





Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**La psicomotricitat com a eina de suport pel
benestar infantil: estudi de cas amb infants que tenen
germans amb alteracions en el seu desenvolupament**

TESI DOCTORAL

Presentada per

Francesc Porta Martínez

Dirigida per

Lurdes Martínez Mínguez

Doctorat en Educació

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Universitat Autònoma de Barcelona

2021

AGRAÏMENTS

Una vegada acabada aquesta recerca queda només agrair, a totes les persones que durant aquests últims sis anys, l'acompanyament, el consell i l'ajudat constant proporcionat en tot moment.

En primer lloc vull donar les gràcies a totes aquelles persones que m'han preparat centenars de cafès al llarg de tants matins i tardes al bar, tant els de Banyoles com a Barcelona.

En segon lloc vull donar les gràcies a la meva cosina, la Maria, al meu cunyat en Pitu, al meu amic en Met i a una bona companya de professió, la Noa, per haver llegit l'estudi i per haver-me donat la seva sincera opinió.

Vull agrair, també, la participació a les reunions i trobades dels grups de discussió a totes aquelles mestres que han volgut i han pogut assistir-hi. Núria, Teresa, Noa, Anna, Reyes, Gemma i Rosa, moltes gràcies! La vostra presència, experiència, les seves opinions i punts de vista, el vostre suport i acompanyament han ajudat a tirar endavant aquest estudi. Manel i Lourdes, gràcies per donar-me l'oportunitat de poder compartir amb vosaltres i conèixer els infants que hi ha, també, a les vostres escoles.

Així mateix vull donar les gràcies a les mares que desinteressadament van respondre a la convocatòria de grup de discussió que es va fer per les famílies que tenen fills/es amb alguna alteració en el desenvolupament i més fills sense alteracions. Vicky, Anna, Conxita, Graziela i Noelia: els vostres testimonis, les vostres vivències, algunes d'elles colpidores, han donat més realisme a aquesta investigació i per això us estic molt agraït.

A l'Adrià, a la Conxita i a la Marien, company i companyes de l'equip de l'escola que han accedit a ser entrevistats i que han compartit els seus punts de vista i les seves vivències amb mi.

Als dos infants, l'It i l'El, a qui he tingut el plaer i el privilegi de poder acompanyar durant uns anys de la meva carrera professional i dels quals he pogut aprendre i seguir formant-me.

A les persones a les quals vull fer també vull fer extensiu el meu agraïment són les dues mares que han col·laborat i han estat disponibles sempre que se'ls ha demanat al llarg dels anys que ha durat aquest estudi. Maria José i Nataly, moltes gràcies.

Al Dr. Botella, al Dr. Roig, al Dr. Serra i al Dr. López pel seu temps i per compartir els seus coneixements amb mi en relació als seus camps i àrees de coneixements, dels quals són grans i reconeguts experts.

A un dels meus directors de tesi a l'inici d'aquesta aventura, el Dr. Joaquim Serrabona. Has estat la persona que en el seu moment, l'any 2007, em va oferir la meravellosa oportunitat de descobrir el fascinant món de la psicomotricitat, que com saps m'ha enamorat. Moltes gràcies per la confiança que sempre has tingut en mi i per totes les oportunitats que m'has ofert al llarg d'aquests anys.

A tu, Dra. Montserrat Anton, la meva altra directora a l'inici del camí i que m'has acompanyat fins al final, moltes i moltes gràcies. La nostra història té, també, els seus anys i el seu recorregut. Des del primer moment has estat com una segona mare ja que t'has preocupat, m'has cuidat, m'has mimat, m'has estat sincera i m'has dit sempre les coses clares, i m'has acompanyat i fet costat en moments personals complicats i durs. Seguirem fent trobades perquè com bé saps, com els carquinyolis de Sant Cugat no n'hi ha enlloc més.

Qui també es mereix el meu màxim agraïment és la Dra. Lurdes Martínez Mínguez, la meva directora de tesi. Des del moment que vas acceptar acompanyar-me en aquesta aventura, has estat disponible i indispensable en tot moment, aconsellant-me quan ha fet falta, donant resposta a tots els dubtes i problemàtiques que podien sorgir i oferint-me, any rere any, l'oportunitat de formar-me, aprendre i seguir creixent a nivell professional. Moltes gràcies per confiar en mi.

Vull donar totes les gràcies del món a la meva dona, la Roser per la paciència immensa aquests últims anys. Has estat pacient, impacient, m'has fet costat, m'has aconsellat, m'has orientat, m'has animat, m'has cantat les quaranta, has estat inspiració i referent per la teva dedicació, passió i entrega en la teva feina. La teva constància ha estat un exemple a seguir per mi, sobretot en els pitjors moments en

els que m'has ajudat a refer-me i a aixecar-me de nou, aconseguint que no hagi abandonat i hagi pogut acabar aquesta investigació. Per tot això, amor, moltes gràcies!

Finalment i per acabar l'apartat d'agraïments, vull dedicar especialment aquesta recerca a la meva mare, la Dolors.

També vull dedicar-la a totes les persones de la família que durant aquests últims anys de l'estudi ens han deixat en el camí.

Als meus avis, en Miquel i la Teresa i a la Carmelita, a qui els hauria fet molta il·lusió saber que he aconseguit aquesta fita.

Al meu pare, en Jesús. Sé que n'estaries orgullós.

A la meva tia, la Maria, perquè sempre has estat al meu costat i sempre hi seràs.

ÍNDEX

JUSTIFICACIÓ: Per què una intervenció psicomotriu amb infants que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament? 1

PRIMERA PART: MARC TEÒRIC..... 5

CAPÍTOL 1: LA FAMÍLIA COM A CONTEXT DE REFERÈNCIA PER A L'INFANT.....8

1.1. Què és la família?..... 10

1.1.1. Evolució de la composició familiar 12

1.2. Enfocaments existents sobre la família 14

1.3. La família com a sistema compost per altres subsistemes 15

1.4. L'arribada dels fills..... 17

1.4.1. Els germans 18

1.4.1.1. El naixement d'un fill/a amb una alteració en el seu desenvolupament.....21

1.5. Síntesi del capítol27

CAPÍTOL 2: EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL: LA IMPORTÀNCIA DE L'AMBIENT I EL VINCLE EN LA CONSTRUCCIÓ D'UN MATEIX.....29

2.1. El *Self* i la identitat personal: com ens anem construint.....31

2.2. L'ambient com a element vital pel desenvolupament i la construcció d'un mateix33

2.3. De la dependència a la independència: la importància del vincle 35

2.3.1. Com es mostren els pares segons l'estil de vincle amb l'infant..... 49

| | |
|---|-----------|
| 2.4. La Psicologia Individual | 50 |
| 2.4.1. L'estil de vida segons Adler | 52 |
| 2.5. La Teoria dels Constructes Personals (TCP)..... | 56 |
| 2.5.1. L'enfocament sistèmic i la Teoria dels Constructes Personals (TCP) | 58 |
| 2.6. La resiliència en el desenvolupament humà | 61 |
| 2.7. Síntesi del capítol | 64 |
| CAPÍTOL 3: LA PSICOMOTRICITAT COM A EINA DE SUPORT PEL BENESTAR INFANTIL | 66 |
| 3.1. La psicomotricitat o la pràctica psicomotriu..... | 66 |
| 3.2. Els inicis de la psicomotricitat a Catalunya: breu recorregut per la història de la psicomotricitat educativa | 69 |
| 3.3. L'escola: entorn on s'afavoreix el creixement de l'infant a través de la psicomotricitat..... | 71 |
| 3.3.1. Evolució de la psicomotricitat al currículum a Catalunya i a l'Estat espanyol..... | 72 |
| 3.3.2. El moviment i el domini del cos a l'escola..... | 74 |
| 3.4. La intervenció psicomotriu | 75 |
| 3.5. Característiques de la intervenció psicomotriu amb els infants..... | 77 |
| 3.5.1. La Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA) | 77 |
| 3.5.2. La Psicomotricitat d'Integració (PMI) | 78 |
| 3.5.2.1. Les dimensions de la persona..... | 79 |
| 3.5.3. La metodologia utilitzada en aquesta intervenció psicomotriu..... | 80 |

| | |
|--|------------|
| 3.5.4. Parts i moments de les sessions | 82 |
| 3.6. Recursos psicomotrius: La motricitat espontània | 84 |
| 3.7. El psicomotricista..... | 88 |
| 3.7.1. El paper i l'actitud del psicomotricista en les sessions | 90 |
| 3.8. Beneficis d'una intervenció psicomotriu sistemàtica | 92 |
| 3.8.1. Contribució del joc en el desenvolupament | 95 |
| 3.9. Síntesi del capítol | 97 |
| SEGONA PART: ESTUDI EMPÍRIC..... | 99 |
| CAPÍTOL 4: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ | 100 |
| 4.1. Objectius..... | 100 |
| 4.2. Paradigma | 100 |
| 4.3. La metodologia qualitativa..... | 102 |
| 4.4. Mètode..... | 104 |
| 4.4.1. Metodologia de l'estudi de cas..... | 105 |
| 4.5. La mostra..... | 107 |
| 4.5.1. Presentació dels infants que conformen la mostra de l'estudi..... | 110 |
| 4.5.2. Descripció dels dos infants que conformen la mostra definitiva de l'estudi..... | 111 |
| 4.5.3. Contextualització de l'Escola Carlit..... | 113 |
| 4.6. Els instruments de registre utilitzats en la investigació | 113 |
| 4.6.1. L'Entrevista individual | 114 |

