

ESTUDIOS DE GRADO DE PEDAGOGÍA

Promoción 2010-2014

*ESTUDIO SOBRE EL RENDIMIENTO
ESCOLAR Y EL VÍNCULO FAMILIAR DESDE
LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS A TRAVÉS
DE LOS DIBUJOS*



UNIVERSITAT DE GIRONA

Patricia Rodríguez Manzano

Dirigido por Xavier Besalú Costa

13 de Junio de 2014

ESTUDIOS DE GRADO DE PEDAGOGÍA

Promoción 2010-2014

*ESTUDIO SOBRE EL
RENDIMIENTO ESCOLAR Y
EL VÍNCULO FAMILIAR
DESDE LA PERSPECTIVA DE
LOS NIÑOS A TRAVÉS DE
LOS DIBUJOS*



UNIVERSITAT DE GIRONA

Patricia Rodríguez Manzano

Dirigido por Xavier Besalú Costa

13 de Junio de 2014

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, este trabajo va dedicado a todos esos niños y niñas, y a las familias de estos, que están pasando por una mala circunstancia y que a pesar de ello, se levantan día a día con una sonrisa. En concreto, se lo dedico a los niños y niñas que han hecho posible este trabajo, con su alegría, su inocencia, su curiosidad. A todos ellos, gracias.

Este trabajo va por vosotros.

Gracias también a Xavier Besalú por guiar este trabajo y exigirme como estudiante.

A Eva Bitlloch, por sus correcciones, por sus buenas palabras y por sus ánimos.

Al equipo docente del CEIP Montfalgars por abrirme las puertas de su escuela.

A Carme Timoneda, por enriquecerme como estudiante y como persona y por darme los conocimientos y la motivación que han derivado en este trabajo.

A los estudios de Pedagogía, por formar un grupo de treinta profesionales.

A todos ellos, gracias.

Quiero agradecer también el apoyo y el soporte de mis amigos Álvaro, Núria y Raquel.

Por preocuparse, por motivarme y por acompañar mí camino desde hace años.

En especial a Paula, por aparecer en mi vida y quedarse. Por ser tan igual y tan diferente; por entender una mirada, un gesto y una palabra. Por las lágrimas y las risas, por la ayuda incondicional. Por todo ello, gracias amiga mía.

A Fran, por quererme y apoyarme. Por estar a mi lado, valorarme cuando yo no lo hacía y hacerme ver cuando yo no era capaz. Gracias por seguir ahí.

A mí familia,

A Paco, por ayudarme y entenderme desde el minuto uno, por acompañarme en mi crecimiento personal y emocional, y por tener siempre la palabra correcta en el momento adecuado.

A mi madre y a mi hermana, el pilar fundamental de mi vida. Por nunca dejarme caer, por creer desde siempre en mí. Por protegerme y valorarme incluso cuando yo no lo hacía. Estoy orgullosa de saber que siempre os tendré a mi lado, saber que siempre estaré ahí. Este trabajo es para vosotras, porque gracias a vosotras, mi familia, soy quien soy.

Os quiero.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS.....	11
3. MARCO TEÓRICO	13
1. UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS A LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA	14
1.1 LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS.....	14
1.2 CONCEPTOS TEÓRICOS	15
1.3 LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA	17
2. COGNICIÓN-EMOCIÓN: ¿CÓMO APRENDEMOS?.....	21
2.1 LOS PROCESOS INTERNOS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LA TEORÍA PASS.....	21
2.2 LA TEORIA DEL PROCESAMIENTO CEREBRAL DE LAS EMOCIONES O DE LOS COMPORTAMIENTOS ENMASCARADOS	27
2.3 ¿CÓMO INFLUYE LA EMOCIÓN EN LOS APRENDIZAJES?.....	31
2.4 EL DIAGNÓSTICO A TRAVÉS DEL MODELO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN HUMANISTA-ESTRATÉGICO.....	33
3. LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	38
3.1 FAMILIA Y ESCUELA ¿SE INVADEN O SE NECESITAN?	41
4. CONTEXTO.....	43
5. METODOLOGIA.....	47
1. EL PROCESO DE DOCUMENTACIÓN.....	48
2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	49
3. LOS INSTRUMENTOS.....	51
4. EL ESTUDIO	52
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	53
6. RESULTADOS	55
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	63

CASO 1	64
CASO 2	68
CASO 3	72
CASO 4	76
CASO 5	79
CASO 6	83
COMPARATIVA DE LOS CASOS	86
8. CONCLUSIONES.....	89
9. EL PAPEL DEL PEDAGOGO	92
10. BIBLIOGRAFIA	96
11. GLOSARIO.....	102
12. ANEXOS.....	105
ANEXO 1. MODELO DE ENTREVISTA	106
ANEXO 2. ENTREVISTA CASO 1.....	107
ANEXO 3. ENTREVISTA CASO 2.....	117
ANEXO 4. ENTREVISTA CASO 3.....	130
ANEXO 5. ENTREVISTA CASO 4.....	143
ANEXO 6. ENTREVISTA CASO 5.....	154
ANEXO 7. ENTREVISTA CASO 6.....	164
ANEXO 8. DIBUJOS CASO 1.....	176
ANEXO 9. DIBUJOS CASO 2.....	178
ANEXO 10. DIBUJOS CASO 3.....	180
ANEXO 11. DIBUJOS CASO 4.....	182
ANEXO 12. DIBUJOS CASO 5.....	184
ANEXO 13. DIBUJOS CASO 6.....	186
ANEXO 14. MODELO DE DIBUJO EXPLICATIVO EMPLEADO.....	188

1. INTRODUCCIÓN

*Cuando era pequeño me encantaban los circos y lo que más me gustaba de ellos eran los espectáculos con animales,
concretamente con el elefante.*

*Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de su peso, tamaño y fuerza descomunal..
pero después de su actuación, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas a una
minúscula estaca de madera clavada apenas unos centímetros en el suelo. Y aunque la cadena era ancha y poderosa,
me parecía obvio que el animal pudiera arrancarla fácilmente de la estaca y huir. ¿Qué lo mantiene entonces?*

*El elefante no se escapa porque ha estado a una estaca parecida desde que era muy pequeño;
al ver sus constantes esfuerzos por arrancarla maltrechos, llegó un día que el animal aceptó su impotencia
y se resignó a su destino. El elefante enorme y poderoso no escapa porque cree que NO PUEDE.*

JORGE BUCAY

Se ha querido iniciar esta introducción con un pequeño cuento de Jorge Bucay, que se encuentra dentro de la colección *Cuentos para Damián*, porque describe claramente, la esencia de este estudio.

Sin duda alguna, cuando te embarcas en un trabajo como éste, emprendes un camino donde las dudas, las inquietudes, la confusión y el caos te acompañan desde el momento en que se escribe sobre un registro el tema definitivo de lo que será el primero de muchos estudios pero el único con la llave que abre las puertas definitivas a un título como profesional de la pedagogía.

También es un camino en el que las sensaciones anteriores comparten protagonismo con otras muy diferentes: la curiosidad, la motivación, el interés, las ganas de aprender y comprender a través de cuestionarse constantemente lo que ya está escrito y que impulsa a pensar y actuar con compromiso.

Y esta actuación con compromiso se empezó a gestar durante las prácticas académicas en la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia, la función de la cual se divide en tres grandes ejes que interaccionan y van al unísono. La tarea educativa, la asistencia psicológica y pedagógica y la investigación en el campo de la evaluación, el diagnóstico y la intervención conforman el compromiso y el cometido de la Fundación desde sus inicios.

Allí se observó, diagnosticó e intervino –en compañía de profesionales experimentados– niños y jóvenes que presentaban actitudes y comportamientos agresivos, sin sentido, temerarios... que derivaban en un malestar subyacente en ellos y en sus familias y que les impedía afrontar la vida con serenidad y felicidad.

Es aquí donde se vuelve a hacer referencia al cuento anterior; todos somos elefantes enormes y poderosos presos de una cadena anclada a una pequeña estaca de madera que persigue y limita a sacar todo el potencial de las personas.

Las creencias personales que conforman la autoestima son también las responsables de la visión distorsionada de ésta, llenándola de miedos y prejuicios sobre la propia persona así como sobre los demás, limitando la felicidad y frenando el potencial de ésta. Pero, ¿esa estaca y esa cadena son construidas por las personas? ¿Se nace en el seno de una familia en la que sin querer, tanto la estaca como la cadena son impuestas? ¿Es la sociedad quien las crea?

Es en este punto y en esta incertidumbre de donde parte la primera de muchas motivaciones por llevar a cabo este trabajo de investigación, queriendo ir más allá, comprobando de primera mano cuánto nos limita nuestras propias emociones y dónde radica la raíz de éstas.

El mundo emocional es un ámbito del que no falta información. A lo largo de la formación como profesionales de la educación, se hace partícipes a los estudiantes de la idea de que entender lo que le pasa a la persona por dentro es vital para poder ofrecer una educación de calidad que se base en el bienestar de ésta por encima del número de contenidos asimilados. La práctica educativa tiene que responder a las necesidades de la sociedad, por tanto, tiene que ser asistencial en el sentido de ser útil, práctica y eficaz, solucionando los problemas educativos y sociales que se le plantean día a día a la persona.

Y de ese día a día también forman parte el sistema escolar pero sobre todo el sistema familiar de las personas.

Cuando el niño va a la escuela lo hace con un bagaje afectivo y emocional que condicionará fuertemente su adaptación y sociabilidad en el centro educativo. También lo hace con un bagaje cultural y de conocimientos determinado, con una disposición ante el trabajo y la disciplina, con un cierto grado de motivación ante la adquisición de conocimientos en cierta manera condicionados por aquello que vive en casa.

Y la vida escolar del niño se conforma sobre estas bases, haciendo que todo lo que la escuela le pueda aportar se consume con todo aquello que viva fuera de ésta, especialmente en su casa, destacando la relación con su familia.

Desde esta perspectiva se forma la segunda motivación para conformar este trabajo; mientras que por un lado se sabe que las emociones influyen, se presenta la duda de cómo la familia influye en la identidad emocional de las personas.

Finalmente, el rendimiento escolar o lo que es lo mismo, “las notas” son algo que acompañan a las personas a lo largo de su vida como estudiantes. Desde pequeños hasta ahora se está rodeado de personas que el bajo rendimiento les ha ido persiguiendo a lo largo de sus etapas escolares, frustrándoles y/o desmotivándoles a continuar con su formación.

En esta línea y por el hecho de poder entender e ir más allá del bajo rendimiento desde una perspectiva diferente a la que muchos profesionales de la educación se amparan o la

gestionan, aparece la motivación de adentrarse y centrarse en éste desde la perspectiva emocional.

Es por ello que a partir de todas estas incertidumbres, curiosidades, observaciones, motivaciones, etc., se acaba gestando la idea de un estudio que observe cómo el vínculo familiar afecta al rendimiento del niño.

Es importante recalcar que la investigación se centra y ampara en la perspectiva que el niño tiene de su vínculo familiar. Por ello se ha llevado a cabo un estudio de casos, procediendo con una entrevista personal y con dos dibujos psicopedagógicos, los vasos y los caminos, que aportan información relevante acerca del sistema familiar en cuestión de una manera invasiva y lúdica.

El decantarse por este tipo de dibujos también responde a un interés por formas poco convencionales de traducir la información, herramientas que por otro lado fueron adquiridas durante las prácticas académicas.

En el **primer capítulo** de este trabajo se expondrán los objetivos así como la base teórica que enmarca el estudio. Se presentará la Teoría General de Sistemas, incidiendo en la Pedagogía Sistémica como pilar teórico que justifica cómo la familia es el sistema básico y base para el crecimiento personal del niño, así como de los modelos relacionales que se desprenden de éstas.

Por otro lado el marco teórico también constará de un apartado que intenta dilucidar cómo se aprende. Para ello primero se ha explicado cómo se trabaja cognitivamente a partir de la Teoría PASS de la inteligencia concebida por Das, Naglieri y Kirby y en segundo lugar cómo las emociones intervienen en este proceso cognitivo a partir de la Teoría del Procesamiento de las Emociones (Timoneda y Pérez 1999, 2000).

Además, dentro de este mismo apartado se ha incluido el Modelo de Diagnóstico-Intervención Humanista-Estratégico formulada por Timoneda y Pérez puesto que es la base teórica donde se recogen las anteriores teorías derivando en un modelo para diagnosticar e intervenir psicológica y pedagógicamente.

Finalmente, en el marco teórico también se ha incluido un apartado de estudios anteriores que abalan la relación entre el vínculo familiar y el rendimiento escolar.

Para concluir este capítulo se hará una breve contextualización, a modo de marco contextual, a cerca de la escuela donde se ha llevado a cabo el estudio.

En el **segundo capítulo** se describirá la metodología utilizada en la investigación para conseguir los objetivos planteados.

En el **tercer capítulo** se presentarán los resultados obtenidos así como el análisis de estos.

Finalmente, el **cuarto capítulo** constará de las conclusiones obtenidas y de las reflexiones planteadas, no sólo a lo largo de la realización de este trabajo sino de toda la carrera. Estas reflexiones se presentarán en un apartado llamado el papel del pedagogo.

2. OBJETIVOS

Adquirimos la costumbre de vivir antes que la de pensar.

Albert Camus

Ya en la introducción –donde se incluía también la justificación de éste proyecto- se dilucidaba, a nivel genérico, que de acuerdo con el objetivo general del estudio se tiene como principal meta *observar la influencia entre las relaciones familiares y el vínculo familiar y el rendimiento escolar*.

Todo y esto, éste proyecto también incluye otro tipo de objetivos generales de tendencia más personal para la investigadora, puesto que se pretende *aportar nuevas perspectivas al campo de la pedagogía* así como *ampliar el bagaje de conocimientos*.

Así pues para alcanzar dichos objetivos generales se pretende la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- ✚ Definir el tipo de sistema familiar de los niños.
- ✚ Conocer y describir las relaciones afectivas familiares que se dan entre los progenitores y entre progenitores e hijos.
- ✚ Estudiar los patrones de convivencia familiares a nivel de cada alumno.
- ✚ Conocer el rendimiento escolar de cada caso analizado.
- ✚ Examinar las actitudes de los padres ante el ámbito escolar de los niños.
- ✚ Determinar el uso del tiempo de ocio compartido entre los niños y sus padres.

Con estos objetivos anteriores se pretende incidir en los padres y el entorno familiar, que como veremos tienen un papel determinante. Los niños pasan una parte importante de su tiempo en la escuela, y aunque ésta oriente, no se puede controlar si éste pasa muchas horas delante del televisor, si tiene un grado de libertad excesivo fuera de ella... Por ello, a través de las preguntas de las entrevistas se pretende alcanzar los objetivos y conocer los aspectos anteriores.

Por otro lado, también se pretende lograr los siguientes objetivos:

- ✚ Analizar y experimentar con nuevas técnicas para el diagnóstico psicopedagógico.
- ✚ Extraer conclusiones a partir de las cuales se establezca el papel del pedagogo en lo referente a la investigación llevada a cabo.

Así pues a continuación se iniciará el **primer capítulo** de éste trabajo, concretamente se presentará el marco teórico.

3. MARCO TEÓRICO

*No seas como el caminante del desierto que sólo deja una huella;
el conocimiento se alcanza con el tiempo y unas cuantas lunas.*

NORYS URIBE SANTANA

1. UN NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN: DE LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS A LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA

1.1 LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS

La Teoría General de Sistemas (TGS) es un enfoque muy interesante y clave en el desarrollo del marco teórico de este trabajo, puesto que ésta concibe la persona en su contexto y entiende dicho contexto como una dinámica circular de influencias recíprocas entre el individuo y su entorno. (Traveset, 2005-2006).

Según Urbano (2013) la perspectiva sistémica de la familia se nutre, entre otras fuentes, de conceptos provenientes de la Teoría General de Sistemas concebida por Bertalanffy, la Cibernética y la Teoría de la Comunicación, y los conceptos procedentes de enfoques evolutivos y estructurales, como por ejemplo Minuchin.

De la Cibernética se define los tipos de intercambios e interacciones que se producen en el sistema familiar. En último lugar, la Teoría de la Comunicación establece los intercambios comunicativos como base de información y relación entre los miembros de la familia.

No es dentro del campo social donde se concibe por primera vez la Teoría General de Sistemas, si no que ésta nació de la mano de la biología (Bertalanffy, 1979), entendiendo que los elementos, aunque pudiéndose estudiar de una manera particular, estos sólo adquieren significado como parte integrante de un todo (Traveset, 2007). Es decir, cada individuo puede estudiarse de manera aislada parcialmente, puesto que éste formará parte de un sistema, que a su vez se enmarca dentro de un sistema más grande, como podría ser la sociedad (Cordero, 2012).

Actualmente, y gracias a los avances en los estudios de Biología, se sabe que las partes integrantes de un sistema se ven afectadas entre si y que dichos efectos se repiten, lo que facilita, a través del estudio de los sistemas, las predicciones (Minuchín, Colapinto y Minuchín, 2007).

Pero no fue hasta los años 50 y 60 que la TGS se aplicó a la psicología –dando paso a la corriente sistémica- aplicando dicha teoría a una nueva concepción de la terapia familiar aplicada a los enfermos psiquiátricos y sus familias (Ochoa de Alda, 1995).

1.2 CONCEPTOS TEÓRICOS

Gracias a los trabajos de terapia familiar llevados a cabo en las Escuelas de Palo Alto y Milán (Espinal, Gimeno y González, 2006) se empieza a configurar una teoría que responda a las bases de la TGS más pura de la biología con los conceptos psiquiátricos correspondientes a la terapia familiar.

Desde la perspectiva que ocupa este trabajo y a la cual se hace referencia, la familia se define como un sistema, es decir: “Una familia es una clase especial de sistema, con estructura, pautas y propiedades, que organizan la estabilidad y el cambio y cuyos miembros se relacionan entre sí” (Minuchín, Colapinto y Minuchín, 2007).

La connotación de sistémica se nutre de considerar que los grupos humanos son sistemas relacionales donde los miembros que lo conforman mantienen un estrecho vínculo entre ellos siguiendo unas dinámicas específicas entendidas desde los conceptos de totalidad, circularidad y retroalimentación (Parellada, 2006), aunque no son sólo estas propiedades las únicas a tener en cuenta en lo que a la TGS aplicada a las familias se refiere.

Así pues, se presentan a continuación los conceptos teóricos básicos de la teoría postulante aplicada al sistema familiar (Ochoa de Alda, 1995):

1. *Totalidad*: el sistema no solamente se entiende como la suma de las conductas de los miembros que lo forman, sino que, además, debe incluir las relaciones que existen entre ellos. Por tanto no puede deducirse el funcionamiento del grupo al que pertenecen únicamente por los individuos, sino que se ha de ampliar la mirada a la información derivada de las interacciones entre ellos.
2. *Circularidad*: las relaciones de un sistema son recíprocas, pautadas y repetitivas. Recíprocas, porque la/as conducta/as de un miembro de un sistema son una respuesta/as a un estímulo promulgado por otro miembro, el cual a su vez está dando respuesta/as a otro producido por el anterior.
Pautadas y repetitivas, porque los sistemas en general regulan su funcionamiento repitiendo de forma pautada algunas secuencias de interacción para facilitar la vida cotidiana de los integrantes.
3. *Limitación*: cuando un sistema reitera una determinada secuencia de interacción para dar respuesta a las relaciones entre miembros se disminuye la posibilidad de que dicho sistema manifieste una respuesta distinta.

4. *Equifinalidad*: dos o más sistemas familiares que parten de una situación inicial distinta pueden alcanzar el mismo estado final.
5. *Equicausalidad*: postulando algo parecido al concepto anterior, la equicausalidad define el hecho de que una misma condición inicial puede derivar en estados finales distintos.
Tanto ésta propiedad como la anterior pretenden desalentar la búsqueda de una causa única en el pasado como origen del problema o de la situación actual del sistema.
6. *Regla de relación*: los componentes de un sistema tienden por necesidad a establecer y definir cuáles son las relaciones entre sus componentes, para encuadrar de ésta manera la conducta para comunicarse entre sí.
7. *Ordenación jerárquica*: además de definir las relaciones, los componentes de un sistema también han de establecer la organización jerárquica, en el sentido de que los distintos miembros asumirán más o menos poder atendiendo a razones de responsabilidad, dominio, presa de decisiones, protección, consuelo y cuidado. Dicha ordenación, no sólo se da entre las personas, sino que también en los subsistemas a los que estas pertenecen.
8. *Teleología*: el sistema, concretamente el familiar, se adapta a las exigencias de los estados que debe atravesar, a fin de asegurar la continuidad de éste.

A modo de resumen conceptual pues, se puede extraer y definir un sistema como un conjunto de elementos y las relaciones entre ellos –y por tanto, se habla más de cualidades que de suma de elementos en sí-; estos además se influyen mutuamente, lo que genera que si uno cambia, automáticamente cause un cambio en todo el sistema (Olvera y Boltzmann, 2007). Esta tendencia del sistema a la transformación a partir de un cambio producido por uno de sus elementos recibe el nombre de *Homeostasis* y no es más que la necesidad del sistema de mantener su unidad, identidad y equilibrio frente al medio (Ochoa de Alda, 1995).

Por otro lado, y muy relacionado con este concepto, está la *Morfogénesis* consistente en la tendencia del sistema a cambiar y a crecer desarrollando nuevas habilidades y/o funciones para manejar los cambios que se producen en éste, así como de redistribuir los roles entre los miembros del sistema (Ochoa de Alda, 1995).

1.3 LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA

El pensamiento sistémico se diferencia de lo que se denominaría el pensamiento lineal-lógico en que deja a un lado las relaciones causa-efecto y el dualismo (Parellada, 2006). Ello quiere decir, alejarse de la perspectiva –que por otro lado continúa estando presente en muchos aspectos del sistema educativo (Traveset, 2007)- que pone la mirada en el problema, lo reduce a una parte y aplica una solución, dejando de ver el todo y su interacción en el entorno.

Por el contrario, el enfoque sistémico intenta ver el problema en relación al contexto que lo envuelve, y a la acción recíproca que entre ellos se crea (Cordero, 2013).

Desde esta máxima y desde las aportaciones explicadas en el apartado anterior se enmarca el paradigma sistémico-fenomenológico, en el que surge la Pedagogía Sistémica como una nueva concepción de entender la educación así como de una nueva metodología para abordar los problemas.

Son varios los autores que contribuyen con diferentes aportaciones a la Pedagogía Sistémica, pero no se puede obviar una de las principales, la del pedagogo y terapeuta alemán Bert Hellinger.

Hellinger (2001) desarrolla a principios de los 80 un nuevo método denominado “constelaciones familiares”, que parte de la observación de unas leyes que operan en los sistemas humanos y las cuales él denomina “órdenes del amor”. Estas leyes pretenden reducir el desorden de los sistemas para que estos consigan ser más funcionales, intentando restablecer el equilibrio entre los miembros de cada sistema y entre los sistemas en si para que cada persona encuentre su lugar y rol dentro de éste y así, desarrollarse en plenitud (Olvera y Bolzmann, 2007).

Lo que empezó como una metodología empleada en la terapia familiar ligada al mundo psiquiátrico pronto se convirtió en una aplicación que se podía derivar al ámbito de la educación. En 1999, los responsables del centro CUDEC (Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas) de México, Angélica Olvera y su marido Alfonso Malpica conocen a Bert Hellinger en un encuentro que derivará casi de inmediato en una nueva forma y dinámica de trabajo e investigación, en el que el feedback de conocimientos constituye la clave del proyecto (Parellada, 2006).

Por un lado, el pedagogo aportaba su planteamiento de las “Constelaciones Familiares” y por otro, el matrimonio junto con el CUDEC aportaban su extensa experiencia tanto

educativa como en el mundo de la terapia familiar sistémica como orientación y soporte a su trabajo con las familias del centro (Parellada, 2006).

Es aquí donde se acuña la expresión *Pedagogía Sistémica desde el enfoque de Bert Hellinger* y donde se crea un currículum y una metodología basada en ésta (Traveset, 2007).

Finalmente, no se puede obviar tampoco la aportación de Marianne Franke –maestra y terapeuta- a la pedagogía sistémica, que pasa por ser una de las pioneras en impulsarla como método de trabajo dentro del aula con sus alumnos.

La pedagogía sistémica es el arte de contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia, que permite ver la organización, la interacción de los elementos en la escuela y la estructura espacial que estos conforman, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela (Hellinger, 2001; Traveset 2007).

La finalidad principal consiste en encontrar el orden natural del sistema e identificar los desórdenes de éste, intentando que los miembros que lo conforman ocupen el lugar que les corresponda –ya sea como madre, padre, profesor o alumno- aceptando sus límites y no apelando a cargos que no les corresponda.

Con ello la Pedagogía Sistémica parte de la base de que nadie tiene el poder de cuestionar el sistema en el que nace, así como tampoco negar a su familia sin negarse a sí mismo, por lo que estamos ligados por profundos lazos de lealtad a nuestra familia, siguiendo la leyes que la dirigen y la unen (Olvera y Bolzmann, 2006).

En los sistemas –y en las organizaciones humanas en general- el orden es algo necesario para asegurar su funcionalidad y que fluya la vida en ellos, aunque donde hay orden por otro lado también existe el desorden (Traveset, 2007). En cada sistema, aunque las funciones sean diferentes, los órdenes que las rigen son comunes a todas ellas.

La metodología empleada en este tipo de pedagogía es *fenomenológica*, tratando de identificar lo que es obvio, trabajando con lo que se tiene en cada momento, sabiendo que cada uno es miembro de un sistema con sus características y sus lealtades y que todo ello se debe considerar desde una mirada transgeneracional, intergeneracional e intrageneracional (Cordero, 2013).

Estas miradas se aplican al contexto educativo a través de las dimensiones que se desarrollan con conceptos de Angélica Olvera (Olvera, 2003-2007).

La *dimensión transgeneracional* consiste en el vínculo entre las generaciones, que aporta información emocional acerca de dónde provenimos, nuestras raíces y nuestra cultura.

La *dimensión intergeneracional* apela al vínculo entre padres e hijos –aunque también entre alumno y profesor- y el lugar que ocupa cada miembro así como cómo lo ocupa. Aquí es donde se generan los sentimientos más primarios y profundos de una persona, la seguridad y la confianza.

La *dimensión intrageneracional* relaciona la propia generación y el contexto histórico con los miembros del sistema y sus relaciones entre iguales. Dependiendo de a qué contexto histórico pertenezcas, éste condiciona las respuestas emocionales así como los aspectos de mayor relevancia en tu vida. Así pues, no será igual la relación ni la jerarquía dentro de un sistema entre dos personas de la misma generación que entre una de una generación anterior a otra.

Finalmente, Olvera también incluye una *dimensión intrapsíquica* que entiende al individuo como un sistema físico, mental, emocional y espiritual. Se trata de conocer aquí cómo la persona ha incorporado todos los vínculos e interacciones, en qué etapa evolutiva se encuentra, cuáles son sus sentimientos de fondo, de qué recursos internos dispone y qué habilidades y qué estructuras ha construido para aprender a vivir.

La *dimensión intrapsíquica* se centra en la estructuración interna de la persona y la maduración de ésta. A partir de la etapa evolutiva en que un miembro del sistema se encuentra, se pretende entender los vínculos que éste mantiene con los otros miembros del sistema familiar así como con otros sistemas que lo rodean y a los que pertenece. A partir de esta etapa evolutiva también se puede comprender el grado de desarrollo y las necesidades que puedan surgir derivadas de éste.

Desde que una persona nace está en un constante proceso de desarrollo, cambiando y evolucionando dentro de los sistemas a los que pertenece, asumiendo de manera inconsciente, por un lado la estrecha relación que existe entre los componentes de cada sistema y por otro que cada movimiento de una parte del sistema repercutirá en el sistema entero (Traveset, 2007).

La maduración –que no es más que dicho proceso de desarrollo personal- es un proceso que dura toda la vida y que implica a educadores, alumnado, familia y entorno social en el que la persona se mueve.

Para poder educar en este sentido, es necesario que se esté presente –con escucha, empatía y actitud activa- dentro del aula, del centro educativo y/o de la familia. Para ello, se necesita un aprendizaje de las competencias emocionales y relacionales para saber cómo diferir los impactos emocionales que se viven constantemente en la relación con la familia, los compañeros de trabajo y/o los alumnos (Franklen, 2006).

La perspectiva sistémica –y la pedagogía sistémica en concreto- ayuda a tomar una posición donde el cambio tiene lugar, atendiendo a más contextos que amplían la complejidad, incrementan las posibilidades de intervención y aumentan las posibilidades de ayudar de una manera más eficaz.

Así es como la familia entra a formar parte del entramado escolar, y por tanto, se trabaja con dos sistemas abiertos, dos sistemas en constante intercambio con el entorno. A partir de dicha consideración, a cada individuo se le deberá entender como “él y su contexto” en el que se entrama una red de relaciones e interacciones en constante cambio y desarrollo, en el que él influye y es influido por todos ellos (Kreuz, Casas, Aguilar y Carbó, 2009).

2. COGNICIÓN-EMOCIÓN: ¿CÓMO APRENDEMOS?

Muchas han sido las aportaciones teóricas realizadas con la finalidad de dar una explicación a la cognición humana. El modelo Tradicional de la Inteligencia da una explicación muy parcial de lo que se entiende por cognición, debido a que resta importancia al proceso, a cómo lo hace la persona para solucionar una tarea.

La Teoría PASS de la inteligencia (Das, Naglieri, Kirby) es una teoría moderna para explicar la inteligencia como procesamiento de la información, que se caracteriza por el carácter dinámico de ésta y no como una habilidad o capacidad estática.

2.1 LOS PROCESOS INTERNOS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LA TEORÍA PASS

La Teoría PASS – Planificación, Atención, Simultáneo y Secuencial- de la Inteligencia surge del Modelo de Integración de la Información elaborado por JP. Das y colaboradores, que en el 1975 formulan la *Teoría del Procesamiento Cognitivo de la Información*, perfilada el 1979 y ampliada en el 1994 tras el nombre de la *Teoría PASS de la Inteligencia* (Timoneda, 2006).

Ésta teoría fue concebida a partir de los conocimientos y análisis de las estructuras y el funcionamiento del cerebro de Lúria que describe los procesos cognitivos humanos dentro de un formato de tres unidades funcionales, aunque también incorpora investigaciones más recientes de la psicología cognitiva (Das, Kar y Parrila, 1998).

La Teoría PASS concibe la competencia o actitud intelectual de la persona en tres unidades básicas de funcionamiento cognitivo, a saber el input o entrada de la información –que accede a nuestro sistema nervioso a través de vía visual, auditiva, táctil, etc.- el procesamiento central y el output o respuesta; además, proporciona un modelo para calificar dicha competencia o aptitud (Mayoral, 2002).

Cuando se hace la pregunta “¿Cuál es la mitad de 124?” se recibe un *input*, es decir, una información que se capta y entra en el cerebro. Posteriormente, se realiza una serie de operaciones para calcular el resultado, que sería lo que se considera *el procesamiento central*; finalmente, el *output* consistirá en la respuesta que se dará a la pregunta.

Es en el *procesamiento central de la información* recibida donde tiene lugar el procesamiento de la información –y por tanto toda una serie de acciones dentro del cerebro que no es posible observar-, para lo que concurren conjuntamente los cuatro procesos cognitivos: Planificación, Atención, Simultaneo y Secuencial. A estos procesos se suma el conocimiento basado en la experiencia y en el aprendizaje previo,

además del mundo emocional y las motivaciones –que se explicarán más adelante en apartados posteriores-y por tanto los cuatro procesos se activan en el contexto de una base de conocimientos individual (Timoneda, 2006).

Antes de entrar a explicar detalladamente los cuatro procesos cognitivos, es importante detenerse a explicar la concepción de inteligencia que se desprende de todo lo que anteriormente se ha explicado.

Lo primero a destacar quizás sería que la inteligencia se entiende como “*un fenómeno mental consistente en el procesamiento cerebral de la información*” (Alabau, 2003) y por tanto, es algo que no se puede reducir a un cociente puesto que no es estático.

Se parte del supuesto de que toda persona es inteligente, pero procesa la información de manera distinta, y es en esta forma personal de procesar la información –en gran parte aprendida- donde varían las respuestas o resultados (Timoneda, 2006).

Por tanto, la Teoría PASS deja de lado todas aquellas concepciones basadas en cuantificar la capacidad de la persona, o dicho de otra manera en cuantificar la inteligencia, sino que se centra en *calificar la calidad* de ésta y de qué manera la capacidad es utilizada por la persona (Mayoral, 2002); no se trata de capacidad, sino de la calidad del proceso de procesamiento de la información y cómo, utilizando otra estrategia, éste podría conducir a resultados mejores.

He aquí una de las consideraciones clave de esta Teoría: la finalidad de valorar la inteligencia es principalmente terapéutica, en el sentido de que la inteligencia es cambiante/modificable, y por tanto es susceptible de mejorar su rendimiento a partir de una intervención que incida en el perfil cognitivo de la persona (Alabau, 2006).

Para llevar a cabo dicha valoración cualitativa existe la Batería DNCAS (Das Naglieri: Cognitive Assessment System, 1997) que evalúa a qué nivel se encuentran los cuatro procesos cognitivos PASS, ya que permite valorar cada uno de ellos de manera independiente.

Se procede pues a explicar cada uno de los cuatro procesos cognitivos.

- EL PROCESO DE ATENCIÓN:

La atención es considerada una actividad psíquica necesaria para la concienciación de los conocimientos. Ésta puede considerarse de un lado *sostenida* y del otro *selectiva* (Alabau, 2003).

Sostenida en el momento en que la atención se mantiene sobre un foco de información durante un periodo de tiempo ininterrumpido.

Selectiva porque se selecciona la información sobre la cual focalizar la atención, resistiéndose a las distracciones y siendo capaz de cambiar el foco según la demanda.

Pero a la hora de hablar de las investigaciones sobre la atención en la Teoría PASS, ésta se ajusta bastante a lo que se ha definido como atención selectiva, definiéndola pues como el proceso cognitivo que nos permite captar la información que consideramos que es importante resistiéndose de distracciones y/u otras demandas, dejándola entrar en nuestro cerebro de manera controlada y voluntaria y manteniéndola lo que sea necesario para que los otros procesos cognitivos la puedan procesar (Timoneda, 2006).

Ésta atención se puede explorar en los procesos de “input” y “output”.

Una vez captada la información por el proceso de Atención, los dos procesos que se pondrán en marcha y que proveerán de las operaciones mentales necesarias para resolver las tareas, serán los procesos cognitivos *Simultáneo* y *Secuencial*.

○ EL PROCESO SIMULTÁNEO:

Se habla de procesamiento simultáneo cuando el sujeto procesa la información de una manera global, holística y/o visual, dando sentido al todo y no a las partes. Éste siempre aparece cuando se encuentra relación entre los elementos de la información, sean de la naturaleza que sean, y por tanto, adquiriendo información de las partes y procesándola como un todo –visto y recordado en el espacio- a través de las interrelaciones creadas (Timoneda, 2006).

Algunos ejemplos de tareas relacionadas con el procesamiento simultáneo en el campo educativo serían entender las ideas centrales de una historia, comprender párrafos difíciles, aprender la forma de las letras y/o números...

Parece inevitable pensar que el “input” que de paso al procesamiento simultáneo sea de formato visual, pero esto no es necesariamente así siempre. El “input” no condiciona forzosamente el proceso cognitivo empleado, y aunque en este caso mayoritariamente se hable de “inputs” visuales, también pueden entrar en otro formato que, para procesarlo, deba poner en marcha este proceso puesto que necesita de encontrar relaciones.

○ EL PROCESO SECUENCIAL:

Por otro lado, en contraposición con el proceso anterior, el secuencial –como la misma palabra expresa- implica secuencialidad, y por tanto, dar sentido a las partes y no a la totalidad. Se trata de procesar la información paso a paso, sin que ninguna parte de la información tenga relación con ninguna otra y por tanto, adquirir conocimiento consciente de la información como una relación lineal (Alabau, 2003).

Por tanto es un proceso cognitivo que necesariamente se emplea cuando hablamos de aprendizajes arbitrarios, es decir, aprendizajes que son así porque así se han establecido –como por ejemplo, las preposiciones- (Timoneda y Pérez, 1997).

Se piensa en éste proceso sobre todo cuando se debe adquirir el proceso de lectura y escritura, relacionando sonido con grafía, que es completamente arbitrario.

○ EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN:

Dejar para el final el proceso de la Planificación no ha sido un suceso al azar, sino que responde a su complejidad y a que, sin el conocimiento de los otros tres procesos, se hace muy complicado entender realmente la función de éste.

El proceso cognitivo de la Planificación es el más elaborado, el más complejo y el más avanzado. Es una actividad que integra en un esquema varios componentes y niveles de funcionamiento diferentes (Das et al. 1998).

La planificación supone una deliberación en orden para escoger y seleccionar, mediante un proceso de valoración de la conducta, la acción más adecuada para conseguir la finalidad propuesta y, por tanto, supone una secuencia jerárquica de decisiones.

Como se ha visto con anterioridad, una vez la información es captada por la atención, son el simultáneo y el secuencial quien ponen en marcha una serie de operaciones mentales para poder procesarla; pues es el proceso de la planificación quien ordena y selecciona las estrategias, las aplica, evalúa, modifica...

De alguna manera, se podría explicar las tres grandes funciones de la Planificación mediante un esquema:



Figura 1. Esquema de las tres grandes funciones de la Planificación.¹

La primera gran función consiste en *establecer unos objetivos*. Cuando se presenta una situación cualquiera es importante saber cuál o cuáles son los objetivos que se plantean, a partir de la pregunta intrínseca que de ello se desprende: “¿Qué tengo que hacer?”. La planificación también será la encargada de pensar en las consecuencias de dichos actos pero esto se detallará en apartados posteriores.

En segundo lugar, la planificación *selecciona las estrategias*, buscando y aplicando acciones para cumplir los objetivos anteriormente acordados. Es en esta fase donde la planificación interacciona con los procesos secuencial y simultáneo para aplicar dicha estrategia.

Finalmente se *evalúa el proceso*; llegados a este punto, la función de la planificación reside en evaluar si la estrategia sirve para cumplir el objetivo planteado inicialmente o si, por el contrario se debe cambiarla o incluso, si éste objetivo es correcto o se debe cambiar también.

Por otro lado, la Planificación consta de tres niveles diferentes en los que aplicar el anterior esquema de funciones, y así lo concibe la Teoría PASS (Das et al. 1998):

1. Nivel de *planificación de actividades*: la planificación de actividades consiste en mediar entre las aspiraciones vitales de una persona y el mundo externo. En este nivel la planificación se entiende como una forma de cumplir los objetivos generales de la vida de una persona –autorrealización,

¹Timoneda, C. (2006) *La senzillesa d'aprendre: una visió pràctica de les dificultats d'aprenentatge*. (pág.28) Girona: CCG Edicions.

mejora personal, promoción educativa...- justificando de alguna manera la conducta de ésta para conseguirlo.

2. Nivel de *planificación de acciones*: mientras que la planificación de actividades se comprende como la construcción del camino hacia la realización de metas generales de la propia vida, la planificación de acciones se orienta a lograr una meta particular o a resolver un problema determinado. Por tanto, los problemas y las metas encauzadas en la planificación de acciones se pueden englobar en el nivel anteriormente descrito.
3. Nivel de *planificación de operaciones*: aquí, los planes son equivalentes a estrategias y tácticas que consisten en trabajar para solucionar un problema de acuerdo con las limitaciones impuestas por la tarea –es decir, adaptándose a las condiciones ambientales-. La planificación de operaciones comporta formar una representación de la tarea y de las condiciones, elegir las operaciones posibles a realizar y regular la conducta en consecuencia.

A modo de resumen, se puede concluir que la planificación proporciona al individuo los medios para utilizar eficientemente el procesamiento simultáneo y secuencial en las tareas que están en el foco de la atención, evaluando y readaptando todo el proceso en general. Es importante tener claro que cuando se procesa la información no se utiliza exclusivamente un procesamiento simultáneo o secuencial, sino que éstos son complementarios, aunque dependiendo del objetivo propuesto, predomina el uso de uno por encima del otro. Por tanto, la inteligencia funciona como un todo de modo que la información llega en forma de sensaciones, se procesa y se codifica, dándole significado y comprensión con tal de elaborar un concepto. Éste será el encargado de conformar la materia para elaborar razonamientos que derivarán en una planificación de la acción a llevar a cabo. Y, todo esto, de forma interactiva.

Así pues, ¿qué concluye la Teoría PASS sobre el *aprendizaje*? Como se ha ido comentando a lo largo de este apartado del marco teórico, ésta teoría concibe la inteligencia en términos de proceso y no de resultado. Por tanto, lo más importante no son los resultados observables que se atribuyen a dicha inteligencia, sino cómo ésta trabaja para producirlos.

Cada persona consta de un patrón o perfil característico según su manera de utilizar los procesamientos cognitivos y lo mejor de todo es que se puede incidir en estos para que los procesos de aprendizaje sean mejores y de más calidad a nivel personal.

Se define aprendizaje como la adquisición de un conocimiento o saber (Timoneda, 2006). Según la Teoría PASS, no se considera que hay aprendizaje si éste no es significativo y relevante para la persona, y por tanto, éste debe ser inductivo, internalizado y transferible, además de cercano a la realidad del sujeto (Alabau, 2003).

Por eso es importantísimo el concepto de *memoria*, puesto que ésta es la actividad psíquica imprescindible para la adquisición de conocimientos y, desde el punto de vista cognitivo, la persona funciona de manera que al incorporar un nuevo conocimiento necesita una memoria.

Hay dos tipologías de memoria, la *memoria a corto plazo*, *memoria primitiva* y la *memoria de trabajo o inmediata* y la *memoria a largo plazo*. El conjunto de recuerdos almacenados en estas memorias constituyen la base del conocimiento adquirido, y éste es utilizado constantemente como referencia en el momento de adquirir nuevos conocimientos.

Por tanto se deriva *la importancia del bagaje de los conocimientos previos y propios que utiliza la planificación*.

Así pues, se procede a profundizar sobre la cuestión referente a la importancia de las emociones para el proceso de aprendizaje, y se verá como la relación entre cognición y emoción es estrecha y determinante.

2.2 LA TEORIA DEL PROCESAMIENTO CEREBRAL DE LAS EMOCIONES O DE LOS COMPORTAMIENTOS ENMASCARADOS

A la hora de integrar el concepto de procesamiento cognitivo y de procesamiento emocional existe un pluralismo teórico derivado de diferentes perspectivas que hablan sobre dichos conceptos, comportando implicaciones divergentes en los aspectos prácticos.

En muchas de estas teorías, procesamiento cognitivo y procesamiento emocional se conciben desde una visión dualista donde se diferencia la razón de la emoción, siendo dos aspectos diferentes.

Ahora bien, en los últimos años ha habido un incremento en las teorías que interrelacionan emoción y cognición, donde se comienzan a aceptar que ambos procesamientos se deben situar como un todo inseparable, respondiendo y aclarando muchos aspectos fundamentales para la vida –como es el aprendizaje- a partir de nuevas concepciones en las investigaciones.

Los estudios de Ledoux sobre el procesamiento del dolor han constituido una gran aportación para entender el componente emocional presente en todo proceso de aprendizaje. A grandes trazos, Ledoux concluye que cuando un estímulo es percibido por nuestro cerebro antes que el proceso cognitivo de la planificación, ya se han puesto en funcionamiento las estructuras relacionadas con el procesamiento emocional, es decir, el sistema límbico y, en concreto, la amígdala.

La *amígdala* es una estructura cuya misión principal es captar si un estímulo es *potencialmente peligroso o doloroso para la persona*. Si ésta lo capta como tal, desencadena una conducta de protección que se produce de manera automática e inconsciente y siempre tiene lugar antes de que se ponga en marcha el funcionamiento cognitivo pertinente (Timoneda, 2012).

Por ejemplo, si se viera una serpiente, automáticamente la amígdala se activaría porque captaría el peligro potencial que esta supone para, y pondría en marcha una serie de conductas de defensa encargadas de defender a la persona, como gritar, correr, huir...

Los estudios de Ledoux constituyen una explicación neurobiológica a aquellas conductas automáticas que hemos dicho están encaminadas a la defensa de uno mismo. Estas investigaciones así como las llevadas a cabo por Claparède (1873-1940) destacan por ser las primeras en establecer diferencias entre procesamiento cognitivo y procesamiento emocional, y sientan las bases sobre la Teoría del Procesamiento Cerebral de las Emociones o de los Comportamientos Enmascarados.

La Teoría de los Comportamientos Enmascarados de Timoneda y Pérez surge a través de la práctica diaria en la Unidad de Neuropsicopedagogía del Hospital Universitario Dr. Josep Trueta de Girona así como de la influencia de otras teorías de concepción más humanista, cognitiva, sistémica, neurológica...

Ésta teoría postula que las conductas están determinadas por la vivencia emocional, que durante el periodo de maduración configura el autoconcepto, la autoestima y la autovaloración de la persona.

La sucesión de vivencias emocionales dolorosas son la causa de la aparición de las conductas de defensa anteriormente mencionadas, que destacan por ser normalmente exageradas e incongruentes, lo que en consecuencia deriva en la llamada de atención de los demás, lo que inconscientemente es interpretado como estima, afecto y/o cariño (Alabau, 2003).

Para explicar el comportamiento de los seres humanos, la Teoría del Procesamiento Cerebral de las Emociones establece que las emociones son procesadas mentalmente de forma que si se producen emociones negativas, y por tanto, dolorosas, entonces ponemos en acción conductas originadas en el inconsciente emocional, y que son de protección y/o defensa delante de un dolor psíquico. (Timoneda, 2006).

O dicho de otra manera, al igual que en el ejemplo de la serpiente, cuando la amígdala intuye un dolor atribuido a una experiencia emocional, pone en marcha también conductas de defensa.

