l'individu observat, a més, es va trobar amb l'exclusió de la majoria de la gent en el moment d'ingresar a l'escola. Per una banda, pel fet que la seva manera de relacionar-se era molt diferent a l'acceptada en la nostra societat (ja que no tenia recursos ni sabia com calia relacionar-se adequadament, per ell es tractava d'anar pegant per comunicar-se) però també per el fet de que té la pell més fosca que la de la majoria dels altres nens i nenes. Ara comença a fer-se preguntes sobre per què té la pell així, diferent als altres, i sobre quan se li posarà blanca. Els pares, especialment la mare, viu bastant angoixada aquest tema, i encara que s'esforça en fer entendre al seu fill que ell és així, ha rebut constantment el refús dels altres, encara ara, en la nostra tan civilitzada societat. "Es cierto que el color de la piel o los rasgos orientales o andinos son signos que les hacen distintos en un país donde hasta ahora hay poca cultura interracial y hasta hace poco no se veían por la calle tantas gentes de otras razas. Es a ellos a los que tenemos que convencer de su singularidad, de su originalidad, que les hace diferentes y, desde luego, no inferiores a los otros frente a ese deseo tan comprensible de los chavales de ser iguales que los demás. (...) En la adopción de un niño de otra raza también debemos esperarnos la consabida valoración de nuestro gesto como una obra de caridad (...) Resulta complicado guardar siempre la calma en los momentos en los que una persona, creyendo valorarnos, lo que está haciendo es considerar al niño como un pobrecito que ha tenido una gran suerte salvándose de la miseria." (91)

En quant als pares, en aquest cas d'un fill adoptiu, en la realitat se senten desolats, amb pocs recolçaments externs (sobre tot per part de les institucions (ECAI S), pel que fa referència als ajuts tant materials (de tot el seguiment del subjecte -informes obligatoris que requereixen les institucions- són els pares adoptius els que s'han hagut de fer càrrec, i no les dites institucions autonòmiques) com morals (no se'ls ha ofert cap ajut extern, cap pauta), i si ho han fet ha estat pel seu compte. La única via obtinguda ha estat l' associació, de la qual en formen part altres pares en les seves mateixes circumstàncies, però clar, aquí cadria la figura d'algun professional, i penso que la d'un psicopedagog es fa imprescindible, per acompanyar, per coordinar, per parlar, per formar, per escoltar, per reconduir angoixes, per oferir, en definitiva, un espai on els pares se sentin recolçats i escoltats, on puguin expressar els seus dubtes, angoixes, vivències, experiències, ...

Com diu Campion (92), "Los esquemas que incluyen un sistema de apoyo a los padres ofrecen más probabilidades de éxito que aquellos que dejan a los padres luchando solos. (...) Tal vez el esquema ideal es aquel que, con una estructura relativamente sencilla, está respaldado por un apoyo considerable para los padres de parte de los grupos de apoyo, del asesoramiento y de la terapia familiar (...) El potencial de estos esquemas es considerable, pero necesitan estar basados en un entendimiento realista de determinados procesos familiares, y de las relaciones padres-hijo."

Per això trobo fonamental i necessari reivindicar la figura d'un professional, psicopedagog, per moltes raons i amb diversos rols (flexibilitat, formació, reconductor, etc), i desitjaria que les institucions estatals, que definiria com a essencialment burocràtiques i poc sensibilitzades amb les necessitats reals dels pares adoptius, reflexionessin sobre la situació actual d'aquest àmbit específic (hi ha molts de similars), i fessis un esforç en invertir en recursos tant materials com personals per poder atendre adequadament aquesta població, un conjunt d'infants i pares que necessiten que algú es digni en oferir el que es promet, a facilitar els tràmits, i a establir pautes de seguiment coherents amb el món actual. Però és clar, ens trobem amb unes polítiques diverses en cada autonomia de l'estat, i coordinar-ho no és senzill quan no es té volutat real de fer-ho. Cal entendre que la societat canvia, per tant les necessitats són també canviants, i que hem de buscar vies per avançar amb aquesta societat canviant en la qual vivim.

Comentar també que en aquest Projecte he pretès llençar idees amb la intenció de cercar nous camins a recórrer per part del professional en psicopedagogia. Un d'aquest àmbit podria ser la dinamització mitjançant la xarxa d'entorns virtuals dedicats al món artístic. De fet una idea inicial que havia tingut era desenvolupar el Projecte de Practicum en aquest àmbit, però després d'analitzar en diversos estaments (Palau de la Música, Auditori i Liceu) les possibilitats reals d'abordament vaig desistir-hi. Queda aquí la idea per a qualsevol que hi vulgui endinsar-se.