| | |
|--|------------|
| 4.6.1.1. Tipus d'entrevistes | 115 |
| 4.6.1.1.1. Tipus i/o models d'entrevista escollits pel treball de camp d'aquest estudi | 117 |
| 4.6.1.1.1.1. Entrevista amb mestres..... | 117 |
| 4.6.1.1.1.2. Entrevista amb mares: Parental Development Interview (PDI) | 119 |
| 4.6.2. El grup de discussió..... | 120 |
| 4.6.3. La Tècnica de la Rejilla..... | 122 |
| 4.6.3.1. Constructes que s'analitzen de la Tècnica de la Rejilla (pretest i posttest)..... | 125 |
| 4.6.4. L'observació..... | 127 |
| 4.6.4.1. L'observació en psicomotricitat | 128 |
| 4.6.4.1.1. La graella d'observació de les sessions de psicomotricitat... | 130 |
| 4.7. Triangulació de dades | 141 |
| 4.8. Síntesi del capítol | 143 |
| TERCERA PART: ANÀLISI DELS RESULTATS..... | 146 |
| 5.1. La codificació de les dades | 147 |
| 5.1.1. Fases per arribar a la construcció de la graella d'anàlisi | 149 |
| 5.2. Resultats i anàlisi dels grups de discussió | 160 |
| 5.2.1. Components dels grups de discussió amb mestres | 160 |
| 5.2.2. Preguntes relacionades amb la graella de categorització | 163 |
| 5.2.3. Components del grup de discussió amb famílies | 187 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.4. Preguntes relacionades amb la graella de categorització | 187 |
| 5.3. Resultats i anàlisi de les entrevistes amb les mestres i les mares | 194 |
| 5.3.1. Relació de mestres entrevistades | 194 |
| 5.3.2. Preguntes relacionades amb la graella de categorització | 195 |
| INFANT 1: IT | 198 |
| INFANT 2: EL | 209 |
| 5.3.3. Relació de mares entrevistades..... | 218 |
| 5.3.4. Preguntes relacionades amb la graella de categorització | 218 |
| INFANT 1: IT | 221 |
| INFANT 2: EL | 229 |
| 5.4. Resultats i anàlisi de la Tècnica de la Rejilla..... | 235 |
| 5.4.1. Ítems relacionats amb la graella de categorització | 235 |
| INFANT 1: IT | 237 |
| INFANT 2: EL | 253 |
| 5.5. Resultats i anàlisi de les sessions de psicomotricitat | 267 |
| 5.5.1. Codificació dels infants | 267 |
| 5.5.2. Ítems analitzats de la graella d'observació | 267 |
| INFANT 1: IT | 272 |
| INFANT 2: EL | 289 |
| QUARTA PART: DISCUSSIÓ DELS RESULTATS | 304 |
| INFANT 1: IT | 306 |

| | |
|---|------------|
| INFANT 2: EL | 331 |
| CINQUENA PART: CONCLUSIONS | 355 |
| 7.1. Objectius específics..... | 356 |
| Objectiu específic nº 1: Identificar els canvis en els constructes personals experimentats per aquests infants una vegada finalitzada la intervenció psicomotriu..... | 356 |
| Infant 1 (It)..... | 357 |
| Infant 2 (El) | 358 |
| Objectiu específic nº 2: Analitzar els punts de vista i les opinions que tenen els diferents agents en relació als infants investigats | 359 |
| Infant 1 (It)..... | 359 |
| Infant 2 (El) | 360 |
| Objectiu específic nº 3: Suggestir orientacions pel desenvolupament d'una intervenció psicomotriu amb infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament..... | 361 |
| 7.2. Objectiu general | 363 |
| 7.3. Prospectiva i limitacions de l'estudi | 366 |
| SISENA PART: REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES | 368 |
| SETENA PART: ANNEXOS | 390 |

RELACIÓ DE SIGLES

| Abreviatura | Significat |
|-------------|---|
| OSP | Organització de Significat Personal |
| TCP | Teoria dels Constructes Personals |
| PCP | Psicologia dels Constructes Personals |
| FAPee | Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español |
| EFP | European Forum of Psychomotricity |
| LGE | Ley General de Educación |
| EGB | Educació General Bàsica |
| MEC | Ministerio de Educación y Ciencia |
| LRU | Ley de Reforma Universitaria |
| LOGSE | Ley Orgánica General del Sistema Educativo |
| LOE | Ley Orgánica de Educación |
| LOMCE | Ley Orgánica de la Calidad Educativa |
| PPA | Pràctica Psicomotriu Aucouturier |
| PMI | Psicomotricitat d'Integració |
| PDI | Parental Development Interview |
| USEE | Unitat de Suport a l'Educació Especial |
| SIEI | Suport Intensiu a l'Escolarització Inclusiva |
| TR | Tècnica de la Rejilla |
| FR | Funció Reflexiva |
| TEA | Trastorn de l'Espectre Autista |
| TGD | Trastorn General del Desenvolupament |
| PC | Paràlisi cerebral |
| TDAH | Trastorn Dèficit Atenció i Hiperactivitat |
| TGC | Trastorn Greu de Conducta |
| TND | Trastorn Negativista Desafiant |
| M | Mestra |
| MA | Mare |
| R= | Resultat |

ÍNDEX DE FIGURES I TAULES

FIGURES

| | |
|---|------------|
| <i>Figura 1. Relació entre les Organitzacions de Significat i els patrons o estils de vincle segons Crittenden (citada en Jaramillo i López, 2017, p.59).....</i> | <i>48</i> |
| <i>Figura 2. Currículum de 2n Cicle d'Educació Infantil (2016, p.42).....</i> | <i>71</i> |
| <i>Figura 3. Indicadors de Centre (evolutiu curs 2016-2017).....</i> | <i>110</i> |

TAULES

| | |
|---|------------|
| <i>Taula 1. Quadre comparatiu entre la PPA i la PMI (Muniáin, 2006, pp.419-420).....</i> | <i>83</i> |
| <i>Taula 2. Relació entre les preguntes de l'entrevista i el capítol de marc teòric.....</i> | <i>118</i> |
| <i>Taula 3. Papers de l'observador. Hernández, Fernández i Baptista (2014, p.403).....</i> | <i>128</i> |
| <i>Taula 4. Relació de jutges i especialitat.....</i> | <i>133</i> |
| <i>Taula 5. Tipus de triangulació segons Denzin (citada per Betrián et al. 2013, p.8).....</i> | <i>142</i> |
| <i>Taula 6. Relació entre les variables i els capítol del marc teòric del qual s'han extret.....</i> | <i>149</i> |
| <i>Taula 7. Relació de mestres assistents a les reunions de grup de discussió.....</i> | <i>160</i> |
| <i>Taula 8. Relació entre les preguntes dels grups de discussió amb mestres i els diferents apartats de la graella de categorització.....</i> | <i>163</i> |

| | |
|---|------------|
| <i>Taula 9. Relació de participants a la reunió de grup de discussió de famílies.....</i> | <i>187</i> |
| <i>Taula 10. Relació entre les preguntes dels grups de discussió amb famílies i els diferents apartats de la graella de categorització.....</i> | <i>187</i> |
| <i>Taula 11. Relació de mestres amb qui es realitzen les entrevistes i especialitat.....</i> | <i>194</i> |
| <i>Taula 12. Relació entre les preguntes de les entrevistes amb mestres i els diferents apartats de la graella de categorització.....</i> | <i>195</i> |
| <i>Taula 13. Relació de mares entrevistades.....</i> | <i>218</i> |
| <i>Taula 14. Relació entre les preguntes de les entrevistes amb mares i els diferents apartats de la graella de categorització.....</i> | <i>218</i> |
| <i>Taula 15. Relació entre els ítems de la Tècnica de la Rejilla i els diferents apartats de la graella de categorització.....</i> | <i>235</i> |
| <i>Taula 16. Relació dels infants observats.....</i> | <i>267</i> |
| <i>Taula 17. Relació entre els diferents ítems utilitzats amb cadascun dels infants de la graella d'observació.....</i> | <i>267</i> |

JUSTIFICACIÓ: Per què una intervenció psicomotriu amb infants que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament?

JUSTIFICACIÓ

L'estudi que es presenta neix en el seu moment a l'escola, a partir de l'observació quotidiana del comportament d'infants que tenen un germà o una germana més grans amb una alteració greu en el seu desenvolupament. La convivència diària amb aquests infants desperta certa curiositat sobre com són i com actuen amb la resta de companys/es i adults.

El motiu d'haver-los escollit per part de l'investigador és perquè aquests infants, en alguns casos, criden l'atenció o, tot el contrari, passen completament desapercebuts. Burke (2004), professor titular del Departament de Ciències Socials de la Universitat de Hull, descriu la situació que poden viure aquests infants pel fet de tenir un germà o una germana amb una alteració com: "The impact on siblings of having a brother or sister with disabilities will increase the sense of being 'left out' which often goes unrecognized...". (p.45). Per tant, una possible sensació d'exclusió que inclús podria arribar a passar inadvertida per la família.

La primera pregunta que sorgeix és: Es podria plantejar una intervenció psicomotriu educativa amb aquests infants?

D'aquí que, el principal propòsit de la investigació que es presenta és poder reconèixer els efectes beneficiosos que té o pot tenir, per aquests infants, una intervenció psicomotriu. Hengstenberg (1994) afirma que si un infant es sent segur i acompanyat per un adult, això afavorirà la creació de les bases pel seu equilibri intern.

Precisament aquesta és, també, una de les novetats que es proposa en aquesta investigació: la realització d'una intervenció psicomotriu individual (majoritàriament) amb infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament. Aquesta intervenció que s'acaba dissenyant i que es presenta seguidament és de tipus educatiu i s'ha realitzat de manera sistemàtica al llarg d'un curs escolar.

El més freqüent i habitual amb infants amb aquesta casuística sol ser plantejar una intervenció de tipus terapèutic o psicològica, normalment en petit grup, amb d'altres infants (que com ells/es) tenen germans i/o germanes amb alteracions. Aquestes intervencions i/o sessions tenen com a objectiu ajudar-los a compartir inquietuds, vivències i sentiments respecte als seus germans/es.