Lo que destaca de estas actitudes/conductas es que han de resultar lógicas y comprensibles a la luz de la propia consciencia para que puedan ser puestas en acción. Es decir, la manera como se responde delante de un peligro, tanto físico como emocional, ha de ser coherente y ha de estar de acuerdo con las creencias y convicciones de cada persona. Según esta teoría, se denomina *conducta o comportamiento enmascarado de defensa* aquellas respuestas desmedidas, incongruentes o exageradas ante nosotros mismos y ante los demás. Estas se intentan justificar racionalmente a partir del bagaje particular, lo que desemboca en un convencimiento personal de estar en lo cierto, dificultando y resistiéndose a cualquier argumento contrario a esta creencia.

El factor motivador de dichas conductas es por tanto, el *estado emocional*, básicamente en aquello referido a la autoestima, porque la *identidad personal* es la clave que explica el grado de enmascaramiento de cada persona. Muchas veces se es consciente de las conductas y/o comportamientos pero se desconoce cuál es su móvil, precisamente por el origen inconsciente de éste, que parte de una vivencia emocional dolorosa acumulada que acaba configurando una identidad personal infravalorada e insegura.

Es por tanto que las emociones son un elemento indispensable en esta teoría; la *emoción* es sentir, polarizando los sentimientos en dos extremos, lo que se entendería por satisfacción e insatisfacción, placer y dolor. Por tanto, el elemento último es sentir placer o dolor hasta el punto que la elaboración cognitiva está supeditada al sentir emocional.

Cuando la información exterior o interior llega al cerebro emocional se da dos tipos de procesamientos:

Por un lado, puede pasar que éste la procese y detecte dolor psíquico –atendiendo a experiencias anteriores-, con lo que se pondrá en marcha una o varias *conductas enmascaradas de defensa*.

Por otro lado, puede que este procesamiento detecte la carencia de peligro o la posible satisfacción y/o placer, relacionándolo con otros recuerdos de experiencias similares o simplemente, de la carencia informativa al respecto. Si se da la situación última, esta información pasará al neocórtex, que codifica y procesa la experiencia dándole a ésta una comprensión consciente acompañada de un sentimiento agradable o desagradable.

Por tanto, esto queda registrado en la memoria a largo plazo, que será la responsable de que en experiencias posteriores iguales o similares, se recuerde y relacione si ésta será placentera o dolorosa.

Por ejemplo, los niños pequeños normalmente asisten regularmente al médico de cabecera para que éste los vacune. La primera vez que estos asisten a un centro de salud no se captará ninguna experiencia peligrosa, puesto que no parten de otra experiencia similar que les alerte de ello. Pero al vacunarse por primera vez, el neocórtex analiza esta experiencia y la acompaña de un sentimiento desagradable producido por el dolor del pinchazo, lo que deriva en que en posteriores visitas al doctor –aunque sea por un simple resfriado-, los niños muestren conductas como tensión, lloros, chillidos...

Es importante comentar aquí que los mecanismos del cerebro que se ocupan de registrar, almacenar y recuperar los recuerdos de significación emocional de los estímulos son diferentes a los mecanismos que procesan los recuerdos cognitivos de los mismos estímulos (Alabau, 2003).

El cerebro emocional es el que codifica, detecta y establece en términos de sensación emocional, que sería algo así como la sensibilidad (Alabau, 2003). Cuando esta sensación llega a un punto crítico, se ponen en acción los mecanismos de defensa, que son respuestas neurológicas que se manifiestan como conductas automáticas no controladas por la consciencia voluntaria –lo que se entiende por conductas enmascaradas-, siempre basadas en creencias aprendidas para que éstas resulten lógicas y comprensibles.

La denominación que esta teoría hace de *enmascarada* no es al azar, sino que corresponde a que dichas conductas engañan involuntariamente a uno mismo y a los demás, puesto que la razón real de la aparición de éstas es el sentimiento emocional de

malestar o dolor psíquico que ha puesto en marcha la amígdala, desembocando en una respuesta de defensa delante del peligro (Alabau, 2003).

Por tanto, y como apunte final, se substraer que esta teoría parte de la base de que a efectos prácticos hay un solo mecanismo de procesamiento emocional, el procesamiento del dolor, que pone en acción los pertinentes mecanismos de defensa o protección delante de un peligro (Mayoral, 2002).

2.3 ¿CÓMO INFLUYE LA EMOCIÓN EN LOS APRENDIZAJES?

Puede parecer que el proceso de aprender debería estar más relacionado con la parte del cerebro que posibilita pensar más que con la que experimenta sentimientos y emociones. Así se ha creído hasta hace bien poco, puesto que la mayoría de teorías del aprendizaje surgidas se basaban en la explicación del aprendizaje desde el aspecto puramente cognitivo.

Según Timoneda (1999) y Timoneda y Pérez (1997, 1998, 2000), el aprendizaje se constituye desde el procesamiento cognitivo PASS y el procesamiento emocional, concluyendo de la siguiente manera:

Una información exterior o interior accede al cerebro, que es el responsable del procesamiento cognitivo y emocional. Pero esta información llega antes a la parte del cerebro responsable del procesamiento emocional y una vez sentida la emoción, se disparan diferentes conductas –por ejemplo las corporales, incontroladas e inconscientes-.

La operación cognitiva de comprensión es la responsable de los términos con los que definimos posteriormente dicha emoción. Por tanto, se entiende desde este Modelo que toda conducta es tanto cognitiva como emocional.

Tal y como se ha expresado anteriormente, las conductas que se mostrarán están caracterizadas por el hecho de que son fruto de creencias o convicciones, en las que las creencias de identidad tienen una repercusión preponderante.

Así, el mecanismo de procesamiento emocional funciona en paralelo a múltiples mecanismos de procesamiento; es decir, el procesamiento emocional y el cognitivo interactúan en paralelo.

Lo que trae consigo todo este análisis es más profundo de lo que a simple vista la teoría nos propugna. El aprendizaje, el hecho de aprender, es fruto de un proceso originado tanto por los procesos cognitivos como por los procesos emocionales (Timoneda, 2006).

Se recuerda que, tal y como se ha constatado anteriormente, el proceso de la planificación es un proceso cognitivo clave, no solo para aprender, sino para el día a día. Planificar no solo se reduce a planificar los aprendizajes –qué me piden en un problema, cómo hacerlo, si lo hago bien...-, sino que la persona planificará cosas tan mundanas como a qué hora comer, qué comida puedo hacer según los ingredientes de los que dispongo, cómo hacerla...

Según Timoneda (2006) cualquier comportamiento enmascarado se genera como alternativa a la conducta planificada puesto que el enlace entre los procesos cognitivos y los procesos emocionales es el proceso cognitivo de la planificación.

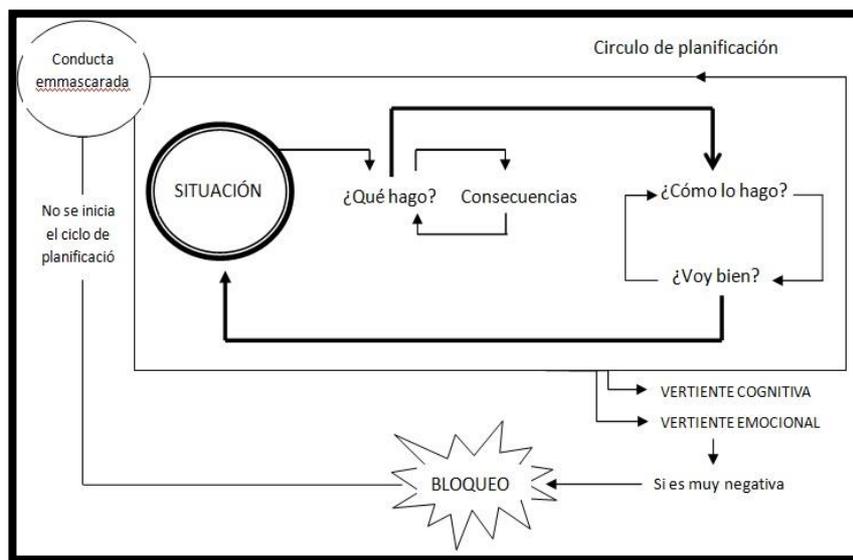


Figura 2. Esquema del Bloqueo Emocional²

Siguiendo con esta premisa se presenta el esquema anterior donde se ilustra qué pasa cuando el círculo de la planificación es inhibido o bloqueado. Este bloqueo responde a una explicación de origen emocional, basado en creencias de identidad conscientes o inconscientes de carácter negativo, que desembocan en un malestar emocional del todo inconsciente.

Cuando la persona tiene un bagaje de creencias de identidad negativo que deriva en que ésta sienta malestar consciente y/o inconsciente, delante de la mínima situación que le suponga tomar alguna iniciativa, el malestar que siente bloquea su proceso de planificación, y genera una conducta automática –las conductas de defensa- que como se ha comprobado, será razonablemente justificada.

²Timoneda, C. (2006) *La sencilla d'aprendre: una visió pràctica de les dificultats d'aprenentatge*. (pág.69) Girona: CCG Edicions.

La planificación es el proceso encargado de decidir qué estrategias, y por tanto qué procesos, son los adecuados para alcanzar el objetivo planteado. Por tanto, al bloquearse la planificación, automáticamente el resto de procesos se ven afectados.

Dicho de otra manera, ¿cuántas veces le ha dejado una pareja, ha sufrido una pérdida de un ser querido o le han echado del trabajo, y simplemente ha notado que ese día –y los restantes- es incapaz de asumir el control de la situación de aquello que realmente podría depender de usted? La sensación de que la vida va por delante es un ejemplo más de este bloqueo de la planificación que impide tomar decisiones.

El Modelo de Diagnóstico e Intervención Humanista-Estratégico pretende diagnosticar e intervenir sobre estos bloqueos emocionales, y por ello a continuación se explicará en qué consiste.

2.4 EL DIAGNÓSTICO A TRAVÉS DEL MODELO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN HUMANISTA-ESTRATÉGICO

El Modelo de Diagnóstico-Intervención Humanista-Estratégico es una propuesta formulada por la Dra. Carme Timoneda y el Dr. Frédéric Pérez en el marco de las investigaciones llevadas a cabo en la misma Unidad de Neuropsicopedagogía del Hospital Universitario Dr. Josep Trueta de Girona, y más recientemente en la Fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía (Timoneda y Pérez, 1997).

El nacimiento teórico de dicho modelo se construye desde la síntesis de diferentes teorías y corrientes pedagógicas, psicológicas y neurológicas, que una vez estructuradas y concebidas desde la práctica y la investigación han desembocado en el Modelo de Diagnóstico-Intervención Humanista-Estratégico, con el objetivo de comprender, explicar e intervenir desde una perspectiva psicopedagógica en el crecimiento y maduración de la persona en su globalidad. (Alabau, 2003).

- ❖ Así pues, se habla de *humanista* porque desde este modelo se acepta la globalidad de la persona, centrándose en ella y entendiéndola como un ser único y complejo. A partir de la interrelación de la personalidad, el procesamiento cognitivo, los aprendizajes y la maduración, se genera un individuo consciente de sus propias vivencias personales, a partir de la cuales construye su proyecto vital y se responsabiliza de las consecuencias de sus actos.
- ❖ Se habla también de *estratégico* porque el objetivo prioritario es ayudar a la persona y para ello, se parte de la premisa de que se debe actuar dentro de un

contexto concreto así como en unas personas concretas que, previsiblemente, estarán conformadas a partir de unos determinados significados emocionales.

Para incidir en la problemática presentada, primeramente se necesita comprender qué está pasando y a partir de ahí, utilizar la estrategia más idónea para ayudar y promover el crecimiento y aprendizaje personal de la persona.

Para dicha lectura y comprensión se hace necesario tener en cuenta los contextos que influyen en la problemática presentada y las relaciones que el individuo establece con cada uno de ellos, derivando en una circularidad³.

Por tanto es clave focalizar la atención en los condicionamientos ambientales y en las relaciones interpersonales en correspondencia a la intrapersonal.

❖ Finalmente, se define también como *diagnóstico* puesto que el psicopedagogo construye una hipótesis sobre la problemática a partir de una lectura interpretativa de la situación presentada. Lo interesante de este diagnóstico es que radica en un proceso de intervención educativa en el que el psicopedagogo hace una lectura de los elementos relevantes que conforman la persona y a partir de la potencialidad de éstos, propone una intervención.

Además, este diagnóstico está sometido constantemente al cambio –es decir, a la evaluación y la reformulación-, ya que se diseñan estrategias de ayuda que derivan en nuevos diagnósticos y, por tanto, en nuevas estrategias.

Es un hecho obvio que los seres humanos sienten; en el modelo que concierne a este trabajo, este sentir emocional se enmarca dentro de la Teoría de los Comportamientos Enmascarados.

Por otro lado la Teoría PASS anteriormente explicada constituye la base teórica en la cual se basa el Modelo de Diagnóstico Humanista-Estratégico en el momento de diagnosticar e intervenir en el ámbito cognitivo.

Desde el Modelo de Diagnóstico Intervención Humanista Estratégico se plantea como finalidad última cambiar estas creencias, ya que se consideran el origen del problema. Así pues, lo que se pretende diagnosticar así como intervenir es sobre el problema de fondo, y no sobre las conductas observables, que serían simples síntomas del problema.

³Término explicado anteriormente en el apartado *Un nuevo modelo de educación: de la teoría general de sistemas a la pedagogía sistémica*.

Las conductas o comportamientos son consecuencia de las convicciones o creencias propias de la persona; muchas vivencias que provocan dolor y sufrimiento son consecuencia de estas creencias propias, que son susceptibles de ser cambiadas (Timoneda, 1999).

Desde este modelo se considera que el cambio de las conductas será efectivo si lleva implícito un cambio de creencias, ya que si no es así, se considerará que la intervención ha ido dirigida al síntoma y no al origen del problema (Mayoral, 2002).

Por eso, muchas veces se observan niños con “malas notas”, o que se comportan “mal en clase”. Se observan rendimientos bajos –que sería la conducta observable-, algunos de los cuales pueden deberse a problemas cognitivos, pero ¿son necesariamente por esta razón? Quizás la cuestión de fondo parta de una base emocional que este bloqueando la planificación –así como el pleno uso de los otros procesos-.

Según Timoneda y Pérez (1998) la persona no se define por sus comportamientos, sino por su personalidad, que no es más que su manera particular de concebir la realidad y posicionarse delante de ella puesto que cada persona es única, como es su personalidad, su manera de procesar la información y sus condiciones.

Si se parte pues de la lectura de la realidad de cada persona es importante tener en cuenta los contextos que la influyen y de las relaciones que establece con cada una de ellas. Des del Modelo se cree que el cambio es siempre desde dentro hacia fuera, pero siempre teniendo en cuenta el **contexto o entorno personal**. Así pues, con regularidad es el entorno quien alimenta la creencia, o a veces ésta determina al entorno. A menudo, siguiendo con lo estudiado en apartados anteriores del marco teórico, contexto y persona forman parte de un ciclo vicioso que retroalimenta las creencias (Mayoral, 2002).

El Modelo Humanista-Estratégico parte del fundamento que se diagnostica por una intención. El diagnóstico se hace para comprender, explicar, intervenir, comprobar..., pero esto no se entiende sin una intervención para ayudar.

El profesional encargado de valorar al educando tiene como objetivo el cambio personal de éste –que pasa por un cambio de sus creencias-. La primera fase consistirá en un diagnóstico en el que el profesional analiza e interpreta la realidad, formulando una hipótesis. La segunda, partirá de una fase de intervención en que, a través de la comunicación indirecta, se promueve el cambio personal.

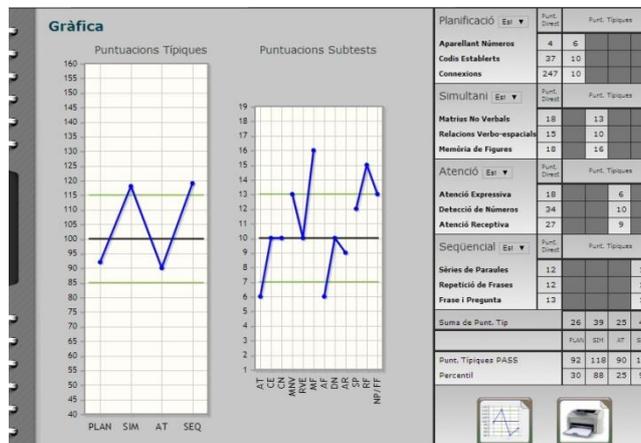
El diagnóstico se convierte en la base sobre la cual se puede diseñar estrategias de ayuda, la realización de las cuales derivará en nuevos diagnóstico y en nuevas estrategias (Alabau, 2003). Por tanto, éste proceso está constantemente sometido a la revisión y al cambio.

Una de las herramientas utilizadas en el diagnóstico es el DN-CAS creado por Das y Naglieri en el 1997. El DN-CAS es una batería de orientación que tiene como objetivo evaluar el procesamiento cognitivo en niños y niñas de 5 a 17 años.

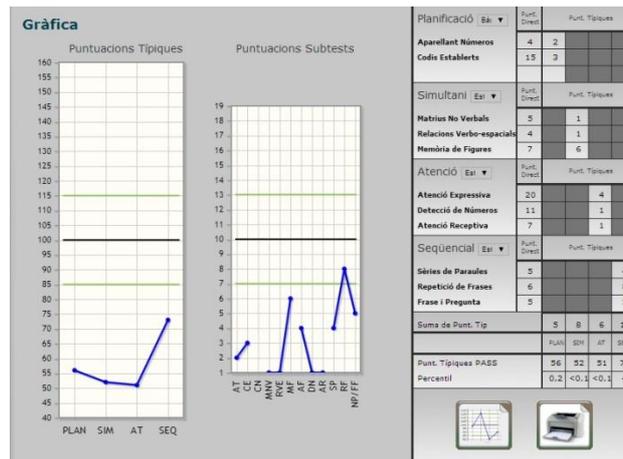
Una vez obtenidos e interpretados los resultados, tenemos lo que será el punto de partida para una posterior intervención, puesto que al evaluar los procesos cognitivos, se obtiene una gráfica con las puntuaciones de éstos.

Las denominadas gráficas en forma de N son las que dibujan un perfil cognitivo con un bloqueo emocional, puesto que los procesos cognitivos de planificación y atención están por debajo de la desviación típica respecto al proceso cognitivo simultaneo y secuencial, lo que nos indica la implicación de un importante componente emocional en el funcionamiento cognitivo.

Se mostrarán a continuación dos gráficas de la batería de preguntas del DN-CAS:



La gráfica anterior corresponde a lo que anteriormente hemos denominado perfil en forma de N, por lo que estamos delante de un niño/niña con problemas emocionales que afectan a la correcta función de los procesos cognitivos, presentado un fuerte bloqueo en la planificación y en la atención.



La segunda gráfica muestra un perfil cognitivo de un niño con dificultades de aprendizaje, en los que independientemente de los problemas de tipo emocional, se distingue que todos los procesos están por debajo de la desviación estándar media.

En este estudio en concreto, la batería de preguntas DN-CAS para el diagnóstico no será empleada. Aunque no se obvia la importancia de éste para un buen diagnóstico, y para corroborar si efectivamente partimos de un perfil de paciente con bloqueo emocional, en este caso se utilizarán otro tipo de materiales para el diagnóstico, concretamente los dibujos terapéuticos.

El niño habla en sus dibujos con naturalidad, como si fuera un juego, y precisamente por ello, por la valiosa información que aportan y porque se trata de un método poco intrusivo, los psicólogos infantiles suelen recurrir a ellos como herramienta diagnóstica. El más utilizado es el test HTP (House, Tree, Person), que consiste en pedir a los niños que dibujen una casa, un árbol y una figura humana. Estas pruebas, que se complementan con el 'retrato' de una familia, se analizan de forma conjunta y no individualmente.

Pero se debe tener en cuenta que **nunca pueden extraerse certezas** de la información referente a los dibujos, porque hay que tener en cuenta muchos factores: cómo es el niño, su edad, el entorno y sus experiencias vitales (Perera, 2012). Es por ello, que estos dibujos se suelen utilizar como complementos a entrevistas y a la terapia.

Concretamente, los dibujos de *los vasos* y *el de los caminos* son dos de las metáforas empleadas en la intervención comprendida en este Modelo en concreto.

Los recursos de comunicación indirecta son recursos empleados en la intervención, que tienen en común dos efectos; por un lado la sensación de no imposición de lo que se comunica y por otro inculcar un nuevo saber, convicción o creencia.

La metáfora es uno de los recursos de comunicación indirecta verbal y no verbal que se concreta en esta teoría. Se ha podido comprobar que la metáfora tiene un efecto cognitivo –en tanto que transmite una idea- y analgésico –un efecto tranquilizador mediante un efecto de distracción asociado a una atención focalizada- (Pérez y Timoneda, 2014).

Se entiende por metáfora una *figura retórica* que consiste en identificar un término real con uno de imaginario con el que mantiene una relación de semejanza (Alabau, 2003). Lo que caracteriza a ésta es que llega a la comprensión de un conocimiento por comparación y, una vez entendido, se recuerda fácilmente por el fenómeno de asociación.

La esencia de la metáfora es comprender algo complejo, abstracto, que en términos de la otra persona entendemos como algo más simple, concreto y ligado a la experiencia humana (Pérez y Timoneda, 2014).

Es por ello que a través de que los niños experimenten e interioricen esta metáfora pueden mostrar gráficamente el vínculo afectivo-emocional percibido en un micro-contexto concreto –en este caso sistema familiar- y así representar algo tan complejo para que el profesional, posteriormente, pueda analizarlo y comprenderlo.

Además, de esta manera también se consigue un abordaje menos evasivo de temas que afecten directamente a la persona, por lo que ésta no se mantiene alerta, creando un ambiente más distendido en el que ésta puede sentirse cómoda y libre para hablar.

3. LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Se puede afirmar que el ser humano y todo lo que le envuelve no es estático, si no que a lo largo de la historia, surgen cambios en los sistemas sociales que necesitan también un cambio en las respuestas a las necesidades de estos. (Traveset, 2006).

Así pues, como uno de los sistemas sociales y organizativos básicos en nuestra sociedad, los centros educativos han tenido que adaptarse a las nuevas necesidades que manifiesta la sociedad a lo largo de los años.

Si hace unos años, la escuela se entendía como una institución encargada de la mera formación conceptual de los alumnos para instruir a la sociedad en el conocimiento, actualmente los objetivos de los centros educativos se podrían estructurar en tres grandes ejes.

Por un lado, *desarrollar y promover el aprendizaje* de los contenidos escolares. Por otro, consolidar los *procesos de socialización* y por último, *impulsar el bienestar* de sus alumnos a través de la mejora de *la autoestima* de estos (Parellada, 2006)

Sorprende que, lo que partió como una institución encargada únicamente del aprendizaje teórico de los contenidos, haya abarcado responsabilidades tales como los procesos de socialización y la promoción del bienestar a través de la autoestima. Estos dos ejes –tan o más importantes que el aprendizaje teórico- hacen pensar que la escuela ha incluido como contenido curricular aspectos que más tienen que ver con fomentar los aspectos emocionales de los alumnos.

Pero, aunque la escuela se haga cargo de sus estudiantes, los resultados de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda, 2008).

Las principales investigaciones realizadas por Rosario, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano (2006) buscaban explicar cómo las distintas conductas de los padres influyen en aspectos como la motivación, el autoconcepto, la actitud, etc., de sus hijos, entendiendo que dichos aspectos inciden significativamente en el aprendizaje y rendimiento escolar puesto que son estos lo que inciden en la creación de las creencias y conceptos propios de cada uno.

Concretamente hay ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos –las expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, el interés respecto de los trabajos escolares, conductas de refuerzo respecto a los logros, etc.- que inciden significativamente sobre el rendimiento académico de los infantes. Esta repercusión se produce de manera indirecta a través de su incidencia sobre variables personales tales como el autoconcepto del estudiante (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Rocés y García, 2002a).

Como se ha dilucidado anteriormente, la Teoría del Procesamiento de las Emociones nos da argumentos para sustentar que las creencias o convicciones que todos tenemos se fundamentan en el mundo de las emociones. Cuando el *bagaje de creencias* de identidad de una persona tiene un marcado carácter negativo –soy incapaz de..., soy un desastre para..., etc.- es cuando se habla de una *autoestima negativa*. Es decir, la autoestima se podría definir como el sentir inconsciente asociado a las creencias de identidad de uno mismo. Si las creencias son positivas, la persona sentirá una seguridad personal inconsciente que le permitirá afrontar la vida de una manera positiva. Cuando, al contrario, las creencias tengan un marcado matiz negativo, el sentir emocional asociado generará mucha inseguridad a la persona y se traducirá en una autoestima tan negativa que no solo no le permitirá enfrentar la vida de manera eficaz –bloqueando su planificación- sino que además creará y generará comportamientos enmascarados o de defensa (Timoneda, 2006).

Siguiendo en esta línea González-Pienda et al. (2002b) han continuado con el estudio profundizando e investigación sobre la repercusión del comportamiento parental sobre el proceso de aprendizaje de los hijos en el contexto académico, centrándose en una variable crucial: *las creencias personales generales acerca de la competencia como estudiante*. En dichos estudios se ha concluido que el autoconcepto positivo incide en el óptimo uso de las estrategias cognitivas de aprendizaje así como en el rendimiento académico, tal y como postula la Teoría del Procesamiento de las Emociones.

Por ello esto hace pensar que el *bagaje personal* de creencias personales generadas por la familia –concretamente por los padres- es parte importante en la conformación de la identidad y de la autoestima propia, y por tanto la responsable última en los mencionados bloqueos emocionales. Los niños empiezan a desarrollar su mundo emocional desde su nacimiento, así que el contexto familiar es el primero en influir y dar información al niño sobre la adecuación de sus conductas emocionales, en las diferentes situaciones de la vida diaria (Berruete, 2014).

Siguiendo con las investigaciones sobre este ámbito, los estudios realizados por Musito y Lila (1993) se propusieron como objeto de estudio identificar las variables propias de la familia que mayor peso tenían en el desarrollo del autoconcepto de los hijos. Éstos concluían que el clima familiar, la cohesión y la comunicación familiar eran los tres pilares básicos.

Se entendía por *cohesión familiar el vínculo emocional y autonomía* existente entre los miembros de una familia, en los que se incluiría conceptos como límites internos y externos dentro de la familia, los límites generacionales, las coaliciones entre los miembros, el espacio de convivencia, la forma de presa de decisiones...

La *adaptabilidad se define como la habilidad del sistema familiar para modificar las estructuras de poder*, los roles y las reglas de relación, en respuesta al desarrollo evolutivo vital de la familia o en respuesta al estrés provocado por diversas situaciones concretas.

Finalmente es a partir de la *comunicación familiar positiva* como se favorece los dos ámbitos anteriormente citados (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez y Bernardo, 2003).

3.1 FAMILIA Y ESCUELA ¿SE INVADEN O SE NECESITAN?

Se hace muy difícil pensar que la escuela es la responsable única de los objetivos planteados anteriormente, sin que ningún otro actor o actores intervengan en estos procesos de educación. Según Parellada (2006) para que éstos se desarrollen en su plenitud es indispensable que los padres y madres del alumnado se involucren en la promoción de dichos aspectos tanto fuera de la escuela como dentro de ella, de manera que es indispensable que las familias del alumnado se sientan reconocidos por la institución escolar y tengan un lugar de privilegio dentro de ella.

No hay duda de que se han producido cambios en las estructuras familiares y hoy en día ya no podemos hablar de familias sino, más bien, de contextos familiares. Estos cambios se han producido con mucha rapidez y han dejado a la escuela desprovista de recursos para hacerles frente (Parellada, 2008).

Por otro lado, la escuela también ha sufrido los constantes cambios en las leyes educativas, que más que aportar luz sobre los asuntos referentes a la educación – currículum, competencias, valores...- ha debilitado la opinión de la sociedad en general y de las familias en particular en la relación con el sistema educativo.

Por ello, parece que los centros educativos han perdido prestigio posicionándose además en una vertiente bastante conservadora con modelos poco actualizados que no se adaptan a las problemáticas reales que sufren sus alumnos y por tanto, las familias de estos (Collet y Tort, 2001).

Las escuelas no han hecho los cambios sustanciales que se requiere de ella en estos momentos, como tener en cuenta que la presión económica sobre las familias está generando un malestar significativo en las relaciones con los hijos –puesto que es prioritario atender a las necesidades primarias de supervivencia-. Esto deriva en el hecho de que los padres no se implican suficientemente en la escuela, lo cual suele acompañar a una falta de atención y rendimiento escolar por parte de los hijos (Parellada, 2008).

Por tanto, el nivel socioeconómico y la historia cultural de cada familia también impactan de manera importante en el rendimiento de los estudiantes (Vallejo y Mazadiego, 2006).

Aunque la escuela tiene responsabilidades para con los estudiantes en relación al aprendizaje, la socialización y el bienestar emocional, debemos entender que los padres están antes que los maestros –incluso en los casos en lo que se dan circunstancias desfavorables para el desarrollo de los hijos- y este orden no lo podemos cambiar, puesto que al hacerlo estos transgreden los límites que les corresponden (Parellada, 2008).

Por eso, la relación entre familia y escuela debería centrarse en el desarrollo de una línea común educativa, entendiendo que la familia es una parte indispensable del alumno, sin la cual éste no se conforma como tal y con la que, si no se hace partícipe de un proyecto educativo en base a sus experiencias y necesidades, difícilmente se podrá incidir significativamente en los aprendizajes del alumno, puesto que su sistema familiar está por encima de los otros (Comellas, 2011).

4. CONTEXTO

La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo.

¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la Humanidad?

Mahatma Gandhi.

En el presente apartado se intenta esbozar brevemente la escuela donde se ha llevado a cabo el estudio que, dicho de otra manera, constituye otro de los contextos que envuelve el día a día de los alumnos y por ello, es una información relevante a tener en cuenta sobretodo porque como se ha constatado anteriormente, escuela y familia deben entenderse si se pretende la mejora emocional y de rendimiento del niño.

El Centro Educativo de Infantil y Primaria Montfalgars es una escuela pública situada en el barrio de Santa Eugènia de Ter de Girona, aunque delimita Girona con la ciudad de Salt.

La escuela se compone por dos edificios diferenciados, uno para la Educación Infantil y otro para la Primaria, construidos el año 1982 y 1984 respectivamente.

Montfalgars consta de doble línea integrada por 450 alumnos. Para atender todos ellos, la escuela tiene en plantilla a 12 maestros de Educación Primaria y 7 de Infantil; 5 especialistas en Lengua Inglesa, 2 de Educación Física, 2 maestros de Música y 1 de Religión.

Para atender su diversidad de alumnos y procurar la inclusión de éstos el centro, también cuenta con 2 especialistas de Educación Especial y 1 de Aula de Acogida, además de sumarse el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) –servicio externo dependiente de la Generalitat-.

El CEIP Montfalgars es una escuela catalana que educa en y para la democracia, la paz la solidaridad y la colaboración.

La escuela es aconfesional y por eso respeta todas las religiones tanto del profesorado como del alumnado.

Ésta entiende la educación como un proceso integral que desarrolla en los niños y niñas sus capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de autoestima y de autoconcepto procurando que éste se desarrolle de forma armónica, considerando que no existe prioridad entre ellas.

Además, la escuela es integradora y abierta a la diversidad y opta por ir construyendo un contexto escolar capaz de acoger a todos los niños y niñas, practicando la coeducación. Concretamente, la escuela Montfalgars entiende la coeducación como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de los niños y niñas partiendo de la realidad de los dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados.

Además, la escuela potencia la educación intercultural, entendiendo ésta como un intento de favorecer las relaciones entre las diferentes culturas desde el respeto y la solidaridad, y haciendo efectivo el derecho a la diferencia como valor personal y social. Es importante también el hecho de que la escuela contempla la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de las niñas y los niños. Por ello, el Centro intenta adecuar tanto el currículum como las actividades y metodologías a las diferentes necesidades y motivaciones de los alumnos, aprovechando los recursos personales y materiales que éste dispone.

El entorno social y natural también tienen protagonismo en este ideario, puesto que la escuela fundamenta el respeto por el entorno social y natural y por ello intenta educar incidiendo en la mejora de éstos, favoreciendo el conocimiento y la participación activa. Finalmente, la escuela Montfalgars no se concibe sin explicar la situación geográfica en la que se encuentra.

Como antes se ha comentado, la escuela se encuentra en el barrio de Santa Eugènia; éste, aunque pertenece a la ciudad de Girona, limita con la ciudad de Salt, con lo que la mayoría de los alumnos pertenecen a ésta. Es por ello que se ha considerado pertinente explicar brevemente el municipio de Salt ya que enmarca mejor la situación y el perfil del alumnado del colegio.

Salt es un municipio gerundense de la comarca del Gironès situado en la orilla derecha del río Ter con una extensión de 6,4 Km² y 30.247 habitantes según datos de Idescat (2013).

La evolución demográfica de la población saltenca a lo largo del siglo XX ha tenido una relación directa con los cambios de la coyuntura económica de cada momento.

A partir de los años cincuenta Salt comienza a recibir mucha inmigración, comportamiento típico de los núcleos industriales catalanes. Desde 1900 hasta 2000, su población se ha multiplicado por ocho. Al terminar el siglo XX más de la tercera parte de la población no había nacido en el municipio.

Entre los años 1960-1980 la población inmigrante provenía mayoritariamente de las migraciones interiores (Andalucía, Extremadura, Castilla-León y Castilla-La Mancha), pero durante la última década del siglo XX esta inmigración se sustituye por la procedente de países extracomunitarios, especialmente de África.

Así pues mientras que en el último año la población con nacionalidad española disminuye casi un 10% acusado por el efecto del crecimiento vegetativo negativo y el

cambio de residencia a otros municipios, la población de origen extranjero se multiplica, superando el 42% del total (Idescat, 2013).

Es por ello que la mayoría de centros educativos de la provincia y de alrededores, atienden las necesidades de niños y niñas catalanes con padres de origen extranjero, sobretodo de África y Sud América, y la escuela Montfalgars es una de ellas. Quizás por eso, el ideario que conforma esta escuela haga especial incisión en el respeto a las diferentes culturas, trabajando porque la educación impartida sea, sobretodo, inclusiva.

	Alumnos Curso 2008	Porcentaje Curso 2008	Alumnos Curso 1994	Porcentaje Curso 1994
Padres catalanes	86	19%	187	35%
Padres castellanos	205	45%	267	50%
Progenitor castellano y el otro catalán	60	13%	65	12%
Progenitor catalán y el otro lengua no oficial	4	1%	5	1%
Progenitor castellano y el otro lengua no oficial	15	3%	5	1%
Progenitores que hablan lengua no oficial	86	19%	5	1%
TOTAL	456	100%	534	100%

Tabla 1. Composición sociolingüística del alumnado del CEIP Montfalgars.⁴

En la tabla anterior se recoge la composición lingüística del alumnado de la escuela, lo que a su vez nos ofrece una ligera idea de la composición social que también la conforma. Es importante destacar el hecho de que del año de la inauguración del centro al año 2008 –año del que se tienen los últimos datos- el alumnado con progenitores que hablan lenguas no oficiales ha pasado de 1% a un 19%. Es por ello que los profesionales que integran el centro trabajan con niños y niñas con diversidad de cultura, de lengua, de intereses y de ritmos, adaptándose a ésta y haciéndola parte del día a día de la escuela.

⁴ Escola Montfalgars (2008). *Projecte Lingüístic del CEIP Montfalgars*. Girona.

5. METODOLOGIA

La sabiduría es hija de la experiencia.

Leonardo Da Vinci

Un estudio no solamente está compuesto por la parte práctica, donde el profesional lleva a cabo la investigación con los usuarios correspondientes, sino que éste se conforma también de la parte teórica que lo define y lo sustenta. En este apartado pues se dispone a explicar cómo se ha realizado este proyecto, desde el inicio del marco teórico hasta el estudio en sí.

1. EL PROCESO DE DOCUMENTACIÓN

La construcción del marco teórico ha sido un proceso arduo y costoso puesto que se considera esta parte del trabajo como la que sustenta y teoriza todo el estudio posterior.

A lo largo del primer mes se realizó un proceso de documentación sobre los principales temas teóricos que previsiblemente se iban a comentar en el trabajo, a partir de la premisa de tratar con autores las obras de los cuales no excedieran una antigüedad de 10 años.

El primer paso consistió en buscar en la base de datos de la biblioteca de la universidad todos aquellos libros relacionados con la teoría sistémica y el modelo humanista estratégico de diagnóstico e intervención. De éste último ya se tenía constancia de bastante bibliografía puesto que la autora principal de dicha teoría, la Dra. Carme Timoneda, es profesora de la universidad y ha facilitado a lo largo de la carrera títulos de sus principales obras. Fue ésta misma junto con la profesora Victoria Rodríguez las que aportaron más información bibliográfica sobre la pedagogía sistémica, con autores como Mercé Traveset, Carles Parellada y Angélica Olvera –ya fuese a partir de libros o artículos publicados-.

A partir de estos autores se hizo una búsqueda bibliográfica en las revistas Cuadernos de Pedagogía e Innovación Educativa donde, partiendo del año 2004, se buscó una por una artículos relacionados con los temas en cuestión. Fue mucha la documentación obtenida por este medio, sobre todo para el apartado último del marco teórico donde se planteaba el estado de la cuestión acerca de cómo afectaba la familia en el rendimiento del alumno.

Finalmente se consideró oportuno aportar teoría proveniente de tesis doctorales y de masters, ofreciendo al trabajo otro sistema de documentar la información. En este sentido, también se hizo una búsqueda de artículos y estudios publicados –destacando

los de González-Pineda et al.- el marco teórico y las conclusiones de los cuales sustentaban desde la práctica anterior esta investigación.

2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como se ha sugerido a lo largo de estas páginas, la investigación llevada a cabo en este estudio se enmarca en una metodología cualitativa. En este apartado se intentará abordar dicha investigación, así como los distintos procedimientos llevados a cabo para poder realizar este trabajo.

La investigación cualitativa no estudia la realidad en sí, sino cómo se construye ésta realidad intentando comprenderla. Ésta se podría entender como una serie de diseños de investigación que extraen información a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, fotografías, dibujos, etc. (Ruíz, 2003).

Aunque existen 7 tipologías de métodos utilizados en la investigación cualitativa, la que concierne a este trabajo se concibe desde el punto de vista de la **fenomenología**, ya que busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia prestando atención al proceso de interpretación por el que la persona define su mundo y actúa en consecuencia (Ruíz, 2003).

La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa aunque su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad que poseen, lo que les hace recomendables en casos y situaciones distintas; es trabajo del investigador acertar en aplicar una u otra en aquellos casos que sea más preciso.

Éste tipo de investigación enfatiza la comprensión a través de la observación meticulosa de las palabras, acciones y documentos de la gente, afirmando que es el análisis de las historias particulares de las personas lo que capta sus vidas y su significado individualmente. Y precisamente la investigación llevada a cabo en este trabajo pretende que aquello vivenciado por los participantes constituye el núcleo del análisis para el investigador.

Esta metodología engloba muchas metodologías diferentes, pero en este caso se ha optado por llevar a cabo un estudio de casos, método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen en profundidad de casos de entidades y/o personas.

Desde esta perspectiva, el estudio de casos persigue la finalidad de conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis; por tanto, explica supuestas relaciones causales encontradas entre ellos en un contexto concreto.

El estudio de casos es una manera de profundizar en un proceso de investigación a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.

En este caso en concreto se realizó un **estudio de casos colectivo** puesto que el interés se centraba en indagar un fenómeno o condición general a través del estudio de varios casos. Se escogió seis casos de situaciones extremas –rendimiento alto y rendimiento bajo- como objeto de estudio. Al maximizar estas diferencias se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara –en este caso, si las dimensiones del problema algo tenían que ver con la familia-. Por ello también compartiría características con el **estudio de casos instrumental** puesto que se busca el por qué se produce este problema.

En este trabajo en concreto se seleccionaron seis niños que cursaran quinto de primaria: tres de ellos con rendimiento bajo y tres con rendimiento alto, atendiendo también a la condición de que se trataran de grupos impares para que se pudiera llegar a conclusiones a partir de la exclusión de unos casos en frente de otros.

Para realizar el estudio de casos se pretendió efectuar unas entrevistas con cada uno de los niños seleccionados que se complementó con unos dibujos psicopedagógicos anteriormente comentados, los vasos y los caminos.

A partir de los objetivos específicos planteados se crearon cinco categorías diferentes a partir de las cuales se conformaron posteriormente las preguntas de las entrevistas. Estas categorías son:

- ❖ **Sistema familiar:** categoría que pretendía englobar todas aquellas preguntas que definieran el tipo de estructura familiar de cada caso.
- ❖ **Relaciones afectivas:** dentro de esta categoría se encuentran aquellas preguntas cuyas respuestas concreten las relaciones interpersonales afectivas que se dan dentro del sistema familiar. En esta categoría también se incorporarán los significados derivados de los dibujos realizados por los niños así como las explicaciones de los niños en la realización de éstos.

- ❖ **Patrón de convivencia:** esta categoría derivó en preguntas que buscasen dibujar el día a día general de los infantes con sus familias.
- ❖ **Rendimiento escolar:** esta categoría ampara las preguntas que pretenden indagar y conocer el rendimiento actual de los niños, a partir del número de asignaturas suspendidas.
- ❖ **Actitud parental ante lo escolar:** categoría que abarca aquellas preguntas que describan posteriormente cómo los padres actúan ante el ámbito escolar de sus hijos.
- ❖ **Tiempo de ocio compartido:** finalmente esta categoría pretende definir el tiempo de ocio compartido entre el caso y su familia así como la calidad de éste.

3. LOS INSTRUMENTOS

Como se ha mencionado con anterioridad, a partir de la esquematización de los objetivos en categorías se procedió a configurar un modelo de entrevista –incluida en el Anexo 1- para su posterior uso en el estudio de casos.

Las entrevistas se definen como una conversación, provocada y guiada por el entrevistador sobre una base flexible y que está dirigida a unos sujetos en concreto elegidos para la investigación. El objetivo que ésta tiene es acceder a la perspectiva de los individuos que conforman los casos.

El modelo usado en esta investigación se clasifica en **semiestructurado**, puesto que en este caso el entrevistador disponía de un guion donde se recogían los temas a tratar a lo largo de la entrevista, pero sin embargo el orden en el que se abordaron, la manera de formular las preguntas e incluso el hecho de efectuar preguntas diferentes pidiendo aclaraciones o incidiendo en un tema en concreto, quedaba sometido a su criterio.

Además de las entrevistas, durante el estudio también se usó otra herramienta: los dibujos psicopedagógicos. Estos dibujos son empleados como técnicas en el Modelo de Diagnóstico Intervención Humanístico Estratégico, pero como se ha mencionado en apartados anteriores, éstos se consideran recursos de comunicación indirecta, y en este caso en concreto, se habla de la metáfora.

La esencia de la metáfora es comprender algo complejo, abstracto, que en términos de la otra persona entendemos como algo más simple, concreto y ligado a la experiencia humana (Pérez y Timoneda, 2014).

Por eso, aunque el caso de la metáfora de *los vasos y de los caminos* sirva para hacer entender al individuo un mensaje, éstos también aportan información clave que el niño en palabras le es complejo explicar –e incluso doloroso- pero que al escenificarlo gráficamente en los dibujos, le facilita expresarlo.

Tanto los dibujos de los vasos como el de los caminos intenta dilucidar información del contexto familiar del niño y las relaciones afectivas que éstas enmarcan, aunque esta información deberá ir acompañada de la explicación oral que el niño exprese de sus dibujos así como del hecho de que haya entendido e integrado la metáfora.

4. EL ESTUDIO

Así pues el estudio de casos se llevó a cabo durante tres días en el CEIP Montfalgars. Previamente al estudio, una compañera que trabaja como profesora en la escuela se puso en contacto con la directora explicándole la labor que se pretendía llevar a cabo, y ésta dio su beneplácito. Se les facilitó un modelo de entrevista que se pretendía hacer con los niños, el modelo de los dibujos y una nota informativa a los padres para que estos dieran su consentimiento a la realización del estudio.

No obstante, anteriormente a esta escuela se había contactado con la escuela Marta Mata de Girona y se había acordado con la directora la realización de la investigación en ésta. La señora directora sufrió posteriormente un accidente que la apartó de sus funciones, retrasando considerablemente los planes establecidos y finalmente imposibilitando la elaboración de la investigación, puesto que la agenda de la jefa de estudios –y en ese momento directora en funciones- no le permitió ponerse de acuerdo con los profesores/tutores de los cursos pertinentes al estudio de casos.

Durante los tres días del desarrollo del estudio –lunes por la tarde, martes por la mañana y miércoles todo el día- se realizaron distintas funciones.

El primer día de estancia en el colegio hubo una reunión con la psicopedagoga de la escuela y actualmente tutora de primero de primaria y con las profesoras de las dos líneas de quinto de la escuela. Se les explicó en qué consistía concretamente el trabajo y lo que se iba a llevar a cabo en las entrevistas, y se les expuso las características que debían cumplir los niños –concretamente, las de rendimiento académico-. Además, las profesoras comentaron su disponibilidad horaria para que el estudio no afectara

excesivamente a la normalidad de los infantes, evitando sacarlos de asignaturas troncales o de los exámenes.

El martes por la mañana las profesoras facilitaron una lista con los nombres de los niños que ellas consideraban que daban el perfil para el estudio, y se procedió a realizar las entrevistas personales. Se retiraba a los niños del grupo clase y acompañaban a la investigadora hasta un aula –la de educación especial- donde durante media hora –cuarenta minutos, se mantenía la entrevista con ellos.

Se encuentra oportuno destacar en este punto del apartado dos puntos importantes:

Por un lado, no se pudo realizar una de las entrevistas puesto que, después de explicarle en qué consistía, ella se negó. No se insistió en días posteriores puesto que se consideró que la esencia de este trabajo no era obligar a nadie sino que tanto los niños como la investigadora se lo pasaran bien realizándolo.