Per finalitzar, dir que hi ha hagut molts moments en el desenvolupament del Practicum que m'he vist desanimada, perduda entre tanta i tanta informació que recollia i que encara podria recollir. La meua inexperiència inicial en aquest camp m'ha fet desbordar-me en molts moments, així com les meves expectatives en quan a aconseguir la major quantitat de dades per a poder fer unes conclusions més riques sobre tot en quant al tema 2. Però la meua il·lusió a mida que anava passant el temps, i els resultats obtinguts m'han resultat una experiència del tot gratificadora. Animo a qualsevol professional a realitzar una Investigació sobre allò al que es dedica, doncs tant professional com personalment equival a anar creixent i ajuda a fer-nos càrrec de molts esdeveniments.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- (1) Lowenfeld, V., "El niño y su arte". Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1958
- (2) Fragments extrets del Règim Intern del Taller Triangle, escrit per les mestres. Sant Cugat del Vallès, curs 2002-2003.
- (3) Vila, G., "Un taller de construcció, a: Bosch i altres, "Fer plàstica: un procés de diàlegs i situacions". Barcelona: Col·lecció Temes d'infància, nº33, Edicions Rosa Sensat, 2001.
- (4) L.Hayman, J., « Investigación y educación", Barcelona: Ediciones Paidós, 1981.
- (5) Martí, E. i Onrubia, J., "Les teories de l'aprenentatge escolar", a: Coll, C., "psicologia de la instrucció". Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- (6) Merodio, I. "Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio". Proyecto 5/8. Madrid: Narcea, 1981.
- (7) Lowenfeld, V. "El desarrollo de la capacidad creadora". Kapelusz, Buenos Aires, 1961.
- (8) Merodio, I., Ib. cit.
- (9) Alemany, I. i Guitart, R.: "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las actitudes, normas y valores" a: "El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista", Monereo, C. i Solé, I.. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- (10) Lowenfeld, V., Ob. cit.(1)
- (11) Croll, P., "La observación sistemática en el aula". Madrid: Editoria La Muralla, 1995.
- (12) Blanco, A., "Metodologies qualitatives en la investigació psicològica", a: Arnau, J., Mètodes, dissenys i tècniques en investigació psicològica". Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1996.
- (13) Evertson, J.M.; Green, J.L. (1989). "La observación como indagación y método". A: M.C. Wittcock (ed.). "La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós. MEC.
- (14) Andrés Pueyo, A. "Personalitat i diferències individuals", a: Andrés Pueyo, A. "Psicologia de la Personalitat", Barcelona: UOC, 1996.
- (15) Andrés Pueyo, A.: Ob. cit.
- (16) Merodio, I. "Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio". Proyecto 5/8. Madrid: Narcea, 1981.
- (17) Boada, H. "Llenguatge i pensament", a: Boada i Caparrós, "Processos psicològics bàsics", Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997
- (18) Boada, H.: Ob. cit.
- (19) Poveda, L. "Texto dramático. La palabra en acción". Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, 1996.
- (20) Boada, H.: Ob. cit.
- (21) Boada, H.: Ob. cit.
- (22) Boada, H.: Ob. cit.
- (23) Vázquez, F. "La distribució social del coneixement: els rols en l'ensenyament", a: Ibáñez, t., "Psicología social de l'ensenyament". Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- (24) Vázquez, F.: Ob. Cit.