Arribats a aquest punt apareixen alguns interrogants: Com viuen aquests infants el fet de tenir un germà/na amb una alteració en el seu desenvolupament? Quin impacte té o pot tenir el germà/na amb l'alteració en el germà/na sa? Com viu i s'organitza el nucli familiar per poder dedicar temps i atenció a tots els fills/es? Com veuen els/les seves mestres aquests infants a l'escola? Una intervenció psicomotriu dins el marc escolar i portada a terme de manera sistemàtica, pot ajudar i afavorir el benestar d'aquests infants?

El primer aspecte a destacar és que aquests infants han tingut un desenvolupament entès com a normal i, per això, han seguit els patrons de desenvolupament general habituals sobretot a nivell motriu i cognitiu. A primera vista, pels seus familiars, mestres i resta de cercle de coneixences, són infants a qui no els passa res.

Quan es parla de benestar i de desenvolupament infantil no es pot oblidar la importància que té el paper de la família en tot aquest procés vital. El nucli familiar és el sistema més rellevant per afavorir un òptim desenvolupament i el vincle que es va establint entre els membres de la família és el que pot acabar marcant com serà l'evolució d'aquest infant, així com el seu benestar. Sallés i Ger (2011) afirmen:

El benestar infantil és en mans dels pares i dels membres de les famílies, però també depèn de la comunitat on viuen, la qual ha d'aportar esforços i recursos per a garantir el desenvolupament adequat de tots els seus nens i nenes (p.46).

Tot infant s'estructura i es construeix al llarg dels anys en relació al seu entorn més proper; la família, els objectes que l'envolten i en la relació que va establint amb membres d'altres comunitats com l'escola. Si aquest procés ha tingut alguna mancança pot provocar, en alguns casos, com els que s'han conegut i observat a l'escola, certes limitacions a nivell afectiu, emocional i social.

El seu desenvolupament inicial i el seu benestar general es poden haver vist afectats i alterats per la presència prèvia o pel posterior naixement d'un germà/na amb alguna alteració greu en el desenvolupament o per com la seva família ha viscut i viu aquesta situació. Aquest fet, els ha pogut restar el protagonisme i falta d'atenció dins del seu sistema familiar influent, de manera negativa, en el seu benestar.

JUSTIFICACIÓ

La psicomotricitat és una disciplina que busca el desenvolupament de la persona, no només a nivell motriu, sinó també a nivell cognitiu, afectiu, emocional i relacional, entre d'altres. Mitjançant aquesta intervenció, dins el marc escolar, s'ofereix un espai i un temps que ajuda a aquests infants a sentir-se protagonistes en un ambient segur i acompanyats d'un adult. Aquesta proposta ha d'afavorir el seu equilibri personal i el seu benestar.

Donat que a les escoles cada vegada hi ha més diversitat d'infants, els nens i nenes que tenen germans/es amb una alteració en el seu desenvolupament no hi acostumen a rebre, de manera habitual, cap tipus d'acompanyament, suport i/o atenció especial. La voluntat d'aquesta investigació és que el lector posi la mirada i l'atenció, també, cap a infants amb aquesta casuística i que aquest estudi pugui resultar-li útil per poder ajudar, si s'escau, a d'altres infants amb aquestes mateixes característiques o similars.

Per tant i derivat d'aquesta justificació, l'objectiu que orienta aquesta recerca és:

Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu educativa sistemàtica en infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament i que estan escolaritzats a l'Escola Carlit de Barcelona.

Es plantegen tres objectius específics per tal d'assolir l'objectiu general citat anteriorment. Aquests objectius són:

- Identificar els canvis en els constructes personals experimentats per aquests infants una vegada finalitzada la intervenció psicomotriu.
- Analitzar els punts de vista i les opinions dels diferents agents en relació als infants investigats.
- Suggestir orientacions pel desenvolupament d'una intervenció psicomotriu educativa amb infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament.

PRIMERA PART: MARC TEÒRIC

El primer fet que es vol remarcar de l'estudi és que els diferents referents, autors i corrents psicològiques i psicomotrius, que s'hi descriuen i que són punt de partida d'aquest marc teòric, determinen un posicionament personal sobre com entén i veu l'investigador tant el desenvolupament infantil com la psicomotricitat.

Aquest marc teòric està estructurat en tres capítols:

- La família: el context de referència per a l'infant.
- El desenvolupament infantil: la importància de l'ambient i el vincle en la construcció d'un mateix.
- La psicomotricitat: l'eina de suport pel benestar infantil

Es parteix de la base que una intervenció psicomotriu educativa i sistemàtica en el temps pot ajudar aquests infants oferint-los-hi la possibilitat de millorar en diferents aspectes com tenir un paper destacat que habitualment no tenen i una seguretat que probablement no han acabat de trobar a casa. Aquesta evolució els ha d'acabar afavorint en una millora en el seu benestar general dins el nucli familiar.

D'altres factors que influeixen en el seu desenvolupament, com és el cas de la família, serà també un element fonamental de prevenció, acompanyament i cura en tot el procés de construcció que viu l'infant des del moment del seu naixement.

L'ambient que envolta a l'infant influeix i pot afectar al seu benestar i al seu desenvolupament. En funció de com siguin l'atenció i les relacions que s'estableixen entre els membres de la família, l'evolució d'aquest individu podrà ser més o menys òptima. El vincle que es va construint i establint entre els pares i l'infant és una de les variables que pren importància en el sí de cada família. A més a més, serà rellevant l'evolució de l'infant amb l'arribada del germà/na o com és dita evolució si ja hi ha un germà/na més gran amb algun tipus d'alteració en el seu desenvolupament.

L'arribada del primer, el segon, el tercer fill a la família, implica i comporta diversos canvis en el seu sistema i una re-organització del mateix. Quan un d'aquests fills/es pateix una alteració greu en el seu desenvolupament, aquest sistema familiar es

pot veure més afectat i la re-organització del mateix pot resultar més complexa i lenta afectant de manera indirecta al fill/a sa/na.

Davant d'aquesta situació l'escola té una importància cabdal i una responsabilitat compartida amb la família pel que fa a l'atenció i acompanyament de l'infant en aquest procés evolutiu i de desenvolupament. La psicomotricitat dins el marc educatiu ofereix l'oportunitat de poder acompanyar aquests infants en el seu procés de construcció, i ajudar-los quan es poden detectar certes mancances en alguna de les seves dimensions; l'afectiva, la relacional i/o la social.

CAPÍTOL 1: LA FAMÍLIA COM A CONTEXT DE REFERÈNCIA PER A L'INFANT

Aquesta primera part del marc teòric analitza el marc familiar com l'entorn més influent i que marca com és l'evolució en el sí de cada individu.

Le Boulch (1995) considera que si els pares, que són el primer nucli familiar de l'infant, mostren un afecte incondicional per ell/a i això genera les millors i més òptimes condicions pel seu benestar i desenvolupament. Per l'autor, aquesta afectivitat, ha d'anar acompanyada d'una comprensió de les necessitats i d'unes bones condicions per poder-les satisfer.

En aquest mateix context Mir, Batle i Hernández (2009) asseguren que la família és la responsable de satisfer les necessitats que planteja el desenvolupament de tot infant i de preparar-los per poder viure en societat. Segons elles l'atenció en el moment evolutiu inicial de l'infant depèn de les condicions que l'adult li pot proporcionar. Per Mir et al. (2009), aquesta atenció i responsabilitat és compartida en l'actualitat entre la família i l'escola que són els dos contextos que contribueixen a crear l'ambient adequat per afavorir-los en el seu desenvolupament físic, psíquic i/o emocional.

Le Boulch (1995) assenyalava les necessitats de les que els pares han d'estar atents durant el desenvolupament dels seus fills/es:

- Necessitats fisiològiques: l'alimentació i el son com a exercicis de les funcions sensorials i motrius.
- Necessitats afectives o de comunicació: que s'expressen per la necessitat d'instaurar un diàleg interpersonal amb l'infant. Les necessitats de seguretat i estabilitat, satisfetes per la instauració de punts de referència estables, tant pel que fa al pla de la vida material com sobre els dels models d'identificació.
- Necessitats cognitives: que es tradueixen en la curiositat que té l'infant per anar descobrint l'entorn que l'envolta.

- Necessitats lingüístiques: de les quals dependrà principalment l'evolució de la funció simbòlica.

En la mateixa línia, Arnaiz, Rabadán i Vives (2008) afirmen:

Uno de los aspectos más significativos, en la concepción de la educación infantil en estos últimos años, es el reconocimiento del niño/a como sujeto desde el momento de su nacimiento. Como ser único se le reconoce una identidad propia, respeto a su manera de ser, a su realidad y el derecho a recibir una atención adecuada a sus necesidades básicas (biológicas, cognitivas, emocionales y sociales) (p.17).

Per tant, aquest nadó, passa a formar part d'una família i els responsables primers de reconèixer-lo i d'atendre'l són els seus pares. Ajuriaguerra (1973) diu: "La madre se presenta como un "alimento" absolutamente indispensable al niño" (p.783).

I afegeix:

La relación madre-niño, simbiótica durante los primeros meses, de dependencia hasta los tres años, necesaria todavía entre los cuatro y los cinco, pero con la posibilidad de soportar la ausencia, deviene ambivalente en la fase edipiana, durante la cual el niño desea monopolizar a su madre y desarrolla, por esta causa, fuertes sentimientos de hostilidad y angustia con respecto a su padre (p.783).

Per Mir et al. (2009), si la situació familiar és bona afavorirà la creació del vincle, una sintonia amb l'infant que els permetrà interpretar les demandes que pugui precisar en cada moment i en funció de cada situació. Segons les mateixes autores, els pares són els primers responsables en crear canals i significats que afavoreixin la construcció de la identitat de l'infant.

Segons Sallés i Ger (2011), la família, representada principalment per la figura dels pares, té la responsabilitat de promoure valors, actituds i comportaments saludables i responsables que afavoreixin el desenvolupament sa i harmònic dels seus fills. El paper del pare i de la mare respecte als fills és molt preventiu i han de ser capaços de donar el màxim d'ells per poder satisfer i atendre les necessitats dels fills/es.