Por otro lado, fue sorprendente el grado de aceptación de los niños ante una desconocida que les realizaba preguntas de su familia. Esto puede responder a la introducción con una metáfora sobre cómo piensa el cerebro y el hecho de que se intentó ser lo menos violento con ellos –entendiendo como violento que se intentó crear en todo momento un ambiente distendido y no se insistió en hablar de temas incómodos y/o dolorosos para los infantes-.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez finalizado el estudio en la escuela Montfalgars, se consideró oportuno comparar las ideas extraídas de los dibujos psicopedagógicos con un profesional de la Fundación Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogía, Jordi Hernández, puesto que son éstos los pioneros en la aplicación del Modelo de Diagnóstico Intervención Humanista-Estratégico y de las técnicas de comunicación indirecta.

Con este profesional se llevó a cabo un proceso de análisis de la información subyacente en los dibujos. Durante la reunión, la investigadora exponía aquello que consideraba que éstos revelaban de manera indirecta, a partir de lo que había dibujado y de la información verbal que el niño explicó durante el proceso de realización, y el experto confirmaba o desmentía esta teoría, cumplimentándola o puntualizando algún que otro ítem. En general, cabe destacar que el señor Hernández estaba de acuerdo con la información que la investigadora había abstraído.

Finalmente con los resultados obtenidos en el estudio de casos –la entrevista personal y los dibujos psicopedagógicos- se realizó un análisis a partir de una tabla de doble entrada. En esta tabla –que se incluye en apartados posteriores- se presenta las categorías anteriormente mencionadas junto con las respuestas obtenidas por cada uno de los casos.

Con este planteamiento, se pretende facilitar una comparación entre las respuestas de los distintos casos que permita extraer conclusiones que respondan a la pregunta y objetivo general del proyecto.

Cabe hacer un inciso en este punto de la explicación, puesto que una de las categorías presentó más problemáticas que las demás a la hora de incluir las respuestas dentro de la tabla de doble entrada.

La categoría de **relaciones afectivas** englobaba tanto una de las preguntas realizadas en la entrevista como los dibujos psicopedagógicos con las explicaciones que los niños daban de ellos. Estas explicaciones no partían de preguntas situadas dentro de la misma entrevista, si no que eran fruto de la espontaneidad del momento, adaptándose a lo dibujado. Por ello, las explicaciones no se incluirán dentro de la tabla de doble entrada – puesto que ésta sólo recoge las respuestas obtenidas a través de la entrevista- pero sí se incorporarán en el análisis posterior de los dibujos hecho caso por caso.

Así pues, finalmente se realizó un análisis caso por caso con los dibujos elaborados por cada uno, vinculándolos a las explicaciones que los infantes han hecho durante la realización de éstos. Así se consiguió un análisis profundo de todos los casos, que facilitará las conclusiones subsiguientes.

6. RESULTADOS

Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación,

el saber dudar a tiempo.

Aristóteles.

CATEGORIAS	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
Sistema Familiar	Madre, padre, cuatro hermanos y una tía por parte de madre.	Madre, hermano y el padrastro de ambos. Tanto el hermano como él son de padres diferentes.	Madre, padre y cinco hermanos.	Madre, padre y una hermana.	Madre y padre.	Madre, padre y un hermano.
Sistema Familiar	El segundo más mayor. Por delante de él hay una hermana, y por detrás dos hermanas y un hermano.	Él es el hermano menor.	Él es el segundo más pequeño. Por delante tiene tres hermanas –dos de ellas en Francia– y un hermano. Por detrás una hermana.	Ella es la hermana menor.	Hijo único.	Ella es la hermana menor.
Relaciones Afectivas	Dibujos vasos y caminos	Dibujos vasos y caminos	Dibujos vasos y caminos	Dibujos vasos y caminos	Dibujos vasos y caminos	Dibujos vasos y caminos
Relaciones Afectivas	Algunas veces se pelea con los hermanos por los juguetes.	Muchas, sobretodo porque él hermano mayo quiere la Tablet o por la televisión.	Algunas veces. Dice no echar de menos a las hermanas que no residen en casa.	Comenta que la hermana se encierra en la habitación y no se comunican.	<i>No tiene hermanos.</i>	Riñas típicas de hermanos.

CATEGORIAS	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
Patrón de Convivencia	La madre está desocupada y el padre trabaja en horario nocturno – de 1 a 14 horas-.	La madre trabaja de 8 a 17 horas como jefa de limpieza de un hotel. El padrastro es jardinero haciendo un horario similar y el hermano estudia y trabaja en horario nocturno.	Madre desocupada excepto los martes. El padre trabaja a tiempo completo de lunes a domingo fuera del hogar –cuidando un anciano-. Sólo está en casa los jueves. Las dos hermanas mayores están residiendo en Francia.	El padre es autónomo lo que le permite ajustar horarios. La madre hace horario dependiendo del día que la niña no me supo explicar.	Los padres son empresarios de FREMAP. El horario de ella es de 8:00 a 15:00h. y un día de tarde hasta las 18:00h. El horario de él es de 8:00 a 15:00h. y un día de tarde hasta las 19:00h. Actualmente está de baja.	La madre trabaja en los juzgados y el padre en una fábrica. Él empieza a las 8:00 y a las 18:30 h. ya está en casa. La madre está a la hora de despertarse y al volver de la escuela, lo que supone que hará un horario de 9:00 a 15:00 h.
Patrón de Convivencia	El horario escolar es de 9 a 12:30 y de 15 a 16:30 horas.	El horario escolar es de 9 a 12:30 y de 15 a 16:30 horas.	El horario escolar es de 9 a 12:30 y de 15 a 16:30 horas.	El horario escolar es de 9 a 12:30 y de 15 a 16:30 horas.	El horario escolar es de 9 a 12:30 y de 15 a 16:30 horas.	El horario escolar es de 9 a 12:30 y de 15 a 16:30 horas.
Patrón de Convivencia	Come en casa.	Come en casa.	Come en casa. Antes de llegar hasta allí se queda media hora jugando fuera de la escuela, y lo mismo hace antes de entrar a las 15 horas.	Come en casa.	Come en la escuela.	Come en la escuela.

CATEGORIAS	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
Patrón de Convivencia	Se desplaza con los hermanos.	Se desplaza solo.	Se desplaza en compañía de un amigo.	Por las mañanas y por las tardes se desplaza en compañía de la madre. Al mediodía en compañía de amigos.	Lunes y miércoles se desplaza solo, el resto de días en compañía de los padres o abuelos. Asiste algún día al servicio Bon Dia.	Se desplaza en compañía de la madre tanto por la mañana como por la tarde.
Patrón de Convivencia	Come con los hermanos en compañía de la madre, aunque ella se espera al padre y a la tía.	Come solo.	Come en compañía de la madre.	Come en compañía de la madre.	Come en la escuela.	Come en la escuela.
Patrón de Convivencia	Los lunes asiste una hora más al colegio como refuerzo. Martes y jueves asiste al centro abierto de Santa Eugenia de 17 a 20 horas.	Asiste de lunes a viernes al centro abierto de Santa Eugenia de 17 a 20 horas.	Asiste de lunes a viernes al centro abierto de Can Gilbert de 17 a 20 horas.	Asiste martes, jueves y viernes a básquet. Los demás días está en casa en compañía familiar.	Lunes y miércoles asiste a inglés después del colegio. Martes y jueves fútbol sala y viernes Kárate.	Lunes y miércoles hace inglés. Martes, jueves y sábado patinaje. Miércoles también hace teatro.

CATEGORIAS	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
Patrón de Convivencia	Se levanta, se asea y va al colegio hasta la hora de comer, donde come en casa con su madre y sus hermanos. Vuelve al colegio hasta las 17:30 los lunes, 16:30 el resto de días en los que asiste al centro, donde realiza los deberes. Llega a casa, cena y se va a dormir sobre las 20:30-21:00h.	Se levanta, se asea y ve la tele. Asiste al colegio hasta la hora de comer, donde come en casa solo mirando la televisión. Por las tardes asiste al centro hasta las 20:00h donde hace los deberes. Cuando finaliza éste se va a casa, mira la tele o juega a la Play. Cena con su madre y padrastro.	Se levanta, se asea y asiste al colegio. De 12:30 a 13:00 se queda jugando al lado del colegio, cosa que repite de 14:30 a 15:00h. Come en casa con la madre. Cuando sale del colegio asiste al centro donde realiza los deberes. Cuando vuelve a casa cena y ve la tele con la madre y las hermanas, exceptuando los jueves, único día que está el padre.	Se levanta, se asea y va al colegio en compañía de la madre. A la hora de comer se desplaza sola hasta casa, donde come con la madre. Martes, jueves y viernes después del colegio asiste a básquet. Después de cenar miran un rato la televisión en familia y a las 22:00 se va a dormir.	Se levanta, se asea y viene al cole, ocasionalmente antes en el servicio Bon dia. Come en el comedor, lo que implica que sale a las 16:30 del colegio. Lunes y miércoles asiste a inglés, martes y jueves a fútbol y viernes a kárate. Llega a casa sobre las 18:00-19:00h, cuando ya están los padres. Hace los deberes, mira la tele, cena y se va a dormir.	Se levanta, se asea y pasea al perro con la madre de camino al colegio. Come en el comedor, lo que implica que sale a las 16:30. La madre viene a buscarla y la acompaña, lunes y miércoles a inglés de 18:30 a 19:30. Martes y jueves a patinaje en Salt hasta las 20:00h. Hace los deberes, juega al ordenador y después de cenar – concretamente ese día- estudió matemáticas.
Rendimiento escolar	Le gusta venir a la escuela porque aprende y porque juega con los amigos.	No le gusta venir a la escuela.	Le gusta asistir a la escuela excepto cuando se pelea con algún compañero.	Le gusta la escuela por los amigos y no porque “es la escuela”.	No le gusta venir a la escuela cuando toca Conocimiento del Medio pero sí en Educación Física.	Le gusta venir a la escuela pero no le gusta las clases teóricas que no combinan la práctica.

CATEGORIAS	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
Rendimiento escolar	Rendimiento bastante bajo con cuatro asignaturas troncales suspendidas. Además no hace los deberes con regularidad.	Rendimiento bastante bajo con cinco asignaturas suspendidas. No hace los deberes con regularidad.	No especifica cuantas ha suspendido, pero sí dice unas cuantas. No hace los deberes con regularidad.	Alto rendimiento. Las notas se componen por excelentes y notables.	Alto rendimiento. Las notas se componen por excelentes –seis en total- y notables.	Alto rendimiento. Las notas se componen por excelentes –cinco en total- y notables.
Actitud parental ante lo escolar	No castigan el bajo rendimiento, aunque se intuye cierta reprimenda. Tampoco abordan el problema con medidas alternativas.	Se le castiga sin Play Station, aunque éste no se lleva a cabo de manera firme. No abordan el problema con medidas alternativas.	No castigan el bajo rendimiento, le animan a esforzarse. No abordan el problema con medidas alternativas.	Felicitan y premian el esfuerzo de las notas en el tercer trimestre con alguna actividad de ocio en familia.	Premian el esfuerzo con algún juego.	Felicitan el esfuerzo y lo premian en el tercer trimestre. El premio puede consistir o material escolar o un juego.
Actitud parental ante lo escolar	Ayudan al niño a realizar las tareas escolares –sobre todo la madre- de manera regular.	Ocasionalmente cuando no entiende algo de los ejercicios.	No le ayudan y no los realiza en casa.	Los padres ayudan en las tareas escolares cuando no entiende algo. Además participan del estudio.	Los padres ayudan en las tareas escolares cuando no entiende algo. Además participan del estudio.	Los padres ayudan en las tareas escolares cuando no entiende algo. Además participan del estudio.

CATEGORIAS	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
Tiempo de Ocio Compartido	Fútbol y pilla-pilla.	Jugar a la Play Station, concretamente el GTA ⁵ , o al ordenador. Ocasionalmente juega con el perro y la pelota.	Mira la televisión, porque comenta que no hay casi juegos.	Juega a juegos de ordenador.	Suele jugar al mismo juego pero en diferente aparato, o en la Wii o en la 3DS.	Le gusta jugar con el perro. Juega poco con el ordenador y las máquinas por restricción parental.
Tiempo de Ocio Compartido	A veces.	De 1 a 4 horas diarias.	Sobre todo después del centro abierto hasta la hora de dormir.	Cada día media hora.	Cuando acaba los deberes, 1 hora como mucho.	Entre semana no puede jugar con ninguna "máquina" excepto poco rato al ordenador.
Tiempo de Ocio Compartido	Juega con los hermanos.	Ocasionalmente con los hermanos.	Mira la tele con la familia.	Juega sola.	Juega solo y acompañado.	El hermano participa de los juegos de la Play y del perro. También juegan con la madre y el padre a juegos de mesa.

⁵ El GTA es un juego para Play Station con mucha polémica dado su alto contenido en violencia. Éste además está recomendado para mayores de 18 años.

CATEGORIAS	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6
Tiempo de Ocio Compartido	Ocasionalmente, el padre se une a los juegos.	No juega con los padres.	Ocasionalmente la madre le enseña juegos típicos de África, pero con toda la familia.	Ocasionalmente el padre se une a la Play Station. A veces hace pulseras con la madre.	Cada día juega un poco con la madre o con el padre.	Juegan los fines de semana con los padres a juegos de mesa. Los fines de semana, ayuda a la madre a cocinar. Con el padre le ayuda con las tareas domésticas.
Tiempo de Ocio Compartido	Ocasionalmente hablan de cómo va la escuela, pero siempre con los hermanos. No hay un espacio de comunicación entre los padres y el niño a solas.	“Cuando nos da la gana hablar” refiriéndose a la madre. “No, nada, no le quiero nada”, refiriéndose al padrastro.	El niño dice que habla a solas ocasionalmente con los padres –y lo contabiliza como 1 vez a la semana-.	Con la madre tiene un espacio de hablar ellas solas diario. Con el padre a veces, cuando él viene de trabajar.	Al ser hijo único, el espacio de comunicación suele darse diariamente, por ejemplo, cenando.	Con la madre tiene un espacio de comunicación a solas cuando se desplazan con el coche o cuando leen por las noches –y a veces deciden no leer y hablar-. Con el padre durante la hora de la cena.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Lo que un hombre piensa de sí mismo, esto es lo que determina,

más bien indica, su destino.

Henry, David Thoreau.

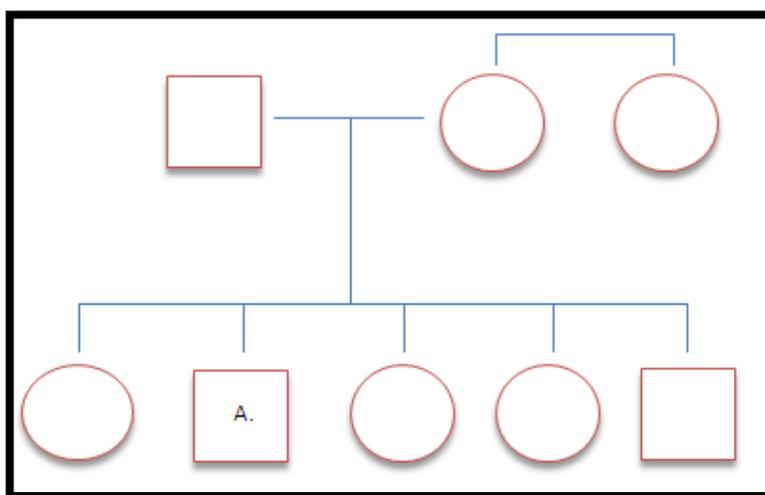
Este apartado pretende analizar los resultados obtenidos y expuestos en apartados anteriores. Para conseguirlo, se procederá a realizar un análisis caso por caso a través de las entrevistas, pero sobre todo a través de los dibujos psicopedagógicos.

Finalmente, se hará una comparación de los resultados obtenidos en todos los casos, para facilitar la extracción de conclusiones.

CASO 1

El caso uno se trata de un niño de 10 años al que se le denominará por su inicial A. La entrevista con éste se recuerda con bastante tensión por parte del niño, que aunque mantuvo una actitud participativa y respondió a las preguntas, estuvo distante, tenso y nervioso. Seguramente la amígdala captó la entrevista como algo peligroso y respondió con conductas de defensa del tipo como no mirar a los ojos, responder brevemente y agarrar constantemente la manga del jersey.

Tanto la familia de A. como él son hondureños. El genograma que representa el sistema familiar de A. es el siguiente:



Como se puede apreciar en la imagen, se trata de una familia extensa numerosa que cuenta también con la presencia de la tía materna dentro del hogar familiar. A. es el segundo hermano más pequeño. La mayor sólo se lleva con él un año, mientras que el pequeño de la familia tiene una diferencia de nueve años respecto a A.

Aun siendo una familia tan cuantiosa, el único miembro integrante que aporta ingresos económicos es el padre, que hace un horario nocturno, lo que le permite llegar a casa a las 14:00h. Todo y esto, el horario nocturno implica por otro lado un horario invertido al del resto de la familia, por lo que se supone que las horas que los niños se encuentran en casa él está descansando.

Aunque la madre de A. se encuentra en este momento desempleada, no es ella quien acompaña y recoge a los niños de la escuela, sino que esta responsabilidad recae en él y en la hermana mayor.

Cabe destacar que tanto A. como alguno de sus hermanos asisten al casal de Santa Eugenia, o lo que es lo mismo, a un centro abierto. Se desconoce los motivos por los cuales servicios sociales han derivado a los hermanos al centro abierto, pero se recuerda que las causas más frecuentes son por motivos socio-económicos, de riesgo de exclusión social, problemas de aprendizajes y/o conductuales, etc.

En este caso en concreto, A. cumple uno de los requisitos a ciencia cierta, puesto que su rendimiento escolar es muy bajo –habiendo suspendido 4 asignaturas troncales- y no hace los deberes con bastante frecuencia.

A parte de la asistencia del centro abierto a nivel de aprendizajes, A. también alarga una hora más el colegio los lunes para mejorar el rendimiento.

A parte de los recursos propuestos por medios externos, no se conoce ninguna medida extraordinaria por parte de los padres, que tampoco han castigado la actitud de A. frente a los estudios, aunque sí se sabe que las aplicarán en un futuro.

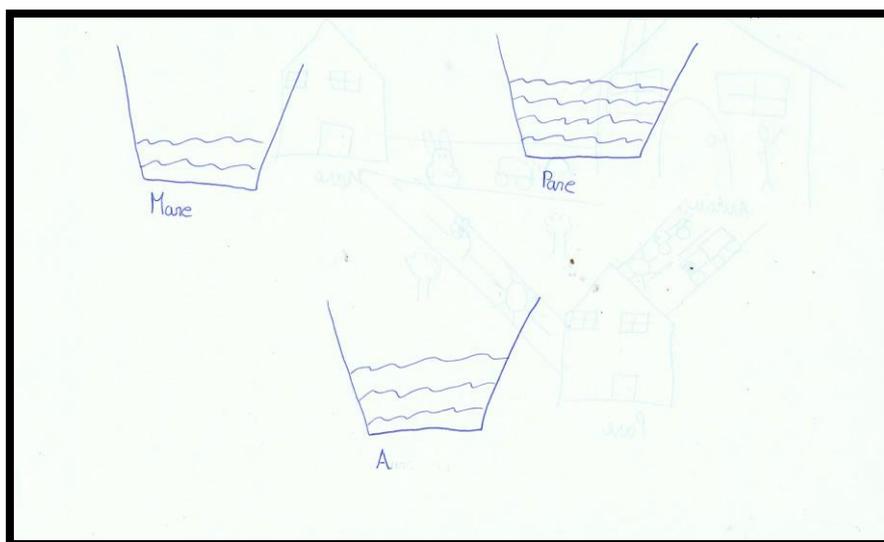
Por otro lado cabe destacar que los padres ayudan en la realización de las tareas escolares con frecuencia a A. –aunque esto contradiga el hecho de que muchas veces olvide hacer los deberes-.

En general, los tiempos de ocio los comparte con los hermanos. El padre se une ocasionalmente, pero en ningún caso exclusivamente con A. Tampoco existen espacios de comunicación en solitario entre la madre y A. y/o entre el padre y el niño:

A: Bueno... alguna vez hablamos de cómo va la escuela.

P: ¿Pero solos o con los hermanos?

A: Con los hermanos.



En este caso, se presenta el dibujo de los vasos dibujado por A. En él se aprecia que el niño los ha rellenado con varias líneas –que representan el agua-, pero se cree que esto responde a que el modelo de dibujo hecho por la investigadora es realizado de ésta manera puesto que la explicación de la metáfora así lo requiere.

En éste caso en concreto, A. rellena el vaso de la madre más bien poco en comparación con el resto, y lo justifica diciendo que no se enfada nunca.

Por otro lado, el vaso del propio niño sí está bastante lleno.

A: Estoy nervioso un poco nervioso por las notas de éste trimestre, porque si suspendo me sacarán del fútbol, me quitarán el móvil...

Ésta es la explicación que A. da al hecho de que tenga el vaso tan lleno, pero por otro lado es interesante recordar que la realización de las entrevistas fue a finales de Abril, por lo que para las notas del tercer trimestre aún faltaba tiempo. Por tanto se considera que hay algo más que incide en el malestar del niño, y esto también se confirma con el padre, puesto que el niño rellena el vaso pero no es capaz de dar una explicación al por qué el padre tiene el vaso tan lleno.

P: ¿Y al papa qué le pasa?

A: No lo sé.

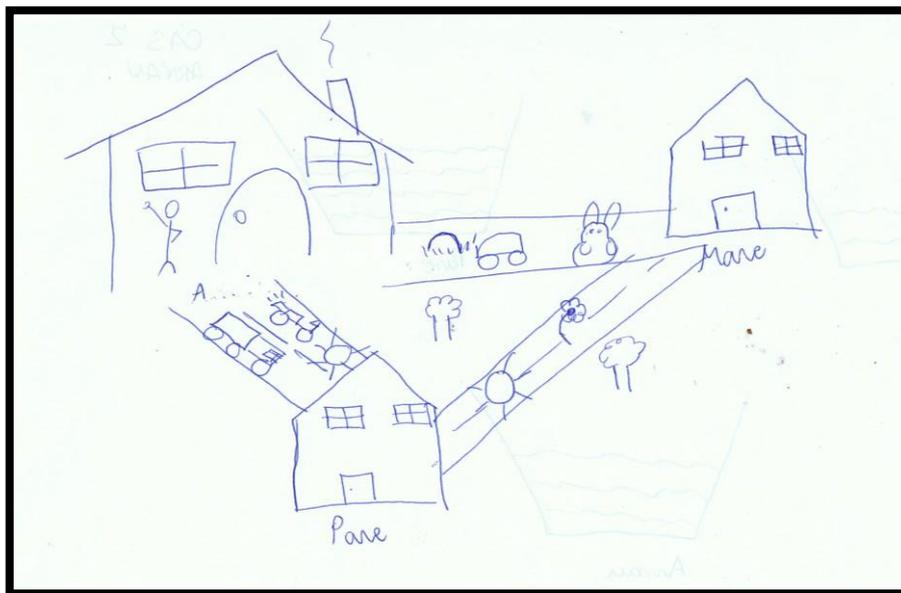
P: Hombre, este vaso tan lleno... ¿se enfada mucho el papa?

A: No, no mucho.

P: Vale A. si quieres luego hablamos de esto, ¿sí?

Se consideró oportuno no seguir con la explicación de este vaso porque se notaba cierta reticencia por parte del niño –con algún tipo de conductas de defensas anteriormente mencionadas- por lo que seguir hubiese sido inútil para la investigación e incómodo y doloroso para el niño.

Sorprende sin embargo, que aunque A. no fue capaz de verbalizar y explicar la conducta paterna, sí lo hizo cuando dibujó el vaso, lo que responde al hecho de que integró la metáfora y le fue más sencillo explicar esta relación.



Finalmente el dibujo de los caminos de A. es bastante revelador. El dibujo tiene una forma triangular respondiendo a la distribución a partir del dibujo de la casa de él mismo, dibujada por la investigadora.

Destaca el hecho de que el camino de la casa de A. a la casa del padre es bastante más corto que el resto de caminos, lo que puede significar un cierto estrechamiento del vínculo afectivo de los dos. Éste quizás responda al hecho que, hasta hace un año –con el nacimiento del hermano menor- A. era el único varón de los hijos, por lo que de alguna manera se siente más ligado para con su padre.

Esto también se confirma a través del sol dibujado tanto en el camino hacia el padre como en el camino del matrimonio. Normalmente, el dibujo del sol suele significar calidez, afecto, comodidad, por lo que se extrae que A. percibe armonía entre la pareja.

Sorprende el hecho de que este sol no aparece en el camino hacia la madre, donde sí hay una roca entre las dos líneas que limitan el camino a lo ancho. Además, es interesante el hecho que repasa varias veces el contorno de esta roca, por lo que es uno de los objetos que más destaca por encima de los otros.

Una roca o una piedra en medio del camino siempre suele tener una connotación negativa, puesto que suele significar dificultades para estar con la otra persona, normalmente por algún problema entre ellos dos.

Es importante destacar que los dos caminos que unen a los progenitores con A. tienen muchos objetos grandes dibujados que obstaculizan el camino. Este se interpreta de manera que A. siente que los caminos que le unen a sus padres están ocupados por más gente. Por tanto, esto respondería al hecho de que para A. es muy difícil entablar un vínculo afectivo sin que éste se vea afectado por los hermanos, patrón que cuadraría con lo anteriormente analizado.

P: ¿Qué le falta a esta casa?

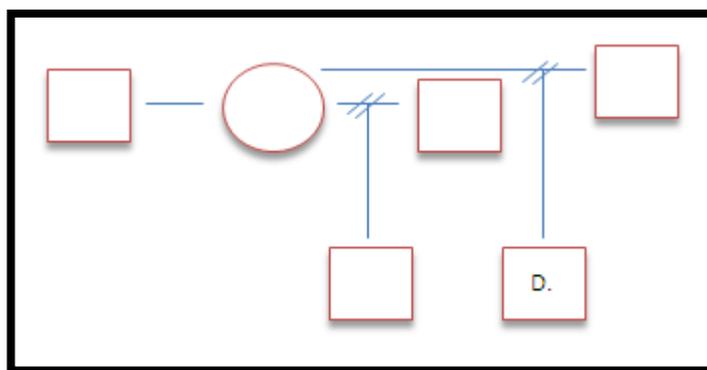
A: Las hermanas.

P: Bueno, pero como esta casa sólo es de A., las hermanas no están.

Como en este fragmento se aprecia, aunque se le había comentado que la casa dibujada únicamente pertenecía a él, A. interpreta que lo que falta en la casa son las hermanas.

CASO 2

El caso número dos se trata de un niño de 11 años que se denominará por su inicial D. D. es un niño alegre y extrovertido, con un punto de picardía en el sentido de que parece más maduro para los niños de su edad. La entrevista con el niño se recuerda abierta y distendida, y la sensación general era de que D. estaba deseoso de explicar lo que sentía. Tanto la familia de D. como él son de Bolivia, aunque él reside desde hace diez años en Cataluña, lo que implica que no se acuerda de su país. El sistema familiar de D. se representa en el siguiente genograma:



Como se puede ver, se trata de una familia ensamblada que ha pasado por diversos cambios. Actualmente, la madre de D. reside con sus dos hijos así como una nueva pareja que se denominará por la sigla E. Cabe mencionar que ni el hermano mayor ni D. tienen actualmente relación con sus respectivos padres –y el niño concretamente dice no acordarse de él–.

D. expresa una clara animadversión hacia la pareja actual de su madre, aun habiendo éste formado parte del sistema familiar desde hace ya diez años.

P: (...) Y con E., ¿te sientas a hablar?

D: No, nada, no le quiero nada.

Actualmente, todos los miembros con edad para trabajar de la familia están ocupados, lo que implica que D. pase mucho tiempo solo, e incluso que coma sin la compañía de nadie. Da la sensación en general que el niño tiene pocos límites en cuanto a horarios, y pasa bastante tiempo sin la compañía y supervisión de algún familiar.

Como en el primer caso, D. también asiste al centro abierto de Santa Eugenia, pero en este caso el niño acude de lunes a viernes de 17:00 a 20:00h.

D. es otro caso de bajo rendimiento. Aún y con la supervisión del centro abierto en las tareas de la escuela, el niño no hace regularmente los deberes. Además, ha suspendido cinco materias troncales, y su actitud ante lo escolar dista mucho de cambiar.

Aunque D. expresa que está castigado por no hacer los deberes sin la Play Station, se entrevisté en la entrevista que la madre no es firme y constante con este castigo.

D: (...) vuelvo del casal, miro la tele o juego a la Play, si consigo convencer a mi madre que me deje la Play, porque estoy castigado.

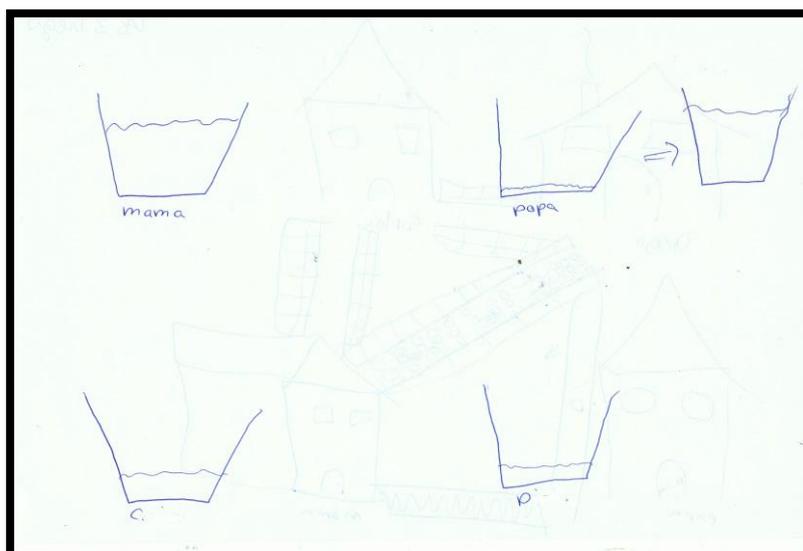
El hecho de la falta de constancia y de mantenerse firme seguramente deriva en que D. no se tome en serio el castigo y que éste no consiga ningún fin.

Por otro lado, pero no menos importante, es el tema relativo al tiempo de ocio. D. comenta que puede estar de una a tres horas diarias jugando a la Play Station, dependiendo del humor de la madre. Además, los juegos con los que juega no son ni aptos ni adecuados para un niño de su edad.

D: Cuando quiere que estudie y todo eso...1 hora, y cuando está de buenas me deja unas 3 o 4 horas.

El tiempo de ocio compartido suele darse con el hermano, con el que comparte aficiones a nivel de juegos, pero con la madre es inexistente. Además, el niño expresa que con la madre hablan cuando les da la gana hablar, por lo que esto hace pensar que no hay una comunicación fluida dentro de la casa.

Si analizamos los dibujos, tanto los significados que de ellos se extraen como lo que expresa el niño al hacerlo, el contenido es muy significativo y revelador.



Se observa que tanto la madre como E. –al que en este caso representa como papa– tienen los vasos profundamente llenos, aunque en E. destaca el hecho de que dibuja dos vasos diferentes.

P: Sí. Ostras, el de mama está bastante lleno, ¿no?

D: Cada día una desgracia...

En el transcurso de la conversación, D. explica que a su madre se le llena el vaso porque el hermano ha pegado a alguien. En este caso, destaca el hecho de que durante la explicación que la investigadora da de los dibujos se comenta en todo momento a los niños que estos vasos representan la generalidad. Por ello, se cree que aunque posiblemente el acto del hermano haya provocado tensión familiar, esto no es el motivo único.

Por otro lado, tenemos el dibujo de los vasos que representa a E.

P: A mamá siempre se le llena el vaso, ¿no? ¿Y a E.?

D: -Dibuja-.

P: E. lo tiene bastante vacío, ¿no? No se enfada.

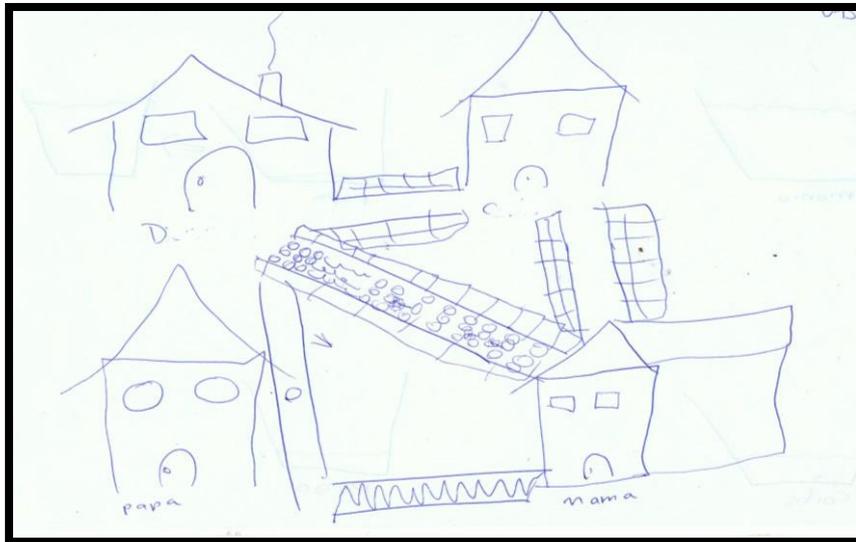
D: No, le da igual todo, menos las cosas que hago yo.

P: Menos las cosas que haces tú... vamos a hacer otro vaso, cuando D. hace las cosas, ¿qué pasa?

D- Por soltar el perro en el salón, se llena así – llena el vaso de agua-.

Lo que se extrae de esta conversación es que la tensión entre el niño y E. es palpable y aparece de forma visible en cuanto el niño hace algo que no es del agrado del adulto. Esto implica que en realidad, el dibujo primero del vaso de E. no correspondería a la realidad, sino que es el segundo el que más se ajusta al perfil de éste.

Es posible que D. haya tomado la actitud de pasar tantas horas frente al televisor o jugando con las maquinitas, para no provocar más situaciones violentas en la casa, y por tanto se estaría hablando de otra conducta de defensa.



En el caso del dibujo de los caminos, el resultado que se extrae no difiere del obtenido en los vasos. Los caminos hacia la madre y hacia el hermano están rodeados por vallas que el niño explica que son de seguridad para que no se caigan. Además, en el camino hacia la madre hace un suelo de piedras para que el camino no se rompa.

De esto se extrae que D. tiene un vínculo estrecho con la madre y con el hermano que quiere proteger a toda costa. Aunque no dibuja nada más –quedando los caminos desnudos para hacer un análisis de otros elementos- esto ya es relevante. Además, se sabe que el niño ha integrado bien la metáfora, puesto que en el camino que une su casa con la de E. –aquí también representado como papa- el niño dibuja una piedra justo en medio del camino.

P: ¿Y el de papá y D.?

D: Una piedra para que no pueda pasar.

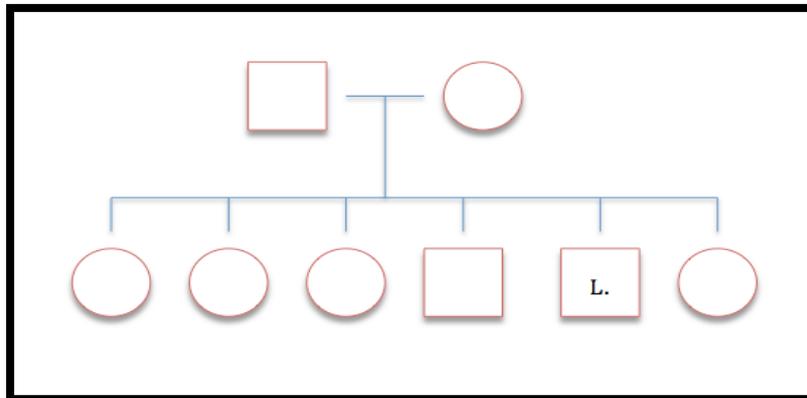
Es importante aquí que el niño decora el camino de E. y su madre con líneas irregulares que van de un lado a otro del camino. Normalmente, esto significa que la relación es turbulenta, cosa que concordaría con los cambios de humor de él y la tensión que el niño comenta que ella tiene.

CASO 3

El caso que se presenta a continuación pertenece a un niño de 10 años que se le denominará con su inicial L.

L. es un niño alegre, y la entrevista con él se recuerda con un sabor agrí dulce por no poder hacer más por él a nivel de intervención psicopedagógica, puesto que en este caso se necesitaba una urgente. Como se verá a continuación, L. tiene una problemática familiar bastante seria.

La familia de L. es africana, aunque él nació ya en Cataluña y comenta que la madre lleva como unos veinte años en este país. El genograma que representa el sistema familiar de L. es el siguiente:



Como se aprecia en la imagen, se está hablando de una familia nuclear numerosa, siendo L. el segundo más pequeño de los hermanos. Las dos primeras hermanas actualmente se encuentran en Francia trabajando, y aunque la madre trabaja únicamente los martes, el principal sustento económico de la familia es el padre. Destaca el trabajo de éste puesto que está a tiempo completo todos los días de la semana, y L. comenta que sólo duerme en casa los jueves.

Aún y no trabajar la madre, L. hace todos los desplazamientos a lo largo del día solo. En este caso, como en el de D. –caso 2- se intuye un cierto grado de libertinaje en las pautas horarias del niño, puesto que él y sus hermanas están diariamente jugando en la calle a la hora de la comida. A pesar de ello, L. cuenta con la presencia de la madre, tanto a la hora de comer como por la tarde.

Nuevamente se analiza un caso en el que el niño asiste de lunes a viernes al centro abierto, pero en este caso al de Can Gilbert. Sería interesante conocer los motivos concretos por el que los niños han sido derivados a esta tipología de centros, y en este

caso en particular a qué responde que no asista al centro de Santa Eugenia como los otros compañeros.

L. también cuenta con un rendimiento académico bajo. El niño no especifica el número de asignaturas suspendidas, pero sí comenta que son unas cuantas.

Es importante destacar en este punto el hecho de que L. comenta que le gusta ir a la escuela, pero que a veces no porque se pelea con sus compañeros. Por tanto, se analiza un niño que, aparte de problemas de rendimiento, también presenta problemas a nivel de conducta.

En el caso de L. la participación familiar en el ámbito escolar del niño es nula. A nivel de conducta respecto a la actitud de L. ante los estudios, los padres ni premian ni castigan las malas notas del niño. Además, éste dice no hacer nunca los deberes en casa, por lo que los padres no participan ni del estudio ni de las tareas. Se cree por otro lado, que quizás el no dominar el idioma oficial catalán no permite a los padres ayudar a L., por lo que el niño simplemente dice hacer los deberes en el centro abierto.

Cuando a L. se le pregunta por el tiempo de ocio, se extrae que se está delante de una familia con un nivel económico bastante bajo.

P: (...) ¿Cuál es tu juego preferido para jugar en casa?

L: ¿En casa? Mm, ¿juego? Mm... a casi nada juego.

P: ¿A casi nada? ¿A ver a qué juegas en casa que te guste?

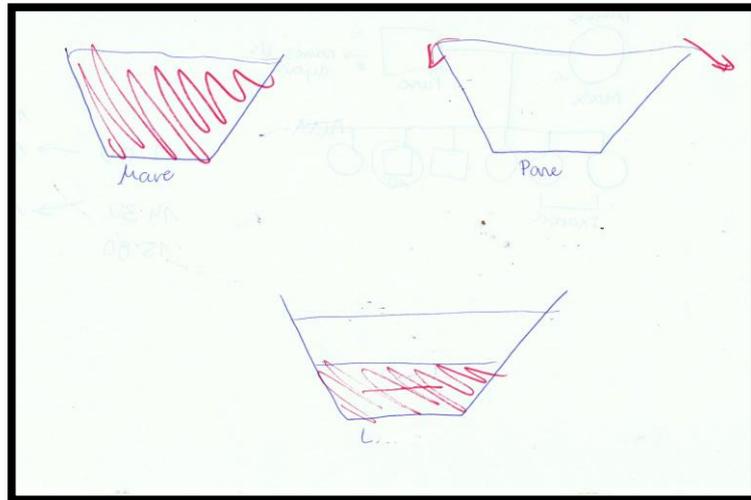
L: Yo siempre miro la tele. Porque como no hay casi juegos...

Por ello el tiempo de ocio familiar se envuelve alrededor de la televisión. Además, es el entretenimiento de L. dentro del hogar, por ello se podría justificar que el niño quiera jugar fuera antes y después de las entradas y salidas del colegio.

En cuanto al ocio compartido con los padres, es prácticamente nulo, al igual que D. Sí comenta que alguna vez la madre les enseña a jugar a juegos típicos de África, pero la frecuencia en que esto sucede no es significativa.

En cuanto al espacio de comunicación, L. expresa que algunas veces va al trabajo del padre a hablar con él, y que a veces habla con la madre cuando no hay nadie.

Lo realmente destacable de la entrevista con L. aparece cuando el niño describe el proceso de realización de los dibujos.



En el caso de los dibujos de los vasos de L. destaca que tanto la madre como el padre tienen, según el niño, el vaso muy lleno. Los vasos, como se ha comentado con anterioridad, representan los enfados y las tensiones que el niño capta que existen con alguna persona de su vínculo afectivo. En este caso L. representa gráficamente los problemas personales que existen en su casa, pero además da una explicación verbal de estas tensiones.

P: ¿Cómo de llenos los tienen en general? No hoy, o ayer, sino todos los días. ¿Cuántas veces se le llena el vaso a la mama, por ejemplo?

L: Casi muchas –llena el vaso-. Todo esto.

P: Ostras, sí que lo tiene lleno el vaso la mama, se le derrama mucho.

L: Porque hay problemas en casa de que, éste –señala el vaso del padre- el papa, pega a la mama, y sabes, la mama se enfada mucho, y a veces un día quería llamar a la policía y todo eso y buf...

Se hace frente a un caso de malos tratos por parte del padre hacia la madre. El niño observa estos malos tratos y vive la situación con un grado de ansiedad muy grande.

L: Pero mira, de toda la familia, de todos, pues el que está más enfadado es él –señala al padre-.

P: ¿Cómo tiene el vaso papá?

L: Bueno, cada día viene así –llena el vaso hasta arriba-.

L. capta que su padre siempre viene con tensiones y crea mal ambiente en casa; esto lo justifica a que el padre está enfadado.

P: (...) ¿Y cuándo al papa se le derrama el vaso con L., qué pasa?

L: Que me grita, o no me habla y a veces me quiere pegar pero no puede porque la mama dice que no, que no quiere que me pegue.

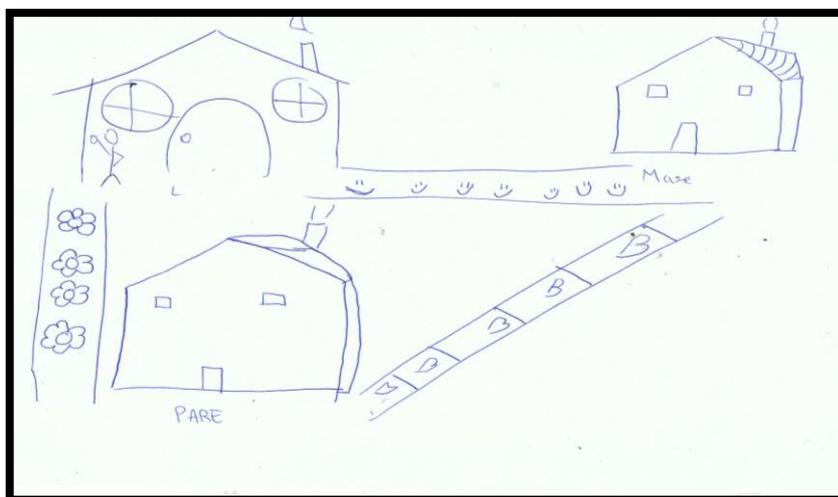
P: (...) ¿Y tú cómo te sientes, qué le pasa al corazón de L.?

L: Mm... me pongo triste porque no quiero que se separen y todo eso...

De ésta conversación se deriva que los malos tratos, en principio, no se amplían a los niños, puesto que la madre juega un papel fundamental para que esto no se produzca. Igualmente, se es precavido al asegurar tal hecho puesto que es posible que haya habido alguna agresión a lo largo de la infancia de L. y/o sus hermanos.

Lo que es posiblemente una realidad es que esta tensión en casa se produzca además por un cierto maltrato psicológico por parte del padre al resto de familia a raíz del miedo que estos puedan sentir a los cambios de humor.

L: Sí, y ahora está enfadado con mamá y no habla con ella y no le da casi nada de dinero. Y claro mi madre va a comprar la comida y todo eso y nosotros claro, si no nos da dinero él, ¿qué haremos?



En el caso de los dibujos de los caminos de L. no se extrae unas conclusiones claras, puesto que L. no captó bien la metáfora, seguramente porque venía del patio y estaba exaltado y nervioso. L. dibuja corazones entre el matrimonio porque están enamorados, flores y sonrisas, pero no son elementos significativos que concuerden con el dibujo de los vasos y las explicaciones dadas por parte de ellos.

Hubiese sido recomendable volver a realizar el dibujo en otro momento, pero la falta de tiempo dificultó este procedimiento.

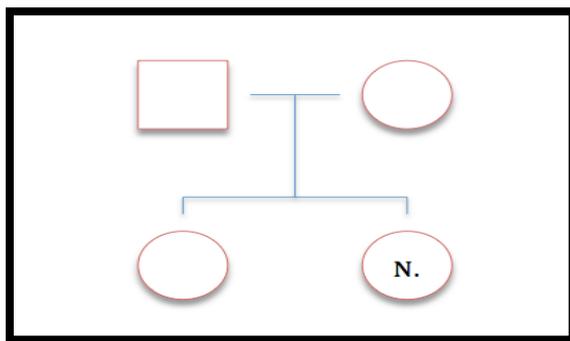
Quizás, lo que el niño dibuja es lo que a él le gustaría que fuese o cómo el cree que deberían ser los caminos, por el hecho de los corazones y las flores.

CASO 4

El caso que se presenta a continuación pertenece a una niña de 10 años que se denominará con su inicial N.