- (25) Muñoz, J.M. "Individu, grup i dinàmica de grup a l'aula", a: Ibáñez, t., "Psicologia social de l'ensenyament". Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- (26) Muñoz, J.M: Ob. Cit.
- (27) Poveda, D. "Creatividad y teatro". Narcea , S.A. de Ediciones, 1973.
- (28) Stern, A.: "Comprensión del arte infantil". Kapelusz, Buenos Aires, 1962.
- (29) Santiago, P. "De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Teoría y práctica de un programa". Narcea, 1985.
- (30) Pallí, C i Martínez, L.M. "Naturalesa i organització de les actituds". A:"Introducció a la psicologia social". UOC. Barcelona 2001.
- (31) Pallí, C i Martínez, L.M.: Ob. cit.
- (32) Alemany, I. i Guitart, R.: "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las actitudes, normas y valores" a: "El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista", Monereo, C. i Solé, I.. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- (33) Hare, A.P. "Handbook of small group research", Nova York: Free Press, 1962.
- (34) Angulo, J i Reguilón J.A. "Hijos del corazón". Ediciones temas de hoy: Madrid, 2001
- (35) Johnson, D.W., "Psicología social de la educación". Buenos Aires: Kapelusz, 1970.
- (36) Muñoz, J.M.: Ob. Cit.
- (37) Chauchard, P. "El cerebro y la mano creadora". Madrid: NARcea, 1972.
- (38) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (39) Sánchez, E.: "Les dificultats d'atenció", a: Sánchez, E."Dificultats d'aprenentge i intervenció psicopedagògica », Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2000.
- (40) Santiago, P.: Ob. cit.
- (41) Merodio, I. "Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio". Narcea, Madrir, 1981.
- (42) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (43) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (44) Vayreda, A.: Ob. cit.
- (45) Rogers, C. "Psicología social de la enseñanza", Madrid: Visor, 1982.
- (46) Vayreda, A.: Ob. cit.
- (47) Vayreda, A.: Ob. cit.
- (48) Vayreda, A.: Ob. cit.
- (49) Vayreda, A., "Origen de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants", a "Psicologia social de l'ensenyament". Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- (50) Vayreda, A.: Ob. cit.
- (51) Vayreda, A.: Ob. cit.
- (52) Lamberth, J. J. "Psicología social", Madrid: Pirámide, 1986.
- (53) Poveda, D.: Ob. cit.
- (54) Fernandez Ruiz; "Psicopedagogía del interés". Uteha. México, 1946.

- (55) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (56) Merodio, I.: Ob. cit.
- (57) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (58) Woods, P. "La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa". Madrid: Temás de educación Paidós y MEC, 1987.
- (59) Del Rincón, D. "Metodologies qualitatives orientades a la comprensió", a: Mateo, J. i Vidal, C. (coordinadors), "Mètodes d'investigació en educació".
- (60) Del Rincón, D.: Ob. cit.
- (61) Woods, P.: Ob. cit.
- (62) Woods, P.: Ob. cit.
- (63) Woods, P.: Ob. cit.
- (64) Woods, P.: Ob. cit.
- (65) Woods, P.: Ob. cit.
- (66) L.Hayman, J., « Investigación y educación", Barcelona: Ediciones Paidós, 1981.
- (67) L.Hayman, J.: Ob. cit.
- (68) Gratiot-Alphandér i R.Zazzo: "Los modos de expresión", a : "Tratado de psicología del niño", Volum VI. Madrid: Morata, 1976.
- (69) Merodio, I. "Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio". Proyecto 5/8. Madrid: Narcea, 1981.
- (70) Gratiot-Alphandér i R.Zazzo: Ob. cit.
- (71) Gratiot-Alphandér i R.Zazzo: Ob. cit.
- (72) Boada, H. "Llenguatge i pensament", a: Boada i Caparrós, "Processos psicològics bàsics", Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997
- (73) Boada, H.: Ob. cit.
- (74) Perinat, A.: "Desenvolupament en l'etapa de l'educació primària" a: Perinat, A. i altres, "Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar", Barcelona: Universita Oberta de Catalunya, 1996.
- (75) Miras, M. i Onrubia, J. "Factors psicològics implicats en l'aprenentatge escolar: les característiques individuals", a: Coll, C. "psicología de la instrucció". Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- (76) Merodio, I.: Ob. cit.
- (77) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (78) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (79) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (80) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (81) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.
- (82)Gratiot-Alphandér i R.Zazzo: Ob. cit.
- (83) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.

(84) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.

(85) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.

(86) Juan A. García Madruga y Pilar La Casa, "Desarrollo psicológico educación I", a: Psicología evolutiva. Compilación de J.Palacios, A.MArchesi, C.Coll. Ed. Alianza psicológica.

(87) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.

(88) Miras, M. i Onrubia, J.: Ob. cit.

(89) Angulo, J i Reguilón J.A. "Hijos del corazón". Ediciones temas de hoy: Madrid, 2001

(90) Campio, J.: "El niño en su contexto. Educación y sistema familiar", Temas de Educación Paidós y MEC, 1994.

(91) Angulo, J i Reguilón J.A.: Ob. cit.

(92) Campio, J: Ob. cit.

6. ANNEXOS