L'escola ha anat assumint una responsabilitat cada vegada més destacada i important en el procés de construcció d'aquests infants. El model de societat i l'estil de vida actuals, són factors han provocat que els infants, en alguns casos, passin menys temps a casa que a l'escola.

Tot i així la família segueix essent el context més important, com indica Palacios (citada per Sallés i Ger, 2011) que considera que la influència familiar és la primera i la més persistent. Això és degut al fet que les relacions familiars es caracteritzen per una intensitat afectiva important i especial que pot acompanyar a aquest infant al llarg de tota la seva vida.

En aquest sentit, també és important i té influència la història de desenvolupament personal que han tingut els propis pares. La història de desenvolupament personal pot haver influït en l'organització de la seva personalitat en el marc de la construcció de la pròpia família. Així mateix poden influir els desitjos i esperances dels pares envers els fills, així com les expectatives que es dipositen en ells/es.

Per tant, en funció de com sigui l'ambient en el que neix, creix i es desenvolupa l'infant, aquest entorn pot acabar marcant la seva personalitat i benestar al llarg de la seva infantesa, joventut i vida adulta.

1.1. Què és la família?

No existeix una única definició de família i el seu significat i composició han anat canviant i evolucionant en funció del moment històric, el context social i cultural i l'anàlisi de diferents autors.

Per Sallés i Ger (2011) històricament sempre s'ha parlat de la família com a unitat promotora del desenvolupament de l'infant. La família segons elles té un paper clau en aquest desenvolupament per ser l'ambient on comencen a descobrir el món, a relacionar-se, a interaccionar amb l'entorn i a desenvolupar-se com a éssers socials.

Algunes definicions de família són:

Ajuriaguerra (1973) argumenta que l'infant es va desenvolupant i formant gràcies a l'equilibri que li proporciona la família, a la que considera un microgrup social.

La Convenció dels Drets dels Infants (1989) en el seu preàmbul i en l'article 18, reconeix la família com a grup prioritari de la societat i el medi natural per al creixement i benestar de tots els seus membres, especialment dels nens.

Per Palacios (citat per Sallés i Ger, 2011) s'entén la família com el context més desitjable per criar i educar als infants i adolescents, el que millor pot promoure el seu desenvolupament personal, social i intel·lectual. La família és també qui sovint pot protegir-los en situacions de risc.

Per Sarto (2001) la família és el primer context de socialització, el primer entorn natural on els membres que la formen evolucionen i es desenvolupen a nivell afectiu, físic, intel·lectual i social. En el sí de cada família és on s'establirà l'entorn familiar, a partir de les experiències viscudes durant la primera infantesa i del vincle que s'estableix entre els seus membres.

Es la familia quien introduce a los hijos en el mundo de las personas y de los objetos y las relaciones que se establecen entre sus miembros van a ser en gran medida modelo de comportamiento con los demás, al igual que lo va a ser la forma de afrontar los conflictos que se generan en el medio familiar (p.1).

Per tant, es pot considerar aquell nucli en el que els infants es van estructurant i construint al llarg dels anys, en relació al seu entorn més proper, als objectes que els envolten i en la relació amb d'altres membres de diferents comunitats, com poden ser la mateixa família, més o menys propera, l'escola, el veïnat,...

Segons Arnaiz et al. (2008) la família és el primer nucli de convivència de tot nadó. En aquest entorn és on l'infant s'anirà construint com a persona a partir de les relacions que estableixi i de com siguin ateses les seves necessitats bàsiques citades anteriorment.

Per tant, la família és el primer entorn on l'infant descobreix, experimenta i es construeix com l'individu que ha de ser capaç de viure, relacionar-se i convida en societat.

1.1.1. Evolució de la composició familiar

Tal i com indiquen Brullet i Roca (2008) en el III informe elaborat per l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU 2008), les societats occidentals han experimentat una profunda mutació en el sistema familiar. Segons les autores, aquests canvis han afectat i afecten a les relacions d'afecte, a la intimitat i al poder entre sexes i generacions a més a més d'influir en les responsabilitats individuals familiars.

Segueixen dient:

Tanmateix, les famílies actuals -encara que estigui canviant el seu sistema de relacions i obligacions, i les seves formes i dinàmiques-, es mantenen com a primer marc de relació social on té lloc el treball de reproducció, d'acolliment i cura de la vida humana. Les pràctiques familiars s'allunyen dels models normatius imposats en el passat -ja fos per l'Estat o per l'Església- i tendeixen a ser, o a voler ser, més electives, més negociades, més democràtiques i més diverses. Continua la necessitat de vinculació familiar però s'està transformant el patró d'aquesta vinculació (p.21).

Aquest fet pot indicar que tant les dinàmiques com els trajectes familiars són menys estables perquè la seva continuïtat es basa en la recerca prioritària d'un equilibri afectiu i amorós entre la parella, i entre la mare i/o el pare i els seus fills.

Aquest fet té com a efecte paradoxal una major fragilitat dels vincles familiars, d'amistat i d'ajuda mútua, com indiquen també Brullet i Roca (2008). En general, les persones intenten mantenir malgrat les ruptures de parella, les transicions familiars i les dificultats d'ordre divers, els seus compromisos i responsabilitats de cura als fills i filles, als ascendents i a les amistats més íntimes.

Per Freixa (1990) el model de família ha anat evolucionant al llarg dels anys. Freixa (1990, pp.11-14) en la seva tesi doctoral enumera l'evolució de la família encara vigent a dia d'avui:

- Persona sola (unipersonal): model ascendent en els últims anys i associat al creixement de l'esperança de vida. Cada vegada són més les persones majors de 65 anys que viuen soles.

- Parelles/famílies de fet: establertes com matrimonis però sense estar casades. Els drets dels fills s'han acabat reconeixent com si fossin fruit d'un matrimoni.
- Famílies monoparentals o mononuclears: formades per una mare o pare sol/a amb els fills. Els motius de l'aparició d'aquest tipus de família són les separacions entre els membres de la parella o la mort d'un d'ells.
- Famílies homosexuals: constituïdes per parelles del mateix sexe.
- Famílies nuclears: considerades les més comunes i segons els rols dels cònjuges hi ha diferents modalitats d'entre les que destaquen les tradicionals i les semi tradicionals. En les primeres l'home treballa i la dona s'encarrega de les tasques relacionades amb la llar. En les segones tant home com dona treballen fora de casa.
- Família institucional: determinada per Serveis Socials i fa referència a aquelles institucions que acullen infants que no poden viure amb els pares biològics per diferents motius, siguin familiars, econòmics, psicològics...
- Família pluriparental o nova família extensa: neixen fruit de la unió de dues famílies diferents que han acabat la seva primera relació o vinculació.
- Família extensa modificada: s'utilitza per estudiar la relació entre la família nuclear amb la família extensa. Algunes vegades aquesta família extensa modificada descriu la relació avis-família i d'altres vegades la relació amb els oncles de la família nuclear.

Malgrat les famílies nuclears segueixen essent les més habituals i majoritàries cada vegada hi ha més varietat en la tipologia de famílies dins la societat actual, tant pel que fa a composició com a estructuració del sistema familiar.

Per Sallés i Ger (2011), aquesta diversitat suposa, però, una gran riquesa. Així mateix, les dinàmiques i els rols de gènere dins les famílies estan canviant i es basen cada vegada més, segons les autores, en principis d'igualtat.

1.2. Enfocaments existents sobre la família

Les últimes dècades la societat ha anat canviant i experimentant diferents canvis i generant nous estils de vida, tal i com descriu Rivadeneira (2013). Segons l'autora s'han produït canvis ideològics, econòmics i demogràfics que expliquen aquesta transformació. Per Rivadeneira (2013) aquest fet ha provocat canvis estructurals en la família i en les formes de convivència donant pas a noves relacions i models familiars.

Com a conseqüència d'aquests canvis culturals, històrics i de creences, el concepte de família pot entendre's des de diferents enfocaments. Segons Musitu i Cava (citats per Rivadeneira, 2013) són els següents: el Funcionalisme Estructural; Teoria del Desenvolupament Familiar; Interaccionisme Simbòlic; Ecologia Humana i Visió Sistèmica.

Rivadeneira (2013) defineix aquests mateixos eixos:

- Funcionalisme Estructural: estructura social que permet als seus membres la satisfacció de les seves necessitats, al temps que facilita la supervivència i el manteniment de la societat.
- Teoria del Desenvolupament Familiar: grup social intergeneracional, organitzat sobre la base de les normes socials establertes pel matrimoni i la família i que intenta mantenir un equilibri respecte els continus canvis que es produeixen al llarg del cicle vital de la família.
- Interaccionisme Simbòlic: unitat de personalitats en interacció.
- Ecologia humana: sistema de suport vital que depèn de les característiques dels ambients naturals i socials en la que està immers.
- Visió Sistèmica: defineix la família com un conjunt organitzat i interdependent d'unitats lligades entre sí per regles de comportament i per funcions dinàmiques, en constant interacció entre sí en permanent intercanvi amb l'exterior.

En aquesta investigació s'han tingut en compte els dos últims punts definits en el paràgraf anterior. Ambdós es desenvolupen al llarg del segon capítol de l'estudi.

1.3. La família com a sistema compost per altres subsistemes

De Lourdes (2007) parla de la família com a sistema i la defineix com una unitat interactiva, un "organisme viu" format per diferents parts que interactuen entre elles.

Per l'autora es considera la família com un sistema obert i construït per diferents unitats relacionades entre sí i regides per unes regles determinades. Cada part del sistema es comporta com una unitat diferenciada i aquesta, al mateix temps, influeix i és influïda per les altres integrants del sistema.

Per Minuchin (1977) la família és un sistema que està format per diferents individus que considera i anomena subsistemes: "El sistema familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de sus subsistemas" (p.87).