N. es una niña tímida al principio, coqueta y con una fisonomía propia de la pre-adolescencia muy marcada.

La familia de N. es catalana, y el genograma que representa este sistema familiar es el siguiente:



Se trata pues de una familia nuclear compuesta por el matrimonio y dos hijas, N. que es la más pequeña y la hermana mayor en plena adolescencia, que asiste al instituto y que también será importante durante el análisis de este caso, por lo que utilizaremos las siglas Nr. cuando se hable de ella.

Tanto el padre como la madre de N. están actualmente trabajando. Él es autónomo, lo que le facilita ajustar los horarios dependiendo de las necesidades laborales, y la madre tiene un horario variable que la niña no supo concretar. A pesar de esto, la madre está presente a lo largo del día de las niñas, y concretamente, acompaña a N. durante los trayectos de la mañana y de la tarde.

Aunque a la hora de comer N. se desplaza en compañía de amigos hasta casa, una vez allí come con la madre que, posteriormente, también acompaña a la hermana.

N. participa de actividades extraescolares, concretamente hace básquet martes, jueves y viernes. El resto de días, N. se queda en casa pero en ningún caso sin compañía familiar, puesto que está la madre y la hermana y más tarde, el padre.

El rendimiento académico de la niña es muy bueno, con notas que oscilan entre el notable y el excelente. Los padres premian el buen rendimiento de N. preparando, en el tercer trimestre, una actividad en familia –concretamente la niña explica que irán al Magma-.

Cabe destacar en este caso, que mientras que N. tiene un rendimiento excepcional, la hermana ha suspendido 7.

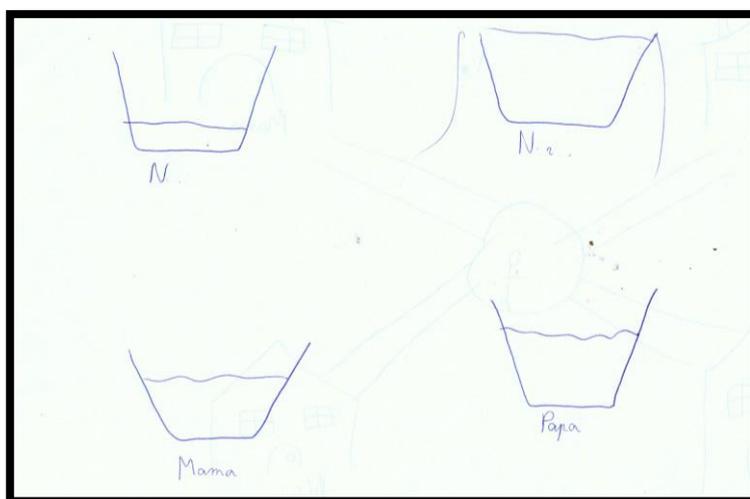
A nivel extraoficial se comentó este hecho a las profesoras de la niña, que también lo fueron de Nr., y comentan que ésta tenía un perfil de rendimiento similar al de N., con unas notas muy buenas. Más adelante se incidirá nuevamente en este tema.

Siguiendo con el ámbito escolar de N., la niña comenta que los padres le ayudan con los deberes siempre que no entienda o no sepa hacer algo; aunque esto no sea diariamente, también participan del estudio cuando N. tiene examen, preguntando a la niña la lección aprendida.

Sobre el tiempo de ocio, N. suele jugar a juegos de ordenador, aunque el rato se limite a media hora diaria. El padre ocasionalmente se une a los juegos de la Play Station, y con la madre realiza otro tipo de actividades, como la creación de pulseras. Sin embargo, no comparten un tiempo de ocio en familia.

El espacio de comunicación en solitario con los padres se produce diariamente. N. comenta que al sacar el perro con la madre tienen ese momento de hablar en solitario. Este espacio es más esporádico con el padre, que se produce o bien cuando él sale de trabajar o bien cuando están cenando en familia –aunque no sería comparable al momento de charla en solitario con la madre-.

Los dibujos realizados por N. son significativamente reveladores en tanto que muestran una situación un tanto contradictoria dentro del mismo sistema familiar. Se procede pues con el primer dibujo.

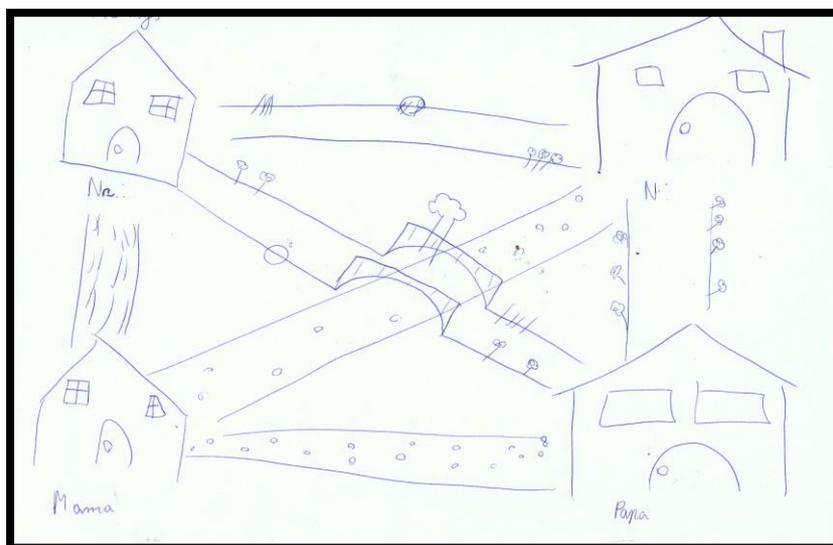


El primer dibujo muestra, en general, unos vasos que están bastante llenos, destacando por encima de los demás el de la Nr., al que la niña dice que “*éste se cae*”. Posiblemente los problemas dentro del sistema familiar tengan algo que ver con el reciente cambio de actitud de la hermana mayor y viceversa.

P: Ostras, también bastante lleno. ¡Qué pasa aquí! ¿Es que la mama y el papa se enfadan mucho?

N: Bueno, es que como la Nr. ha suspendido muchas...

Así pues, la N. justifica que los vasos estén tan llenos al hecho de que la hermana haya suspendido tantas. Quizás, dentro del sistema familiar se le de una gran importancia al rendimiento académico. Aunque posiblemente, el cambio de actitud de Nr. se haya producido por problemas más profundos por lo que sería interesante poder analizar el caso de la hermana con más profundidad.



Finalmente, se presenta el dibujo de los caminos realizados por N. Aquí vuelve a aparecer piedra, pero en este caso tenemos dos tipologías diferentes de piedras. Por un lado, tenemos las rocas grandes que van de la casa de una a otra hermana y de la hermana mayor hacia el padre. La propia niña diferencia entre los dos tipos de piedras.

N: Aquí sería todo el camino de piedra.

P: ¿De esta bonita, o las piedras del bosque?

N: De la bonita.

Si nos fijamos, los caminos que unen la casa de N. con los padres está formado por piedras bonitas y flores –por tanto, son caminos agradables y bellos para N.-. Sin embargo, los caminos que comunican la casa de la Nr. cuentan con rocas y uno de ellos con hierbajos.

P: Y con la Nr. muy bien.

N: Porque se cierra en la habitación y tampoco nos comunicamos mucho.

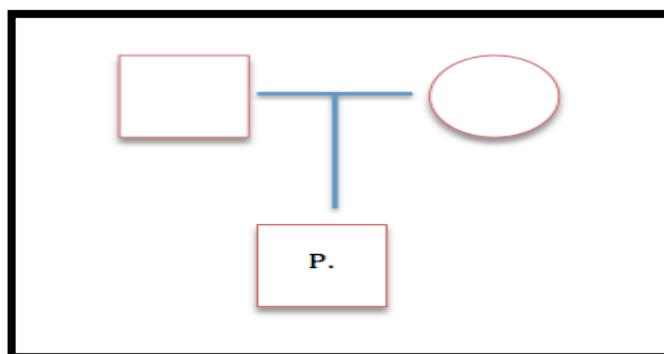
Es importante comentar que igualmente, esto sería la apreciación de los caminos de N. sobre su hermana y sus padres, por lo que en realidad no sabemos si esta se ajusta del todo a la realidad. Para que se puedan extraer significados relativos debe ser la hermana mayor quien dibuje sus propios caminos.

Sin embargo, de todo esto se podría extraer que en este caso, las relaciones de tensión no van dirigidas hacia N. sino que ella siente que se ha empezado a configurar una serie de problemas en casa respecto a su hermana mayor que, en definitiva, le afectan a ella pero de manera indirecta.

CASO 5

El caso que se presenta a continuación pertenece a un niño de 10 años que se denominará con su inicial P. En este caso, la profesional pasará de tener la inicial P a las siglas Pr.

La sensación de P. es que es un niño inteligente con bastante seguridad en lo relativo al tema escolar y, en general, en sí mismo. El genograma que representa el sistema familiar del niño es el siguiente.



Se puede ver que se trata de una familia nuclear –de procedencia catalana- y que P. es hijo único. Los dos progenitores están actualmente trabajando en la misma empresa – aunque el padre de P. se encuentra de baja por haberse roto una pierna-. La jornada laboral de ambos se compone de ocho horas, trabajando de 8:00 a 15:00 exceptuando un día rotativo en el que ella trabaja hasta las 18:00 y él hasta las 19:00h.

Estos horarios hacen que P. se tenga que quedar a comer en la escuela. No obstante, tanto por las mañanas como por las tardes el niño es acompañado y recogido de la escuela, bien sea por alguno de los progenitores o por los abuelos.

Al finalizar el horario escolar, P. participa en una serie de actividades extraescolares distintas, llegando como muy tarde a las 19:00 a casa. Lunes y miércoles asiste a inglés, martes y jueves a fútbol y viernes a kárate.

Al finalizar estas actividades empieza su tiempo de estudio, en el que realiza las tareas de la escuela.

P. es un niño con un rendimiento alto, componiéndose las notas de éste entre excelentes –seis en total- y notables. Los padres premian este rendimiento comprándole al niño algún juego. Como en los demás casos, P. comenta que los padres le ayudan a realizar las tareas siempre y cuando haya algo que no entienda, aunque si participan del estudio preguntándole la lección cuando tiene examen.

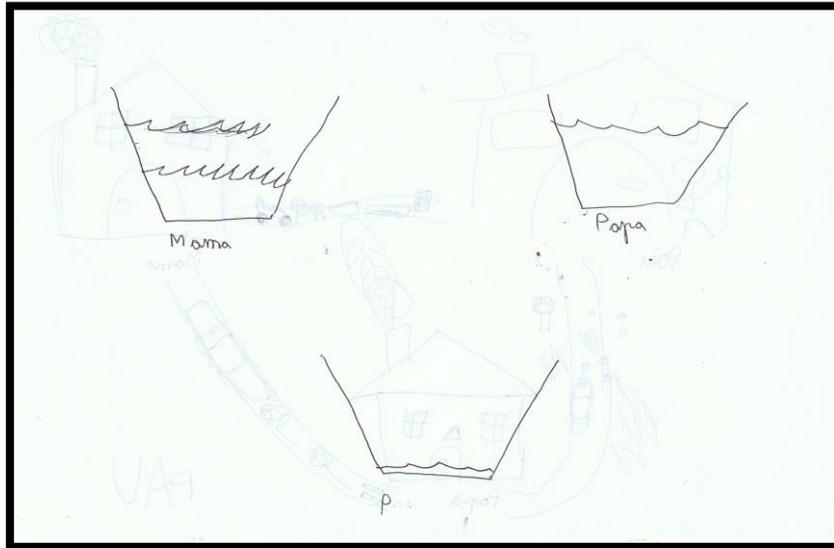
En lo relativo al tiempo de ocio, P. dice jugar a las máquinas siempre y cuando finalice los deberes, además de un tiempo siempre menos a una hora. También comparte rato de juegos con el perro.

Comenta que los padres se unen a los juegos ocasionalmente, entendiendo que esto no sucede diariamente.

En lo relativo a los espacios de comunicación, al ser hijo único estos suceden dentro de los espacios de convivencia familiar.

Pr: ¿No te sientas con ellos y les explicas que hoy te ha pasado algo?

P: Bueno sí, cuando ceno siempre les explico alguna cosa importante.



En el dibujo de P. se aprecia una diferencia entre los diferentes vasos de los miembros de la familia. Mientras que el vaso de P. está muy vacío, se aprecia que P. llena bastante el vaso del padre, y posteriormente corrige el de la madre, puesto que dice que no se enfada casi nunca.

P: Él sí que enfada - dibuja-.

Pr: ¿Con quién se enfada?

P: Con todos.

Pr: ¿Qué te dice?

P: No sé.

Pr: Bueno, ¿y el vaso de P.? -dibuja-. Bueno, no lo tienes muy lleno, eres un niño tranquilo.

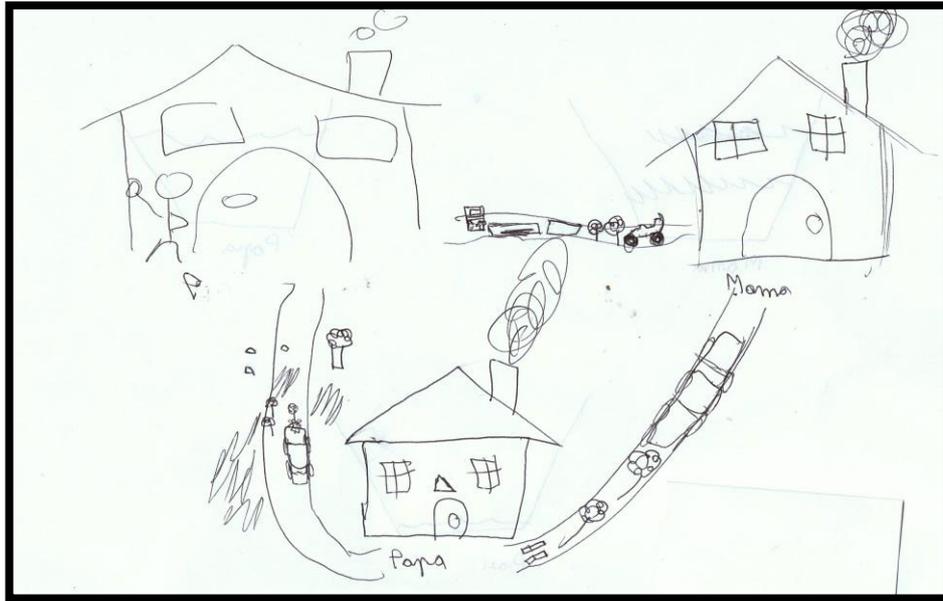
P: Lo único que soy caprichoso. Pido mucho. Pero no grito.

Pr: ¿Pues qué dices?

P: Quiero esto, quiero esto, y siempre me dicen, tú lo quieres todo. Y es cuando el papa se enfada.

El propio niño asume el hecho de que es muy caprichoso y que quizás pide más de la cuenta, lo que deriva en que el padre acabe por enfadarse con él. Posiblemente esto responda a un patrón de hijo único al que los padres le han brindado todo aquello que han podido. Por ello se extrae que las tensiones que pudiesen surgir dentro de casa se amparan dentro de la normalidad del día a día de una familia.

El dibujo de los caminos de P. es un dibujo que contiene muchos elementos, pero no todos ellos son relevantes y/o contienen alguna información que podamos extraer de forma que el niño quiera expresar algo mediante esas figuras.



Como en el dibujo del Caso 1, P. también dibuja coches en todos los caminos. Sin embargo, la explicación que P. es bastante distinta.

Pr: Y tanto, muy bien, éste sería del papa y tuyo, ¿no? ¿Y este coche de quién es?

P: De los dos, para ir más rápido a vernos.

Sí que destaca en camino de P. y su padre, tres pequeñas piedras que se sitúan alrededor del camino, una de ellas dentro de él. Eso podría significar que se está delante de una relación con algunos altibajos, posiblemente causados por los enfados del padre ante la actitud caprichosa de P.

También hay que destacar que P. dibuja flores pequeñas y hierba alrededor del camino, lo que por otro lado también significa afecto y armonía dentro de la relación.

Siguiendo con el análisis, el camino del matrimonio presenta una figura que P. dice que es una limusina.

Pr: ¿Esta limusina quiere decir que cuando mamá quiere ver a papá va en limusina?

P: Sí, así también van más rápidos y más cómodos.

Por ello, la sensación que desprende tanto el dibujo como la explicación de él es que P. capta armonía entre el matrimonio, puesto que también dibuja flores gigantes.

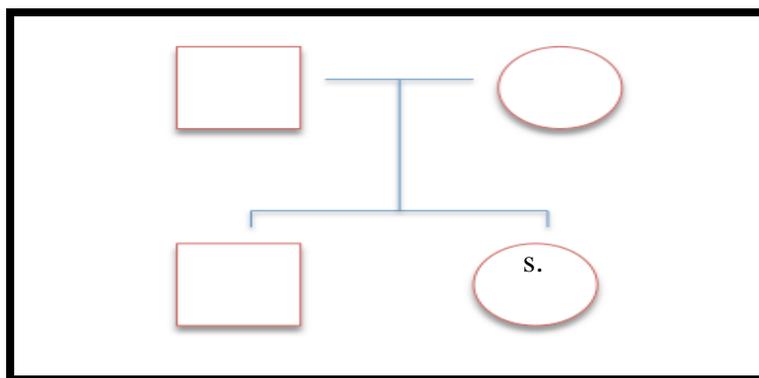
Finalmente, el dibujo del camino de P. hacia la madre tiene diversos elementos. A parte del coche, al que P. le da el mismo sentido que en los otros dos casos, también incluye flores y las máquinas que a él más le gustan, por lo que sitúa algo que aprecia dentro del camino que le dirige hacia la madre. De esto se deriva que la relación entre ellos es buena, incluso más estrecha que el vínculo que P. establece con su padre.

CASO 6

El caso que se presenta a continuación pertenece a una niña de 10 años que se denominará con su inicial S.

S. es una niña retraída al principio, pero que a lo largo de la entrevista mostró una actitud participativa y abierta. S. muestra un aspecto aniñado que dista mucho de la imagen de N. –caso 4-.

El genograma que representa la familia de S. es el siguiente:



Se trata de una familia nuclear compuesta por padre y madre y los dos hijos. Por los apellidos y los nombres de los hijos, da a pensar que el origen de la familia no es catalana, sino castellana. Ambos progenitores están actualmente trabajando, ella como funcionaria en los juzgados –con un horario laboral de 9:00 a 15:00h- y él de 8:00 a 18:30h en una fábrica.

Estos horarios hacen que S. deba quedarse en la escuela a la hora de comer. A pesar de esto, todos los desplazamientos previos y posteriores al colegio los hace en compañía de la madre.

Al finalizar el horario escolar, S. participa en una serie de actividades extraescolares distintas, llegando a casa a las 19:30- 20:00h. La niña va los lunes y miércoles a inglés – además de teatro en la escuela el miércoles- y martes, jueves y sábado patinaje.

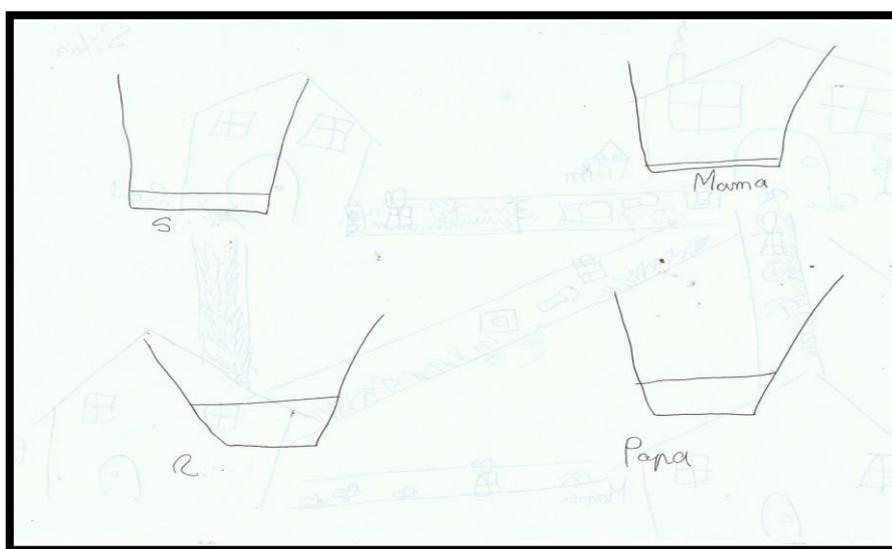
Al finalizar estas actividades empieza su tiempo de estudio, en el que realiza las tareas de la escuela, en un horario que se considera bastante tardío.

A pesar de eso, S. es una niña con un rendimiento alto, componiéndose las notas de ésta entre excelentes –cinco en total- y notables. Los padres premian este rendimiento al final del trimestre, otorgándole la posibilidad de escoger entre un juego o material para el curso.

Como en los demás casos en los que los padres ofrecen ayuda a los hijos los deberes, S. comenta que los padres la ayudan a realizar las tareas siempre y cuando haya algo que no entienda, aunque si participan del estudio preguntándole la lección cuando tiene examen.

El caso de S. destaca por ser el único en que los padres fomentan el juego en familia a partir de juegos de mesa a los que juegan semanalmente, sobretodo en fin de semana. Hay un claro horario muy pautado en el que ni S. ni su hermano pueden utilizar las máquinas durante la semana a excepción del ordenador para buscar alguna cosa referente a los deberes. Además, S. suele jugar con el hermano y ayudar a los padres en las tareas propias del hogar.

En lo relativo a los espacios de comunicación a solas con los padres, S. explica leer cada noche con la madre, momento que aprovechan para hablar, aunque también deciden no leer para limitarse sólo a lo último. Finalmente, con el padre estos espacios se llevan a cabo dentro del espacio de comunicación familiar que normalmente sucede en el momento de cenar.



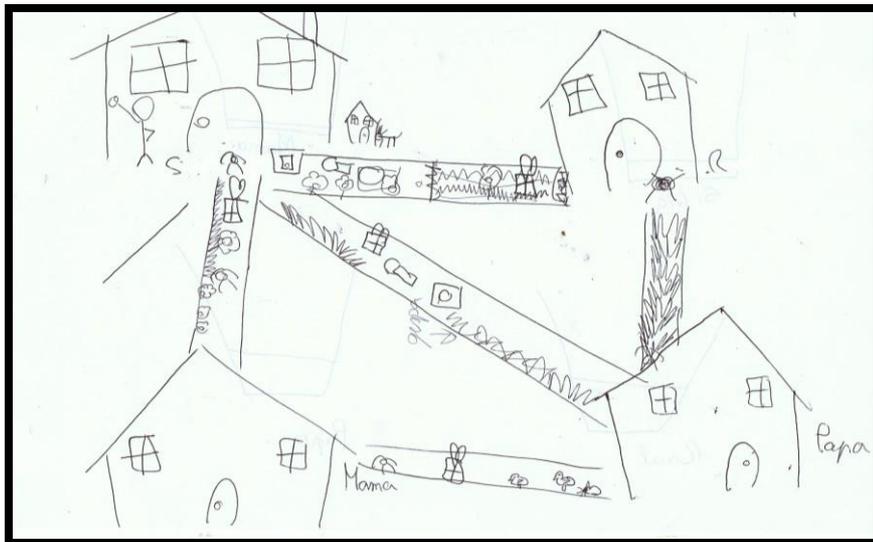
En el dibujo realizado por la niña, se aprecia claramente que los vasos no están relativamente llenos, puesto que ninguno llega a estar por la mitad del recipiente dibujado.

S: Al papa un poquito más, pero no mucho, están iguales más o menos.

P: Esto quiere decir que no se derraman mucho estos vasos, quizás una vez cada dos semanas, o menos; ¿cuánto dirías que se derrama el vaso?

S: Una vez cada dos semanas.

De este dibujo se extrae que el ambiente dentro del hogar es bastante distendido, por lo que no se producen tensiones frecuentemente.



Por otro lado, se muestra el dibujo de los caminos realizado por la niña. A parte de lo analizado, se puede apreciar que la niña tiene una gran imaginación.

El camino que destaca por encima de los demás es el de S. y su hermano R., la presencia del cual será notable en el resto de caminos, sobretodo en el de papá.

S: Aquí hay pinchos.

P: ¡Hay pinchos! ¿Por qué hay pinchos?

S: Porque la S. había hecho una trampa al hermano y el hermano había hecho un agujero tapado con una rama.

La trama de la historia creada por S. no es más que la justificación de las regañinas propias de hermanos. En un momento de la entrevista S. también dice que R. tiene sus colores y que ella, por venganza, esconde al hermano el móvil.

Estas discusiones de hermanos no tienen más importancia, puesto que incluso ella le quita peso.

S: (...) Después aquí ya no hay un camino cerrado porque S. ya se ha perdonado con el hermano y en vez de ponerle pinchos le pone flores.

Por otro lado sí que es importante hacer hincapié en el hecho de que el hermano también influya en el resto de caminos.

P: Ah, son trampas hechas entre hermanos, no?

S: Sí y el hermano había hecho otro agujero.

P: El hermano ha hecho una trampa en el camino del papa y de la S.

S: Sí porque cuando pase la S. se caiga.

Esto se podría traducir en el hecho de que a veces el hermano es el culpable de algunos de los conflictos entre la niña y su padre, lo que ella interpreta como trampas.

En los otros dos caminos que nos quedan –el del matrimonio y el de S. con su madre- la niña dibuja diferentes animales, regalos y flores. Es importante destacar que todos estos elementos tienen una connotación positiva para la niña, por lo que se extrae que el vínculo afectivo para con la madre y en el matrimonio es muy bueno.

COMPARATIVA DE LOS CASOS

Después del análisis realizado caso por caso en donde se incluía información de las entrevistas llevadas con los niños y la extraída de los dibujos, a continuación se dispone a hacer un análisis comparativo de factores y/o características en común que comparten los diferentes casos, con el fin de facilitar la extracción de conclusiones, que se presentarán en el apartado próximo.

En general, los niños con un rendimiento académico bajo –caso 1, 2 y 3- son miembros de una familia numerosa, con un nivel socio-económico bajo que se podrían definir como disfuncionales en tanto que presentan una constante conflictividad y una permanente perturbación en el grupo familiar que deriva en problemas afectivos y emocionales graves entre los miembros del sistema, llegando incluso al maltrato físico y psicológico de los niños y de los otros miembros integrantes dentro del sistema.

Estas familias, además, han sufrido diferentes cambios, ya sea a través de la emigración de su país hacia Cataluña o por distintos cambios dentro del núcleo familiar –familias ensambladas-.

En contraposición se encuentran los niños con un rendimiento académico alto –caso 4, 5 y 6- que forman parte de familias nucleares catalanas compuestas por uno o dos hijos con un nivel socio-económico situado como medio.

A nivel laboral, en general la progenitora de los niños con rendimiento académico bajo no se encuentra en este momento trabajando, por lo que la responsabilidad económica recae únicamente en el varón. Esto podría ser un motivo por el que, en los dibujos de los vasos, los niños rellenan notablemente más el recipiente de los padres en contraste con la de sus madres.

En cambio, los padres de los casos 4, 5 y 6 trabajan ambos a jornada completa, lo que dificulta que los niños puedan comer en compañía familiar.

Sin embargo, aún y habiendo un progenitor en casa, los niños de los casos 1, 2 y 3 tienen una excesiva libertad en cuanto a horarios y no se marcan límites en cuanto a la actitud frente a lo escolar ni al tiempo de ocio.

Por otro lado, aunque los padres de los casos de alto rendimiento pasen fuera de casa varias horas del día, los niños cuentan con unos límites muy marcados en cuanto a tiempo de ocio y en cuanto a horarios. Además impera un control hacia los hijos a partir del acompañamiento en los trayectos y de apuntar a éstos a actividades extraescolares en las horas en que los padres no pueden encargarse del cuidado, pero en ningún caso se deja a los infantes solos.

Es importante incidir en el tema de las actividades extraescolares; en todos los casos los niños asisten después del colegio a alguna institución que ofrece actividades pero con intencionalidades muy distintas. Mientras que en los casos de alto rendimiento los niños asisten a actividades que ofrecen actividades lúdicas-deportivas o de refuerzo de algún idioma, los niños con bajo rendimiento asisten a un centro abierto, que responde a problemáticas muy distintas. Por tanto, la intencionalidad es bastante diferente, puesto que en el primer caso son los padres quienes inscriben a los niños en la actividad mientras que en el segundo, servicios sociales deriva estos casos al centro.

Por otro lado, en ambos casos los padres asisten en la realización de los deberes de sus hijos ocasionalmente, y sólo acuden a modo de ayuda. La diferencia radica en que en los casos 4, 5 y 6 los padres participan en el estudio de sus hijos preguntando la lección. Además, la posibilidad de hacer los deberes en el centro abierto abre las puertas a que los padres de los casos 1, 2 y 3 no controlen excesivamente si éstos han sido realizados al completo.

El tiempo de ocio compartido destaca por no darse con regularidad en ninguno de los casos, siendo los niños quienes juegan solos y, esporádicamente, los padres se incluyen en estos juegos. Esto puede justificarse al hecho de que en la actualidad, el juego transcurre entre tecnología, lo que impide muchas veces la participación de los padres, bien porque no entiendan el juego bien porque el propio juego no permite la colaboración de multijugadores.

Si destaca el hecho de que a través de una actividad conjunta –sea el pasear el perro, sea ir juntos al colegio o alguna tarea del hogar- las familias de los casos 4, 5 y 6 creen espacios de comunicación, que normalmente se suelen dar entre los hijos y sus madres.

En cambio, en los casos 1, 2 y 3, los niños no saben definir concretamente en qué momento se dan estos espacios de comunicación y justifican que hablan cuando les apetece o cuando se da la ocasión que se encuentran en soledad.

8. CONCLUSIONES

Sentir pensando y pensar sintiendo.

Walter K.

Ante esta investigación, se considera que se han llegado a unas conclusiones relevantes e interesantes. Éstas ya se han ido esbozando durante el análisis y discusión de los resultados, pero este apartado pretende puntualizarlas, incidiendo sobre todo en los objetivos planteados inicialmente.

1. Se ha dado respuesta a uno de los primeros objetivos, que era conocer el rendimiento escolar de cada alumno. Por un lado, el caso 1, 2 y 3 pertenecen a la tipología de alumnado que se define como con un rendimiento bajo, mientras que los casos 3, 4 y 5 se consideran alumnado con un rendimiento escolar alto.
2. Aunque en los casos de buen rendimiento existe algún tipo de incentivo por el buen trabajo realizado, destaca que en los casos con bajo rendimiento los padres no adoptan ninguna actitud destacable. Por otro lado, todos los progenitores participan de las tareas escolares esporádicamente.
3. Se ha concluido que aquellos niños con un rendimiento escolar bajo forman parte de familias numerosas o ensambladas con un nivel socio-económico bajo, mientras que los casos con un rendimiento alto conforman sistemas familiares nucleares de nivel socio-económico medio.
4. Para poder profundizar en las relaciones afectivas familiares se ha empleado dos métodos distintos; por un lado, se ha obtenido información de los dibujos realizados por los niños –por lo que se ha experimentado con nuevas técnicas de intervención, y por otro, ésta información se ha adquirido a través de las explicaciones textuales de dichos dibujos.

Se concluye pues que los casos con un rendimiento escolar bajo tienen patrones familiares disfuncionales provocados por maltratos físicos y/o psicológicos hacia uno o varios miembros de la familia. Por tanto, se trata de niños con carencias afectivas importantes derivadas de vínculos emocionales complicados hacia algún miembro de la familia –normalmente el padre-. Mientras que algunos de ellos muestran abiertamente su animadversión hacia el miembro en cuestión, o explican las tensiones provenientes de casa, otros prefieren no hablar acerca de ello.

En contraposición con esto se encuentran las relaciones familiares de los casos 4, 5 y 6. Aunque, por supuesto, también existen pequeños conflictos a nivel de convivencia, estos responden a patrones normales entre progenitores e hijos, no

habiendo en ningún momento disfunciones importantes como las analizadas en los casos de 1, 2 y 3.

5. Los espacios de comunicación y juego entre padre o madre e hijo son muy esporádicos en el caso de los niños con bajo rendimiento, lo que no facilita que, a partir de espacios distendidos, se promueva y se establezca otro modelo relacional entre ellos.
6. El control parental en los niños con un buen rendimiento es mucho más fuerte que en los otros casos. Aunque destaca que los progenitores de los casos 4, 5 y 6 tenga horarios laborales que dificulten el concilio con los horarios escolares, es a partir de actividades extraescolares que se busca alargar las horas en que los niños están ocupados, evitando así que éstos estén solos en casa.

En el caso de los infantes 1, 2 y 3, Servicios Sociales les ha derivado a un centro abierto después del horario escolar.

7. Finalmente, se está en condiciones de responder al último objetivo, que por otro lado constituye el general de este estudio. Se ha observado que existe una relación entre las relaciones familiares y el vínculo afectivo de éstas y el rendimiento escolar. Se ha observado, que los niños con un rendimiento bajo tienen problemas familiares afectivos importantes, derivando posiblemente en un bloqueo emocional que les dificulta –e incluso imposibilita- el correcto rendimiento en el ámbito escolar. Seguramente, si se pasara a estos niños la batería de preguntas DN-CAS, se encontraría en ellos un perfil en forma de N, que se recuerda responde a un bloqueo emocional.

Por ello, es necesaria una intervención psicopedagógica con estos alumnos y con sus familias, para reestablecer y rediseñar los vínculos emocionales disfuncionales instaurados dentro del sistema familiar.

9. EL PAPEL DEL PEDAGOGO

Nunca será tarde para buscar un mundo mejor y más nuevo,

Si en el empeño ponemos coraje y esperanza.

Alfred Tennyson.

Contestar este apartado puede que, a ojos de los demás, se considere algo fácil, puesto que quién mejor que una estudiante de cuarto curso, a punto de obtener el título para reflexionar acerca del papel del pedagogo. No es fácil; supone la dificultad de reflexionar sobre un concepto o una persona versátil, que no tiene forma, que se adapta. Evidentemente, está claro que un pedagogo no será economista... ¿o sí? Desde luego, dentro de este grado se ha obtenido una formación de economía. Quizás es exagerado decir que el pedagogo puede llegar a ser un gran economista, pero lo que sí se puede afirmar es que se han obtenido los conocimientos suficientes como para llevar la economía de una empresa o de un proyecto.

La formación pues obtenida a lo largo de estos cuatro cursos ha ampliado mi bagaje de conocimientos para incluir una cultura general de todo aquello que este profesional ha de dominar para adaptarse al mundo laboral que le espera.

Antes se ha comentado que hablar de pedagogo es hablar de alguien versátil, que se adapta. Con esto se quiere decir que éste profesional no tiene un lugar definido, pero sí un objetivo determinado: lidiar, promover, construir educación allí donde se requiera.

Por otro lado, parece que hablar de educación sea hablar de escuelas y centros educativos en general. La sociedad tiene una visión muy estrecha de lo que es la educación y de qué instituciones la representan. La educación se encuentra en un libro pero también en un dibujo. Se puede recibir directamente de un profesor pero también de una abuela que explica una historia a su nieta; o que la reprime por cruzar un semáforo sin mirar a ambos lados.

Qué importante es, muchas veces, aquellos aprendizajes que vienen acompañados de lo que, para los niños, es la sabia voz de una madre o un padre. Qué marcadas quedan aquellas palabras negativas dichas de mala manera por la misma persona en un momento de tensión. Porque educación puede derivar en saber escribir correctamente, como también en saber conocer, aceptar, regular y gestionar las propias emociones.

Éste mundo, el emocional, es precisamente un mundo muy estudiado por profesionales de todo índole. Se ha demostrado –como se ha desarrollado a lo largo del marco teórico– que las emociones son responsables, en muchas ocasiones, de los límites que frenan a las personas. Y de límites ficticios, sino de aquellos que atentan con la salud física de éstas.

También se ha demostrado cuánto es de importante para cualquier persona su familia, cómo influye ésta en el día a día y en el futuro.

En el apartado introductorio se ha dilucidado brevemente algunas de las motivaciones que han derivado en la creación de este trabajo. Una de las principales era estudiar precisamente estos límites, centrándose concretamente en el rendimiento escolar.

En este sentido, este estudio ha apostado desde el principio por el trabajo del pedagogo para lidiar con todo ello en cualquier ámbito –escolar, social, cultural...-.

Se sabe la importancia de las emociones, pero para las personas, conocer, aceptar, regular y gestionar las suyas propias es muchas veces algo muy complejo de hacer sin ayuda, sin una guía.

Este trabajo también apuesta por la necesidad de vincular, de una vez por todas, la familia a la educación –sobre todo a la educación emocional- de los hijos.

Es precisamente aquí, en este punto, donde nace y se asienta el papel más importante a desempeñar del pedagogo según el ámbito trabajado. La función de este profesional debe residir en forjar vínculos donde no los haya, fortalecerlos donde flaqueen y/o redefinirlos donde fallan.

Porque como se ha demostrado en este trabajo, y en muchos otros, para el niño –y en general, para cualquier persona- la familia es el núcleo duro y principal en el que se construyen las emociones y la autoimagen. Por ello, si se quiere trabajar por y para el bienestar del niño, por y para la educación significativa del infante y en definitiva, por y para las personas, se debe trabajar con el sistema familiar de éstas y los vínculos emocionales.

Y quizás, el trabajo de los pedagogos no debe ser directamente con los niños, adolescentes o adultos; no pongamos fronteras. Esta intervención puede consistir en ofrecer recursos pedagógicos a los profesionales que conviven día a día con ellos para que sepan detectar síntomas que hagan pensar en problemas vinculados a las emociones; para que tengan maneras de abordar éste tema y no se sientan desprovistos e incluso para que puedan trabajar, a través de dinámicas, las emociones con las familias.

Es desde la intención de aportar y ayudar al crecimiento y enriquecimiento de este grado que este apartado también quiere comunicar aquello que se ha encontrado a faltar a lo largo de la carrera. No podemos olvidar que los alumnos que conforman el grado de pedagogía también son personas que posiblemente, se hayan encontrado en algún momento de su vida con problemas emocionales que les hayan limitado de un modo u otro. Y eso significa, que en algún momento ellos también han necesitado de la ayuda e intervención de este profesional.

Por ello, es necesario dar respuesta a estas carencias, no sólo a través de asignaturas teóricas, sino a través de una formación práctica que se adhiera a la realidad que envuelve en este momento el trabajo con las familias.

Aunque durante el curso se ha hablado de emociones y se ha hecho una optativa sobre familia, se considera que la formación recibida no es suficiente para abordar un tema tan complejo y a la vez tan primordial como es éste. Es importante que a lo largo del grado se ofrezca una serie de conocimientos prácticos para emprender el trabajo con las familias que se ajuste, precisamente, a aquellas que más resistencia opongan, puesto que serán aquellas que más lo necesiten.

10. BIBLIOGRAFIA

- Alabau, J. (2003) *Estudi dels processos emocionals en nens/es amb dificultats d'aprenentatge i la seva relació amb els processos cognitius basats en la teoria PASS de la intel·ligència*. (Tesis Doctoral). Universidad de Girona, Girona.
- Berruete, C. (Febrero, 2014) Educación emocional con las familias. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 81-83.
- Bertalanffy, L. (1979) *Perspectivas en la teoría general de sistemas: estudios científico-filosóficos*. Madrid: Alianza.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Campión, J. (1987) “La teoría de los sistemas familiares y la práctica del psicólogo de la educación en funciones” (2ª Ed., 165-170) en *El niño en su contexto: educación y sistema familiar*. Ministerio de Educación y Ciencia. Editorial Paidós.
- Castillejo, J.L. y Colom, A.J. (1987) *Pedagogía sistémica*. Barcelona: Ed. Ediciones CEAC.
- Casals, R. (2008) *Les relacions familiars i la seva influència en la vida escolar* (Tesis de Estudios). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Collet, J., y Tort, A. (Noviembre, 2011) Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. *Informes Breus Fundació Jaume Bofill*, 35, 23-69.
- Comellas, M.J. (2011) *Escola i família: idees per compartir un procés educatiu*. Recuperado de: (http://www20.gencat.cat/docs/familiaescola/Home/Articles_interes/Ambit_general/Arxius/Escola_familia_idees_proces_educatiu.pdf)
- Cordero, M. (2012) *Manual práctico de pedagogía sistémica*. Méjico: Ed. AUTOR-EDITOR.
- Das, J.P., Binod C, K. y Rauno K, P. (1998). *Planificación cognitiva: Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Das, J.P., Kar, B.D. y Parrilla, R.K. (1998). *Planificación cognitiva*. Barcelona: Paidós.

- Dongo, A. (2008, Agosto) La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista IIPSI*, 11, 167-181. Recuperado en:http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a11.pdf
- Dubrovsky, S. (2000). *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Escola Montfalgars (2008). *Projecte Lingüístic del CEIP Montfalgars*. Girona.
- Espinal, I., Gimeno, A. y González, F. (2006)*El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La Familia*. Recuperado de (http://www.gaiasconsultores.com/manuales/2013_11_22_18_50_06.pdf)
- Franklen, M. (2006) *Eres uno de nosotros: miradas y soluciones sistémicas para docentes, alumnos y padres*. (1ra ed.) Buenos Aires: ALMA LEPIK EDITORIAL.
- González, P. (2008). Análisis de la Teoría PASS como modelo explicativo de la superdotación. *Revista Faísca de Superdotación*, Vol. 13 N° 15, 77-92. Recuperado en: <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0808110077A>
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, P. Muñiz, R., Valle, A., Gabanach, R., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002a). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Hellinger, B. (2001): *Reconocer lo que es*. Barcelona: Herder.

- Institut d'Estadística de Catalunya. *Salt. El municipi en xifres*. Recuperado el & de mayo de 2014, de <http://www.idescat.cat/emex/?id=171557>.
- Kreuz, A., Casas, C., Aguilar, I. y Carbó, M.J. (2009, Enero-Abril). La convivencia escolar desde el enfoque sistémico: el niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació psicològica*, 95, 46-61.
- Maganto, C. (2004) *La familia desde el punto de vista sistémico y evolutivo*. Recuperado de (http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/39c.pdf).
- Mayoral, S. (2002) *Diagnòstic i intervenció psicopedagògic en alumnes d'educació secundària amb problemes d'agressivitat: una proposta per la millora de l'atenció psicopedagògica*. (Tesis Doctoral) Universidad de Girona, Girona.
- Minuchín, P., Colapinto, J., y Minuchín, S. (2007) "El marco: una orientación sistémica y un enfoque centrado en la familia." *Pobreza, institución, familia: un enfoque sistémico*. (2da ed., p. 22-46) Buenos Aires: AMORRORTU.
- Miñano, P. (2009) *Un modelo causal-explicativo sobre la incidencia de las variables cognitivo-motivacionales en el rendimiento académico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Musitu, G. y Lila, M.S. (1993). Autoconcepto y comunicación familiar: un análisis de sus interrelaciones. Madrid: AEOEP.
- Ochoa de Alda, I. (1995) *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Ed. HERDER.
- Olvera, A. (2003-2007): *Módulos I-II-III-IV-V. Materiales formativos para el título de Diplomado en Pedagogía Sistémica*. Méjico: CUDEC.
- Parellada, C. (2008) *La pedagogía sistémica: un nuevo paradigma educativo*. Recuperado de: <http://www.aebh.net/wp-content/uploads/2013/08/Carles-Parellada-Enrich-la-pedagogia-sistemica.pdf>
- Parellada, C. (2006, Septiembre). Pedagogía sistémica: un nuevo paradigma educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 360, 54-60.
- Perea, Y. (2012, 10 de Octubre). Lo que nos cuentan sus dibujos. *El Mundo*. Recuperado en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/01/noticias/1349082031.html>

- Pérez, F. i Timoneda, C. (2014) El poder de la metáfora en la comunicación humana. La metáfora en la teoría y la práctica. Perspectiva en neurociencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 6, 493-500
- Perinat, A., Lalueza, J.L. y Sadurní, M. (1998) *Psicología del Desarrollo: un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Robledo, P. y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37, 117-128.
- Rosario, R., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J. y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27, 171-179. Recuperado de: <http://www.cop.es/papeles>.
- Ruíz, J. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (3ra ed.).
- Salt (s.f.). Recuperado el 6 de mayo de 2014, de <http://www.bohigas.com/Pobles/Salt.html>
- Timoneda, C. (1999) Una propuesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en y desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 17 N°2, 515-520.
- Timoneda, C. (2006). *La senzillesa d'aprendre: una visió pràctica de les dificultats d'aprenentatge*. Girona: CCG Edicions.
- Timoneda, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Padres y maestros*. N° 347, 5-9.
- Timoneda, C. i Baus, J. (2014) La metáforas en la intervención con padres: su eficacia en la mejora de las relaciones familiares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 7, 25-34.
- Timoneda, C. y Pérez, F. (1997). *Neuropsicopedagogía: Aprender ¿qué y cómo?* Girona: Diagnóstico en Educación.
- Timoneda, C. y Pérez, F. (1998). *Neuropsicopedagogía: ¿Es lo que parece?* Girona: Diagnóstico en Educación.

- Timoneda, C. y Pérez, F. (2000). *Neuropsicopedagogía: Cognición, emoción y conducta*. Girona: Diagnóstico en Educación.
- Timoneda, C. i Pérez, F. (2014) El efecto vivencial de la metáfora: el poder de las imágenes en la intervención psicopedagógica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 6, 501-510.
- Traveset, M. (2005-2006). *Educació emocional des d'un enfocament sistèmic: recursos didàctics a educació secundària*. (Tesis de máster). Departament d'Educació, Barcelona.
- Traveset, M. (2007) *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Barcelona: Ed. GRAÓ.
- Urbano, E. (2013) *Análisis de un patrón de relación conflictiva entre padres e hijos desde una perspectiva relacional: proceso reconstructivo con una nueva estructuración del tiempo*. (Tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Vallejo, A. y Mazadiego, T.J. (Julio-Septiembre 2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5, 55-59.

11. GLOSARIO

Amígdala: El cuerpo amigdalino, complejo amigdalino o amígdala cerebral es un conjunto de núcleos de neuronas localizadas en la profundidad de los lóbulos temporales del ser humano. El papel principal de ésta es el procesamiento y almacenamiento de reacciones emocionales. Es decir, la amígdala se encarga principalmente de la formación y almacenamiento de memorias asociadas a sucesos emocionales. Así, ésta asocia acciones responsables de un estímulo, reaccionando ante éstas.