Tant per Minuchin (1977) com per de Lourdes (2007) el sistema familiar està conformat per diferents subsistemes:

- Subsistema conjugal: format per dos membres (marit i muller) i la relació que es genera entre ells/es és la que forma aquesta unitat.
- Subsistema parental (segons De Lourdes) o filial (segons Minuchin): fa referència a les relacions afectives i comunicatives que s'estableixen entre pares/mares i fills/es.
- Subsistema fratern: format quan hi ha més d'un fill/a a la família. Els fills/es aprenen a establir relacions de diferents tipus amb els altres germans/es.

Per Minuchin (citat per de Lourdes, 2007):

(...) el subsistema fraterno es un laboratorio social donde los niños aprenden a experimentar relaciones con sus iguales, a lograr amigos, a guardar las apariencias cuando ceden y a obtener reconocimiento por sus habilidades. Pueden asumir posiciones diferentes en sus relaciones mutuas y que resultan significativas en el desarrollo posterior de sus vidas (pp.2-3).

Per Minuchin (1977) aquests canvis constants en el sistema familiar fan que es consideri la família com un sistema actiu en el que es generen tensions en funció dels canvis que s'hi van produint. Aquestes transformacions provoquen un procés d'adaptació per part dels diferents membres per ajustar-se a les noves condicions tant internes com externes per tal de conservar la seva estructura.

Per Minuchin (citada per de Lourdes, 2007) en el sistema familiar s'observen una sèrie de propietats que afecten els diferents subsistemes:

- Totalitat: el comportament de tot el sistema familiar no pot ser explicat com la suma de la conducta dels seus membres.
- Causalitat circular: les relacions entre els membres del sistema es presenten de manera repetida i recíproca, de manera que poden ser observades com a pautes d'interacció.
- Equifinalitat: en la teoria dels sistemes aquest terme significa que un sistema pot arribar al mateix resultat final partint de condicions diferents.
- Jerarquies: tot sistema s'estableix com a base en l'organització de les diferències entre els individus, de manera que uns ocupen un lloc jeràrquic més elevat, mentre que els altres es distribueixen al voltant o per sota, ocupant diferents llocs.
- Triangulacions: són les relacions duradores formades entre alguns membres del sistema, en les que dues persones de diferents subsistemes (per exemple pare i fill) s'uneixen contra una altra persona del sistema (per exemple la mare o una filla). Aquestes triangulacions solen provocar conflictes entre els membres.
- Aliança: igual que en les triangulacions són relacions construïdes de la mateixa manera que les anteriors, però menys duradores i en general produeixen beneficis al sistema.
- Centralitat: s'observa generalment quan un membre del sistema ocupa un espai emocional molt més gran que la resta de membres. Si una persona té

aquesta centralitat durant molt temps, el sistema resulta afectat i perd estabilitat, la qual cosa pot provocar la desintegració o una forma més complexa d'estabilitat per poder conservar l'estructura.

- Regles de relació: les constants formes d'interacció entre membres generen regles de comportament que donen una estructura més estable al sistema. Els membres de la família necessiten definir les relacions entre ells i la resta d'elements del sistema.

De les propietats citades, cal destacar la rellevància que té la de la centralitat en les famílies que formen part d'aquesta investigació, és a dir, quan un dels fills/es té una alteració en el seu desenvolupament, ocupa un espai emocional important, fet que es perllongarà al llarg de la vida de tots els seus membres afectant-los de manera directa i provocant-los una necessària i obligada readaptació per garantir i mantenir la seva estabilitat dins del sistema.

Segons Minuchin (1977), cal destacar també les funcions que té una família per assolir dos objectius bàsics: la protecció i el desenvolupament psicosocial dels fills/es, ja que la família és el centre d'afecte i seguretat pel desenvolupament de la personalitat; i la consideració de la família com a font educativa-cultural, que permet i afavoreix la socialització o la transmissió de la cultura d'una generació a l'altra.

1.4. L'arribada dels fills

Un aspecte important en el sí de qualsevol família és l'arribada dels fills. Aquest és un fet rellevant i té un impacte destacat en l'eix familiar. Richardson i Richardson (1999) diuen:

Los miembros de una familia cambian de muchas maneras entre el nacimiento de un niño y el de otro. Sus circunstancias físicas son diferentes, su vida emocional es diferente, y el mundo que los rodea es diferente. Estas diferencias significan que a cada hijo sus padres y sus hermanos lo tratan de diferente manera, y esto ocurre generalmente de forma espontánea, sin intención (p.14).

Haley (citada per Freixa, 1990) explica que en un primer estadi la parella casada té un joc de dos i ha après a resoldre els seus problemes. Quan neix un fill aquest joc

de dos es converteix en una tríada que va allunyant els progenitors de la família d'origen però que enforteix el sistema familiar ja que es van reajustant els vincles existents i en van apareixent de nous.

Segons de Lourdes (2007) el naixement del primer fill influeix en la relació dels pares. Els membres de la parella han d'aprendre els seus nous rols de mare i pare i, generalment, de manera inconscient, l'un i l'altre posen en pràctica allò viscut o après de la seva família d'origen. Segons l'autora, això pot comportar certa problemàtica pel fet que les dues famílies d'origen poden haver tingut costums i estils de criança diferents. Per tal de poder arribar a acords que acabin resultant beneficiosos pel seu fill/a hauran de ser flexibles. L'autora considera que els pares, una vegada han arribat a acords en l'educació dels seus fills/es, han d'exercir en ells una autoritat amorosa per ensenyar-los les regles d'educació i comportaments que farà que siguin acceptats en la societat. A mesura que els fills/es es fan grans van interioritzant aquest control fins que s'acaben transformant en individus autodeterminats.

Per Minuchin i Fishman (citats per de Lourdes, 2007): "Los hijos deben gozar de libertad para crecer, pero ejercerán mejor ese derecho si tienen un mundo seguro y predecible, que les ofrece la seguridad necesaria para explorarlo" (p.12).

1.4.1. Els germans

Segons Freixa (1990) les relacions entre germans són especials, contínues i permanents.

Per Seltzer, Greenberg, Orsmond i Lounds (2006) aquestes relacions es caracteritzen per ser igualitàries, recíproques i mútues. Segons els mateixos autors les relacions entre germans són les que tenen més durada en el temps.

Kramer, Conger, Rogers i Ravindran (2019), basant-se en la teoria dels sistemes familiars de Minuchin (1974) i en la teoria ecològica de Bronfenbrenner (1979), analitzen diferents qüestions fonamentals en les relacions entre germans al llarg de la vida com són:

Sibling socialization: How do interactions with siblings facilitate positive and negative developmental outcomes? Are there critical points in development (e.g., adolescence, the transition to adulthood, adult and aging sibling relationships) in which these influences may be particularly significant?

Sibling support: What roles do sibling relationships play when families are confronted with negative life events such as divorce, the death of a family member, the entrance of children into substitute care following child abuse or neglect, and economic downturns?

Sibling conflict: What is the significance of sibling conflict and its management for child and family development? (p.1).

Les autores plantegen si les relacions entre germans faciliten un desenvolupament positiu. Davant d'aquesta qüestió afirmen que hi ha moments delicats en aquesta evolució com és l'adolescència, la transició a l'edat adulta,... A més a més es pregunten de quina manera aquestes influències entre germans poden ser significatives en aquest desenvolupament i quins rols s'estableixen entre ells quan hi ha successos tràgics com poden ser un divorci o una pèrdua dins el nucli familiar, entre d'altres. Ambdues analitzen també sobre la importància que pot tenir el conflicte per aquests germans.

La família prepara els primers fills per l'arribada dels segons i l'arribada d'aquests sol provocar canvis en el sistema familiar. Apareix un nou subsistema, el fratern i, aquesta relació fraterna, és probablement la relació més intensa que estableix qualsevol infant.

Per de Lourdes (2007) el fill gran ha d'aprendre comportaments que l'han d'ajudar a convida amb el seu germà/na i, a poc a poc, la família ha de tornar a trobar la seva estabilitat. De tota manera, segons de Lourdes (2007), a mesura que els fills/es creixen i van adquirint autonomia poden aparèixer contradiccions i diferències amb les normes i la jerarquia que té el subsistema parental.

És en aquest moment quan entra en escena l'àmbit escolar amb unes regles, a vegades, diferents a les dels pares i que pot implicar tornar a establir un nou equilibri per garantir novament l'estabilitat del sistema.

Ajuriaguerra (1973) afirma que, malgrat es pugui creure que el vincle fratern entre germans és origen d'amor, poden existir problemes importants entre germans. En la mateixa línia, Baudouin (citada per Ajuriaguerra, 1973) diu: "la fraternidad es en

principio rivalidad, pues los hermanos nacen enemigos” (p.794). Cahn (citada per Ajuriaguerra, 1973) considera que el nen desitja que la mare sigui exclusivament per ell i l'existència de germans provoca, inevitablement, una rivalitat que neix de l'experiència de frustració i acaba generant enveja.

La relació que es va teixint entre els germans pot anar des de companyonia i lleialtat a la més alta rivalitat. Segons Freixa (1990) la relació i el vincle que s'estableixen entre ells no ha de ser necessàriament bo. Per l'autora les rivalitats entre germans possiblement no passarien si la mare els hi donés amor a parts. Però aquest repartiment no sol ser real i ve condicionat per com cadascun dels fills l'interpreta i el mesura. Per tant, les necessitats de l'un i l'altre no són les mateixes algun d'ells una alteració en el seu desenvolupament.

L'estructura de la comunitat de germans té un paper fonamental en el desenvolupament infantil. Les relacions frateres no depenen únicament del lloc, sinó també de l'edat, el sexe i la intel·ligència tal i com queda reflectit a les investigacions de Smalley et al. (2000), segons les quals l'enveja entre germans augmenta en funció dels nivells d'intel·ligència.

Per tant, la dinàmica familiar inicial que en certa manera pot estar condicionada per la història dels dos membres que formen la parella pot tenir un canvi important amb l'arribada dels fills, fet que farà que vagi evolucionant i es modifiqui a mesura que la família creixi.

Traveset (2007) anomena a les relacions entre germans “relacions entre iguals” i les inclou dins la dimensió intrageneracional. Segons l'autora, serà rellevant respectar el lloc que ocupa cadascú dels fills dins la família a l'escola tenint en compte que algunes tasques, funcions i rols corresponen única i exclusivament als pares.

Les interaccions entre germans durant l'etapa de la infantesa, segons Cloninger (2003) tenen una influència important en el desenvolupament de la personalitat de l'infant. Algunes investigacions han arribat a confirmar que els infants que creixen en una mateixa família solen ser diferents l'un de l'altre (McCartney, Harris i Bernieri, 1990).

Sulloway (citada per Cloninger, 2003) afirma que els infants dins la mateixa família desenvolupen personalitats divergents ja que cadascun d'ells/es s'esforça per competir per captar l'atenció dels pares i han de trobar una única manera de fer-ho. Per la seva part, Adler (1999), remarca el paper que tenen els lligams entre germans en el model de construcció de la personalitat. Segons el psicòleg i pel que fa al primer fill/a, aquest creix amb tota l'atenció dels seus progenitors i, sovint, és consentit i/o malcriat. Amb l'arribada d'un nou membre a la família, el germà/na gran ha de compartir per primer cop l'atenció dels pares. Aquest fet pot generar-li sensació de la pèrdua del seu amor i atenció, especialment el de la mare. Adler (1999) defineix aquest subjecte com al nen "destronat". A voltes, aquesta sensació que es genera en l'infant pot associar-se amb conductes problemàtiques, segons afirmen Ansbacher i Ansbacher (citats per Cloninger, 2003).

El segon fill, en canvi, tal i com afirma Adler (1999) busca aconseguir fites superiors a les del germà gran.

Cloninger (2003) considera que existeixen d'altres factors, a més a més dels germans, que poden modificar el resultat de la personalitat. Aquests també estan relacionats i lligats a l'ambient, principalment el familiar.

Pel que fa a les fites que assoleixen, estudis com el de Forer, Goertzel, Goertzel i Goertzel o Schachter (citats per Cloninger, 2003) indiquen que els primogènits solen aconseguir-ne més. També Sulloway (citada per Cloninger, 2003) que subratlla que són més intel·ligents.

1.4.1.1. El naixement d'un fill/a amb una alteració en el seu desenvolupament

Fins ara s'ha tractat principalment l'arribada dels fills i dels germans partint del punt de vista que tots ells han tingut un desenvolupament global normal i òptim i no presenten mancances ni alteracions en el seu desenvolupament en cap de les seves dimensions.

Però segons Freixa (citada per Ferrer, 2000), si un d'aquests fills té algun tipus d'alteració en la seva evolució, la dinàmica familiar pot variar completament. I cita així:

La presència d'un nin discapacitat pot ser un factor crític en la ruptura d'un matrimoni en el qual abans del naixement del nin ja existeixen problemes d'instabilitat emocionals. Però també el nin discapacitat pot ser un factor unificador per als pares que mantienien una bona i forta relació matrimonial abans del naixement d'aquest nin (p.51).

A continuació s'analitzarà com pot afectar aquest fet en l'organització familiar.

La relació entre germans com a vincle natural i l'afectivitat entre ells pot arribar a durar molt en el temps, segons afirmen Pérez i Verdugo (2013). Aquesta relació es caracteritza per:

Los hermanos son una fuente importante de apoyo a nivel emocional, ejercen muchas veces como modelos de identificación y representan una de las primeras fuentes de interacción social para los niños (Freixa, 2000). Sin duda, es una relación con características singulares y de gran importancia que puede verse condicionada cuando uno de sus integrantes presenta algún tipo de discapacidad. Pero ¿de qué forma afecta la presencia de un hermano/a con discapacidad en la relación que mantienen? (p.76).

Els darrers anys, tal i com ho indica l'augment dels estudis relacionats amb aquest tema, com manifesta Burke (2004) en quant a literatura científica, aquesta temàtica ha tingut més importància:

Una revisión de los mismos pone de manifiesto la existencia de una creencia generalizada según la cual los hermanos de niños con discapacidad tienden a presentar problemas de adaptación psicológica. Tradicionalmente se han asociado distintas circunstancias a esta experiencia tales como: el rol de cuidadores que los hermanos adoptan (Stoneman, 2006); menor grado de atención por parte de sus padres e incluso sentimientos de diferenciación con respecto a los demás (p.76).

Dunn (1984) diu:

Al tratar de entender lo que significa para un hermano la experiencia de crecer junto a un minusválido, es evidente que hemos de tomar en consideración la forma en que el conjunto de la familia reacciona ante la tensión, en vez de estimar simplemente el efecto de ese niño en el hermano (p.126).

Un cop conegut el diagnòstic d'una alteració en un infant pot representar un estrès per tota la família. Això pot implicar una reorganització i readaptació de tots els membres, tal i com afirmen Oelofsen i Richardson o Duguid et al. (citats per Lizasoain, 2007).

Segons Iriarte i Ibarrola-García (2010) l'impacte d'un germà amb alteració en el desenvolupament sobre l'altre germà/na sense alteració no queda clar. Existeixen estudis que indiquen ambdues possibilitats, tant positives com negatives:

No está claro -al menos en la literatura- si contar en la fratria con un hermano o hermana con discapacidad implica cierto grado de dificultad en el ajuste psicológico para el hermano o hermana sin discapacidad. Y no está claro porque los autores encuentran datos significativos a favor y en contra de la relación entre persona con discapacidad e incidencia general en el ajuste psicológico de los miembros de la fratria (p.376).

Alguns exemples citats per les mateixes Iriarte i Ibarrola-García (2010) així ho indiquen:

Como señala Dykens (2006) "los hermanos pueden tener respuestas emocionales positivas y negativas de forma simultánea" (p.49), o como indica Voizot (2003): "el nacimiento de un hermano con discapacidad puede tener un efecto dinamizador o de inmovilización (fijación de comportamientos)" (p.359).

Hi ha força escrits sobre les reaccions dels pares una vegada coneixen el diagnòstic del fill/a. Blacher, Neece i Paczkowski (2005) afirmen que aquest fet vindrà influït per diferents factors com la severitat de l'alteració i el pronòstic. També dependrà dels requeriments mèdics que impliqui i de les expectatives que es tenen sobre l'infant. Tot això podrà influir en les relacions que s'estableixin entre els diferents membres de la família, inclosos els altres fills.

Diverses investigacions han posat de manifest, tal i com afirma Lizasoáin (2007), que els germans d'un nen amb algun tipus de necessitat educativa especial solen presentar problemes d'identificació i socialització, necessitat de compensació i presa de grans responsabilitats, entre d'altres factors. Així mateix, assegura que aquests infants poden tenir sentiment de tristesa, abandonament, culpa o vergonya. Boyce i Barret o Powell i Gallagher (citats per Lizasoáin, 2007), consideren que les principals afectacions pels fills sans poden estar relacionades tant amb la competència social com amb l'autoconcepte. Shavelson, Hubner i Stanton (1976) defineixen l'autoconcepte com: "In very broad terms, self-concept is a person's perception of himself. These perceptions are formed through his experience with his environment, perhaps in the manner suggested by Kelly (1973), and are influenced especially by environmental reinforcements and significant others" (p.411). Els autors defineixen l'autoconcepte com la percepció que una persona té de si

mateixa. Aquestes percepcions es formen a través de la seva experiència amb el seu entorn. Investigacions més recents com les de Connors i Stalker (2003) o Stoneman (2005), consideren que el fet de tenir un germà amb alguna alteració també té pot tenir efectes positius en l'autoconcepte en l'altre germà.

En les últimes dècades, però, s'ha produït una gran transformació envers les famílies que tenen fills amb alteracions tal i com indiquen Mc Keever, Mc Hale et al. o Moore et al. (citats també per Lizasoáin, 2007).

Fins fa relativament pocs anys, el naixement d'un fill amb alguna alteració era presentat per alguns estudiosos com quelcom negatiu. Kew (1978), per exemple, considerava que l'arribada d'un fill amb alteració repercutia negativament en la família. No és fins a la dècada dels vuitanta que es comença a observar un canvi significatiu en les investigacions sobre el context familiar. Els investigadors comencen a considerar la família com un sistema i es va abandonant la visió negativa.

Alguns anàlisis com els de Hannah i Midlarsky, Lobato, McHale i Gamble, McHale, Simeonsson, i Sloan, Meyer i Vadasy, o Seligman (citats per Smith i Perry, 2005) es tradueixen principalment en professionals que se centren en aconseguir un impacte particular en els pares. No obstant això, d'altres professionals presten atenció als germans "sans" d'una família, partint de la creença que aquests germans experimenten factors estressants significatius com la disminució de l'atenció parental, l'augment de la cura dels fills i de la llar, responsabilitats, pressions per assolir fites i/o expectatives dels pares i tensions de rol.

En la mateixa línia, Pérez i Verdugo (2008) afirmen:

Es posible que los niños con un hermano/a con discapacidad se enfrenten a una situación diferente a nivel familiar, pero la revisión de la mayoría de los estudios señala que no es probable que la experiencia ejerza efectos negativos significativos sobre el auto concepto, la autoestima o la competencia personal de los hermanos. Aunque se encuentran algunos estudios con resultados contradictorios, parece existir consenso a la hora de defender que las reacciones que los hermanos manifiestan pueden ser muy variables y que están influidas por distintos factores que Lobato (1992) lograba sintetizar en tres tipos diferentes: las características de las personas con discapacidad (tipo de discapacidad, personalidad, sexo, edad...); las características del hermano/a y las características del contexto familiar que les rodea. Este último aspecto resulta clave ya que las relaciones que mantienen entre

sí los miembros de la familia, el grado de comunicación y cohesión entre ellos o los apoyos y recursos con los que cuenten son aspectos que, como veremos, pueden ejercer una repercusión directa en el bienestar y la capacidad de adaptación tanto de la familia en general como de los hermanos en particular (pp.76-77).