Centro abierto: Los centros abiertos forman parte de la Red de Servicios Sociales de protección a menores que está extendida en toda Cataluña. Este servicio se estructura en dos tipos, los Servicios Sociales de Atención Primaria y los Servicios Sociales Especializados. Los centros abiertos se englobarían dentro del primer grupo, junto con la atención social primaria, los servicios de atención domiciliaria, servicios de comedor, etc. Aquí, los niños y adolescentes encuentran un espacio de atención posterior a la escuela, con profesionales especializados, que promueven la educación y la adquisición de hábitos y conductas sanas.

Didáctica/o: Es la rama de la Pedagogía que se encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educados. También se entiende por aquella disciplina de carácter científico-pedagógica que se focaliza en cada una de las etapas del aprendizaje. En otras palabras, es la rama de la pedagogía que permite abordar, analizar y diseñar los esquemas y planes destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica.

Genograma Familiar: Es una representación gráfica de una constelación familiar multi generacional (por lo menos tres generaciones), que registra información sobre los miembros de esa familia y sus relaciones. Su estructura en forma de árbol proporciona una rápida comprensión de la estructura familiar, además de ser útil para, en posteriores sesiones psicológicas, visualizar las complejas relaciones familiares, siendo una rica fuente de hipótesis sobre cómo un problema puede estar relacionado con el contexto familiar y su evolución a través del tiempo.

Familia disfuncional: Es una familia en la que los conflictos, la mala conducta, y muchas veces el abuso por parte de los miembros individuales se producen continuamente y regularmente, lo que lleva a otros miembros a acomodarse a tales acciones. Las familias disfuncionales son principalmente el resultado de adultos

codependientes, aunque también puede verse afectada por las adicciones, como el abuso de sustancias alcohólicas.

Familia ensamblada: Es una configuración familiar no tradicional que cada vez tiene mayor peso en nuestra sociedad. Las familias ensambladas se originan a partir del segundo matrimonio o unión de hecho, cuando uno o ambos integrantes de la pareja tiene hijos de una unión anterior. Así pues, conviven o circulan niños y adolescentes de distintos matrimonios o convivencias que conforman un sistema familiar propio.

Familia extensa: Se compone de más de una unidad nuclear (véase definición de familia nuclear) que se extiende más allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas, incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás.

Familia nuclear: Es la familia conviviente formada por los miembros de un único núcleo familiar, es decir, el grupo formado por los miembros de una pareja y/o sus hijos. Las definiciones más amplias consideran en un núcleo familiar tanto a los grupos formados por dos adultos emparejados, con o sin hijos.

Familia numerosa: Es una familia en la que la cantidad de hijos supera o iguala la cantidad fijada en un país o territorio para ser considerada como tal. El límite o número mínimo para que una familia sea considerada numerosa varía considerablemente de un país a otro, existiendo además, diferentes grados según el número de hijos. En España una familia numerosa es aquella que tiene 3 hijos siempre y cuando se cumplan una serie de requisitos, como son la dependencia económica, la nacionalidad, la edad, el sueldo o el estado civil.

Psicopedagogía: Es la rama de la Psicología que se encarga de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos. Se encarga de los fundamentos del sujeto y del objeto de conocimiento y de su interrelación con el lenguaje, dentro del contexto de los procesos cotidianos del aprendizaje. En otras palabras, es la ciencia que permite estudiar a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida.

Sistema familiar: Sistema, se entiende como un conjunto de reglas o principios sobre una materia, relacionadas entre sí a partir de la interacción, que contribuyen a un fin determinado. Se considera a la familia como un sistema integrador multigeneracional, caracterizado por múltiples subsistemas de funcionamiento interno e influido por una variedad de sistemas externos relacionados entre sí.

12. ANEXOS

ANEXO 1. MODELO DE ENTREVISTA

La entrevista se realizó en catalán puesto que era el idioma más cómodo para los niños.

Sin embargo, el idioma se adaptó atendiendo a las preferencias de éstos.

1. Quants sou a casa?
 - 1.1 I tu qui ets dels germans, el gran, el mitjà, el petit?
 - 1.2 I com et portes amb ells, explica'm a veure, perquè jo de petita com que la meva germana...
 - 1.3 Els pares treballen?
2. I aquí l'escola quin horari fas?
 - 2.1 I què fas a l'hora de menjar? (menja a casa, a l'escola, a un altre lloc...)
 - 2.2 I com arribes fins a casa?
 - 2.3 I allà amb qui menges?
 - 2.4 I després a les 17:00, on vas, com vas?
 - 2.5 Hi ha algú a casa?
3. A veure doncs, així què fas un dia normal, explica'm.
4. Quins són els jocs que més t'agraden o que més jugues a casa?
 - 4.1 I jugues gaire? (depenent de la resposta, i per què?)
 - 4.2 I amb qui jugues?
 - 4.3 Amb el pare o la mare quan jugues? I amb els dos jugues?
 - 4.4 Tens alguna estoneta per vosaltres? Per exemple, jo quan era petita...

ANEXO 2. ENTREVISTA CASO 1.

P: Bueno A., em presento, sóc la Patricia i sóc una investigadora de com funciona el cervell, t'han explicat mai com funciona el teu cervell? Si vols t'ho explico jo, vols? Mira, és com si el nostre cervell tingués una taula –*dibuixo una taula*- i la taula té quatre potes. Cadascuna d'aquestes potes són les que ens permeten pensar. Tenim una pota que es diria “la televisió”, si? Si jo per exemple et dic... De quin equip ets?

A: Del Madrid.

P: Del Madrid, de quin color es la samarreta?

A: Blanca.

P: Blanca, ho has sabut dir de seguida, t'ha vingut l'imatge de la samarreta del Madrid. La samarreta, no? Com si t'hagués engegat la televisió i s'hi hagués posat una imatge, que és la samarreta del Madrid, i tu me l'has sabut dir. Després si jo et dic diguem les vocals...

A: A E I O U.

P: Val, fàcil no? No t'ha vingut una imatge. Has fet com un lloro. L'altre pota que tenim seria lloro, que repeteix una mica els aprenentatges, si? Com per exemple les vocals, tu no pots fer-te una imatge de les vocals, simplement les saps i ja està, si? O el teu nom, és el teu nom i ja està. Després tindriem una altre pota que és com una llanterna. Per què? Tu i jo ara mateix estem parlant, però hi ha molts dibuixos, hi ha una finestra on passen coses, i tu amb la teva llanterna m'enfoques a mi, i dius, ostres, jo ara mateix he d'estar parlant amb la Patricia. Igual que a classe, el teu company està parlant i dius, no, he d'estar atent a la senyoreta, i fas cas a la senyoreta. I la última pota, que és una mica la més important, és la que en diem el director d'Orquestra, val?

Per què director d'Orquestra? Perquè es com si aquest d'aquí, posés en funcionament tots els d'aquí –*senyalo les altres potes*-. Val? Jo per exemple abans t'he dit, de quin color és la samarreta del Madrid. Doncs el director ha dit, ostres t'han preguntat algo, anem a enfocar la llanterna a veure que et diu, la samarreta del Madrid, val, clic, tele, això ja m'ho sé. Això seria una mica el director d'Orquestra.

Què passa de vegades amb el director d'Orquestra? Doncs, no sé si t'ha passat que la senyoreta et digués, A., no has portat els deures! Pam! li ha caigut un raig al nostre cervell... o el Madrid ha perdut un partit!

Pam! Un altre raig, i és com si anessin caient raigs, cap aquí –*li toco el cervell*-. O algun amic teu, ostres has xutat malament, m'he empenyat amb tu, Pam! I és com si de vegades s'anés emplenant el cervell, i uf, ja no puc més! Doncs jo vull veure quins

raigs li cauen a l'A., per saber si aquest director és un bon director, o si de vegades diu, mira jo me'n vaig de vacances, i ja tornaré. Val? Si? Abans d'això, jo vull conèixer una mica l'A., et sembla bé? *-assenteix-*. Quants anys tens?

A: 10 anys.

P: 10, molt bé. Què et sembla si poses el teu nom aquí? Que he vist que és molt llarg i molt maco.

A: *-Escriu el nom-*.

P: Rodríguez, jo també em dic Rodríguez, a veure si serem cosins! Que t'agrada més, A., o A.?

A: A., m'és igual.

P: Val doncs A., abans amb la N., hem fet un parell de dibuixos, jo també vull que els facis, però abans vull conèixer una mica a l'A., i si tu vols coneixem a mi també m'ho dius! Fem aquest tracte, si? Primer vull preguntar-te, quants sou a casa A.?

A: El meu pare, la meva mare, i 3 nenes.

P: I tu quin ets?

A: El mitjà.

P: El mitjà, o sigui que primer tindriem a la gran, després...

A: Jo.

P: L'A, després.

A: La germana petita, la germana més petita, i el meu germà més petit.

P: Ostres, que guay! T'ho deus passar bé, no? Bueno ara perquè són petits, però quan siguis gran ja t'ho passaràs bé i podràs jugar amb ells! Val, em dius els anys de la gran?

A: La gran té 11, jo 10, la petita 8, l'altre 4, i el més petit 1 any.

P: Molt bé, quants de germans! Com et portes amb ells? No et baralles?

A: Bé, no...

P: Ni amb la gran? Jo per exemple tinc una germana gran i sempre, sempre ens barallem per la roba.. Bueno, posarem la mama per aquí i el papa per aquí. Perfecte, i els pares treballen?

A: La meva mare no, però el meu pare sí.

P: Ostres així deus passar molta estona amb la mama, no? Estarà a casa, no? T'agrada tenir la mama a casa?

A: *-Assenteix-*.

P: Si? I el papa està molta estona a fora? O ve a sopar i a dinar? Explica'm.

A: El papa se'n va a la 1 de la matinada i torna a les 2 del migdia.

P: Així no passa tanta estona fora, segur que quan vas a dinar esta allà el papa, no?

A: -Assenteix-.

P: Molt bé, i... quin horari fas a l'escola A.?

A: Des de les 9:00 del matí, a l'hora del pati, que es de 11:00 a 11:30, i a les 12:30 surto.

P: Ostres a les 12 .30 ja te'n vas?

A: Si, i a les 15:00 en punt entro, i després me'n vaig a les 16:30.

P: Molt bé, ostres doncs feu un bon horari, pensava que fèieu més hores. A veure contem-les... 5 hores! Jo en feia 8, jo vull venir a aquesta escola! Molt bé, i a l'hora de menjar, què fas? Vas a casa o et quedes a l'escola?

A: A casa.

P: A casa, molt bé, te'n vas sol o et ve a buscar algú?

A: Sols amb la meva germana.

P: Val, i per venir a l'escola?

A: També sols.

P: Vosaltres sols, o sigui la germana i tu també sou els encarregats de portar a la germana de 8 anys, i a la de 4 anys, no?

A: Si.

P: Que responsables, la mare deu estar contenta amb vosaltres! I a casa, menges amb els germans?

A: Si.

P: I el papa?

A: Quan arriba el papa dina amb la mama , i després amb la tieta que també esta a casa.

P: O sigui la tieta també esta a casa, no? Quants anys te la tieta?

A: 38.

P: Molt bé, després a les 16:30 que fa l'A.?

A: Els dimarts i dijous vaig a un casal del Santa Eugenia, els dilluns dimecres i divendres va la meva germana, i els dilluns em quedo a l'escola fins les 17:30, a aprendre més.

P: Ah molt bé! A l'A. li agrada aquesta hora de més?

A: Si.

P: Quan arribes a casa hi ha algú, no? No estàs sol a casa...

A: Sí.

P: L'A no està sol a casa... Molt bé. Un dia normal de l'A., com seria? Des de que t'aixequés fins que te'n vas a dormir.

A: Vaig al cole, arriba l'hora de menjar, torno al cole, vaig al casal, torno a casa, menjo, em rento les dents, m'espero 5 minutets, i me'n vaig al llit a dormir.

P: Ostres! A quina hora te'n vas al llit?

A: A les 20:30-21:00h.

P: Però per què t'agrada dormir.

A: *-Assenteix-*.

P. Clar sinó... A quina hora t'aixequés?

A- A les 7.

P: Clar, perquè sou molts, i necessiteu estona per arreglar-vos! I pel matí ve la mama o vens tu sol?

A: Sols.

P: Viviu aquí a prop?

A: Sí.

P: Molt bé, i ara vaig a preguntar-te... L'escola què tal?

A: Bueno...

P: Ui, explica'm.

A: Una miqueta bé i una miqueta malament.

P: A tu t'agrada venir a l'escola?

A: Sí.

P: Però per què aprens o pels amics?

A: Perquè aprenc.

P: Però segur que també pels amics, va, a què jugues a l'hora del pati?

A: Al pilla-pilla, a la pilota, a l'escondida.

P: Molt bé, i què és el que més t'agrada jugar? Al futbol?

A: Si.

P: Què feu? R. Madrid – Barça?

A: No.

P: Bueno, aquí no deu haver-hi gaire gent del R. Madrid, no?

A: No.

P: Bueno, i les notes, que m'has dit una mica bé i una mica malament, que és això?

A: A vegades faig els deures i a vegades no.

P: I perquè no fa els deures l'A.?

A: Si.

P: Perquè aquell dia el director se n'ha anat de vacances, com hem dit abans?

A: Mm... Sí.

P: I llavors les notes?

A: Bueno...

P: Què vol dir aquet bueno?

A: Malament i bé.

P: Quina és l'assignatura que t'agrada més?

A: Educació física, plàstica, castellà...

P: En castellà segur que ets molt bo, no? A mi també em passava això, perquè jo sóc de Madrid, i no en tenia ni idea de català. A tu segur que et passa el mateix, no? Vols que parlem en castellà?

A: No.

P: Perfecte, així practiquem! D'on ets?

A: D'Hondures.

P: Perfecte. I quines assignatures no t'agraden?

A: Mates, medi...i ja està.

P: Les mates i les ciències. I l'anglès què tal?

A: Bueno...

P: Tampoc... quines has suspès A.?

A: Català, medi, matemàtiques, castellà.

P: I ja està. Bueno, l'A. s'haurà de posar les piles! Tot i que el cervell de l'A. és molt bo! Però bueno, és el que parlem, a vegades els músics els tenim de viatge i ens fa mandra fer deures i estudiar... I a veure, què diuen els pares de les notes?

A: Que m'he d'esforçar més...

P: No s'enfaden ni et castiguen, no?

A: No.

P: Millor...T'ajuden els pares a fer els deures?

A: Si, aquesta Setmana Santa m'han ajudat a fer tots els deures.

P: S'assenten amb tu i t'ajuden una mica a fer els deures, no?

A: Si.

P: Al casal també t'ajuden?

A: Si.

P: Qui s'assenta més amb tu? El pare o la mare?

A: La mare.

P: La mare...molt bé. Ara canviem una mica de tema, i deixem l'escola. A què t'agrada jugar a casa?

A: Al futbol.

P: Al futbol? I els veïns no diuen res?

A: No.

P: Millor, i a que més?

A: Al pilla-pilla.

P: Molt bé, com que sou tants! I a la Play Station?

A: *-Diu que no amb el cap-*.

P: Molt bé, jo sóc de les que diu que s'han de jugar menys amb aquestes coses. I, la tele la mires gaire?

A: *-Diu que no amb el cap-*.

P: Molt bé, i amb qui jugues?

A: Amb la de 1 any, la de 4, i la de 11...li fa una mica de mandra.

P: clar perquè al ser mes gran no es vol ajuntar amb vosaltres...i amb els pares no jugues?

A: *-Diu que no amb el cap-*.

P: No... els pares estan ocupats no?

A: Si, però amb el meu pare si que jugo a vegades a Fútbol

P: I qui és el més bo de tots?

A: El meu pare.

P: Quina edat té el teu pare?

A: 32.

P: ah, així és jove, pot jugar al que vulgui! T'anava a preguntar A.. tens una estoneta per estar amb els pares a soles?

A: No, bueno... no.

P: No? No tens cap estoneta d'estar amb el pare o la mare?

A: Bueno algun cop parlem de com ha anat l'escola...

P: Però sols o amb els germans?

A: Amb els germans.

P: Molt bé, i això ho feu de tant en tant o cada dia?

A: De tant en tant.

P: Molt be, això és molt bo. I que li expliques? El que passa a l'escola?

A: Sí.

P: Molt bé, vale, A., jo volia fer-te dibuixar una mica. T'agrada dibuixar?

A: Bueno...

P: No són difícils, no pateixis, segur que ho saps fer molt bé. Te'n recordes que abans t'he explicat que a vegades el cervell s'emplena de raigs? O la frase de "esto ha sido la gota que ha colmado el vaso", l'has sentit mai?

A: No.

P: Doncs imagina't que jo sóc amiga de l'A., iestic enfadada amb tu perquè m'has trencat una joguina, i sortim al pati i em xutes sense voler amb la pilota, jo diria..."esto ha sido la gota que ha colmado el vaso", perquè estem enfadats, i ja no vull ser més amiga teva. Aquesta expressió ve d'això del cervell, perquè és com si tinguéssim un got al cervell, i per exemple si normalment el tenim així, quan ens aixequem bé, hem dormit bé...estem bé vaja, el got esta buit. Però imagina't que la professora et diu... A., no has portat els deures! -*dibuixo que s'emplena el got*-, o...la mare et diu...t'agrada la coliflor?

A: No.

P: Doncs que la mare et digues, A., avui hi ha coliflor per dinar. O el germà petit et trenca la teva samarreta preferida; i què passa quan l'aigua arriba a dalt?

A: Es cau l'aigua.

P: Exacte, i és el punt en que ens enfadem i ens tanquem a l'habitació i no volem saber res de ningú, ni fem els deures perquè se'ns ha omplert el got i no volem fer res...

Ara vull que dibuixis gots, però com que tens tants de germans, farem gots dels pares i el teu. Jo et dibuixo els gots, -*dibuixo 3 gots*- Vols que dibuixem algun got més?

A: -*Diu que no*-.

P: Val, ara escull cada got i posa-hi un nom.

A: Mm...la meva mare.

P: Molt bé. Quina lletra més maca que fas! I ara aquet d'aquí per a qui és?

A: Pel meu pare.

P: Molt bé, i l'últim de tots per l'A., no? Vale, doncs ara vull que l'A. pensi com tenen els gots el pare la mare i l'A...com tenen d' omplerts els gots.

A: El meu pare per aquí... - *dibuixa que l'emplena*-, la meva mare per aquí. I jo per aquí...

P: Ostres, el de la mare és força buit.

A: Perquè no s'emprenya mai.

P: Vale, vale, ja ho entenc. Però el de l'A. i el del pare és bastant ple, eh. Què li passa a l'A.

A: Estic una mica nerviós per les notes d'aquest trimestre.

P: Quan t'ho donen?

A: No ho sé...

P: No ho saps, però estàs nerviós, no? I no vols suspendre... Doncs hauríem de fer els deures...Que passa si suspens?

A: Deixaré d'anar a futbol, em traurien el mòbil..

P: Ui clar, el mòbil es important, a mi si me'l treuen m'emprenyo. I al papa que li passa?

A: No ho sé.

P: Home aquest got tan ple... s'emprenya molt el papa?

A: No, no gaire.

P: Vale A. si vols després parlem d'això, si? *-assenteix-* . Mira... jo ara vull que fem un altre dibuix. Tens ganes? Si?

A: *-Assenteix-*.

P: Mira jo a vegades penso que som una casa, vale? L'A te la seva casa, no? I segur que hi ha algú a la teva classe que no t'acaba de caure bé, i no vols que entri a casa teu. Doncs aquí igual, és com si l'A., tingués una casa, li fem una porta... un parell de finestres que entri la llum, fem una xemeneia. I aquesta seria la casa de l'A. Què hi falta a aquesta casa?

A: Les germanes

P: Bueno, però com que aquesta casa és només de l'A., les germanes no hi són. I com que hem dit que tens tants germans, hauríem de dibuixar-ho en 2 fulls. Anem només a dibuixar només la casa del papa i la casa de la mama. Et va bé així?

A: Si *- comença a dibuixar-*.

P: Molt bé A., imagina't que aquestes cases estan separades pel bosc, què necessitem per anar d'una casa a una altre?

A: Caminar.

P: Molt bé, però què necessitem per caminar?

A: Els peus?

P: Apart dels peus. Podem caminar sense un camí?

A: No.

P: Per tant d'una casa a l'altre, què necessitarem?

A: Un carrer.

P: Molt bé. No em posat noms! Aquesta és de l'A. Quina vols que sigui per la mama i quina vols que sigui per el papa?

A: Aquesta pel pare – *assenyala*- i aquesta...

P: I aquesta per la mare. Ara vull que l'A. dibuixi aquests camins. De L'A a la mare necessitem un camí, no? O sigui que si l'A. vol anar a veure la mare hem de passar pel camí, però i si hi ha un bony al camí, qui ho ha d'arreglar?

A: Jo.

P: Però de qui és el camí?

A: Dels 2.

P: Val, de la mare al pare, què necessitarem també?

A: Un camí

P: Val, vols dibuixar-ho tu?

A: Sí.

P: Molt bé, i de l'A. al pare un altre.

A: *-Dibuixa-*.

P: Vale, jo ara veig que ho has mig fet, però vull que decoris els camins amb pedres, flors, arbres, amb lo que l'A. vulgui.

A: Vale.

P: Pot ser dins del camí, vale? A veure com serien aquests camins.

A: Amb cotxes.

P: Val, de l'A. a la mare hi ha un cotxe, que més? Pensa coses que podrien haver-hi a un camí.

A: Animals.

P: Animals, molt bé.

A: Per aquí?

P: Sí, sí, com tu vulguis! La N. els ha decorat amb arbres, flors.

A: Un conill i una pedra també.

P: Molt bé... aquest ja per la mare. Ostres quina pedra més grossa, eh? Aquesta l'has de voltejar per anar. Vale veig que ja estàs amb els pares.

A: *-segueix dibuixant-* un sol...

P: Un sol? Molt bé.

A: *-Segueix dibuixant-* I ja està.

P: Molt bé, i de l'A. al pare?

A: Un camió –*dibuixa*-, una moto que no sé com dibuixar-la.

P: Jo t'ajudo! – *Dibuixo una moto*- Més o menys.. Sembla més una bici que una moto però li posarem un tub d'escap. Molt bé, perfecte. Molt maco aquest dibuix. Ja sé com funciona més o menys el teu cervell, m'ho he de pensar a casa i ja t'ho diré si vols! Ens veiem un altre dia?

A: Val.

P: Adéu A., moltes gràcies.

A: Adéu.

ANEXO 3. ENTREVISTA CASO 2.

P: Doncs ja ho saps, és molt maco Bolívia, i la gent d'allà també. I el menjar és molt bo.

D: A tot arreu hi ja menjar.

P: A totes parts si, però per exemple a tu t'agrada la coliflor?

D: No.

P: No, doncs a Dinamarca es menja molta coliflor, i jo vaig passar molta gana, perquè a mi tampoc m'agradava . Saps on menjava sempre?

D: No.

P: Al mac Donald, em vaig engreixar i tot.

D: *-Riu-*.

P: Bueno D, doncs això..com prefereixes, amb català o castellà?

D: Castellà.

P: Pues hablamos en castellano. Mira, yo lo que vengo a hacer aquí es ver cómo funciona vuestro cerebro. ¿Te lo han explicado alguna vez?

D: Si.

P: A ver, explícame.

D: Tiene neuronas...

P: Ui! Pero eso es muy complicado, es mucho más fácil de lo que crees. ¿Te lo explico yo? Vale, mira. Nuestro cerebro es como si tuviera una mesa dentro. ¿Y una mesa tiene...?

D: 4 Patas.

P: 4 patas, muy bien. Vale, pues dentro de estas 4 patas, es como si hubiera un personaje, que nos ayuda a pensar y a aprender. Uno de estos personajes sería una televisión. ¿Tú de equipo eres?

D: ¡Del Barça!

P: ¡Del Barça!

D: Ai...Si si, del Barça!

P: Ah, ¡vale! ¡Has dudado y todo! Del Barça, muy bien. De qué color es la camiseta del Barça?

D: Roja y azul.

P: Roja y azul, ¿sabes qué ha pasado aquí? Que la tele te ha enviado una imagen rápidamente y te ha dicho D, de qué color es la camiseta del Barça? Se te ha venido la imagen rápido y ha dicho, roja y azul. ¿Vale? Y si yo te digo, D, dime las vocales.

D: A, B, C... Ai! A E I O U.

P: A E I O U, vale, ¿y aquí se te ha encendido la tele?

D: No.

P: No, ¿verdad? Aquí lo que has hecho es repetir como los loros. ¿Qué hacen los loros?

D: Repetir.

P: Repetir, ¿no? Le decimos...galleta. Y los loros dicen, galleta. Pues un poco esto, tú sabías las vocales y las has repetido como un loro y no te ha venido ninguna imagen porque no hay ninguna imagen. Es como si yo te digo, ¿cómo te llamas?

D: D.

P: ¿Qué más?

D: *-Dice nombre y apellidos-*.

P: ¿A que lo sabes porque lo sabes? Pues esto es el loro. Luego tenemos aquí una linterna, una especie de linterna, además potente. Como ahora en clase, estabais viendo un video, y seguro que teníais un amigo que hablaba un poquito, y tú querías escuchar también lo que decía, pero tu cerebro te decía “no, no, tienes que atender a la señorita”, ¿no? ¿Qué te decía el cerebro?

D: Escucha lo que estabais hablando vosotras.

P: Ves, eso es lo que ha hecho la linterna, ha dicho, deja la pizarra y enfoca a lo que dicen ellas 2, ¿vale? Pues sería un poco esto. O ahora mismo, tenemos una clase llena de dibujos o una ventana abierta que podríamos ver cosas, pero la linterna te dice, enfoca a Patricia que te está contando cosas, ¿vale? Pues esto es la linterna. Y por último, tenemos un personaje que es muy importante en nuestro cerebro, que es el director de orquesta. ¿Sabes por qué lo llamamos así?

D: ¿Por qué?

P: Porque el director de orquesta es el que pone en funcionamiento a todos los demás. Es el que dice por ejemplo, cuando te he dicho lo de la camiseta del Barça, el director ha dicho, ei linterna, enfoca a Patricia a ver qué me dice. Ah la camiseta del Barça, esto necesita la tele, la enciende, y lo digo. Todo esto lo ha hecho el director de orquesta. Pero, ¿sabes qué pasa a veces, D.? Mira, te lo dibujo un poco, pero dibujo un poquito mal.

D: Yo dibujo peor.

P: ¿Tú dibujas peor? Bueno...A ver aquí; aquí tendríamos el cerebro, ¿no? Dentro de la persona...el hombro...-*sigo dibujando*-. A veces, nos cae unas especies de rayos, como

por ejemplo...D., ¡no has traído los deberes! Y ¡Pam, un rayo! O...Tu madre te dice, D, no has recogido la habitación. Pam, ¡otro rayo! O D. ha perdido el Barça.

D: Eso no me hace rayo porque nunca veo el Barça.

P: Bueno pues no sé, por ejemplo, ahora en el patio estás jugando al futbol y te tiran al suelo. Eso sí que es un rayo...Y el cerebro se va llenando de rayos hasta que explota, y el director de orquesta dice, basta ya, ¡me voy de vacaciones! O por ejemplo, en clase nos ponen un ejercicio y no sabemos cómo hacerlo, ¿por qué? Porque algún rayo ha caído y el director se ha ido. ¿Vale? Lo que vamos a hacer ahora es hacer unos dibujos, como hemos hecho con N., y con A., pero antes quiero saber un poco más de D., ¿vale? Y si tú quieres conocerme a mí, también me puedes hacer preguntas, ¿vale? ¿Trato hecho?

D: Si.

P: Vale, perfecto. Pues mira, vamos a empezar conociendo un poco a tu familia, ¿vale D.? ¿Cuántos sois en casa?

D: 3, mi padre, mi madre y mi hermano.

P: Muy bien, ¿tú que eres el pequeño?

D: El pequeño.

P: El pequeño, tenemos a tu hermano y D., que es el pequeño. Vale, este es el papa, la mama... tu hermano, ¿qué cuántos años tiene?

D: 17.

P: 17 años, y este es D., ¿qué cuántos años tiene?

D: 11.

P: 11 años, muy bien D., perfecto. Y ¿cómo te llevas con el hermano?

D: Bien.

P: ¿Si? ¿No os peleáis?

D: A veces.

P: A veces, ¿eh? Yo también tengo una hermana mayor y también nos peleamos por la ropa. ¿Tú por qué te peleas con tu hermano?

D: Mm... Por la Play, porque queremos jugar los 2 a la vez pero no podemos...por la tele.

P: Pero, ¿por qué queréis ver un programa, o cómo va esto?

D: Porque en la tele hay internet y queremos usarlo los 2. El ordenador...eso ya no, porque yo ya tengo mi Tablet y ya no lo uso, la Tablet porque la quiere usar él...

P: Bueno, claro, porque tenéis muchas cosas y las queréis usar todas. Y a ver... ¿tus padres trabajan D.?

D: Sí.

P: De qué trabajan a ver...

D: Mi madre es jefa de limpieza en un hotel, ella es la que supervisa y mira si todo está bien limpio en las habitaciones.

P: ¿Y tu padre?

D: Es jardinero, pero es mi padrastro.

P: Es tu padrastro...no es tu papá...vale... ¿Y tu papá no lo conoces?

D: Si lo conozco.

P: Explícame esto.

D: Es que no me acuerdo, hace un montón que no lo veo.

P: Hace mucho que no lo ves...vale, pero tu hermano y tú, ¿sois de otro papa, no? Que hace mucho tiempo que no ves.

D: Yo y mi hermano somos de diferentes padres.

P: Ah, ¡vale! Pero explícamelo mejor. Tu mamá, estuvo con un señor y tuvo a tu hermano.

D: Sí.

P: Que tiene 17 años...Y luego estuvo con otro señor que es tu papa, y te tuvo a ti, ¿no?

D: Sí.

P: Que es D., de 11 años. Luego, ahora tiene otra pareja, ¿sí? Y con él no tiene hijos, ¿no?

D: *-Dice que no con la cabeza-*.

P: Y, ¿cómo te llevas con él? Si no le quieres decir papa le ponemos por su nombre. ¿Cómo se llama?

D: E.

P: ¿Cómo te llevas con E.?

D: Regular, no me gusta.

P: ¿No te gusta? ¿Cuánto tiempo hace que está con E.?

D: 10 años.

P: 10 años...Ostras, entonces desde que tú tienes 1 añito, ¿no? ¿Y no te llevas muy bien?

D: *- Dice que no con la cabeza-*.

P: Porque, cuéntame qué ha pasado.

D: No sé...no me deja llevar al perro a su habitación, no me deja soltar al perro por la casa, básicamente no me deja hacer nada...

P: No te deja hacer nada.

D: Ahora estoy feliz porque se ha ido.

P: ¿A dónde?

D: De vacaciones a Bolivia.

P: Entonces ahora estarás tranquilo. Mira, yo si quieres te explico, yo mi papá y mi mamá se separaron y ahora mi mamá también está con otro señor, pero a mi me cae bien, pero bueno claro, a mí me deja hacer de todo, claro. Es diferente que si no me dejara hacer nada como a ti, tampoco me caería muy bien.

D: Espera, una cosa... Tienes una cosa que se te ha subido aquí.

P: Si, es que a veces con la alergia lloro y se me sube el maquillaje...Gracias D.! Bueno, así E., es jardinero... ¿Y ves mucho a tu mamá y a E., o trabajan bastantes horas fuera?

D: Mi mamá se levanta a las 8 y sale a las 5 de trabajar.

P: Bueno, al menos cuando sales del cole la ves, ¿no?

D: Si.

P: ¿Y E.?

D: Lo mismo casi...

P: Bueno, muy bien, y aquí en la escuela qué horario haces. Cuántas horas vienes a la escuela.

D: De las 9:00, a las 16.30.

P: ¿Y a la hora de comer no comes?

D: ¡Sí! – ríe-.

P: Ah vale, entonces a qué hora comes.

D: A la una y media.

P: O sea, tú haces de las 9:00 de la mañana que entras hasta las...

D: A las 12.30.

P: Y luego, ¿a qué hora vuelves a entrar?

D: A las 3 en punto.

P: A las 3, y sales.

D: A las 16:30.

P: Muy bien este horario, ¿no? ¡Haces poquitas horas!

D: Yo no lo he hecho, lo hizo el cole.

P: Pero debes estar contento, ¿no?

D: No mucho, porque me da palo madrugar...

P: Te da palo levantarte... Es que madrugar cuesta un poco siempre.

D: Bueno, los días de fiesta como tengo la Play no me cuesta, me levanto antes.

P: Ah claro, pero para venir al cole si, ¿no? Bueno, ahora llegaremos a esto del cole, pero antes... por ejemplo, cuando sales a la hora de comer, ¿comes aquí o te vas a casa?

D: Me voy a casa.

P: ¿Y te vas solito?

D: Si, vivo aquí delante.

P: ¿Y en casa con quien comes?

D: Solo, porque mi hermano tiene el instituto lejos, mi madre también... y el padre se lleva un bocadillo.

P: Vale, entonces comes solito; ¿te preparas tú la comida o está preparada?

D: Está preparada.

P: Ah vale, digo ostras, nos está saliendo aquí un cocinero experto.

D: Mi madre me quiere enseñar a cocinar.

P: Ya va bien a veces, porque imagina que hay coliflor y tú quieres macarrones, mejor que te los sepas hacer, ¿no? Aunque eres un poquito pequeño para cocinar *-asiente-*. Bueno... y luego para volver también vas solito, ¿no?

D: Sí.

P: Y luego para irte cuando sales de la escuela, ¿dónde te vas?

D: A casa.

P: Ah, ¿no vas al casal ni nada?

D: Ah sí, al casal.

P: ¿A qué casal vas?

D: Al de Santa Eugenia.

P: Ah, como A., ¿no? ¿Qué días vas?

D: De lunes a viernes.

P: De lunes a viernes, o sea todos los días, ¿de qué hora a qué hora?

D: A las 5 des de las 7 menos cuarto.

P: Muy bien, ¿y qué haces en el casal?

D: Primero los deberes y luego actividades y después irse a casa.

P: Muy bien, entonces te lo pasas muy bien... ¿Tienes amigos ahí?

D: Sí.

P: Muy bien, vale, a ver...entonces un día normal de D., que E. esté en casa y todo, un día normal y corriente qué haría D., desde que te levantas hasta que te vas a dormir.

D: Mm... Me levanto, me visto, me alisto, como quedarán 5 o 10 minutos, miro la tele, cuando ya están a punto de ser las...cuando ya son las 8.52 me voy.

P: ¿Tú te levantas solito y te vistes solito?

D: No.

P: ¿Con quién estás?

D: Con mi madre y mi hermano.

P: Muy bien.

D: Después de esto, me voy al cole, vuelvo del cole a las 12.30, miro la tele mientras como, después miro la tele, vuelvo a las 3 en punto, vuelvo al cole, salgo del cole, me voy a casa, cojo mi bocadillo que está preparado, me voy al casal, vuelvo del casal, miro la tele o juego a la Play, si consigo convencer a mi madre que me deje la Play, porque estoy castigado.

P: ¿Por qué estás castigado?

D: Por no hacer los deberes.

P: Ah bueno, bueno, ahora preguntaré también por eso.

D: Y dormir...

P: ¿Y no cenas?

D: Ah sí, sí.

P: ¿Y cenas con todos? ¿O cenas solito también?

D: Es que como mi hermano trabaja...ceno con mi madre casi cada día.

P: ¿Y E.?

D: También con él.

P: ¿Casi nos olvidamos de E...no? ¿Y dónde trabaja tu hermano?

D: En un bar.

P: ¿Ah muy bien, y está contento?

D: Sí.

P: Muy bien, ahora preguntaré por la escuela, que ya he visto que has dicho que no has hecho los deberes. A ver... ¿Te gusta venir la escuela?

D: No.

P: No te gusta, rotundamente no, ¿por qué no te gusta?

D: Me da palo.

P: ¿Pero por los amigos sí o tampoco?

D: Sí por eso sí.

P: A bueno, porqué te lo pasas bien, ¿no? Pero para aprender no...Entonces... ¿las notas qué tal?

D: Mal.

P: ¿Por qué? Cuéntame.

D: Porque he sacado 5 insuficientes y después lo que queda bien.

P: 5 insuficientes y todo bien... ¿Cuál es la asignatura que más te gusta?

D: Plástica y educación física.

P: Entre plástica y educación física...y seguro que en Educación Física has sacado buena nota, ¿no?

D: Claro -ríe-.

P: Claro, porque debes ser un crack... ¿Y cuál es la asignatura que no te gusta?

D: Mates.

P: Mates...bueno es que las mates han sido las que menos nos gustan a todos yo creo... ¿Qué has sacado en mates? ¿Has suspendido?

D: -Asiente.-

P: ¿Qué ha dicho mamá?

D: Hasta el infinito o siempre estaré castigado.

P: Hasta el infinito o siempre estarás castigado sin...

D: La Play.

P: Sin Play, que seguro que es lo que más te gusta jugar, ¿no?

D: -asiente- Siempre me quita lo que más me gusta.

P: Hombre, si no, no sería un castigo... ¿Entonces se enfada si sacas malas notas?

D: Sí, mi madre, que es la que lo ve todo.

P: Es la que lo controla todo, ¿no? Bueno... ¿y te ayudan a hacer los deberes?

D: Sí, mi madre y mi hermano.

P: ¿Pero siempre, o algunas veces que no te salen algunos ejercicios?

D: Algunas veces que no me salen los ejercicios.

P: ¿Y en el casal también te ayudan?

D: -asiente-.

P: Bueno, y ahora cambiemos de tema, ¿cuál es el juego que te gusta más?

D: El GTA.

P: Es un juego de la Play, ¿no? De qué va.

D: Bueno, hay 3 chicos, un loco, un pandillero, y un pirado millonario.

P: ¿Y tú puedes elegir uno de estos? Y en qué consiste el juego.

D: Atracar bancos, matar personas, robar coches...

P: Pero que juego más feo al que juegas, ¿no juegas al FIFA?

D: Sí.

P: También. Sabes, mi novio también sale en el FIFA como jugador del Girona.

D: ¡No lo sabía!

P: Pues mira ya lo sabes...y aparte del GTA y Play Station, ¿juegas a algún otro juego?

D: Sí, a veces salgo a fuera, cojo la pelota y el perro y comienzo a tirarla y corro detrás de él, y corre, le tiro la pelota, y le enseño muchas cosas.

P: Muy bien. ¿Y a la Play y al ordenador y a la Tablet, juegas mucho rato, o un poquito?

D: Lo que me deja mi madre.

P: ¿Y cuánto es más o menos?

D: Cuando quiere que estudie y todo eso...1 hora, y cuando está de buenas me deja unas 3 o 4 horas.

P: Ostras, un montón de horas y se olvida de ti, y tu contento de que puedas jugar a la Play, ¿no? Muy bien D., y con E. y con tu mamá, ¿alguna vez has jugado, o juegas con ellos?

D: Sí.

P: A ver explícame.

D: Una vez me aburrí y quería ver lo que hacia mi madre jugando al GTA, y ella solo saco el perro a pasear, y volcó el coche unas 4 o 5 veces.

P: Pero eso solo fue un día, ¿no? ¿Normalmente jugáis?

D: No.

P: ¿Pero con el hermano?

D: Muchas veces.

P: Muy bien, os picáis a la Play, ¿no? Muy bien, y tienes algún ratito con tu madre solos, para hablar o no sé...

D: Sí, tenemos casi todo el día, menos las horas del cole.

P: ¿Y lo tenéis cada día, o alguna vez que te sientas tú con ella a solas y habláis un poquito?

D: A veces cuando nos da la gana hablar.

P: Entonces es a veces, ¿no? No es cada día, 5 minutos cada día a hablar...Y con E., ¿te sientas a hablar?

D: No, nada, no le quiero nada.

P: Pues... ¿qué te parece si pasamos a hacer los dibujos?

D: ¡Sí! Bien.

P: ¿Te gusta dibujar?

D: Un poco.

P: Vale, D., yo he dibujado mucho, así que ahora te toca a ti, yo te ayudaré un poquito porque no sabes de qué va. Te acuerdas que antes hemos dicho que es como si se nos llenara el cerebro, ¿no? Has oído la expresión de “Ha sido la gota que ha colmado el vaso”.

D: Sí.

P: Si, ¿no? ¿Y entiendes lo que quiere decir?

D: Que ya está harta, que no puede más y que se ha enfadado.

P: Muy bien, pues yo quiero que D. ahora, imagínate, el día ese que te levantas temprano, que es día de fiesta y puedes jugar a la Play, tienes el vaso vacío porque estás contento.

D: A veces me pico con los amigos porque me matan todo el rato.

P: Imagínate, que te picas con los amigos porque te matan todo el rato, se llena un poco el vaso. Luego mamá te dice, basta de Play, y solo has jugado media hora, se vuelve a llenar el vaso hasta arriba casi casi, y por ejemplo, E. te dice...

D: El perro no puede estar en el salón.

P: Exacto, y el vaso se vuelve a llenar hasta arriba de todo... ¿y qué pasa?

D: Y me dicen otra cosa más y me enfado.

P: Y entonces... se va el agua, y ¿qué pasa? Es cuando a lo mejor D. se enfada, o tira una silla, porque en ese momento lo siente así, o mete un portazo... Pues yo quiero, que dibujemos 4 vasos, ¿vale? Y cada vaso va a ser para cada uno de la familia, ¿sí? Tú pones el nombre en cada vaso.

D: ¿Pongo nombre, o mamá o papa?

P: Mamá o papá, sí.

D: El hermano C...

P: C., vale. Y D., vale...y ahora quiero que pienses cómo de llenos están los vasos, cómo en general está de lleno el vaso de mamá.

D: ¿Lo dibujo?

P: Sí *-dibuja-*. Ostras, el de mama está bastante lleno, ¿no?

D: Cada día una desgracia...

P: ¿Por qué cada día una desgracia? ¿Qué le decís a mamá?

D: Mi hermano porque ha pegado a alguien...o algo...

P: A mamá siempre se le llena el vaso, ¿no? ¿Y a E.?

D: *-Dibuja-*.

P: E. lo tiene bastante vacío, ¿no? No se enfada.

D: No, le da igual todo, menos las cosas que hago yo.

P: Menos las cosas que haces tú...vamos a hacer otro vaso, cuando D. hace las cosas, ¿qué pasa?

D: Por soltar el perro en el salón, se llena así – *llena el vaso de agua-*.

P: Vale, o sea que esto sería lo normal, y cuando digo hace algo, fu! Se le llena todo de golpe. Es como si echáramos todo lo que hubiese en una botella en un vaso, y se llenase entero, ¿no? Y C., ¿cómo lo tiene de lleno?

D: Normalmente así – *llena el vaso-*.

P: Vale, no se enfada mucho, ¿no? Vale, ¿y D.?

D: Cuando me quitan la Play, está arriba.

P: Normalmente entonces, a ver. Vale... tampoco lo tienes muy lleno, ¿no? Lo que pasa cuando, te pasa como E., que cuando te pasa algo se llena mucho.

D: Bueno, a medias.

P: ¿Y cuántas veces se llena el vaso de D?

D: Cuando me dicen que basta de la Play.

P: Por ejemplo, ¿cada día se llena el vaso? ¿O cada 2 días?

D: Cada 2 días.

P: Cada 2 días, ¿y el de C.?

D: Cada un mes.

P: No se llena mucho. ¿Y el de E.?

D: Cada día.

P: Yo creo que el de E., lo tiene muy lleno en verdad, y cuando tú haces algo, o cuando alguien hace algo se llena, pero parece que lo tiene vacío, pero en realidad si tú dices que se llena tanto, es que lo tiene lleno, ¿sabes? A lo mejor lo tiene por aquí – *señalo segundo vaso-*, y a lo mejor te pasa que te da la sensación como que pasa un poquito, parece que esté vacío, pero si dices que se enfada cada día, eso es que está lleno, lleno...

D: Cada día está gritando.

P: Cada día está gritando...así que es más como este. – *Suena el timbre del patio-*. Ves al patio, y recuerda que luego te vengo a buscar, que me debes un dibujo!

D: ¡Sí!

P: Mira, te explico un poco el dibujo que queda. Cada uno tenemos una casa, es como si D. viviera en una casa, ¿sí? Que es de D únicamente y si por ejemplo hay una persona en tu clase que no te cae bien, ¿a que no entra en tu casa?

D: -*Niega*-.

P: Vale, pues vamos a dibujar 3 casas más, para tu familia. Dibújalas un poquito separadas, ¿vale? Que así luego te explico qué hacer.

D: Vale. Ésta será diferente...

P: Perfecto, y otra más nos queda. Vale, ahora quiero que decidas qué casa es de cada uno.

D: Ésta para mí.

P: Vale, ¿qué necesitamos para ir de una casa a la otra?

D: Mm, portarnos bien?

P: ¡No! Pero muy bien también. Necesitamos un camino para ir de una casa a la otra. Vamos a dibujar un camino que vaya de D. a C., de D. a papá, de C. a mamá, de mamá a papá, y de D. a mamá. Si pasa algo en este camino, ¿quién lo tendrá que arreglar?

D: Papá.

P: ¿A sí? ¿Viene papa a arreglar las cosas del camino de mamá a D.? Bueno, normalmente tendría que ser de D. y mamá.

D: Si se ha roto algo, lo hace papa... Ah, ¿que si nos enfadamos?

P: Exacto.

D: Pues mamá y yo.

P: ¡Muy bien! Ahora necesito que me decore los caminos.

D: Vale, este será de piedra, no quiero que se rompa – *camino de su madre*-.

P: ¿Y tiene alguna cosa más o tiene piedras?

D: Vallas para que no nos caigamos.

P: Muy bien.

D: Mucha seguridad, que no quiero caerme.

P: Muy bien, ¿y el de E. y mamá cómo es?

D: Bien.

P: ¿Y el de C. y mamá?

D: Con mucha seguridad.

P: ¿Y no tiene ni césped, ni flores, ni hierva, dentro del camino?

D: No.

P: ¿No? Vale, ¿y el de D. y C.?

D: A veces genial, seguro también, como el de mi madre.

P: ¿Y el de papa y D.?

D: Una piedra para que no pueda pasar.

P: O sea una piedra que tape el camino, ¿no? ¿Y nada más? ¿Ninguna flor ni nada?

D: A mi madre flores.

P: Muy bien D., ya te dejo ir corriendo al patio. Va! Hasta luego

D: ¡Adiós!

ANEXO 4. ENTREVISTA CASO 3.

P: Bueno L., saps com em dic no?

L: Em, no.

P: No, vale, mira jo sóc Patricia –el nen repeteix- i saps que vinc a fer aquí?

L: Mm, treballar el cap?

P: Treballar el cap, molt bé, ja t’ho han dit no?

L: No, m’ho has dit tu.

P: Ah es veritat, venint cap aquí ja t’he dit més o menys què venia a fer. Però segur que els teus companys també t’han explicat alguna coseta.

L: Si –riu.-

P: Doncs jo vinc a estudiar com funciona el cap d’en L.. Bueno, de tots, però ara el cap d’en L. Què et sembla?

L: Bé!

P: Tu saps com funciona el teu cap?

L: No...

P: Bueno has sigut sincer! Alguns companys m’han dit si... però després em diuen bueno no, no en sé gaire. Jo t’ho explico, vols? –*el nen assenteix*-. És molt fàcil com funciona el nostre cap. Mira si això fos el nostre cervell, més o menys perquè jo no dibuixo gaire bé, és com si dintre del nostre cervell tinguéssim una taula com aquesta –*assenyalo el dibuix*- amb quatre potes, si? I cadascuna d’aquestes potes és un personatge que en L. té aquí dintre del seu cap –*toco el cap al nen i ell riu*- i que la Patricia té dintre i que tothom té dintre i que ens ajuda a aprendre i a pensar, si? Vols que t’expliqui quins són?

L: Vale.

P: Mira el primer personatge és una tele. Tenim una tele ben gran i ben bona aquí dintre. Si jo per exemple dic... a veure de quin equip ets L.?

L: Equip? De què?

P: De futbol.

L: Ahhh, del Barça!

P: Del Barça, i si jo et dic, de quin color és la samarreta del Barça?

L: Vermella i blau.

P: Molt bé! Vermella i blava! Saps què ha passat aquí? Que la tele s’ha engegat i t’ha dit L., això et dono aquí la imatge, PAM! I apareix. I tu m’ho has dit perquè ho saps, perquè s’ha encès la tele. I si jo et dic... L., em pots dir les vocals?

L: A, e, i, o, u.

P: Molt bé! Això no has engegat la tele –dibuixo- perquè això ho has repetit com què?

L: Com un lloro.

P: Exacte, perquè també tenim dintre un lloro. Per coses com per exemple aprendre les vocals, perquè això no hi ha cap imatge que ens ensenyi les vocals. Això les sabem i les repetim i les diu el “lorito” que tenim dintre –*el nen riu.*- Després en aquesta pota tenim una super llanterna, més o menys...

L: Per les idees?

P: No, mira, imagina't, ara estem en una classe plena de coses xules, puzles, lletres super grans i super maques, fora hi ha nens jugant al patí... però en L. té la seva llanterna enfocant-me a mi, i m'està escoltant tot lo que jo li estic explicant!

L: Com quan mirem amb els ulls?

P: Si, seria una cosa així. Mira per exemple si estiguéssim a la classe i la senyoreta Raquel està explicant una cosa molt interessant que surt a l'examen, i et diu el teu company del costat... L., saps què em va passar ahir? Què faria en L., on tindria la llanterna?

L: Mm mirant a ell.

P: A ell, no? Home hauries d'estar enfocant a la senyoreta –*el nen somriu*- però en L. com que el seu company li està dient què li va passar ahir i bum, enfoca la llanterna a ell perquè l'interessa més.

L: –*Riu*- una mica més.

P: Ja, ja ho veig. Ens queda una pota que és super important, que és un director d'orquestra. Saps que és un director d'orquestra?

L: No, bueno si. El que fa, el que tots els instruments estan allà i ells els fa començar.

P: Exacte L.! Doncs això també ho tenim dintre perquè posa en funcionament tota la resta de potes. Per exemple jo abans t'he dit L., de quin color és la samarreta del Barça i tu m'has respòs. Doncs ha sigut el director que ha dit, llanterna enfoca a la Patricia que m'està preguntant algo. Anem a veure que diu... la samarreta del Barça; a veure això m'ho sé, però qui he de posar en marxa, el lloro o la tele?

L: El lloro!

P: No L., la tele! La samarreta era la tele! I t'ho ha dit. Tot això ho ha fet el director d'orquestra. Però saps que passa L., a vegades amb el director d'orquestra? –*fa que no amb el cap*-. Doncs imagina't que aquest d'aquí –*dibuixo un nen*- és en L. i això és el cervell d'ell. Amb el seu braç per aquí... Bueno més o menys. Imagina't que, la

senyoreta Raquel et diu... L.! No m'estàs escoltant! BUM! Llamps al cervell d'en L.... O la mare diu, L.! No has recollit l'habitació! –el nen somriu i assenteix- BUM! Un altre llamp al cervell. O estàs aquí al patí jugant a futbol, estàs a punt de fer un gol i un de sisè et fot una patada –*el nen torna a assentir i fa cara com que això ja li ha passat més d'un cop*- BUM i un altre llamp cap al cervell d'en L.. I què li passa a en L.? Que té el cervell ple de llamps i rajos i és quan el director d'orquestra diu, ui, jo aquí no puc estar eh, vaja tempesta que hi ha... i per exemple fem coses com les d'ahir, que a educació física piquem a un altre.

L: Ja... si, si.

P: Ens empenyem... ens posem nerviosos perquè tenim una tempesta dintre del cap, i el director se'n va i pam... O fem un "portasso", i diem ostres estic fart! O no fem els deures, perquè mira, tenim el cervell tant i tant carregat que no podem fer-los. T'ha passat algun cop L.?

L: Si, molts de cops.

P: Doncs amb això d'estudiar el cervell L. vull dir que vull saber quins rajos et cauen. Però per fer això, farem uns dibuixos, perquè si no, no els puc saber.

L: Vale!

P: Però, abans d'això L., jo et vull conèixer una mica. Perquè si no aquests dibuixos jo no puc veure què dibuixa en L., per tant necessito conèixer-te. I tu em pots conèixer a mi eh, igual que jo et faig preguntes és just que tu també, si vols saber algo, em preguntis. Vale?

L: Vale, tracte fet.

P: Molt bé L., doncs si vols comencem.

L: Si, vale.

P: Posa'm el teu nom tant maco amb lletres grans aquí –*el nen escriu*-. Ui quina lletra més maca!

L: No, no tant.

P: Ui si, si veiessis altres lletres que he vist jo... que semblen, tu saps les lletres xineses?

L: Si –*riu*–.

P: Doncs aquestes, no s'entenen. Mira L., jo volia preguntar-te primer de tot, quants sou a casa.

L: A casa tres. La meva mare, la meva germana.

P: Bueno, primer anirà el pare no?

L: El pare no perquè treballa en un altre lloc i només ve els dijous perquè dorm allà.

P: Ah, ja ho entenc. Però també està a casa, no? Encara que sigui només els dijous?

L: Si.

P: Vale, després m'expliqués això del pare. Doncs tenim la mare, el pare... i en L. qui és dels germans?

L: El mitjà.

P: Vale, així tenim la germana... quants anys té la germana?

L: La gran? No sé. És que tinc més però dos s'han anat a França, un està a l'Àfrica i dos estan aquí.

P: Bueno, tu explica'm-ho tot! Com és la teva família a veure. Tenim la mare, el pare que ve el dijous; i després a qui tenim?

L: La meva germana gran, la meva germana... Bueno la segona més gran. La tercera que es diu V.. Després jo, Bueno, no, el M.. Un altre, Bueno, jo. La meva germana i ja està.

P: Otres! Deu ni do quants de germans eh! Què way ho passaràs, podràs jugar amb ells.

L: Bueno és un rollo.

P: Per què és un rollo? No et portés bé?

L: Bueno és que no em deixen fer casi res.

P: Ja ho entenc. Jo la meva germana gran, jo tinc una germana però és gran, i sempre ens barallem amb la roba, perquè clar, aquesta samarreta em diu: això és meu! I jo li dic, i això que portes tu és meu! I llavors aquí comença la baralla. Tu no tens alguna baralla semblant a aquesta?

L: Si.

P: Clar, amb les joguines, no?

L: No, amb les joguines no. Amb la tele! –riu-. La tele és lo més! Jo vull veure un programa i elles un altre.

P: I qui està a França, L., explica'm.

L: A França? Les meves dues germanes, aquestes dues –assenyala el dibuix/gràfic-.

P: Aquestes dues. Estan a França, treballant? I les trobes a faltar

L: Bueno, treballant no. Bueno una si treballa, però l'altre està buscant treball.

P: Molt bé, i les trobes a faltar o què?

L: No!

P: Ostres ho dius ben convençut. Bueno, segur que d'aquí un temps segur que les trobes a faltar.

L: Bueno, una miqueta si.

P: I què t'anava a preguntar L.. Els pares treballen?

L: Un si, el meu pare si, però la meva mare no.

P: La mare no, està a casa.

L: Bueno sol els dimarts i ja està.

P: O sigui que la tens a casa, molt bé. I el pare, m'has dit?

L: Cada dia, cada dia, cada dia. I sol ve els dijous i ja està.

P: El dijous i es queda divendres, dissabte i diumenge o només els dijous.

L: No. El dijous ve, després es dorm i després es dutxa i se'n va.

P: Ostres, o sigui que només el veus els dijous... i de què treballa el pare perquè només el vegis els dijous?

L: Bueno, té com un senyor que és vell i el cuida cada dia.

P: Bueno està bé això, però clar lo dolent és que en L. no el té a casa.

L: No...

P: I... aquí a l'escola quin horari fas?

L: No ho sé. Bueno... fins les quatre.

P: Bueno, però vull dir, a quina hora entres, a quina hora surts...

L: A les 9 entro i a les una vaig a menjar perquè em quedo aquí jugant.

P: O sigui que tu acabes a les 12.30 del cole, però tu et quedes una estoneta aquí jugant.

L: Si, allà fora.

P: I com vas fins a casa?

L: Mm, on està el riu Güell per allà davant i ja està.

P: Però amb qui va en L. fins allà?

L: Vaig jo sol amb un amic.

P: I després a quina hora tornes un altre cop.

L: A les dos i mitja.

P: Però entres a les tres, no?

L: Si, però vinc aquí a jugar una mica més amb els amics *-riu-*.

P: Bueno molt bé no, molt be. I després a quina hora surts?

L: D'aquí surto a les quatre i mitja.

P: I què fa en L.?

L: Vaig a casa i després vaig al casal.

P: Ah, vas al casal. I a quin vas?

L: Al Casal de Santa Eugènia. Ai, el de Can Gilbert.

P: Ui teniu molts de casals per aquí, el de Santa Eugènia, Can Gilbert, Salt...

L: Bueno, tres a Can Gilbert i un a Santa Eugènia.

P: I quants dies vas al casal?

L: Tota la setmana, jo, tota la setmana.

P: I t'ho passes be allà?

L: Si, avui toca piscina.

P: Ah molt bé. Jo tinc una amiga que és monitora de casal també.

L: Com es diu?

P: Paula.

L: Ah Paula, no. No em sona.

P: Però ella està a Salt. Per això et dic, que teniu molts de casals. I amb qui menges quan arribes a casa L.?

L: Amb la mare.

P: I els germans?

L: Només amb la mare perquè la V. està al institut i surt a les dos i la A. està dormint, sempre està dormint.

P: Molt bé L. I quan arribes del casal, si que està ja tothom a casa?

L: Si. Menys els pares que venen el dijous i aquestes dues que estan a França.

P: Vale o sigui, L. a veure que jo m'enteri, vale? Perquè amb tant de casals i tot a veure si jo ho he entès bé. Explica'm un dia normal d'en L. des de que et vas aixecar fins que et vas anar a dormir, què vas fer?

L: Em vaig aixecar, em vaig dutxar, Bueno totes aquelles coses. Després em vaig venir aquí a les 9. Vaig estudiar tot això. Vaig sortir a les dotze i mitja i em vaig quedar allà un rato, em vaig quedar fins les una. Bueno vaig menjar, després, bueno, a les dos i mitja vam tornar en aquí. Bueno, he vingut aquí, he estudiat i després m'he anat al casal.

P: Has sortit del casal, has anat a casa... i no has vist la tele ni...?

L: Bueno, això casi sempre.

P: I els deures quan els fas?

L: Els faig al casal així m'ajuden una mica.

P: I... continuant amb això dels deures... l'escola què tal?

L: Mm.. bé.

P: Bé? T'agrada venir a l'escola?

L: A vegades si i a vegades no.

P: Quan és a vegades si?

L: A vegades si és quan hi ha educació física. I a vegades no és quan em barallo i em castiguen *-riu-*.

P: Ah clar, quan s'emplena el cervell de llamps, no? I va la ma sola, que diem.

I les notes què L.?

L: Bé, malament, bé, malament... *-somriu picar-*.

P: Quantes has suspeses?

L: Ara no me'n recordo... unes quantes.

P: Vale... i quina és la que menys t'agrada de totes?

L: Mates... bueno medi.

P: Medi i mates, no? Que veig que dubtes.

L: Si.

P: I quina és la que més t'agrada de totes.

L: Plàstica, i educació física quan fem ball perquè soc en Mickel Jackson.

P: Ah ja veig, t'agrada dibuixar eh? Bueno després ho veuré en els dibuixos que farem.

L: Bueno no sé tant dibuixar, eh.

P: Bueno, però t'agrada! I els pares que diuen de les notes, a veure.

L: Que em tindria que esforçar una miqueta més.

P: I et castiguen o no?

L: No.

P: Només et diuen això. Bueno, molt bé L. I els pares t'ajuden a fer els deures?

L: No, perquè com que no els faig a casa ja està.

P: I algun cop et deixes els deures?

L: *-Somriu-* si.

P: De la setmana, quants cops diries.

L: De la setmana? Dos.

P: Ai aquest director... tot i que m'he trobat de nens que mai porten els deures.

L: En D.! *-cas 3; riu-*.

P: En D.! Mai porta els deures?

L: Avui no; ni ahir, ni l'altre, ni l'altre.

P: Està als núvols eh en D.!

L: Sí, quan li dius que fas a casa teu. Jugar a la play diu! *-amb la cara de sorprès-*.

P: Bueno i ara canviant una mica de tema, perquè això de parlar tant de les notes és una mica avorrit *-assenteix-*. Quin és el teu joc preferit a casa?

L: A casa? Mm, joc? Mm... casi res jugo.

P: Casi res? A veure què jugues a casa que t'agradi.

L: Jo sempre miro la tele. Perquè com que no hi ha casi jocs.

P: Vale, bueno mira doncs mires la tele! Això també està molt bé. I... amb qui mires la tele?

L: Amb tots, menys el pare.

P: I a vegades decideix un o altre el programa? A vegades li toca a en L.?

L: No, jo sempre acabo veient el que diuen els demés.

P: Ah, ja veig. I amb la mama o al papa algun cop jugues?

L: Si.

P: A què jugues amb la mama i amb el papa.

L: No sé a vegades m'ensenya lloc d'Àfrica perquè com que jo no sé tant, m'ensenya.

P: On vas néixer tu L.?

L: Jo aquí.

P: I els papes d'on són?

L: D'Àfrica.

P: Clar i per això t'ensenyes jocs d'allà. Ostres això està molt bé, perquè tu sàpigues coses d'on van néixer els teus pares.

L: Però la meva mare ja està com vint anys aquí.

P: Porta molt de temps aquí. Quants anys té la mare?

L: Mm... uns quaranta algo.

P: Però això de jugar amb la mama o al papa. O sigui jugues amb ells només?

L: No, els meus germans també estan. Juguem tots.

P: Però això quant és a la setmana... o només és de tant en tant?

L: De tant en tant.

P: O sigui al mes quants cops són?

L: Una o tres.

P: I amb la mama o al papa tens alguna estoneta, sols?

L: Si.

P: De parlar com estem ara tu i jo?

L: Si, de vegades quan no hi ha ningú doncs parlem, jo que sé.

P: Però això quan ho fas.

L: No sé, un cop.

P: A la setmana?

L: Si.

P: Això amb la mama... i amb el papa?

L: Amb el papa també. A vegades vaig allà al seu treball i el veig.

P: Molt bé L. Doncs jo ara, penso que estem llestos per començar els dibuixos. Et recordes que abans hem dit que a vegades se'ns emplena el cervell... i tu algun cop has escoltat la frase que diu... "ha sigut la gota que a vessat el got"?

L: Mm, no.

P: Bueno doncs això vol dir que tenim el got tant i tant ple d'aigua, i ha caigut una goteta de res i s'ha vessat sencer. Per una gota, eh? Doncs quan se'ns emplena el cervell de llamps, és una mica això. És com si tinguéssim un got i per exemple en L. s'aixeca un dissabte a l'hora que vol, esmorza el que vol... i això té el got molt i molt buit. Però de sobte la mare s'emprenya amb en L. i bum, s'emplena una mica. La germana li trenca una cosa que li agrada molt a en L., per exemple i bum, s'emplena encara més.

L: Vaig a la Mesquita i em piquen, o algo així.

P: Vale, vas a la Mesquita i et piquen i bum, altre cop.

L: Si, si.

P: I mira arriba el dilluns, i no tens els deures fets i fum, s'emplena del tot i es vessa el got i és quan això, quan ens emprenyem, piquem, ens posem nerviosos...

L: Quan insultem...

P: Exacte. Doncs jo dibuixaré tres gots L. perquè com que sou tants, farem tres gots.

L: Si, bueno, són tres i ja està.

P: Si, farem tres gots, mira, un pel papa, un per la mama i un altre per en L. Vale? Tu tries quin es per cadascun. El got aquest de qui és? Aquest d'aquí.

L: Meu. Aquest del pare i aquest de la mare –escriu els noms-.

P: Molt bé, doncs jo ara vull que en L. pensi un moment com de plens té el got la mama, el papa i tu –*sona el timbre*-. Fas això un moment, te'n vas al patí i després tornes vale?

L: Vale

P: Com de plens el tenen en general? No avui, o ahir, si no tots els dies. Quants cops se li vessa el got a la mama, per exemple.

L: Casi moltes –*emplena el got*-. Tot això.

P: Ostres, si que ho té ple no el got la mama, se li vessa molt.

L: Perquè hi ha problemes a casa de que, aquest –*senyala el got del pare*- el pare, pica la mama i saps la mama s'enfada molt i a vegades un dia volia trucar a la policia i tot això i buf...

P: I en L. com es sent quan passa tot això.

L: Jo no sé perquè jo no estava. No sé, al final no va trucar perquè li havien agafat el mòbil. Però bueno.

P: Ja... i segur que a en L. aquell dia se li va pujar tot l'aigua del got.

L: Però mira, de tota la família, de tots, doncs el que està més enfadat és ell –*senyala al pare*–.

P: Com té el got el pare?

L: Bueno, cada dia ve així –*emplena el got fins a dalt*–.

P: Ja veig, o sigui que ja el té super, super ple –*el nen fa que sí*–. I en L. com el té?

L: A vegades així i a vegades així.

P: Ostres doncs si que el tenim ple eh. Això hem de buidar eh? –*Diu que sí*–. Vols anar al patí i després continuem, o vols que seguim amb l'altre dibuix?

L: No, primer vaig al patí i després...

P: Vale va, ens veiem després; t'espero aquí!

P: Hola L. un altre cop! Fem un resum ràpid, perquè amb això d'anar al patí segur que t'has esverat, has jugat molt i no ens recordarem.

Hem dit que els gots estan molt plens... que el d'en L. està mig-mig però que normalment el tens ben ple.

L: Quin soroll... Ah! Segur que és la nostra classe.

P: Si segurament sigui la vostra classe. Què t'anava a dir L. a veure, jo penso eh, tu em dius si sí o si no... Jo crec que en L. pensa que el té així de ple però si es vessa tant vol dir que està molt i molt ple... però a vegades, com que l'aigua cau, es queda com una mica més buit i pot caure més gotes, més gotes, més gotes; però torna a omplir-se del tot i bum, torna a omplir-se –*pinto en vermell*–.

L: Sí, pot ser.

P: Vale mira, ara farem un altre dibuix... a veure espera...

L: Tu, bueno, tu, fins a quin dia t'aniràs.

P: Estic aquesta tarda també. Però avui estic amb tu i després vaig amb altres nens.

L: I vindràs un altre dia?

P: No, ja està L. avui m'acomio de tots. Ja no vinc més.

L: Vale.

P: Mm, doncs això L. ara t'anava a explicar els altres dibuixos. És com si cadascun de nosaltres fos com una casa. És a dir, tu tens la teva casa, la casa d'en L. no la de tots eh, la teva. I si algun nen de la teva classe no et cau bé, no entrarà a casa teva no?

L: No, no li deixo entrar.

P: Doncs jo a vegades m'imagino doncs això, que cadascun de nosaltres som una casa, tenim la nostra porta, les finestres perquè entri llum –*vaig dibuixant*-. Vols xemeneia?

L: Si!

P: Vinga doncs fem una que tregui fum. I aquí fem en L. saludant –*riu*-. Ara jo vull que en dibuixis la cada del papa i de la mama, on tu vulguis, però una mica separades perquè després hem de fer una altra cosa.

L: Igual com aquesta?

P: Com tu vulguis, les pots dibuixar com tu vulguis –*dibuixa*-.

L: Faig els terrats...

P: I aquesta de qui seria la casa?

L: De la mare.

P: Doncs li posem a sota. Aquesta és la de la mare i aquesta la del pare, no? Posa el nom a la teva. Doncs ara imagina't que tenim les cases dispersades per un bosc. La teva està aquí, la de la mare aquí... Què necessitem per anar d'una casa a una altre?

L: Anar caminant.

P: I per poder caminar, que necessitem?

L: Peus.

P: I per on han de passar aquests peus?

L: Per un camí?

P: Molt bé, exacte L. Doncs jo vull que en L. dibuixi camins que vagin d'una casa a una altre perquè jo si vull veure a la mare què necessito.

L: Anar caminant per un camí.

P: Molt bé, un camí que vagi de casa d'en L. a la de la mama. I si per exemple, es fon una bombeta en aquest camí, qui ha d'anar a arreglar-ho?

L: El papa.

P: El papa? Doncs no L., perquè aquest camí només és d'en L. i de la mare, vale? I si passa algo en aquest camí, ho hem d'arreglar qui?

L: Jo i la mare.

P: Clar, per exemple, no pot venir el papa a arreglar un enfado entre en L. i la mama, a que no? I entre el pare i la mare, lo mateix. Necessitem un camí si el pare vol veure la

mare o si la mare vol veure al pare. I en L. si vol veure al pare igual. Ara jo li demano a en L. que decori aquests camins. Com serien, que s'imaginis com serien aquests camins. Si tindrien flors, arbres, pedres, herba... si seria de terra... lo que vulguis.

L: Aquí hi hauria cares contentes. Un terra de cares contentes.

P: Molt bé, i què més tindriem?

L: Mm, aquí? Res més.

P: Res més? No vols ni flors, ni arbres... No, cares contentes. I de la mare al pare?

L: De la mare al pare? Mm... no sé. Amb cors? *-dibuixa cors-*. Ostres no sé dibuixar, no em surten.

P: Sí que saps, a mi m'ha agradat molt aquestes cares que has fet. A veure si jo m'assabento. D'en L. a la mama, hi ha cares contentes, un terra de cares contentes. Del pare a la mare, un terra de cors. Per què?

L: Perquè estan enamorats.

P: I no vols posar res més? Els altres nens m'han posat gespa, o arbres, o animals... què penses? Què és això?

L: Línies. I cada vegada que estiguin contents s'afegeixen més.

P: Molt bé. I del pare a en L.? Com seria?

L: Flors.

P: L. m'agrada molt el teu dibuix eh, posem el nom també? I... escolta'm L. jo volia preguntar-te... abans m'ho has dit i com que has hagut d'anar al patí no he pogut preguntar una cosa. M'has dit que quan el papa se li emplena el got del tot, a vegades pica a la mama.

L: Sí, quan s'enfaden i tot això... i clar, a la mama també se li omple el got.

P: Home ja ho entenc ja, si et piquen, s'omple el got i se't vessa del tot... i quan al papa se li vessa al got amb en L. què passa?

L: Que em crida, o no em parla i a vegades em vol picar però no pot perquè la mama diu que no, que no vol que em piqui.

P: Clar, és normal. O sigui que quan se li vessa el cop al pare no li parla al L. I a vegades el vol picar però la mama entra en aquest camí i diu no, no, això no. Ja ho entenc. I tú com et sents L. Què li passa al cor d'en L?

L: Mm... em poso trist perquè no vull que es separin i tot això...

P: Ja... home és normal que et posis trist L. Però... no passa res eh? A vegades, mira la meva mare està separada, i no passa res. A vegades és millor i tot. Però bueno això és del camí del papa i de la mama, no? Això ho han de decidir ells *-assenteix-*. Han de

decidir si volen tallar aquest camí o arreglar-ho del tot, no? –*assenteix*.- Què en penses, tu creus que pot venir en L. a arreglar aquest camí?

L: No...

P: No, veritat? Ha de ser arreglat per ells. Bueno L... i ja la última pregunta. Això de que el papa se li vessa molt el got, és cada setmana em dius?

L: Casi cada setmana.

P: Bueno... haurem de fer que el pare buidi el got, no? –*assenteix*.- Perquè si no sempre estarà empenyat i no pot ser així perquè si no s'emplena el got de tots.

L: Si i ara està empenyat amb la mare i no parla amb ella i no li dona casi res de diners. I clar la meva mare va a comprar per menjar i tot això i nosaltres clar si no ens dóna diners ells, què farem?

P: Clar no podeu comprar les coses...

L: Ja...

P: Home no sé L. això són coses del camí del papa i la mama, però clar... s'ha de solucionar perquè sembla que aquest camí afecta a tots. El teu, i si haguéssim dibuixat el de les germanes, no l'hem pogut dibuixar perquè ens faltaria paper –*somriu*- però si haguessin dibuixat els camins de les germanes estarien una mica afectats per aquest camí d'aquí. Si vols un altre dia en parlem de tot això –*assenteix*.- Ara has d'anar a classe perquè si no s'empenyaran amb mi, –*riu*- vale guapo? Moltes gràcies L.

L: Adéu.

ANEXO 5. ENTREVISTA CASO 4.

P: Perfecte, mira, jo t'explico una mica en què consisteix aquesta investigació que estic fent. Tu saps com funciona el teu cervell? T'ho han explicat mai? No? Doncs jo més o menys t'explico que dins el nostre cervell és com si tinguéssim una taula –*dibuixa una taula*- i la taula té quatre potes –*dibuixa les potes*-, cadascuna d'aquestes potes són les que ens permeten pensar. Tenim una pota que es diria “la televisió”, si? Si jo per exemple et dic...De quin color és la samarreta del Barça?

N: Vermella i blava.

P: Val, és com si t'hagués vingut aquí –*senyalo pota de la tele*- la samarreta, no? Com si t'hagués engegat la televisió i s'hi hagués posat una imatge, que és la samarreta del Barça, i tu me l'has sabut dir. Després si jo et dic digues les vocals...

N: A E I O U.

P: Val, ho has repetit com un lloro. L'altre pota que tenim seria lloro, que repeteix una mica els aprenentatges, si? Com per exemple les vocals, tu no pots fer-te una imatge de les vocals, simplement les saps i ja està, si? O el teu nom, és el teu nom i ja està. Després tindriem una altre pota que és com una llanterna. Per què? Tu i jo ara mateix estem parlant, però hi ha molts dibuixos, hi ha una finestra on passen coses, i tu amb la teva llanterna m'enfoques a mi, i dius, ostres, jo ara mateix he d'estar parlant amb la Patricia. Igual que a classe, el teu company està parlant i dius, no, he d'estar atent a la senyoreta, i fas cas a la senyoreta.

I la última pota, que és una mica la més important, és la que en diem el director d'Orquestra, val? Per què director d'Orquestra? Perquè és com si –*senyalo pota orquestra*- aquest d'aquí, posés en funcionament tots els altres. Jo per exemple abans t'he dit, de quin color és la samarreta del Barça? Doncs el director ha dit, ostres t'han preguntat algo, anem a enfocar la llanterna a veure que et diu, la samarreta del Barça, val, clic, tele, això ja m'ho sé. Això seria una mica el director d'Orquestra.

Què passa de vegades amb el director d'Orquestra? Doncs, no sé si t'ha passat que la senyoreta et digués, N., no has portat els deures! –*dibuixo un raig*.- Pam! li ha caigut un raig al nostre cervell.. o la mare, N., no has ordenat l'habitació! Pam! Un altre raig, i és com si anessin caient raigs, al cervell. O alguna amiga teva, ostres has dit un secret que no havies de dir, m'he empenyat amb tu... Pam! I és com si de vegades doncs s' anés emplenant el cervell, i uf, ja no puc més! Doncs jo vull veure quins raigs li cauen a la N., per saber si aquest director és un bon director, o si de vegades diu, ostres mira jo

me'n vaig de vacances, i ja tornaré. Val? Si? Abans d'això, jo vull conèixer una mica la

N: et sembla bé?

N: – *assenteix*–.

P: Si? Si tu vols conèixer algo de mi també m'ho pots dir, eh?

N: –*Riu*–.

P: Jo et pregunto i tu em preguntes a mi si vols, val? Mira jo el primer que li volia preguntar a la N., era quants sou a casa?

N: El meu pare, la meva mare, la meva germana, jo i una gosseta.

P: I una gosseta...o sigui el teu pare –*dibuixo*–, la teva mare...i tu qui ets dels germans?

N: La germana petita.

P: La germana petita...aquí esta la N., i aquí estaria la teva germana. Quants anys té la teva germana?

N: 14 anys.

P: 14 anys, molt bé.. i la N., quants anys té?

N: 10.

P: 10, sembles més gran, eh! Molt bé.

N: –*Riu*–.

P: Molt bé, el pare, la mare, la germana que es diu Nr., ho posem també aquí, i la N., de 10 anys, molt bé. I et portes be amb la Nr.?

N: –*Assenteix*–.

P: Si? Es que jo de vegades, també tinc una germana gran, i amb això de la roba...tenim unes discussions, tu no, no?

N: No.

P: Amb la Nr. molt bé.

N: Perquè es tenca a l'habitació i tampoc ens comuniquem gaire.

P: Ostres, que teniu habitacions separades, doncs?

N: –*Assenteix*–.

P: Jo és que dormia a la mateixa habitació, i clar, era... Bueno! Quan jo portava les meves amigues i ella les seves, clar volíem estar totes soles a l'habitació. Tu aquest problema no el tens, no?

N: No.

P: Bueno millor, i... a veure, els pares treballen?

N: –*Assenteix*–.

P: Els pares treballen, molt bé. Treballen tot el dia?

N: El meu pare com que és autònom, depèn d'ell, es fa el seu horari, i la meva mare depèn dels dies.

P: Molt bé, bueno, o sigui que els veus cada dia, no? No és que estiguin tot el dia a casa o estiguin tot el dia fora de casa, o no els vegis res?

N: No, ja els veig cada dia.

P: I aquí a l'escola, quin horari fas?

N: De les 9:00 del matí fins 12:30h.

P: Fins les 12:30h.

N: I a la tarda de les 15 a les 16:30h.

P: Ostres, quin horari més guay, no? A les 16:30h m'has dit? Jo plegava a les 14, no feu res aquí o què? Sí, no?

N: Sí, sí! – *riu* –.

P: Bueno, i quan és l'hora de menjar, o sigui a les 12:30h. vas a casa o et quedes aquí?

N: Vaig a casa.

P: Vas a casa, i vas soleta, si?

N: No, amb els amics.

P: Amb els amics, i quan tornes igual, no? I a les 16:30, quan surts?

N: Depèn del dia, com que hi ha dies que tinc bàsquet vaig sola cap allà, i els dilluns i dimecres que no tinc bàsquet ve la mare i traiem la gosseta.

P: Molt bé, la gosseta com es diu?

N: Nuca.

P: Nuca, i com és?

N: És petitonet, és un caniche, té el cabell bueno, el pel de color marró i arrisadet i aquest any farà 2 anys.

P: Molt bé, i li poseu d'aquests clips? No, no?

N: No -*riu*-.

P: Jo tinc un Còquer, saps quin és un cocker? Aquells que tenen les orelles tan grans, però és més gran que el teu, i està molt esbojarrada, quan veu algú es posa boja. Val, doncs a les 12:30h. vas a casa amb els amics, tornes amb els amics, i després depèn del dia o te'n vas a bàsquet o et ve a buscar la mare amb el gosset no?

N: -*assenteix*-.

P: Perfecte, i després cada dia a les 16:30 estàs sola a casa, o estàs amb la mare, o estàs amb la Nr.?

N: Depèn del dia, normalment estic amb la mare.

P: Estàs amb la mare... Molt bé, molt bé... O sigui que, a veure, explica'm, un dia normal de la N., com seria? Com per exemple ahir, desde que t'aixeques fins que te'n vas a dormir, com seria el teu dia?

N: M'aixeco a les 8:20 o algo així, em vesteixo, esmorzo, em pentino, després vaig al cole. Als matins vaig amb la meva mare sempre, vaig al cole, quan torno anem amb els amics, després a les 3 també quedem amb els amics, vaig a picar a la Laura, després a la Sara, després a en Victor i per la tarda, també... Bueno, ahir no perquè ahir vaig anar amb la meva cosina a comprar roba, perquè com que va ser l'ho del tortell i a mi no m'agrada el tortell, em van donar diners i vam anar a comprar roba.

P: Molt bé, molt bé, ahir perquè va ser especial, però sinó fos ahir, aniries a casa?

N: Passaria la tarda estudiant, jugant a l'ordinador...

P: Molt bé, i després que ve el pare de treballar? Sopeu? Com va això?

N: Mm, sopem a les 8, i normalment acabem a tres quarts de 9, i jo me'n vaig a dormir a les 10 sempre, i durant aquella hora estem al sofà mirant la tele o jugant a l'ipad o al mòbil.

P: Molt bé, no? Molt bé, i ara t'anava a preguntar una cosa i no me'n recordo... Ah, si! A les 12:30, amb qui menges reina?

N: Amb la mare.

P: Amb la mare. I amb la Nr. no?

N: No la Nr. no, acaba a les dos menys quart.

P: Val val, clar ja després tu vens cap al cole.

N: A vegades veig a la meva germana anant cap a casa.

P: Val, la Nr. ja va a ...?

N: A 3er d'ESO.

P: A val val, és que jo vaig una mica perduda amb les edats, com que ara ha canviat tot. No sé quina edat va a cada curs. Val, i a l'escola què tal vas? T'agrada venir o què? Si? No ho dius gaire convençuda eh...

N: Si pels amics, però no perquè és l'escola.

P: Ah, no t'agrada estar aquí estudiant, no? Molta feina?

N: Preferiria fer una altra cosa jo...

P: Com per exemple?

N: Jugar a Basket.

P: T'agrada molt el Basket, no?

N: - assenteix -

P: Bueno! Ets bona o regular o com ets?

N: Si, de l'equip hi ha 3 mes bones i jo sóc la segona.

P: Ostres molt bé, i a quin equip jugues?

N: Al Santa Eugènia.

P: Molt bé, jo tinc una amiga, bueno però aquesta és gran, que juga al Salt, a l'equip del Salt, i són campiones, també és molt bona, el que passa que és molt alta, aquesta fa així –aixeco el braç-, i fica la pilota quan vol... –riu-. Més coses...a veure N., quines notes treus?

N: Bones!

P: Si? Explica'm algunes notes, quina és l'assignatura que més t'agrada?

N: Mm... M'agraden totes.

P: T'agraden totes? I mates i tot? Ostres molt bé, i llavors les teves notes. Explica'm així resumidament.

N: Excel·lents i alguns notables...

P: Ostres quina crack, no? Això es un passeig, no m'estranya que no t'agradi venir, com que treus bones notes ho podries fer des de casa, no?

N:– Riu-

P: Bueno molt be, estàs contenta de les teves notes, que diuen els pares de les notes?

N: Que bé, molt bé.

P: Estan molt contents, no? I que fan? Perquè a mi per exemple quan treia bones notes, perquè jo també treia bones notes... Per exemple sempre em compraven un estoig.

N: -Riu- a nosaltres sempre ens fan regals al 3er trimestre, i per exemple aquest any potser ens porten al Spa, al Magma, que ja ens ho van fer un any, però depèn de si la meva germana treu bones notes o no, perquè aquest any n'ha suspès 7 al segon trimestre...

P: Ostres, llavors està una mica complicat això, no? Però bueno, i si la Nr. treu males notes i tu bones?

N: Suposo que hi anirem igual...

P: Anireu igual, no? Clar, algun premi t'has d'emportar per aquestes notarres. Alguna vegada has tret alguna mala nota?

N: L'any passat vaig treure un 5 a mates...

P: Ostres... Bueno però tampoc passa res, no?

N: No perquè eren 10 operacions i em vaig equivocar en 5.

P: I els pares què et van dir?

N: Que com que era sorpresa no passava res...

P: Bueno, va ser sorpresa, la N. no s'ho va preparar i vas fallar les operacions, això ja passa, que no tens un bon dia... Com el que t'explicava, que no tens el director preparat i quan et posen l'examen no saps res. Mm...a veure, i els pares t'ajuden a fer els deures?

N: *-Diu que no amb el cap-*.

P: No? La N. ho fa tota sola?

N: Si, alguna cosa que no entenc, els hi pregunto, però casi sempre ho faig sola.

P: I per exemple quina cosa no has sabut?

N: Algunes paraules que no entenc, ahir fent els exàmens de medi sortia una frase i a l'exercici sortia, justifica això, i vaig tenir que preguntar-li a la mare.

P: I després la mare t'ho explica i ja està, no? I La N. després continua. I amb la Nr. feu deures?

N: *-Diu que no amb el cap-*.

P: Tampoc... ho feu tot soles no? Ara canviaré de tema...quin és el teu joc preferit?

N: El bàsquet.

P: Molt bé! Però a casa no pots votar la pilota, no? Perquè sinó els veïns dirien, caram, que passa aquí! A casa quin joc és el teu preferit?

N: Jugar a l'ordinador.

P: A quins jocs?

N: Vaig a una pagina web i jugo a jocs.

P: Ah molt be, i jugues gaire o què?

N: No gaire...

P: Cada dia, cada dos dies, cada dia una estoneta?

N: Cada dia una estoneta.

P: Quanta estona?

N: Mitja horeta.

P: Molt bé i després ve la mare i et diu N. no juguis tant o ets tu sola que dius prou?

N: No, sóc jo, m'avorreixo bastant a l'ordinador.

P: Vale, i si no jugues a l'ordinador, a nines no jugues, no?

N: No! -riu-

P: A la Play Station, no? A les maquinetes?

N: També si...

P: Vale... I amb qui jugues? Només tu?

N: Sola.

P: Ostres, sola?

N: I a vegades quan pot el meu pare juguem a la play junts.

P: Ah molt bé, això volia preguntar-te... Amb el pare o amb la mare jugues?

N: Amb la mare no perquè es posa molt nerviosa quan va ràpid...

P: Vale, però el pare sí, no?

N: Sí, el pare sí –riu-.

P: Home, normalment els nois tenen més habilitat no? – la N. riu-

N: Sí, sí!

P: Bueno...i no jogueu al parxís o a la oca que podeu jugar els 4?

N: No. Jo a vegades faig polseres amb les gometes que s'han posat de moda amb la mare.

P: Ah molt bé! És veritat, molt xula aquesta –assenyalo una polsera-. Què és la bandera de Catalunya, no? I aquesta és inventada, no? –assenyalo l'altre polsera-.

N: No, és l'estelada.

P: Ah! Ja ho veig, és molt original! Te l'has inventat tu?

N: No, una amiga del càmping!

P: Molt guay, no ho veia, clar! Les ungles aquestes també te les has fet tu? – assenyalo les ungles-.

N: No, això es un amic que es compra xuxes i venen aquestes enganxines i ens les dona per les ungles, però ja les tinc ben trencades.

P: Ostres doncs semblen teves eh, que xules. A mi al cole no em deixaven portar les ungles pintades perquè deien que semblàvem més grans del que érem.

N: A nosaltres no ens diuen res.

P: No, veritat? Una cosa es que anessis amb els llavis pintats... però amb les ungles? Doncs m'agraden molt! Que xulu que us en regalin!

N: Sí, en té un piló!

P: Sí? Així quan vulguis canviar li dius que te'n doni més. Molt bé N., i a veure, jo t'anava a preguntar, teniu una estoneta tu i els pares sols? 5 min amb la mare o 5 min amb el pare?

N: Només estem junts a l'hora de sopar, o per la nit, perquè aquesta tarda tenim un examen de medi que és difícil, i últimament estic amb ells perquè m'ho pregunten.

P: Ah molt bé, però no amb això de l'escola, sinó que a la N. li ha passat alguna cosa a l'escola, o no, o que a la N. li agrada estar una estona amb la mare...

N: Si, Bueno amb la mare quan vaig a treure el gos amb ella pel matí o a la tarda, i amb el pare a vegades quan surt de treballar.

P: Tu no l'ajudes no?

N: No! – Riu –.

P: Bueno, jo N. ja he dibuixat molt i ja he parlat molt, i jo volia demanar-li a la N., si et sembla bé, sinó ho deixem, de fer un parell de dibuixos. T'agrada dibuixar? –*Assenteix*-. No és gaire difícil el que et demano. Te'n recordes el que t'he comentat abans? Que és com si al cervell li caiguessin raigs? I el cervell es va emplenant? No has escolat mai la frase de “ha sido la gota que ha colmado el vaso”?

N: Si.

P: Si, no? Val doncs això ve una mica del que t'estic explicant. És com si nosaltres tinguéssim un got, i per exemple si normalment el tenim així *-assenyalo el got-*, quan ens aixequem bé, hem dormit bé...estem bé, tu! Un cap de setmana que ens aixequem quan hem volgut i estem tranquils, el got esta buit, o com per exemple quan te'n vas anar de compres, segur que tenies el got ben buit. Però per exemple el dia de l'examen sorpresa de mates, van caient gotes *-dibuixo aigua al got-* s'omple el got.

La teva amiga s'ha empenyat perquè li has robat les enganxines de les ungles, es torna a emplenar *-dibuixo més aigua al got-*; que... la teva mare et renya perquè no has endreçat la habitació, i el got es torna a emplenar, i no sé, i que la Nr., s'ha empenyat amb tu, i quan arriba aquí l'aigua, és com si per si qualsevol coseta o goteta de res, fes vessar el got, i després es quan la N. diu: No! ja estic farta de tot, i t'empenyes amb algú o deixes d'estudiar, o crides... no t'ha passat mai això?

N: *-Diu que no sap amb el cap-*.

P: Segur que sí, segur que ara no et ve, simplement que algun cop t'has anat l'habitació i has dit que ja no pots més, i que vols estar una estona a l'ordinador, i no vols saber res de ningú. O als pares també els hi passa, també se'ls vessa el got, i s'enfaden per qualsevol coseta sense motiu. Doncs jo dibuixo els gots, i tu poses els noms i els emplenes. Un got per cada persona de la família. El del gos no cal, perquè crec que el té bastant buit.

N: Bueno.. – riu-.

P: Tu posa els noms *-assenyalo als gots -*, vale? Per cadascú un got.

N: Per mi també, no?

P: Si, si, aquest es el teu!

N: Fico mama papa o pels noms?

P: Com tu vulguis... Quina lletra més maca! –riu-.Molt bé, doncs jo vull que emplenis els gots com tu creus que estan normalment, és a dir N. no ahir o avui, sinó en general.

N: -Dibuixa-

P: Bueno així la mama, mig, mig, eh?

N: Aquest es cau! – assenyala el de la germana-.

P: Caram amb la germana! La N. força bé no? I el papa?

N: – Dibuixa – .

P: Ostres, també força ple. Què passa aquí! Que la mama i el papa s'enfaden gaire?

N: Bueno és que com que la Nr. ha suspès tantes...

P: Vale, vale, ja ho entenc. Doncs això emplena els gots. Mira, ara farem uns dibuixos més divertits. T'explico una mica i després els dibuixem. És com si la N. visqués en una casa –*dibuixo una casa*- val? Fem una casa amb una porta... finestres perquè entri la llum, amb xemeneia, vols xemeneia?

N: Si, vale!

P: Vale, aquesta seria la casa de la N., si? Perquè fem la casa de la N.? Perquè segur que hi ha un nen o nena de la classe que no et portes bé, vale? Doncs si la N. no vol que tingui relació amb ella, doncs no entra a casa seu i ja esta. Jo ara mateix he obert la porta de la casa per la N., i tu l'has obert una mica a mi. No cal tota la casa, només el menjador. Cadascú té una casa, aquesta per exemple podria ser teva, i vull que dibuixis un per cadascú de la família.

N: -Dibuixa- Ho fas tu o les faig jo?

P: Fes-la tu, perfecte. Anem a escollir cases per cadascú de la teva família. Tu tries la de la xemeneia, no? Perquè tu la volies amb xemeneia. Vinga, aquesta... la de la mama, molt bé, i imagina't que aquestes cases estiguessin dispersades pel bosc, que necessitaríem per anar-hi?

N: Camins.

P: Camins, no? Anem a dibuixar camins...jo t'anava a preguntar, quin camí hauria de fer la N., per anar a casa la mama, per quin camí hauria de passar?

N: Per aquí.

P: Val, no passarà pel camí del papa, haurem de fer un camí de la N. i la mama, o de la germana a la mama. Dibuixa tu els camins.

N: Jo faria una rodona, com si tots els camins es comunicessin.

P: Val, fes-ho.

N: -Dibuixa la rodona- Com una placeta...