Segons Moreno (2010) no existeix una correlació directa entre l'alteració del fill/a i la desadaptació psicològica que pugui tenir el seu germà, sigui emocional, conductual o social. En aquest sentit sembla ser que cada vegada més estudis conclouen que un germà amb una alteració no ha de provocar efectes negatius en l'altre germà ni pel que fa al seu autoconcepte ni tampoc en l'autoestima.

Així mateix, en un primer moment els diferents estudis centren el seu interès en com influeix el fill amb alteració en els pares, tal i com comenta Lizasoáin (2009). Darrerament, però, s'està analitzant l'impacte de l'infant amb l'alteració en els seus germans, com indiquen diferents estudis com el de Lizasoáin (2007).

La relació entre germans té molta perdurabilitat en el temps i està marcada per forts vincles entre ells. El suport que pot suposar a nivell emocional un germà cap a l'altre i el model que pot representar, tal i com afirma Freixa (1999), són algunes de les característiques pròpies d'aquesta relació.

Segons Stoneman (2005), Ponce (2007) o Moreno (2010), hi ha algunes variables que s'han de tenir en compte a l'hora d'entendre des de les relacions que es poden establir entre els germans fins a l'organització familiar que implica. Aquestes variables són:

- Variables de l'infant amb l'alteració: característiques conductuals i naturalesa de l'alteració, edat i sexe.
- Variables dels germans: edat, sexe, ordre de naixement, interval d'edat entre ells, nombre de fills a la família.
- Variables de la família: factors socioeconòmics, adaptació dels pares a l'alteració del fill, suports familiars, adaptació de la família.

Totes aquestes variables poden influir en les reaccions i actituds dels germans d'un infant amb alteració.

El paper dels pares i la capacitat d'afrontar de la millor manera possible l'arribada d'un dels seus fills amb una alteració en el seu desenvolupament determinarà l'èxit propi, l'èxit del sistema familiar i l'èxit també del desenvolupament de la resta dels membres de la família.

Per Van Riper o Giallo i Gavidia-Payne (citats per Iriarte i Ibarrola-García, 2010), tenir un fill/a amb alteració en el desenvolupament no és un factor suficient per determinar el desajust psicològic o no del seu germà. Segons elles les característiques dels pares i la cohesió i resiliència familiar, l'estrès que pateixin aquests, el temps familiar, les rutines i la capacitat comunicativa són els aspectes més determinants de les dificultats que poden tenir els infants sense alteració per ajustar-se als seus germans.

En la mateixa línia, els problemes emocionals i conductuals que poden manifestar els fills que presenten un desenvolupament considerat (de manera general) com a òptim, pot estar més relacionat amb l'estrès dels pares, tal i com afirmen Turnbull, Brown i Turnbull (2004).

Per Arranz i Olabarrieta (citats per Ferrer, 2000) hi ha un seguit d'aspectes que es donen en les relacions entre germans/es. Per a ells tenir un germà s'associa a tenir un company de joc, un model al qual poder imitar o una font de conflicte horitzontal i/o vertical (en funció de la diferència d'edat). Les relacions entre els germans es caracteritzen per dos fets: la continuïtat al llarg del cicle vital i que les relacions que s'estableixen es van modificant (qualitativament i quantitativament) amb el pas del temps. Durant els primers anys de vida comencen a sorgir les primeres interaccions entre els germans. En aquestes interaccions, com afirmen Núñez i Rodríguez (2004), és quan apareixen els primers sentiments, comportaments (positius i negatius) característics de tota relació.

Segons Arranz i Olabarrieta (citats per Ferrer, 2000) es poden trobar diferents situacions en relació al naixement dels fills:

La primera situació ve donada amb el naixement del germà petit. És el moment en el que es produeix el "destronament" del germà gran i obliga a una regulació entre les relacions d'aquests i les relacions amb els pares. Aquestes relacions passen

d'una condició més de rivalitat (3/4 anys) a una relació de cooperació (dels 6 als 12 anys). Si el nounat té una alteració s'accentua aquest destronament ja que els pares acostumen a centrar-se en el fill amb l'afectació.

Però, quan la situació és a la inversa i el primer fill és el que té l'alteració, no es produeix aquest "destronament" perquè el germà continua necessitant més suport. El germà petit se es pot convertir o es converteix, segons Arranz i Olabarrieta (citats per Ferrer, 2000), en el "germà gran".

1.5. Síntesi del capítol

La importància que té la família com a primer context socialitzador per tot infant és un fet documentat i afirmat des de diferents àmbits d'estudi del comportament humà.

En funció de com sigui el nucli familiar l'infant podrà veure satisfetes les seves necessitats vitals i podrà començar a crear vincles amb la mare i/o el pare. Si des de ben petits no es satisfan aquestes necessitats i no es va produint aquest vincle entre mare i nadó, es pot generar una primera limitació i un condicionant per tal d'afavorir un òptim desenvolupament i benestar en aquest infant.

L'arribada dels fills/es, com s'ha descrit anteriorment, suposa una reorganització del sistema familiar que d'inici estava format per un subsistema conjugal. Aquesta situació es pot anar repetint si la família es va ampliant amb l'arribada de més fills i filles.

Però, quan un d'aquests infants presenta una alteració en el seu desenvolupament en el moment del naixement o posteriorment, pot afectar de manera directa al fill sa i també a tot el sistema familiar. La manera com viu la família la nova situació causarà efectes positius o negatius pel germà sense l'alteració. Aquest fet dependrà en gran mesura de l'atenció i la cura que puguin donar la mare i el pare o el cuidador a cadascun dels fills/es. Per Parellada (citada per Traveset, 2007), qualsevol element disfuncional afecta a la resta d'elements o membres de la família.

En el cas de les famílies que formen part d'aquesta investigació, l'afectació del fill/a gran sembla que pot tenir un impacte en el nucli familiar, ja que en els dos casos concrets són alteracions greus i això fa que aquests infants requereixin molta atenció i cura per part de l'adult.

Per tant, en funció de com sigui la capacitat dels pares d'afrontar i d'atendre aquest fill amb alteració en el desenvolupament, sense oblidar l'altre o altres fills i filles, pot acabar determinant el futur del sistema familiar.

Però, malgrat que el germà/na amb l'alteració no sigui el responsable directe d'aquests possibles desajustos que es puguin presentar, tal i com afirmava Moreno (2010), la família té un paper vital a l'hora de procurar que aspectes com l'auto-concepte, l'autoestima i el benestar general del fill/a sa/na es mantinguin intactes i no apareguin sentiments negatius com la vergonya o l'abandonament, entre d'altres.

Així doncs, la família serà el primer i el principal entorn que establirà les bases i determinarà com és i serà el desenvolupament del fill/a. Per això, acabarà marcant, doncs, l'evolució favorable i aportarà o no el benestar que pugui prolongar al llarg de la vida.

CAPÍTOL 2: EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL: LA IMPORTÀNCIA DE L'AMBIENT I EL VINCLE EN LA CONSTRUCCIÓ D'UN MATEIX

En aquest segon capítol del marc teòric es presenten algunes de les principals corrents psicològiques que aborden tant els factors que determinen el desenvolupament infantil des d'una perspectiva més general, com les teories que fan referència al desenvolupament de la personalitat de l'individu des del seu naixement.

S'ha de tenir en compte que els infants als que es fa referència en aquesta recerca no han presentat cap complicació aparent en el seu creixement i desenvolupament i que, per aquest motiu, no presenten cap tipus de retard ni mancança física o mental. Tot i això, com es pot anar observant al llarg de la investigació, es pot haver presentat alguna mancança relacionada amb alguna altra de les dimensions¹ de la persona, com pot ser la dimensió relacional, l'afectiva i/o la fantasmàtica.

D'inici es fa referència al nadó des del seu naixement i els principals factors que influeixen en el seu creixement i desenvolupament seguint els postulats de Guidano (1995). Els factors ambientals com indiquen Brofenbrenner (1987) i Winnicott (1998) tenen també la seva rellevància en aquest desenvolupament. El vincle amb el cuidador, tal i com destaquen autors com Bowlby (1969) o Ainsworth (1989), té molta rellevància en aquesta construcció d'un mateix.

Pel que fa a la construcció de la personalitat, tal i com diu Cloninger (2003), destaquen per l'actual estudi diferents teories que cataloga des de diferents perspectives:

¹ Segons la Psicomotricitat d'Integració (PMI) la psicomotricitat és una disciplina que busca el desenvolupament total de la persona en totes les seves dimensions: motriu, conativa, cognitiva, afectiva, relacional, social, fantasmàtica i ètica

- Perspectiva psicoanalítica social: Psicologia Individual (Adler, 1927); Teoria del Vincle (Bowlby, 1969).
- Enfocament cognoscitiu de l'aprenentatge social: Psicologia o Teoria dels Constructes Personals (Kelly, 1955).

Per tant, el tema central és com es va creant aquest individu i quina és la transició d'una dependència absoluta a una dependència més relativa per acabar amb la independència o autonomia, com apunta Ajuriaguerra (1973).

El fet de no considerar i tractar com a molt rellevants i amb més profunditat les dimensions motriu i cognitiva, citades anteriorment, no significa que s'hi pari atenció i no s'hi faci referència al llarg dels següents capítols.

Una de les primeres grans discussions respecte el desenvolupament rau en quin es considera el principal factor que pot afectar i tenir més rellevància en aquesta evolució. Per una banda, hi ha un cercle que considera que els factors genètics i hereditaris són fonamentals i inalienables al desenvolupament, com és el cas de Freud (1973), en front a un altre sector que considera que, aquest desenvolupament, es produeix a partir de la relació que s'estableix amb l'ambient, tal i com indiquen Mauco (1973), Winnicott (1998), Bronfenbrenner (2002) o Nardi (2007).