P: Vale, o sigui, que de vegades quan la N., vol veure la mama, obligatòriament ha de veure la germana? O que si el papa vol veure la mama, ha de veure la N obligatòriament? No, no? Això seria una bona idea, però jo volia dir-te això, nosaltres fem camins, i si jo vull veure a la mama, haure de fer un camí per veure la mama, o al papa, un camí al papa. Imagina't que vols veure el papa però a la placeta tenim la germana, tu només vols al papa, no a la Nr.. L'haig de veure, no, no? Tornem a fer-ho. Jo t'ajudo a dibuixar altre cop les cases. A aquesta li poso xemeneia que és la teva, vale?

N: Vale-riu-.

P: Tornem a posar els noms.

P: Molt bé, doncs anem a construir els camins. Recorda que si jo vull veure a la mama, el camí ha d'anar de la N. a la mama.

N: Hi hauria d'haver un camí aquí però després...

P: Podríem fer un pont, jo t'ajudo. Fes un camí.

N: D'aquí, a aquí?

P: Si, i fem aquest pont *-dibuixo un pont-*, ara ve el més divertit. Toca decorar el camí, amb flors, pedres, arbres...com tu vulguis! Quin fem primer?

N: Aquest!

P: Molt bé! I jo et pregunto, si el camí de la N. i la mama, s'obrís un forat... perquè us heu barallat per exemple, ha de venir el papa a treure aquest forat, o han de ser la N. i la mama que ho arreglin?

N: Si, elles 2.

P: Clar, elles 2, no? Perquè de qui és el camí?

N: D'elles 2.

P: Clar, vius a un pis no?

N: Si.

P: Doncs clar, quan es fon una llum del nostre passadís no la ve a arreglar el del 5é, l'hem d'arreglar el meu veí i jo. És una mica això. Com decoraries aquests camins?

N: Potser una pedra amb gespa...una flor...

P: Què més? Aquest és el de la N. i la germana. Hi ha una pedra... pots fer-li gespa...

N: Aquí seria tot el camí de pedra.

P: D'aquesta pedra bonica, o de les del bosc?

N: De la bonica. D'aquest a aquest...tot gespa.

P: Molt bé.

N: Ara faré aquest.

P: El de la N. i el papa.

N: I una flor al costat –*dibuixa*-, aquest també de pedra...

P: I no posaries arbres o animals a ningú? Només pedra? El faries senzill, no?

N: Sí–*dibuixa pedres*-. Aquí a dalt, potser sí que posaria un arbre, i com unes balles per agafar-se –*continua dibuixant*– i ja està.

P: Molt bé, posa el nom, el curs, i els anys que tens. Molt bé, perfecte! Moltes gràcies, t'ha agradat? O ha sigut una mica pesat?

N: No –*riu*-Adéu!

P- Adéu!

ANEXO 6. ENTREVISTA CASO 5.

Pr: Així no saps què anem a fer?

P: M'han dit que em preguntarien.

Pr: Que et preguntarien, però puc preguntar-te moltes coses, abans t'he preguntat que si t'agrada la plàstica.

P: També m'han dit algun dibuix o alguna història.

Pr: Exacte, jo et vinc a explicar com funciona el teu cervell. Què et sembla? Saps com funciona?

P: Bé.

Pr: Bé, però com funciona? Saps el que passa dins el cervell?

P: No.

Pr: No, vale, perfecte, així t'ho puc explicar jo. Mira, aquests són uns dels dibuixos que hem fet abans, que després t'explicaré. Mira, jo vinc aquí a explicar-te com funciona el cervell dels nens. Jo ja sé com funciona, però vull veure com funcionen els vostres. Per fer-ho, faig uns dibuixos, i també ens coneixem una mica, perquè clar, amb dibuixos i sense saber com ets, no es pot, no puc interpretar-ho, no sóc adivina, però abans m'has dit que el teu cervell funciona bé.

P: Sí, sóc el més llest de la classe.

Pr: Ets el més llest de la classe, així deus treure molt bones notes. T'agrada estudiar?

P: Sí.

Pr: A mi també m'agrada estudiar.

- *Interrupció d'un professor* -

Pr: Doncs jo, més o menys, t'explico que dins el nostre cervell tinguéssim una taula – dibuixa una taula- i la taula té quatre potes – dibuixa les potes- , cadascuna d'aquestes potes són les que ens permeten pensar. Tenim una pota que es diria “la televisió”, si? Si jo per exemple et dic...De quin equip ets?

P: Del Barça.

Pr: I de quin color és la samarreta del Barça?

P: Blau grana.

Pr: Val, és com si t'hagués vingut aquí – senyala pota de la taula- la samarreta, no? Com si t'hagués engegat la televisió i s'hi hagués posat una imatge, que és la samarreta del Barça, i tu me l'has sabut dir. Després si jo et dic, P., digues les vocals...

P: A E I O U.

Pr: Val, ho has repetit com un lloro. Perquè ho vas aprendre a 1er de primària.

P: O a P5.

Pr: O més abans... I ara ja ho repeteixes com un lloro.

P: L'abecedari el vaig aprendre a P4 o P5.

Pr: Doncs per això ho repeteixes com un lloro, no et ve cap imatge, perquè simplement ho saps. Per exemple, com et dius?

P: P R.

Pr: P, R, i això ho saps de memòria o se t'ha engegat la tele?

P: M'ho sé de memòria.

Pr: Doncs això seria lloro, vale?

P: I el vaig aprendre amb una cançó l'abecedari.

Pr: A clar, jo me la vaig aprendre amb anglès la cançó...Després tindriem una altre pota que és com una llanterna. Per a què serveix? Serveix per atendre... Per exemple, la senyoreta ens està explicant una cosa que sortirà a un examen, i el teu company està parlant i et diu, ei P, saps què em va passar ahir? Doncs tu, decideixes si enfoques la llanterna a la senyoreta, o enfocar la llanterna al company del costat per saber què li va passar ahir.

P: A la senyoreta.

Pr: A la senyoreta... perfecte... però això és que tu ja has agafat la llanterna i l'has apuntat a ella. I qui fa tot això? Doncs l'últim personatge que és un dels més importants, que és un director d'orquestra. Saps què és un director d'orquestra?

P: El que dirigeix.

Pr: Vale, doncs què pot fer aquest?

P: Dirigir tot el cervell.

Pr: Exacte, dirigir tots els altres... Val? Jo per exemple abans t'he dit, de quin color és la samarreta del Barça? Doncs el director ha dit, ostres t'han preguntat algo, anem a enfocar la llanterna a veure què et diu, la samarreta del barça, val, clic, tele, això ja m'ho sé. Engueuem la tele, vale? Ho hem fet molt ràpid. Però què passa amb el nostre director d'orquestra a vegades?

P: Falla.

Pr: Molt bé, i saps perquè falla?

P: Perquè no és perfecte.

Pr: Vale, no és perfecte perquè té un problema. Si això fos... ho dibuixo més o menys val? – *Dibuixa*- Si això fos el cap d'en P, més o menys, a vegades ens cauen una mena

de raigs, per exemple, segur que això no et passa gaire, però imagina't que has tret un 4 a un examen.

P: Mai.

Pr: Però imaginant-ho, PAM! Al cervell no li agrada treure males notes... o estàs jugant al futbol, i ve un amic i et dona una petada, PAM! Un raig... O a casa havies de recollir i la teva mare et diu, P! Que no has recollit l'habitació, PAM! Un altre raig. I què li passa al cervell? – dibuixa raigs- Que s'emplena de raigs, com si hi hagués una tempesta, i el director d'orquestra et diu, ui me'n vaig que aquí encara em caurà un raig, i és quan a vegades nosaltres ens emprenyem, o fem un portasso a la porta, o cridem, o insultem... vale? Jo el que vull estudiar P, és quins raigs et cauen, per veure com té el cervell en P, si el té bé o malament.

P: Quan he de fer els deures.

Pr: Quan has de fer els deures el deus portar una mica ple no? Doncs jo per saber-ho, ho faig amb dibuixos. Però abans de tot ens hem de conèixer una mica, perquè sinó no funciona.

P: I m'explicaràs que li passa a la L?

Pr: Doncs segurament li passa... clar... ho de mirar bé, però a la L, el que li passa és que té el cap molt ple de raigs, vale? Perquè ho enteneu, i clar... s'ha de buidar.

P: Perquè viu amb els seus avis i no amb els seus pares, i amb el seu cosí. I jo li pregunto, vols ser la meva amiga? I em diu que no.

Pr: Clar, ha de buidar-se el cap. Però seria un altre exercici, si? Ara vull que fem els dibuixos.

P: Assenteix-

P: I també quan he d'anar a sopar i deixar l'ordinador.

Pr: Ah, t'agrada molt jugar a l'ordinador..

P: No, miro capítols, de “Inazuma eleven”, per súper tècniques.

Pr: Ah, és una mica “d'Oliver y Benji” però amb modern. Tu veies Oliver y Benji?

P: No.

Pr: No? Busca'ls.

P: Feien súper tècniques?

Pr: Feien súper coses, però és de quan jo era petita, així que imagina't quines tècniques.

P: Allà fan “súper tornado de fuego”.

Pr: Ah, així no, llavors això no ho fan, però fan súper xutes, i sembla que el camp no s'acabi mai. Molt bé, jo abans de tot voldria saber... P, com era la teva família? Quants sou a casa?

P: 3, la meva mare, el meu pare i jo... Bueno 4! El gosset..

Pr: Bueno, el gosset no el posarem, molt bé, i els pares treballen P?

P: Sí, els 2 empresaris de feina, a l'Empresa de FREMAP.

Pr: Molt bé. I quin horari fan?

P: La meva mare de 8 a 3, i si treballa de tardes de 8 a 6.

Pr: Perfecte. I el papa?

P: De 8 a 3, i per les tardes de 8 a 7, però ara no se perquè està de baixa.

Pr: Però venen a menjar a casa?

P: Sí.

Pr: Vale, perfecte, i aquí a l'escola quin horari fas?

P: De 9 a 16:30.

Pr: Però a l'hora de menjar, em sembla que sortiu a les 12.30 no?

P: Jo vaig al menjador.

Pr: Tu et quedes a menjar aquí al cole no? I t'agrada?

P: -Assenteix-

Pr: Molt bé, i jo et pregunto P, quan vens al cole i tornes a casa, vens sol o et ve a buscar algú?

P: Els dilluns i els dimecres me'n vaig sol, i el dimarts i dijous i divendres em venen a buscar perquè faig extraescolars.

Pr: Molt bé, i què fas?

P: Futbol Sala i Karate, però quan vinc sol és perquè tinc anglès més tard. Només vinc caminant al cole quan no tinc el servei Bon dia.

Pr: Quan no tens què?

P: El servei Bon dia.

Pr: El "cervell" Bon dia què és?

P: Quan els teus pares comencen a treballar a les 9 o a les 8.30 et porten allà.

Pr: Ah! El servei Bon dia, havia entès el cervell bon dia! I no t'entenia. Vale, així quan els pares comencen a treballar més aviat, tu vens aquí una mica aviat?

P: Més tard.

Pr: Ah vale, més tard. I quan no tens Karate ni Futbol Sala, què fas?

P: Sempre tinc extraescolars, menys els dies de anglès que vinc sol a casa.

Pr: Val o sigui, espera't que tens tantes coses que m'estic liant. Dilluns i dimecres?

P: Anglès.

Pr: A on?

P: A l'EIS.

Pr: A la EIS vale, i dimarts i dijous?

P: Futbol Sala al pavelló.

Pr: I el karate quan el tens?

P: El Divendres.

Pr: Estàs ben ocupat no?

P: I el dissabte tinc casal de 4 a 7.

Pr: I el dissabte tens casal... caram, estàs ben ocupat. I normalment a quina hora arribes a casa?

P: A les 6 o a les 7.

Pr: I quan arribes a casa, hi ha els pares?

P: Sí.

Pr: Val, era això el que volia saber. I quan fas els deures?

P: El temps que em sobra.

Pr: Vale, vale, ja ho entenc, llavors estaràs ben cansat quan els fas?

P: Sí.

Pr: Ets un campió, amb tots aquests esports... Jo també faig ball, però no tants dies, perquè sinó no tindria temps de res. I així... un dia normal, des de que t'aixeques fins que te'n vas a dormir, què fas? Per exemple ahir...

P: Vaig esmorzar, em vaig rentar la cara i les dents, vaig a fer pipi.

Pr: Important això...

P: Em vaig vestir, i vaig venir al cole.

Pr: Vas venir sol?

P: No, em va portar la iaia.

P: Vaig fer català.

Pr: Bueno, no és necessari que em diguis les assignatures, vas estar tot el dia al cole, i a les 4.30 què vas fer?

P: Bueno, ens vam quedar mitja hora per allà, vaig fer Futbol Sala, em van venir a buscar...

Pr: Qui et va venir a buscar?

P: La mare amb el gosset.

Pr: Quin gos tens?

P: Un Bichón Maltés.

Pr: Ostres, el meu gos preferit! Com es diu?

P: Nino.

Pr: Molt bé, saps que jo tinc una amiga que també té un Bichón Maltés i es diu Nino també?

P: Com es diu?

Pr: L'amiga es diu Carla, i també es diu Ninu el seu gosset. I que més, vas arribar a casa i...?

P: Vaig estudiar, vaig mirar la tele, vaig sopar, i vaig mirar la tele un altre cop, i vaig anar a dormir.

Pr: I què mires a la tele?

P: El Boing, i vaig anar a dormir.

Pr: I a quina hora te'n vas anar a dormir?

P: A les 22:00h.

Pr: Molt bé, bueno, jo me'n anava a les 22.30 quan era petita, casi t'atrapo. Val P, i ara parlant de l'escola, que abans m'has dit que hi ha un servei molt bo i ets el més llest de la classe, o sigui, t'agrada venir a l'escola?

P: Bueno... a vegades, quan toca Educació Física.

Pr: I quan no toca Educació Física no t'agrada?

P: No, perquè toca Medi.

Pr: No t'agrada el Medi?

P: No, però trec excel·lents.

Pr: Doncs imagina't si t'agradés Medi..., quines notes tindries, molt bé, no? A veure, quants excel·lents has tret?

P: Al segon trimestre, 6, i 3 notables.

Pr: Ostres els pares estaran contents amb aquestes notes no? Què t'han dit?

P: Molt bé, felicitats...

Pr: Clar, i t'han regalat algo?

P: Si, Inazuma Eleven Strikers.

Pr: M'has d'apuntar com es diu; segur que al meu nebot li agrada... Escriu-me això. Val perfecte, ja ho sabré. Què t'anava a dir P, els pares t'ajuden a fer els deures?

P: Quan no entenc algo sí.

Pr: O sigui, s'asseuen amb tu una mica cada dia? O només ho fa en P.?

P: Només quan no entenc algo.

P: Vale, i això a la setmana quan és?

P: 2 o 3 dies.

Pr: I per estudiar t'ho pregunten ells?

P: Sí.

Pr: Molt bé, tu t'ho aprens i els hi dius que t'ho preguntin i tu ho repeteixes com un lloro, com dic jo. Molt bé, si et funciona aquesta tècnica millor, això vol dir que la teva taula, la pota del lloro, seria súper llarga, sobretot la del lloro, perquè com que dius que repeteixes tant, vol dir que tens un lloro molt bó, i un director molt bo també.

P: I també repeteixo el que diuen els meus pares, i ahir al pati estudiant Medi, també em van fer repetir "la faringe és un conducte que surt de la boca" 5 vegades.

Pr: I t'ho vas aprendre de tot?

P: Si, però no ho van preguntar.

Pr: Bueno, i ara canviem una mica de tema de l'escola. Quin és el joc teu preferit a casa?

P: L'Inazuma Eleven Stricker.

Pr: I a on ho jugues això?

P: A la Wii, i també a la 3DS.

Pr: També? Ets un fan, eh! Molt bé, i quanta estona et deixen jugar els pares?

P: Si acabo els deures...

Pr: I això és? Quantes hores?

P: 1 hora com a molt.

Pr: I amb qui jugues a aquest joc?

P: No, bueno, a vegades amb el meu pare o amb la mare.

Pr: Això és el que et volia preguntar, tens una estoneta per estar a soles amb el pare o la mare?

P: Si, ah, i a vegades em diuen que jugui amb en Nino.

Pr: No jugues amb en Nino a tirar-li la pilota?

P: Si, i vol jugar a la Wii a vegades.

Pr: Mira, la gossa del meu xicot, li diem "mira la tele Nala", li posem el programa *Ahora Caigo*, i es posa molt nerviosa, i se'n va al darrera la tele perquè es pensa que cauen les persones... *-riu-*. Doncs el que et deia, així tens una estona per estar amb els pares, no? Això està molt be, i per exemple això a la setmana quan és?

P: Cada dia.

Pr: Molt bé, i tens una estoneta per xerrar amb ells, així com estem fent tu i jo?

P: No, només jugo.

Pr: No t'asseus amb ells i els hi expliques que avui t'ha passat algo?

P: Bueno sí, quan sopo sempre el hi explico alguna cosa important.

Pr: Val, molt bé, doncs jo crec que ja estem preparats per fer els dibuixos, que ja he vist que en tenies ganes!

P: Ah, i em diuen que tinc les respostes a la cara.

Pr: Però per quan dius mentides o com?

P: Pels exercicis, em miren i em pregunten com es fa això, el miro, i diuen ah, ja està, ja ho se fer.

Pr: Ah mira, potser tens una pantalla a la cara que diu alguna cosa i no t'has adonat! Bueno P., els dibuixos que vull fer són... No has escolat mai la frase de “ ha sido la gota que ha cometo el vaso”?

P: Sí.

Pr: Doncs això ve una mica del que t'estic explicant. És com si nosaltres tinguéssim un got, i per exemple si normalment el tenim així – *assenyalo el got-* , quan ens aixequem bé, hem dormit bé... estem bé... Un cap de setmana que ens aixequem quan hem volgut i estem tranquils, el got esta buit, però quan un amic se'n riu de tu, o en Ninu et mossega alguna cosa, el got es va emplenant o la mare s'enfada amb tu, PAM! El got es vessa...

P: Jo xuto les pedres quan m'enfado.

Pr: Doncs jo vull veure P., jo ara dibuixaré 3 gots, i m'has de posar els noms en el got que vulguis que sigui per cadascú i que pensis com estarien en general de plens els gots.

P: *-Dibuixa-*

Pr: Ostres, el de la mare està ple no? Tant s'enfada?

P: Poc.

Pr: Home això no és poc eh.

P: Ah – *borra el dibuix i el torna a fer-*.

Pr: Així si, val, perquè si està ple fins a dalt, vol dir que estàs molt enfadat. Per exemple si algú de la classe s'emprenya molt, qualsevol cosa que li feu, es vessarà el got. Bueno, i el got del papa?

P: Ell si que s'emprenya – *dibuixa-*.

Pr: Amb qui s'emprenya?

P: Amb tots.

Pr: Què et diu?

P: No sé.

Pr: Bueno, i el got d'en P.? Bueno, no el tens gaire ple, ets un nen tranquil.

P: L'únic que soc capritxós. Demano molt. Però no crido.

Pr: Doncs què dius?

P: Vull això, vull això, i sempre em diuen, tu ho vols tot. I és quan el papa s'empenya.

Pr: Bueno P, l'altre dibuix que vull fer amb tu és... jo penso que cada persona és una casa, jo tinc una casa, en P té una casa, i si algú de la classe no li cau bé, no entra a la casa, jo ara penso que per exemple, aquí, tinc la casa den P, - dibuixa-, posem una xemeneia, i aquí tenim en P, saludant, i ara hauries de dibuixar 2 cases, una per la mama i una pel papa.

P: - *Dibuixa*-

Pr: Perfecte, m'has de posar de qui és cadascuna. Molt bé... de la mama i del papa. Val, i si tenim les cases separades per un bosc, que necessita en P per anar a veure la mama?

P: Un abric.

Pr: També per si fa fred, però i un camí? També no?

P: Sí.

Pr: I de la mama al papa?

P: També.

Pr: Molt bé, ara vull que en P. em decori els camins, com vulguis, amb gespa, flors, pedres... Això que és?

P: Gespa.

Pr: Val.

P: Puc posar un cotxe?

Pr: I tant. Molt bé, aquest seria del papa i teu, no? I aquest cotxe de qui és?

P: Dels dos, per anar més ràpid a veure'ns.

Pr: Val, i el de la mama i el papa?

P: Una flor gegant, una altre flor gegant -*dibuixa*-, una limusina encara que no en tinguem...

Pr: Perfecte, i de la mama a en P.?

P: Flors -*dibuixa*-.

Pr: Aquesta limusina vol dir que quan la mama vol veure el papa hi van amb limusina?

P: Sí, així també van més ràpid i més còmodes.

Pr: I això que has dibuixat en el camí de la mama què és?

P: La Wii i la DS.

Pr: Perfecte, molt xulo t'ha quedat! Ara posa'm el teu nom, i ja estarà. Abans de marxar, vull preguntar-te una cosa, no creus que la mama s'emprenya amb el papa perquè exigeix molt a en P?

P: No.

Pr: Nomes perquè ve cansat de la feina no?

P: *-assenteix-*

Pr: Molt bé P.!

ANEXO 7. ENTREVISTA CASO 6.

P: Per controlar una mica el temps així no se'ns menja, i avui ja comenceu festa no? Un pont de quants dies?

S: De dijous a divendres, dissabte i diumenge.

P: Quatre dies!! I que faràs aquest pont?.

S: Me'n vaig a la Vall d'Aran.

P: A què?

S: A una casa on anem a visitar tot el que hi ha per allà.

P: Molt bé no? Tindràs unes ganes increïbles, jo em quedo aquí, tinc tanta feina tanta feina que no puc marxar enlloc, imagina't.

P: Tu voldràs estudiar a la universitat?

S: Sí.

P: I què voldràs fer de gran?

S: Veterinària

P: Ho tens molt clar e? això és que t'agraden molt els animals. Molt bé S.

P: Doncs jo t'explico una mica el que jo faig, vale? Jo ara mateix,estic estudiant, com ja t'he dit, el cervell, com funcionen els cervells dels nens, vale? Jo ja sé una mica com funciona però vull saber ben bé com us funciona a vosaltres. Tu saps com funciona el teu cervell?

S: Sí *-assenteix-*.

P: Si? A veure com funciona?.

S: Pues el cervell diu una ordre que s'ha fa.

P: Molt bé, seria una cosa així. I tu saps que tenim dintre del cervell?

S: El cerebel, *- Assenteixo-* el bulb raquidi

P: Ostres! T'ho saps de memòria! I un piló de coses més. Doncs jo t'ho explicaré d'una altra manera, per què et sigui més fàcil, vale? Jo penso que en el cervell hi ha com una taula, una taula que s'assembla una mica en aquesta d'aquí, a la que tenim aquí, que té: quatre portes, vale aquestes taula? I aquestes quatre portes S. , són personatges que tenim aquí dintre que ens permeten pensar i aprendre coses vale? T'explico quins són? T'agradaria saber-ho? Mira un d'ells és una tele, una televisió vale? Tu de quin equip de futbol ets?

S: Del Madrid. *-Assenteixo-*

P: I de quin color és la samarreta del Madrid?

S: Blanca.

P: Saps per què ho has sabut? Perquè la teva tele té aquesta imatge posada i ja sap que és blanca la samarreta del Real Madrid i t'ho ha dit de seguida, t'ha dit S. Fum!! És aquesta! I t'ha vingut aquí com la imatge, molt ràpidament però t'ha vingut. I si jo et dic: S. Em pots dir les vocals?

S: A, e, i, o u

P: Fàcil, no? I això tu creus que t'ho ha engegat la tele? Com ho has fet? Ho has repetit com què? Com un...

S: Com un lloro – *Com un lloro-*

P: Doncs l'altre personatge que tenim dins del cervell és un lloro, un lloro que ens fa repetir les coses. Tu com et dius?

S: Silvia.

P: Silvia que més?

S: González

P: I per això tu necessites la tele per saber-ho? O ho has après perquè és així i ja esta? Perquè és així no? Doncs això es perquè ho has repetit com un lloro. L'altre personatge que tenim S. és una llanterna, saps perquè serveix aquesta llanterna? Perquè ara mateix estem en una classe no? I hi ha moltes coses en aquesta classe, podríem estar mirant totes les coses i tens un piló de polseres que estic veient que t'estàs mirant i estic jo parlant, doncs la S. Agafa la seva llanterna i diu: Aquí vull enfocar la llum, ara mateix està enfocant les polseres la llanterna, ara mateix la llanterna està enfocada en a mi, perquè m'estàs mirant, m'estàs enfocant i m'estàs atenent. Tu imaginat que estàs a classe no? I... la senyoreta Anna es diu?

S: No, Maria.

P: La senyoreta Maria t'estava explicant com fer el dibuix aquest de plàstica i la teva companya del costat et diu: S. Saps que em va passar ahir? Tu que faries a on posaries la llanterna?

S: A la Maria

P: A la Maria no? a la senyoreta, molt bé! Doncs això és perquè has agafat la llanterna i has dit vull escoltar i atendre la Maria, vale? I l'últim de tot que tenim dintre del cervell és un director d'orquestra. Tu saps perquè serveix un director d'orquestra?

S: *-Nega-*.

P: És aquest senyor que es posa davant de tots els músics i diu...

S: A però pensava que deies...

P: Sí, sí tenim un director d'orquestra aquí dintre, perquè els music són aquests i ell diu quin ha de posar-se a tocar, per exemple jo abans t'he dit S. De quin color és la samarreta del Real Madrid? Doncs el director ha dit, anem a agafar enfocar la llanterna a la P. , m'ha preguntat de quin color és la samarreta del Real Madrid, que necessito dels dos , la tele l'engego i és blanca i ho dic, tot això ho ha fet molt ràpid però així ho ha fet. Però saps que passa a vegades S.? Que el nostre director d'orquestra de vegades marxa, se'n va, marxa de viatge –P. Dibuix- Tu imagina't que et donen un examen i l'has suspès, és com si es caigués un llamp dintre del cervell perquè em suspès un examen, o estàs aquí al pati i un de sisè xuta i “pam”! en tota la cara, un altre llamp al cervell, o estàs a casa i la teva mare diu S. Havies de recollir l'habitació i no ho has fet. I que li passa al cervell? Doncs que el director d'orquestra diu: OSTRES! Jo no puc estar aquí, ostres quina tempesta que hi ha aquí, jo me'n vaig i és quan de vegades ens empenyem, o no podem fer els deures perquè el nostre cap no pensa bé, o quan de vegades parlem malament alguna companya... Algun cop t'ha passat això S.?

S: *-Assenteix-*.

P: Si no? A mi també, de vegades em cauen llamps sobretot quan tinc tanta feina i.. “buf” no puc pensar a vegades. Doncs jo el que vull fer és saber quins llamps li cauen a la S. i per fer-ho ho faig per dibuixos, a fer dibuixos seria una mica fer plàstica. Que et sembla?

S: Bé.

P: Ho vols intentar? Tens ganes de fer-ho? –Assenteix- D'acord, abans d'això però t'he de demanar una cosa S., jo t'he de conèixer una mica, igual que tu m'has de conèixer una mica a mi, perquè sinó aquesta noia ve i no sé re d'ella. Que et sembla jo et faig unes preguntes a tu i tu m'ha les fas a mi si vols. Tracte fet?

S: *Assenteix*

P: Vale S., aquesta és la d'en P. i aquesta és la de la S.; jo t'anava a preguntar, la primera pregunta: Quants sou a casa?

S: El de dimarts conten ?

P: També m'ho pots explicar però primer vull saber les persones.

S: Quatre.

P: Explica'm.

S: El meu germà...

P: Primer pels papes no? A veure qui són?

S: El meu pare, la meva mare, jo...

P: Qui és el més gran?

S: El meu germà .

P: Quants anys té?

S: Catorze anys.

P: I la S. quants té?

S: Onze anys.

P: Ja els has fet no? Molt bé S. I com et portes amb el teu germà?

S: Bé.

P: Ui.. aquest bé.., segur que us baralleu, que passa amb el germà?

S: Que a vegades em molesta.

P: Que et diu?

S: Doncs quan li deixo els colors els deixa per allà..

P: Ah vale, vale. Jo tinc una germana gran i ens barallem per la roba, perquè per exemple aquest matí m'ha dit: Ostres això és meu e, i jo li he dit: -Si però la samarreta que portes també és meva. I ens hem barallat, i a tu et passa amb els colors no? I els pares treballen S.?

S: Sí.

P: De que treballen S.?

S: La meva mare treballa als jutjats i el meu pare en una fàbrica.

P: En una fàbrica, molt bé. I quin horari fan?

S: El meu pare s'aixeca a les 6.

P: Que aviat!

S: A les cinc i mitja sis, i torna a les sis i mitja a casa.

P: I torna a les sis i mitja – *Assenteix*- I la mama?

S: La mama s'aixeca per despertar al meu germà a les set i quaranta i cinc o així.. i torna a buscar-me a mi .

P: A quina hora sortiu?

S: A les quatre i mitja.

P: I a les quatre i mitja et ve a buscar la mama.

S: Però alguns dies faig teatre i em quedo aquí.

P: Que divertit, jo també en feia de petit, ens semblen molt tu i jo, jo també portava ulleres, sempre portava trenetes, polseretes, feia teatre i tu també fas teatre. Que guai casi, casi som iguals. I que més S., aquí a l'escola quin horari fas?

S: Des de les nou fins a les quatre i mitja.

P: I no menges?

S: Sí.

P: A quina hora?

S: Però jo no me'n vaig a casa.

P: Et quedes aquí a menjar, molt bé, i a quina hora et quedes a menjar aquí?

S: Surto de la classe a les dotze i mitja i torno a les tres –*Assenteix*–.

P: I t'agrada quedar-te aquí a menjar?

S: Sí.

P: És bo el menjar?

S: Sí.

P: I estaràs amb les companyes també no?

S: Sí, però ens avorrim.

P: Per què us avorriu?

S: Perquè al pati no podem fer res, no podem ni dibuixar, no podem jugar a pilota perquè només es pot els dies... bueno perquè sempre juguen els nen i no és podem dos dies a la setmana.

P: I per què no us deixen dibuixar? No us deixen agafar els colors?

S: No perquè els nens petits, si ens deixen dibuixar a nosaltres ells també volen i deixen els papers allà tirats i llavors...- *Assenteix*–.

P: Ja ho entenc, i a la corda no jugueu?

S: No deixen portar...

P: Tampoc? Que avorrit, no?

S: De vegades portem, vam tenir una temporada que portàvem ninos i jugàvem, però ja va venir la monitor i ens va dir que tampoc es podia.

P: Doncs pot ser hauré de parlar amb la monitora i dir-li que us avorriu una mica i que podríeu portar no sé.. per exemple dibuixar una “txarranca” aquí al pati. Saps que és la “txarranca”?

S: Sí.

P: O jugar amb la comba no? la comba és divertida.

S: Juguem a la “peste” i parlem.

P: A molt bé, parleu de les vostres cosetes no? I que t'anava a dir S. tu per venir aquí a la escola qui et porta?

S: La meva mare –*Assenteixo*–.

P: I per anar a casa?

S: La meva mare.

P: També la teva mare, molt bé o sigui que estàs contenta, no te'n vas soleta. Què vius molt lluny d'aquí, o vius aquí al costat?

S: Sí.

P: A cinc minuts?

S: A cinc minuts.

P: Està a prop doncs. I quan arribes a casa ja està la mama no? I estàs tota la tarda amb la mama?

S: No perquè tots els dies menys el divendres vaig a patinatge o anglès.

P: A vale, explica'm una mica això, m'expliques dilluns i...

S: Dilluns i dimecres faig anglès.

P: I a quina hora acabes d' anglès?

S: A les set i mitja i començo a les sis i mitja.

P: I dimarts?

S: Patinatge.

P: Només dimarts?

S: Bueno, dimarts, dijous i dissabte –Assenteixo- Dimarts i dijous vaig amb una entrenadora individual i dissabte és amb joc.

P: A molt bé que guai això, i on ho fas?

S: A Salt.

P: Al pavelló de salt? Jo també vaig allà però jo no faig patinatge jo faig balla, que ets embla? I a quina hora surt?

S: A les vuit, però quan és dissabte pel matí surto a les dotze i mitja.

P: I divendres?

S: Divendres de vegades tinc dentista però no hi vaig.

P: I el teatre ho fas aquí no? Els dimecres fas teatre Molt bé S. estàs molt ocupada. I quan fas els deures?

S: Els faig quan vinc de les extraescolar.

P: I no estàs una mica cansada?

S: Faig deures i després em dutxo.

P: Molt bé. I que t'anava a dir.. si és un dia normal de la S. per exemple ahir, des de que et vaig aixecar fins que te'n vas anar a dormir m'ho expliques.

S: Em vaig vestir, em vaig ficar les sabates, vaig anar amb la meua mare a passejar el gos, després vaig.. Bueno primer me'n vaig rentar després vaig anar a passejar, vaig esmorzar i després me'n vaig anar al cole.

P: Molt bé, passes el dia el cole.. ahir era? Dimarts després te'n vas anar a patinatge fins les vuit i quan vas arribar a casa et vas posar a fer deures, i que més?

S: Vaig fer els deures després vaig anar jugar una mica amb l'ordinador i vaig anar a sopar i després quan vaig acabar de sopar vaig anar a estudiar mates.

P: A estudiar mates, què tenies examen avui?

S: Si.

S: I com t'ha anat l'examen?

S: Bé... Ah, ahir vaig estudiar .

P: Si digués!, vas estudiar mates! T'ha vingut una cosa al cap, que pensaves?

S: Pensava que ahir era dilluns.

P: A no, ahir era dimarts, es que jo també vaig una mica perduda com que es el pont aquest, sembla que avi sigui divendres no? I a l'escola què tal S.? T'agrada venir?

S: Si Bueno.. però no 'agrada aixecar-me aviat.

P: No t'agrada aixecar-te aviat, home com tots no? això de matinar no ho portem gaire bé.

S: M'agrada medi però m'agraden totes les classes quan fem exercicis però quan expliquen es fa una mica avorrit.

P: O sigui a tu t'agrada fer exercicis, no està escoltant no? I les notes com han anat?

S: Bé.

P: Que has tret ?

S: Cinc excel·lents -*Assenteixo reforç positiu*-, notables i un bé.

P: I aquest bé?

S:En educació física.

P:A mi també em passava veus!

S: Perquè diu que no porto el material i només he fallat un dia.

P: Doncs no haurem de fallar mai no? Si amb un sol dia ja et posen un bé.

S: I vaig portar xandall.. l'únic que em vaig deixar va ser la samarreta de recanvi.

P: Ostres doncs quina feinada, però un bé d'educació física amb tants de excel·lents i notables està molt bé! Que van dir els papas amb aquestes notes?

S: Em van felicitar.

P: Estaven molt contents no? I et van regalar alguna cosa?

S: M'ho regalen a final de curs.

P: I que et faran a veure?

S: Doncs em diuen, què vols alguna cosa pel cole o un joc de la Nintendo?

P: I tu que agafes normalment?

S: Nintendo.

P: Clar jo també ho faria, per jugar tot l'estiu.

S: Però quan anem a començar el cole agafo una part de Nintendo i una part de lo altre.

P: Clar ja ho entenc perquè com has de començar refereixes tenir material nou. I que t'anava a dir S., t'ajuden a fer els deures els papes?

S: A vegades quan no entenc alguna cosa els hi vaig a preguntar i m'ajuden però no.

P: O sigui tu els deures els fas soleta. Però els papes que et diuen sobre l'escola que és important o que no?

S: Que si.

P: Molt bé, clar que t'has de posar a estudiar, és molt important l'escola. I ara anem a canviar de tema, quin és el teu joc preferit de casa?

S: Jugar amb el meu gos.

P: Quants gossos tens?

S: Un gos.

P: I quina raça és?

S: Un Alemany.

P: Ja em sona aquest, l'hauria de buscar per internet però segur que si el veies sabria quin és. I com es diu?

S: Gus.

P: Que xulo aquest nom, la meua es diu Duna. I a part de jugar amb els gos també m'has dit que jugues amb l'ordinador no?

S: Si, però jugo molt poc.

P: O sigui a que jugues més?

S: Entre setmana no puc jugar a cap màquina, només a l'ordinador i molt poca estona

P: Si però perquè els papes t'ho han dit no?

S: Si perquè diuen que sinó m'avicio molt i que no me'n recordo de les meves feines i que és dolent jugar tant.

P: Home no és gaire bo estar tota l'estona jugant amb les maquinetes, tenen raó

S: I el meu germà juga sempre amb el mòbil.

P: Clar el teu germà ho té més fàcil.

S: L'únic que ens deixen jugar de tant en tant és buscar coses al Google i buscar coses a internet i aquestes coses però amb la tablet, però només els caps de setmana.

P: Teniu una tablet però us la deixen de tant en tant no?

S: Bueno els caps de setmana la podem utilitzar quan volem.

P: I la Nintendo?

S: La Nintendo també els caps de setmana.

P: Home aquesta mama jo l'ha trobo molt bé, com que tens tantes coses entre setmana així pots fer els deures. I amb qui jugues, quan jugues amb qui jugues S.?

S vegades amb al meu germà, però amb al meu germà juguem amb el gos o amb la play i d'altres vegades amb la meva mare el meu pare i la meva mare i el meu germà juguem a jocs de taula.

P: O sigui els caps de setmana feu això normalment?

S: Si.

P: A quin t'agrada més jugar?

S: Al monopoli.

P: És divertit eh! I la S. té alguna estoneta per jugar amb el pare o la mare sola?

S: Si els caps de setmana mentre la meva mare va cuinant jo la vaig ajudant i el meu pare quan està arreglant alguna cosa perquè s'ha trencat jo també l'ajudo o quan posa les prestatgeries a la meva habitació jo també l'ajudo.

P: A molt bé, però així un joc que sigui cada dia o cada setmana per jugar únicament teniu alguna estoneta?

S: Només per jugar?

P: O sigui la S. i la mama solen jugar alguna cosa per exemple, dibuixar.. o alguna cosa.

S: Quan mirem la tele.

P: A vale

S: Només la puc mirar, bueno.. la puc mirar el que vulgui però quan ja ho tingui tot fet, només m'ha la deixen mirar des de les quatre i mitja fins les sis i mitja, em deixen veure la tele o jugar una estona amb l'ordinador.

P: Vale ja ho entenc. I amb la mama i el papa té alguna estoneta com per exemple aquesta estoneta que tenim tu i jo ara mateix?

S: Si amb la meva mare parlem al cotxe i quan ens anem a llegir juntes parem el llibre i xerrem o de vegades decidim no llegir i xerrar.

P: Molt bé. I amb el papa?

S: Si amb el papa mentre sopem, entre els quatre anem parlant.

P: Molt bé això està molt bé així us podeu explicar el que li ha passat a la mama i al papa a la feina i el que li passa en R. i a la S. al cole. Molt bé doncs jo crec que estem preparades per fer els dibuixos però m'hauràs d'ajudar tu S., jo t'explico en que consisteixen i la S. ho fa. Te'n recordes que t'he dit que es com si el cap s'emplenés de llamps no? Tu alguna vegada has escoltat la frase que diu "Es la gota que ha colmado el vaso".

S: Si, però a la meva família no ho diu.

P: Vale, però ho has escoltat no? I que vol dir quan escoltem això?

S: Doncs que ja estaves farta i que t'han fet una més i...

P: I ja estàs fins a dalt de tot. Doncs molt bé això és el mateix que t'estava explicant S., és com si portéssim un got a la mà i per exemple la S. s'aixeca un diumenge tranquil·lament a l'hora que vols, amb l'esmorzar fet, això voldrà dir que el got està buit d'aigua. Però imagina't ara, que en R. ve i et trenca un joc de la Nintendo, doncs *puf!* s'emplena el got, o la mamà s'emprenya amb tu perquè estaves mirant la tele quan no tocava *puf!* S'omple el got! I tens una feina per dilluns i t'has deixat el llibre al cole i no pots fer-la *puf!* S'emplena el got, i ja arribes al cole i res més arribar ve una amiga i s'emprenya amb tu *puf!* S'emplena el got i que passa? Doncs que es vessa l'aigua. Doncs jo vull saber com teniu els gots. Jo ara dibuixaré quatre gots un per cadascun de casa, tu decidiràs quin serà el de qui, tu escrius quin és el de la mama, el del papa, el d'en R. Molt bé i vull que pensi la S. com de ple tindrien els gots per exemple la mama o el papa, però no ahir ni avui, sinó en general.

S: Sempre?

P: Si sempre, per exemple la S., com de ple tindria el got la S.? Diem que si posem molt ple vol dir que t'emprenyes molt sovint i que si està vuit vol dir que casi no t'emprenyes. Molt bé que està força ple el got.

I la mama com el té de ple el got? *-dibuixa-*. Molt més vuit que la S e, i el d'en R.? El d'en R. una miqueta més, però no gaire més eh, molt bé. I el papa?

S: El papa una miqueta més però no gaire estan igual més o menys.

P: Això vol dir que no es vessen gaire aquests gots, pot ser un cop cada dos setmanes o menys; quan diries que es vessa el got?

S: Un cop cada dos setmanes.

P: Molt bé, doncs mira anem a fer l'últim dibuix que a mi és el que més m'agrada, a veure si a tu també t'agrada, jo a vegades penso S. que cadascun som com una mena de casa o que visquem en una mena de casa privada per nosaltres, si per exemple si hi ha

algú a la classe que no et cau bé tu li deixaries entrar a la teva casa? No oi? Doncs això es una mica en el que consisteix. Jo vull que dibuixis una casa per cadascú de la teva família però una mica separada perquè després farem una altra activitat d'acord?

S: Puc fer el meu gos?

P: Si, si vols la fem al costat de la teva casa et sembla bé? Perfecte, fes això una miqueta més en vall perquè després ja veuràs el que haurem de fer. Molt bé, i ara l'última. Molt "xules" aquestes cases. T'agrada dibuixar S.? –*assenteix*-. Si eh, es nota. Molt bé hem dit que aquesta era la casa de la S., posa-li el nom perquè jo sàpiga que és la teva i aquesta de qui és? D'en R. molt bé, i la de sota? Molt bé! Doncs ara ens imaginem que aquestes cases estan un mica repartides pel bosc, que necessitem si la S. vol anar a veure la mama?

S: Un camí.

P: Un camí molt bé, doncs hem de dibuixar per exemple, de la S. a casa la mama tindrem un camí, d'en R. a casa la S. tindrem un altre camí, d'en R. al papa tindrem un altre camí, del papa a la mama un altre camí perquè també es voldran veure, i la S. voldrà a veure el papa?

S: Si .

P: Doncs farem un altre camí

S: Però puc fer-ho així?

P: No, jo t'ho explico S., molt bona pregunta. Perquè si jo vull anar a veure el papa he d'anar obligatòriament per la casa d'en R.? Doncs no perquè podem construir un camí que vagi de la casa de la S. a la casa del papa. I si passa alguna cosa en aquest camí per exemple que surt un bony en aquest camí, qui penses que anirà a arreglar-ho?

S: Dels quatre?

P: Si, qui penses que anirà arreglar-ho?

S: Com que passa alguna cosa?

P: Doncs imagina't que ens empenyem amb el papa, és el camí de la S. i el papa aquest, i ens hem empenyat, qui ha de venir a arreglar aquest camí? La S. i el papa no? Perquè és el camí de la S. i el papa, o imagina't que la mama i el papa s'empenyen, doncs qui ha d'arreglar aquest camí? Doncs la mama i el papa no?

S: Si perquè és seu.

P: Doncs jo ara vull que la S. em decori una mica els camins, dintre els camins pots posar flors, pedres o arbres o balles o gespa, el que tu vulguis, un dibuix ben maco vull que em facis. Això és gespa? –*Assenteix*- Què és aquesta ratlla?

S: És una línia que hi havia entre els camins.

P: Que vols dir amb això explica'm.

S: Aquí hi ha punxes.

P: Hi ha punxes!!! Perquè hi ha punxes?

S: Perquè la S. havia fet una trampa al germà i el germà havia fet un forat tapat amb una branca.

P: Ah, són trampes fetes entre germans, no?

S: Sí i el germà havia fet un altre forat.

P: El germà ha fet una trampa en el camí del papa i de la S.

S: Sí perquè quan passi la S. caigui.

P: Explica'm més coses, que hi ha més en aquest camí?

S: Aquí estan els colors que li he agafat a en R.

P: Els té allà posats.

S: I aquí està el mòbil que li ha agafat la S. a en R. que està buscant per tota la casa.

P: Mol llesta aquí la S., que li ha agafat el mòbil. Això que és?

S: Gespa.

P: Molta gespa .Què és això?

S: Floretes –Assenteixo- . Aquí hi ha un conill- *assenteixo*- i aquí la S. intentant amb una pala perquè la S. intenta arreglar això i això i després aquí ja no hi ha camí tancat perquè la S. ja s'havia perdonat amb el germà i en contes de posar-li punxes li posa flors.

P: O sigui quan us baralleu el camí té punxes però quan no us baralleu el camí te flors.

S: I aquí hi ha regals, que només hi ha en el camí de la S.

P: Molt bé. Vols dibuixar alguna cosa més S.? Això és gespa o és mala herba?

S: Gespa.

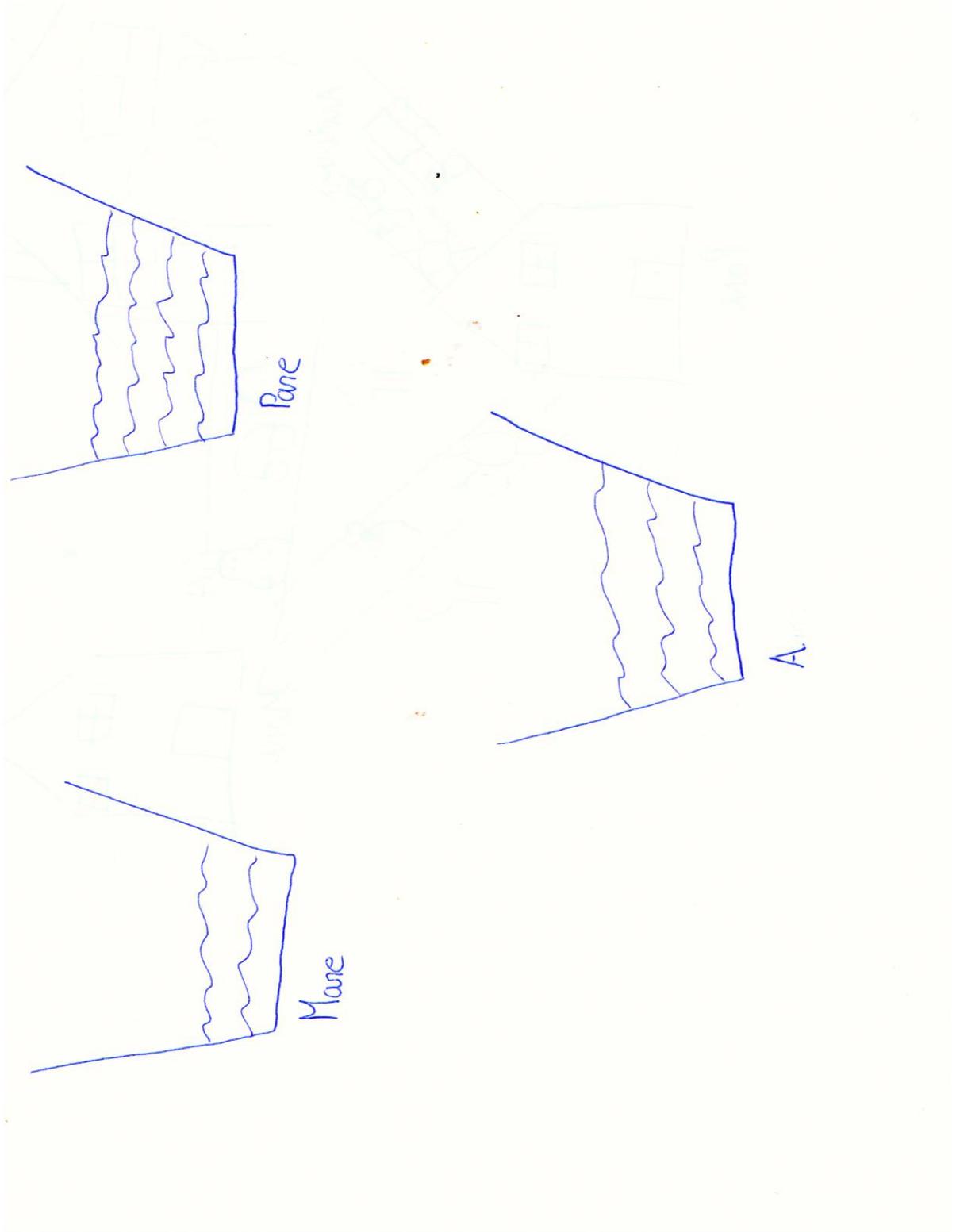
P: Doncs m'ho apuntaré perquè de vegades m'oblido. Vols dibuixar alguna cosa més?

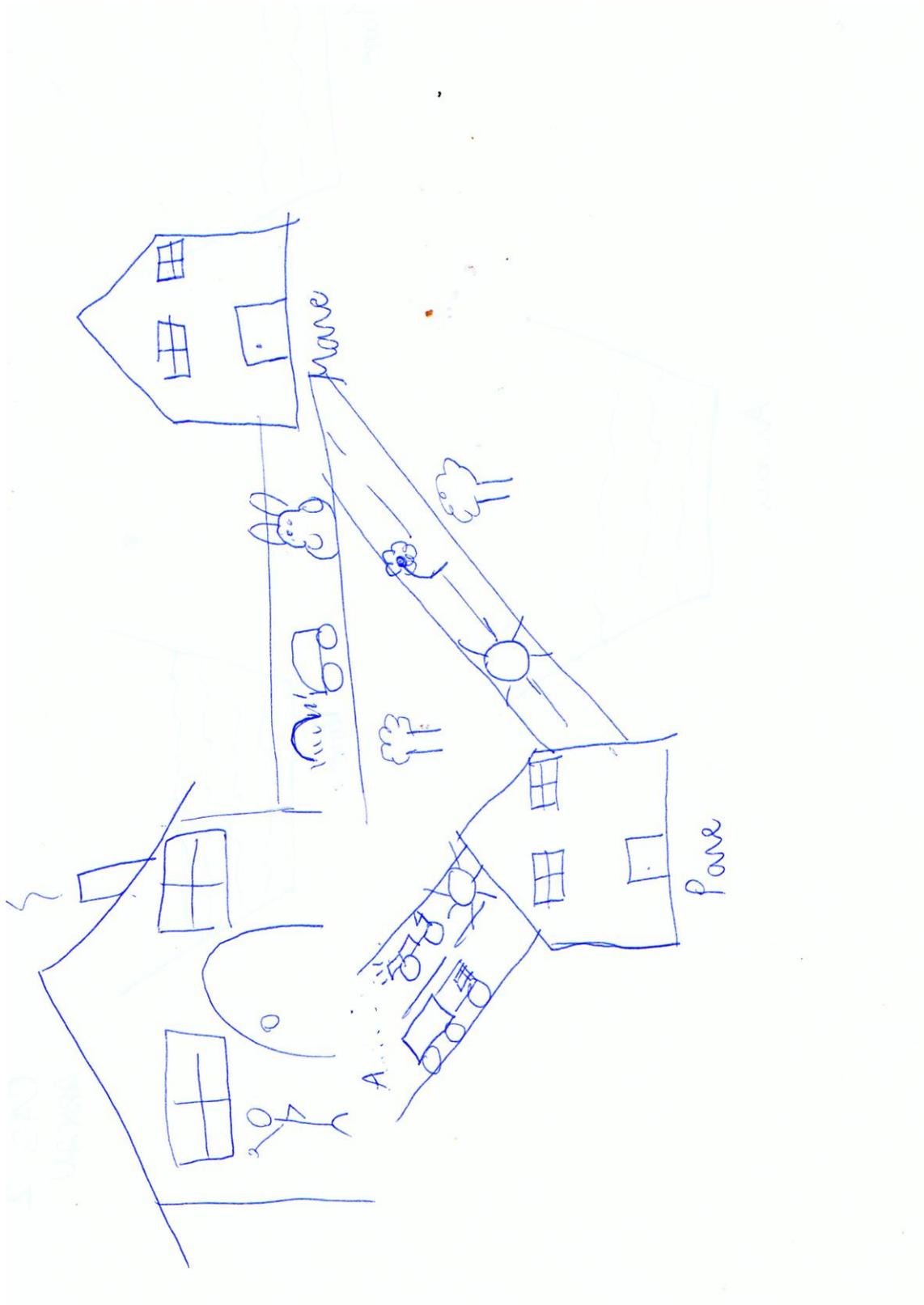
S: No.

P: Doncs només em queda que em posis els noms perquè jo sàpiga que són teus els dibuixos. Doncs moltes gràcies S., m'has ajudat molt, ara m'ho he de rumiar a casa, veure ben bé que volen dir aquests dibuixos i veure ben bé com funciona el teu cervell.

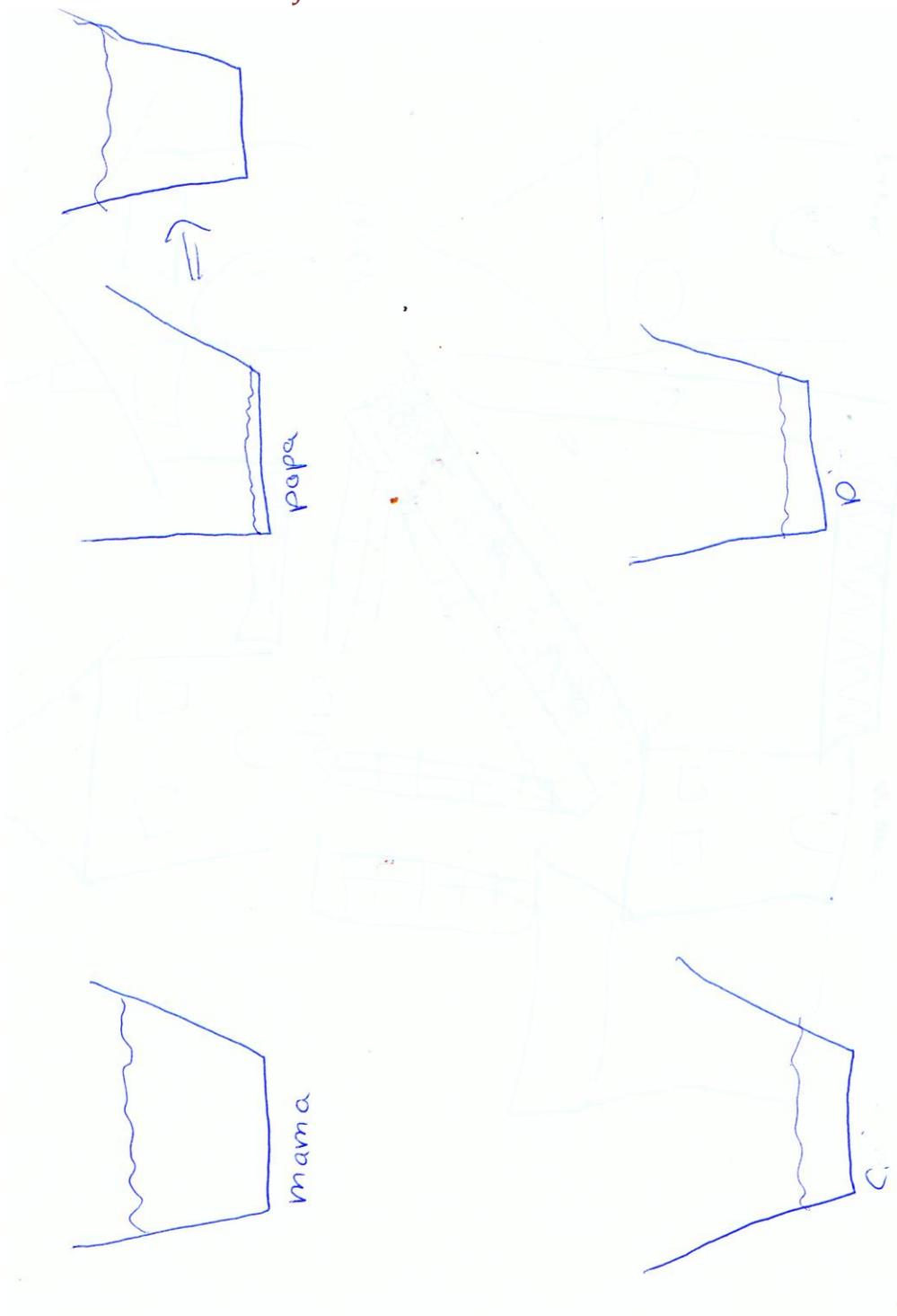
S: Vale! Adéu.

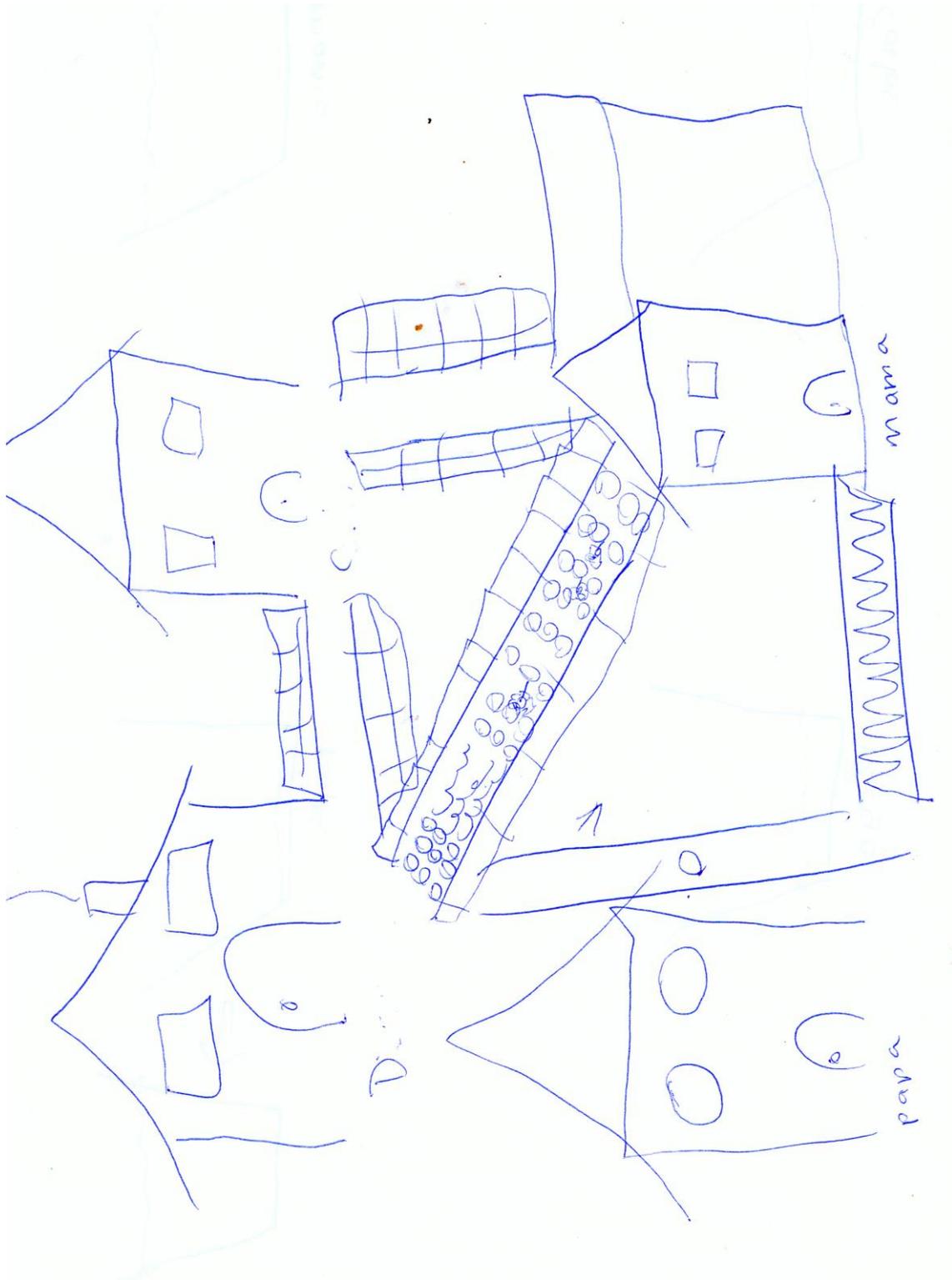
ANEXO 8. DIBUJOS CASO 1.



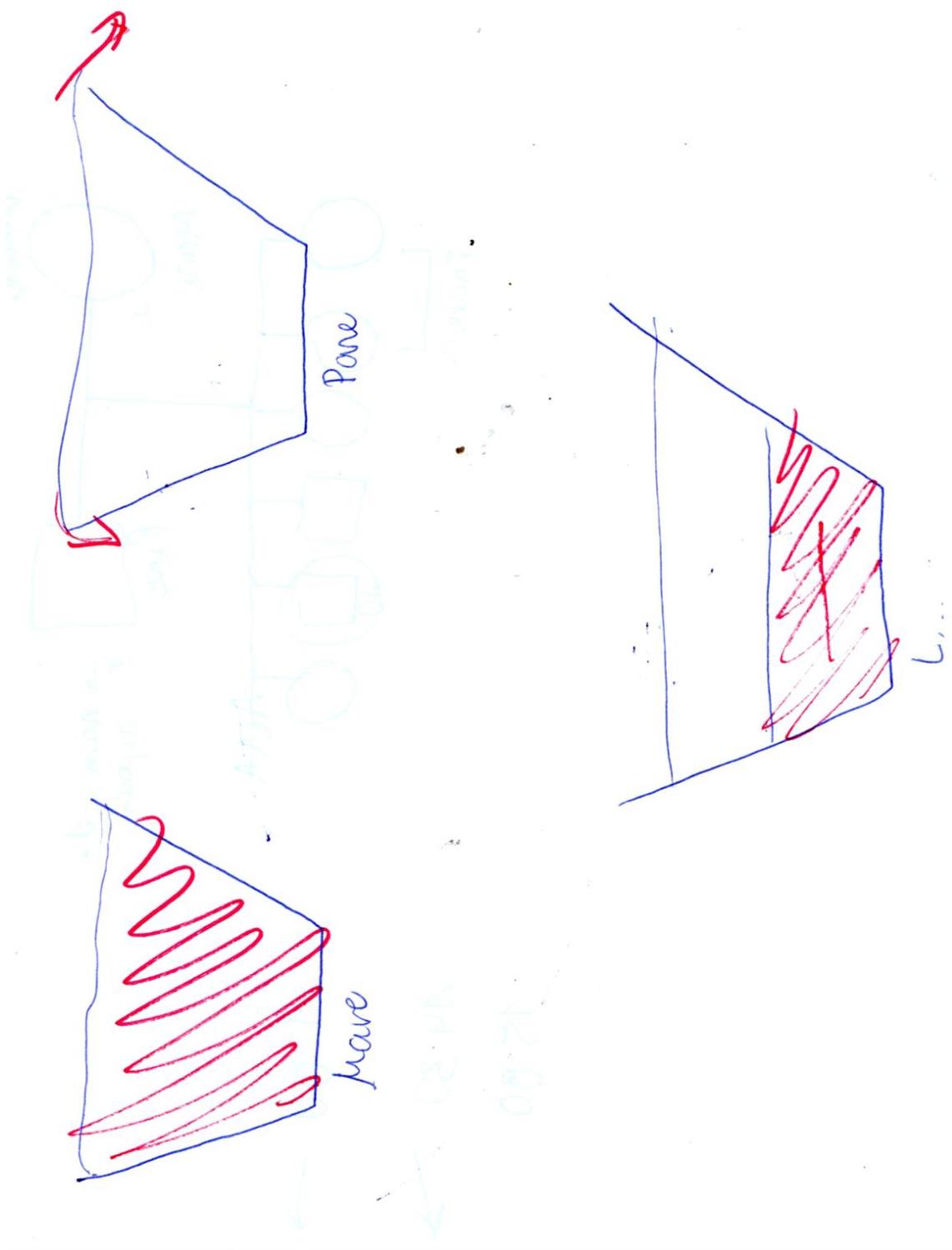


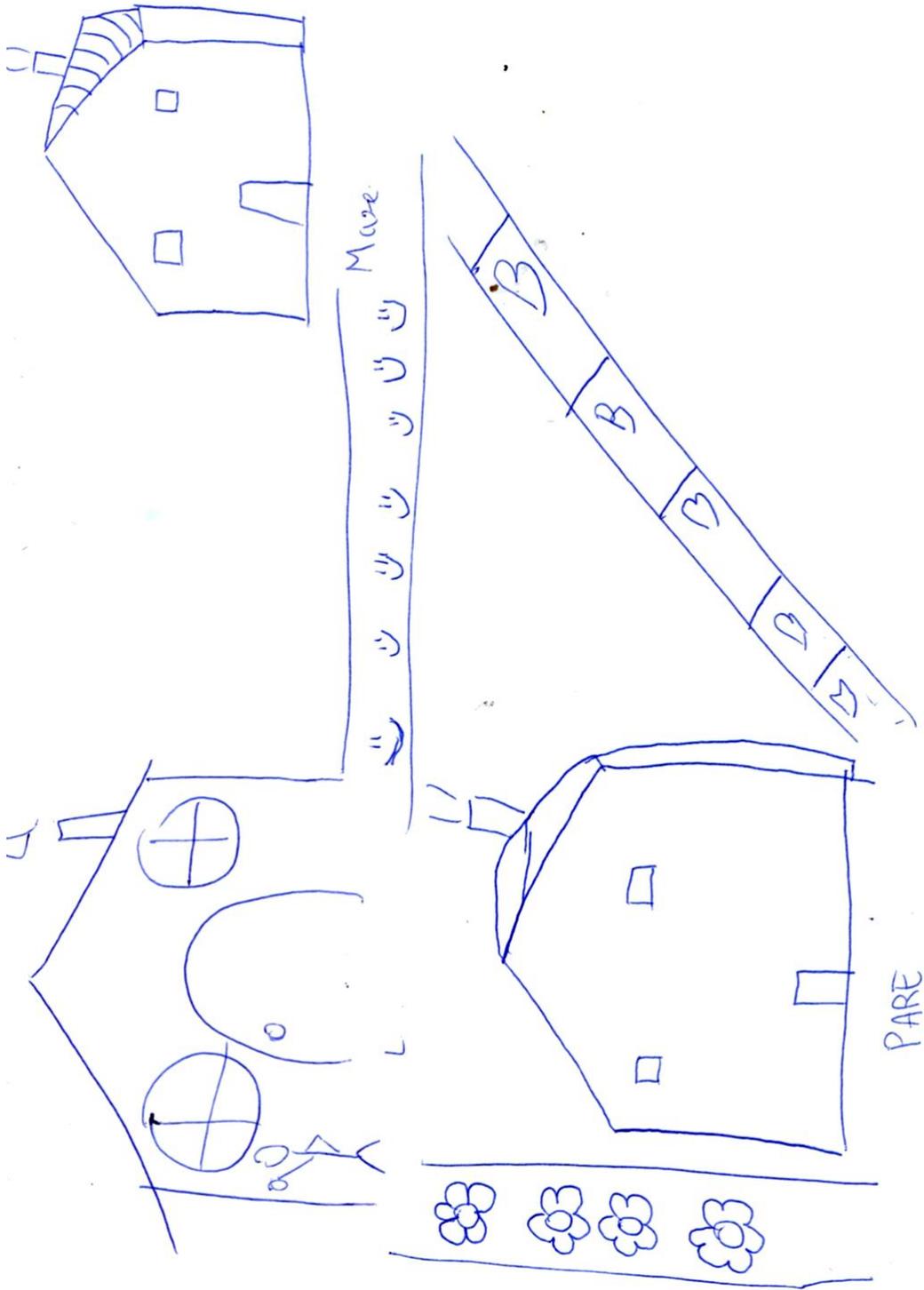
ANEXO 9. DIBUJOS CASO 2.



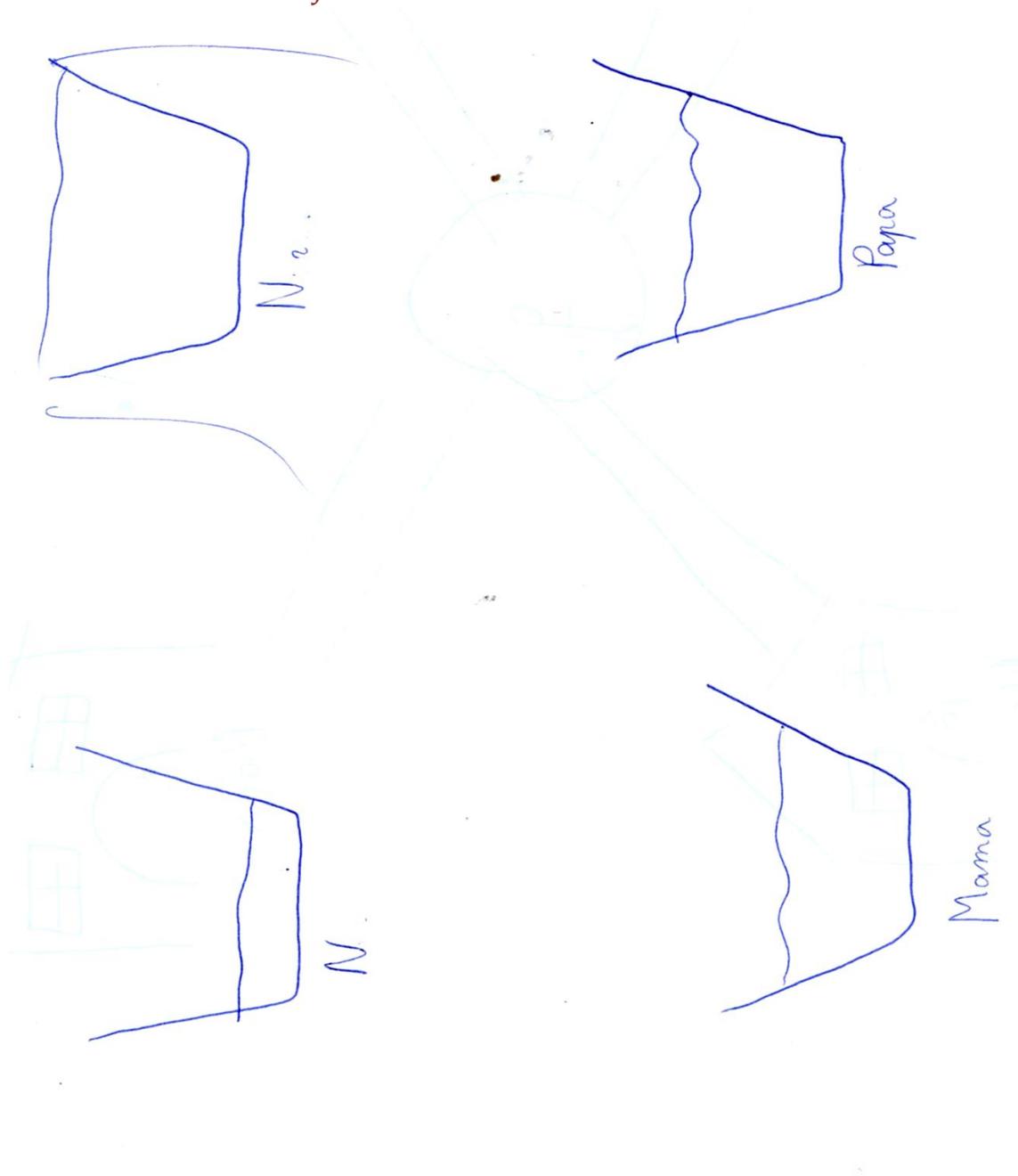


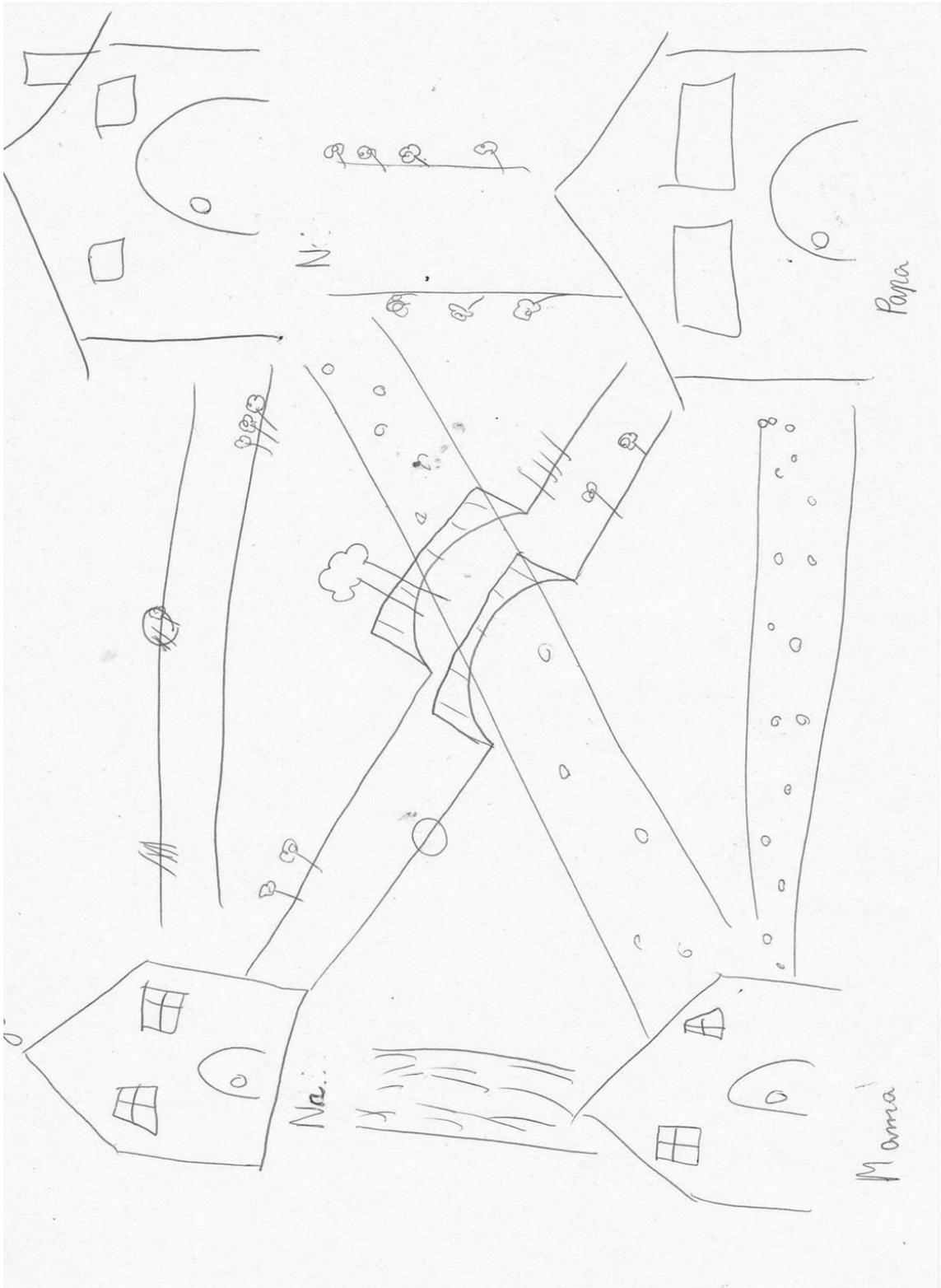
ANEXO 10. DIBUJOS CASO 3.



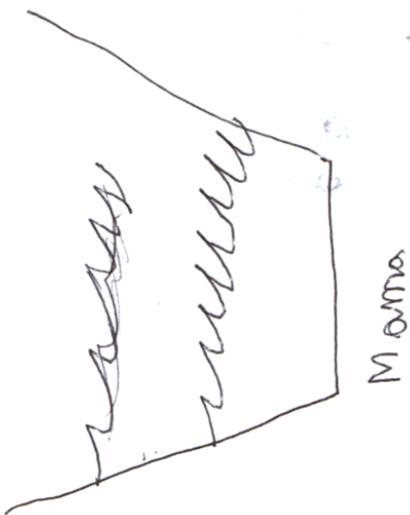
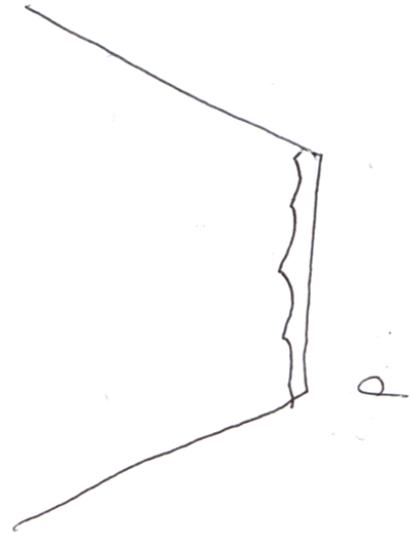
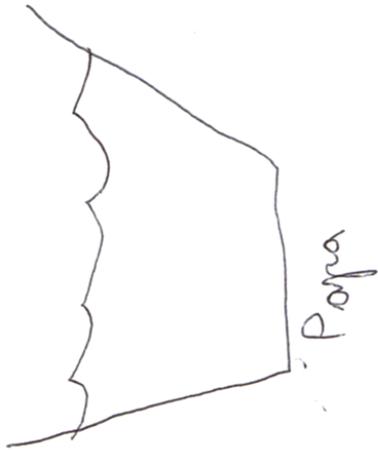


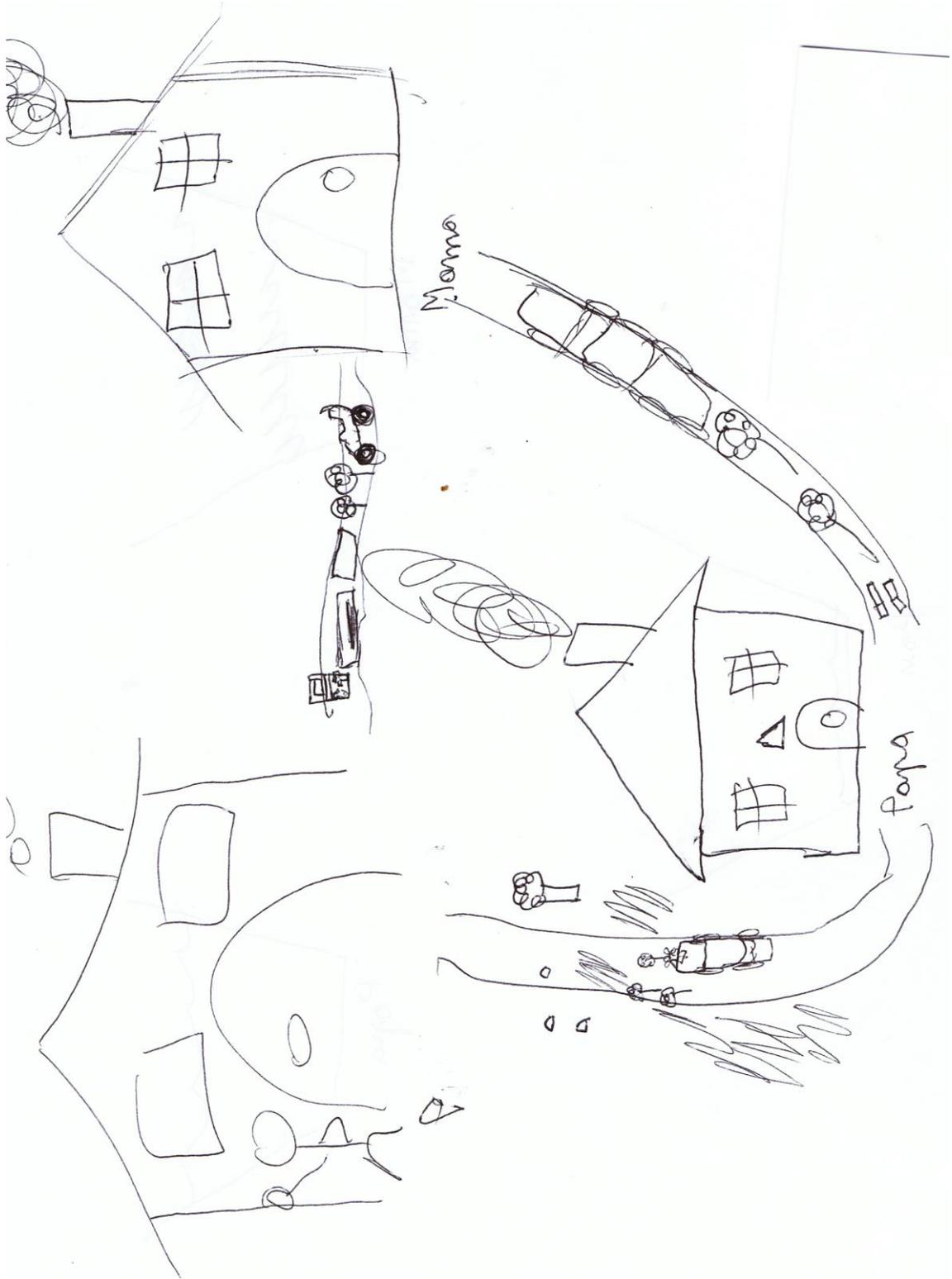
ANEXO 11. DIBUJOS CASO 4.



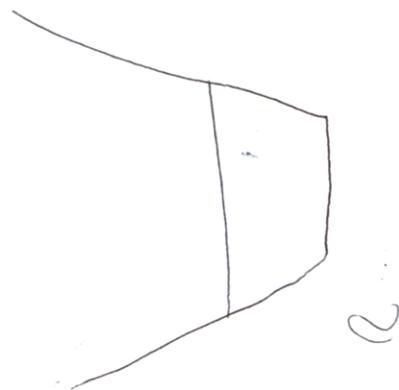
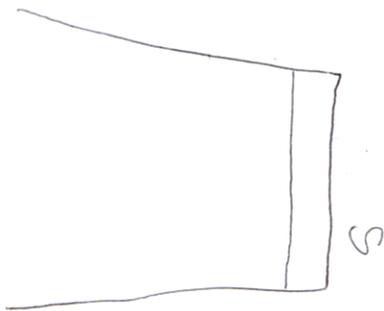
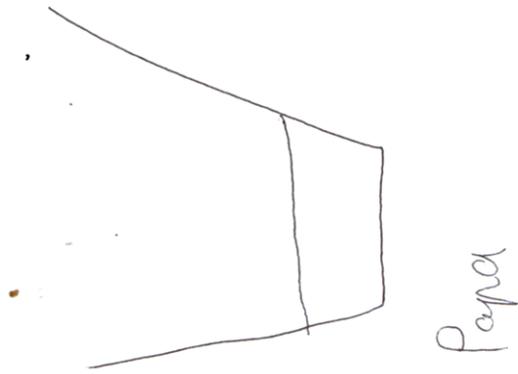


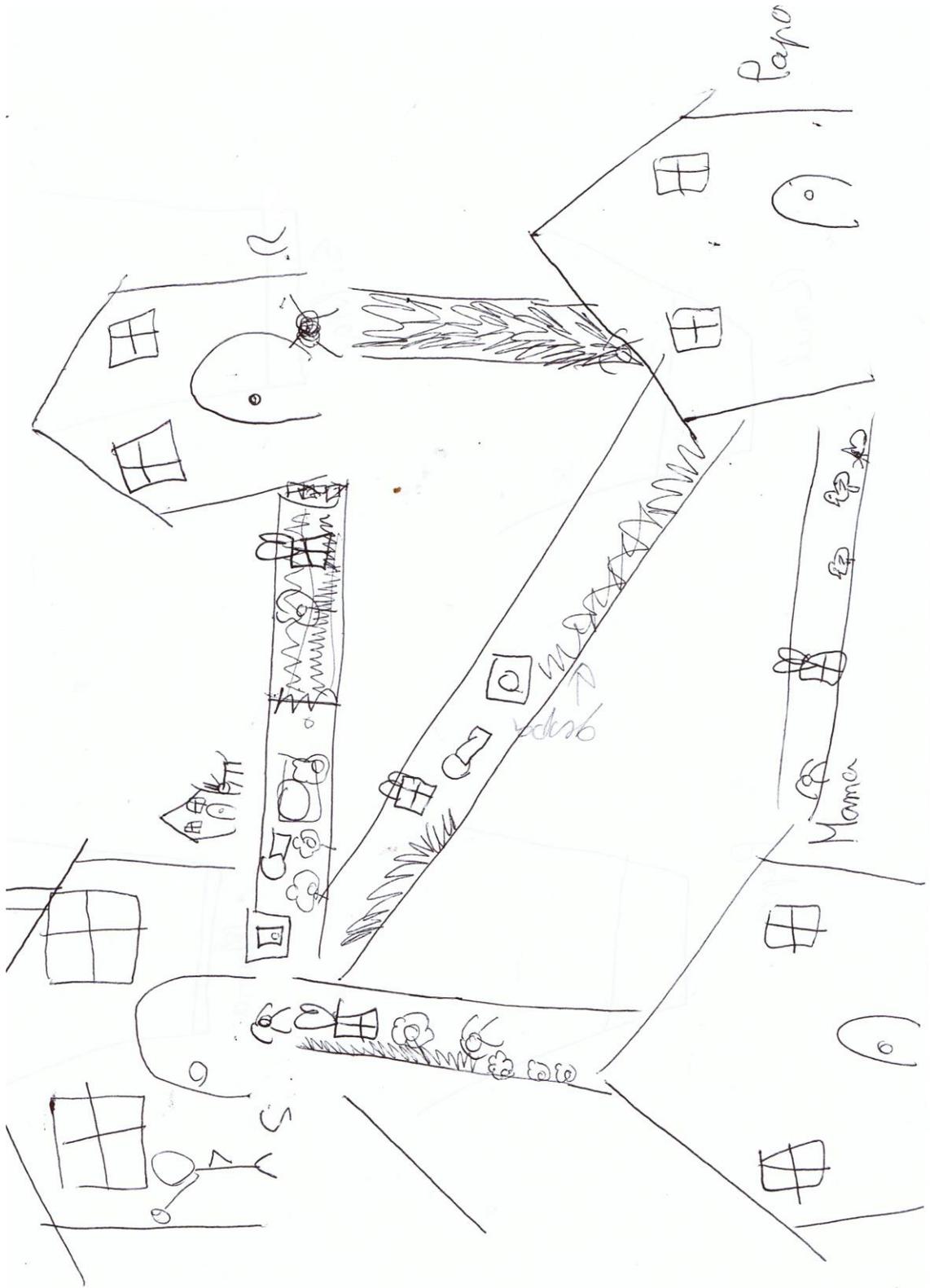
ANEXO 12. DIBUJOS CASO 5.



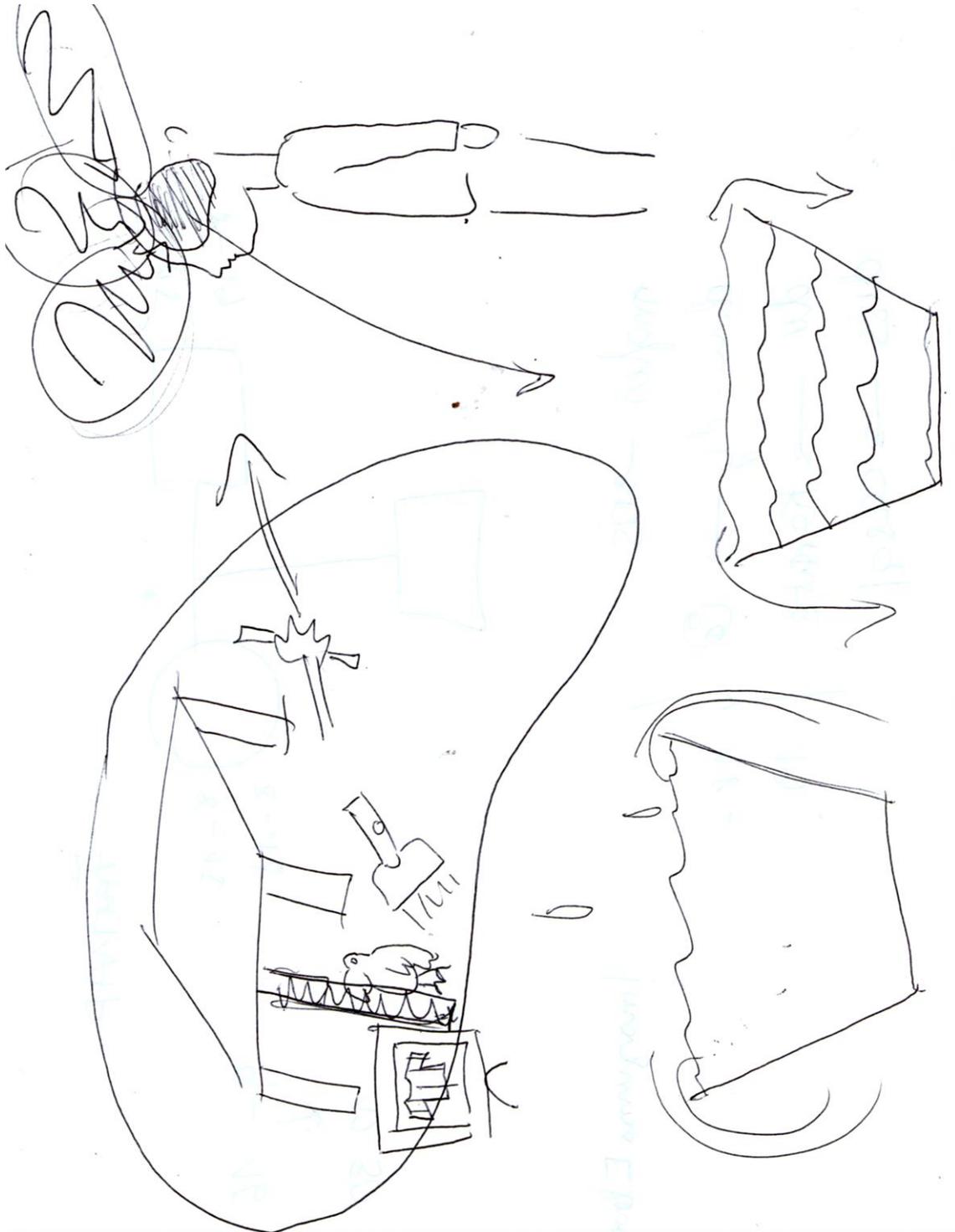


ANEXO 13. DIBUJOS CASO 6.





ANEXO 14. MODELO DE DIBUJO EXPLICATIVO EMPLEADO.



RESUMEN

El niño que llega a la escuela lo hace con un contexto familiar que le conforma como individuo, aportándole unas pautas emocionales que configuran su identidad y su autoestima.

Pero, ¿cómo afectan estas emociones al niño en la escuela? Este estudio pretende observar y responder, precisamente, ésta pregunta, a través de la consigna de que la familia es el núcleo central emocional del niño, y la responsable última de su bienestar.

Para indagar en estos vínculos emocionales, la investigación parte de la visión que el niño tiene de estos, a partir de dibujos, una técnica invasiva y lúdica.

Palabras clave: Familia, rendimiento, cognición, emoción, dibujos psicopedagógicos.

RESUM

El nen que arriba a l'escola ho fa amb un context familiar que li conforma com a individu, aportant unes pautes emocionals que configuren la seva identitat i la seva autoestima.

Però, com afecten aquestes emocions al nen a l'escola? Aquest estudi pretén observar i respondre, precisament, aquesta pregunta, mitjançant la consigna que la família és el nucli central emocional del nen, i la responsable última del seu benestar.

Per indagar en aquests vincles emocionals, la investigació parteix de la visió que el nen té d'aquests, a partir de dibuixos, una tècnica invasiva i lúdica.

Paraules clau: Família, rendiment, cognició, emoció, dibuixos psicopedagògics.