Finalment també destaquen aquelles corrents i referents, com Wallon (1975), que consideren l'emoció com un element que ajuda en l'organització d'un mateix. Aquesta visió seria més propera a la que postula actualment la neurociència, com per exemple Mora (2013).

Partint d'aquestes petites nocions, s'aprofundeix a analitzar i descriure com es va construint aquest "Jo", aquesta personalitat i com es va desenvolupant cada infant.

2.1. El *Self* i la identitat personal: com ens anem construint

L'objectiu de qualsevol ésser humà en aquest cicle de vida és buscar, trobar i construir un significat personal que li permeti crear una personalitat, un sí mateix, un *Self*.

El terme "*Self*" prové de l'anglès antic "*Seolf*" i "*Sill*", i de l'alemany "*Selb*", a l'actualitat "*Selbst*". Tots ells fan referència al concepte d'identitat i poden anar acompanyats d'altres paraules, fent ells la funció de prefixos. Algunes de les traduccions d'aquest terme són "sí mateix", "un" o "un mateix".

Diferents figures relacionades amb el psicoanàlisi utilitzen aquest terme, com Freud (1973) que usa el terme "*Selbst*" en la primera Teoria de les Pulsions. També ho fa Klein (1971), qui intenta aclarir les diferències entre "*Jo*" i "*Self*" considerant el "*Jo*" com a part organitzada del "*Self*", i que està constantment influïda per pulsions (instints) però que són controlades per repressió. Per Klein (1971) el "*Self*" és qui dirigeix totes les activitats i estableix i manté relació amb el món exterior. Segueix dient, així mateix, que el "*Self*" engloba la totalitat de la personalitat que inclou el "*Jo*".

El primer aspecte a tenir en compte en relació al "*Self*", segons Guidano (citat per Ruiz, 2007), és que aquest "*Self*" es caracteritza per englobar a tot sistema viu que està en constant procés. Això significa i implica que aquests sistemes no són fixes ni estàtics. Per tant la primera característica a tenir en compte és la de procés dinàmic, característic dels sistemes vius. Així mateix, Guidano (1995), també considera aquest "*Self*" con un procés dialèctic, resultant del procés de diferenciació i individuació. En els processos d'identitat personal o "*Self*", l'experiència immediata es basa en el sentit de continuïtat interna d'una persona, i és predominantment emotiva, tal i com afirma Guidano (1995).

La imatge que un té de sí mateix serveix per donar consistència a l'experiència immediata. L'experiència immediata d'un mateix és quelcom representat en la psicologia nord-americana per Mead (citat per Guidano, 1995). És el que anomena

“*Mi*”. El “*Mi*” és una reconstrucció de cadascun dels moments de l'experiència immediata que viu tot individu, que té com a finalitat mantenir una imatge d'un mateix consistent i que tingui durabilitat en el temps. La finalitat del “*Mi*” és mantenir aquesta continuïtat en la pròpia imatge que s'ha anat estructurant fins a aquell moment i no conèixer i explorar la veritat en la seva experiència en el “*Jo*”.

En la mateixa línia, Guidano (1995), creu que la funció de qualsevol organisme que s'autoorganitza és la de construir sentit de sí mateix i mantenir-lo el més estable possible en el transcurs de la seva vida i mantenir aquesta imatge de sí mateix que ha estructurat fins a aquell moment. Segons ell, aquest coneixement adquirit per un individu sobre sí mateix ho és en relació al coneixement dels altres.

La suma dels “*inward*” (focus intern, percepcions internes de la pròpia experiència) i dels “*outward*” (focus extern, situacions externes de la pròpia experiència), juntament amb la previsió i la variabilitat del cuidador, portaran a cada infant a la millor adaptació que li sigui possible. Aquest fet i l'adquisició i desenvolupament de diverses habilitats, l'ajudaran i li permetran tenir i mantenir una coherència interna.

Ruiz (2007) destaca que la capacitat que tenim els éssers humans d'anticipar la reacció de l'altre permet tenir o obtenir el punt de vista de l'altre i poder reconstruir així les seves intencions. Això permet la possibilitat d'estructurar un sentit d'identitat personal, ja que si una persona té la possibilitat de poder reconstruir el punt de vista de l'altre això significa que també es pot veure a sí mateix des d'un altre punt de vista i aquesta capacitat li permet estructurar la imatge conscient de sí mateix.

La imatge conscient de sí mateix que tot individu va construint és la consciència que anem construint de nosaltres mateixos a través de com ens veiem des del punt de vista d'altres persones. Si l'ésser humà no fos capaç de veure's amb uns altres ulls, probablement no existiria la capacitat de fer-se una imatge conscient d'un mateix. Aquesta imatge conscient d'un mateix és una manera d'entendre el *Self*. Segons Guidano (1995) el *Self* és entès com un procés en el que existeixen dos nivells simultanis. Una de les conseqüències és el que anomena “significat personal”, que defineix com el tipus de relació que cadascú té amb la seva experiència immediata, la manera com un la descodifica i se l'explica.

El significat personal és segons Guidano (1995) l'organització entre l'experiència immediata i la imatge conscient d'un mateix. Aquest significat personal es centra en el cicle de vida de cada persona i es construeix en una realitat en la que ens coneixem respecte els demés. El coneixement d'un mateix és sempre en relació al coneixement dels altres.

Segons Nardi (2008), cada organització de significat personal expressa diferents capacitats d'adaptació que permeten a l'individu afrontar situacions de la seva vida. Quan l'individu no pot integrar al *Self* estímuls ambientals que el poden pertorbar, l'organització de significat personal pot presentar fragilitat. Per tant, el com s'assimila una experiència pot provocar fragilitats personals. El mateix Nardi (2008) afirma que una intervenció enfocada a l'organització del significat personal permet reconèixer i fer aparèixer els recursos individuals que permetran a l'individu adaptar-se, millorant la seva habilitat per afrontar emocions pertorbadores i trobar noves i millors estratègies de comportament.

2.2. L'ambient com a element vital pel desenvolupament i la construcció d'un mateix

Diferents autors de rellevància com Mauco (1973), Winnicott (1998) o Brofenbrenner (2002), ja exposaven en les seves tesis que un dels factors més rellevants per a un bon desenvolupament infantil i una òptima construcció d'un mateix era i és l'ambient.

L'ambient és aquell entorn, sigui més proper o llunyà, en el que viu i conviu tota persona des del moment en el que neix i a mesura que es va fent gran i que té influència i determina com serà el seu desenvolupament al llarg del temps.

Per Wallon (citat per Àngel, 1980), la maduresa del psiquisme és el procés d'interrelació entre un organisme i l'ambient. Un dels estadis que Wallon (citat per Àngel, 1980) descriu d'aquest desenvolupament i d'aquesta relació amb l'ambient

és l'estadi emocional. Aquest es caracteritza per l'evolució que hi ha en l'infant entre els 6 mesos i l'any:

El nen va enriquint les seves relacions afectives amb el medi. Ja existeix una gamma d'intercanvis emotius, amb matisos emocionals: dolor, pena, alegria, ràbia. Respon amb el somriure. L'afectivitat té un paper important en l'evolució d'aquest moment. Les emocions impliquen un inici de vida de relació, de contacte, i són essencials en els orígens del caràcter i en les relacions amb el medi (p.14).

Le Boulch (1995) creu que les fases del desenvolupament infantil tenen una base genètica clara. Tot i això destaca la importància que té l'ambient per tot infant:

Pero las potencialidades innatas sólo se actualizan si el recién nacido evoluciona en un medio favorable. El medio en el que se desarrollará el niño está hecho de estímulos físicos, pero sobre todo de una presencia humana calurosa que crea las condiciones psico-afectivas indispensables al desarrollo general del niño a corto y largo plazo (p.95).

Brofenbrenner (2002) entén el desenvolupament com un canvi perdurable en la manera en la que una persona percep el seu ambient i es relaciona amb ell. Per tant, queda clar que l'ambient en el que neix i creix qualsevol infant és el que marcarà el seu desenvolupament i la seva pròpia construcció.

El mateix psicòleg parla de quatre tipus d'ambients, que van des del més proper a un més extern i llunyà a la persona. El primer ambient és l'intern i fa referència a l'entorn més immediat; la casa (família) i l'escola principalment, i l'anomena microsistema. Com diu el mateix Bronfenbrenner (2002) aquest és el terreny més conegut, però a l'entrar en el pas següent, el segon ambient, anomenat mesosistema, aquest condueix fora del camí més segur, ja que fa que l'individu miri més enllà de cada entorn per separat. El tercer nivell del que parla, l'exosistema fa referència als entorns relacionats amb la feina o ambients socials en els que es mouen sobretot els pares. Finalment l'últim ambient, el macrosistema va més enllà i parteix de la hipòtesi que el desenvolupament de tota persona es veu afectat profundament per fets en els que ni el mateix individu hi està present, però que també influeixen i poden afectar-lo. Aquest ambient faria referència a sistemes polítics, culturals i/o socials.

El pas d'un nivell (o ambient) a un altre impliquen un canvi de rol. Els rols i les conductes associades a aquest van modificant-se amb el pas dels anys. Els rols

són importants perquè poden modificar com es tracta una persona, com actua, allò que fa i inclús allò que pensa i sent.

Els fets ambientals que influeixen i afecten el desenvolupament d'un infant de manera immediata són aquelles activitats en les que participen els demés amb aquest infant o en la seva presència. Per tant, un ambient proper segur i estimulants afavorirà un òptim desenvolupament en qualsevol infant.

Així mateix, Winnicott (1998) afirma que l'ambient en el que creix i es va desenvolupant tot infant és el que acaba determinant les bases de la seva personalitat.

2.3. De la dependència a la independència: la importància del vincle

Ajuriaguerra (1973) defineix la història del creixement de tot infant com una història de dependència absoluta, que va disminuint gradualment i va avançant cap a la independència amb el pas dels anys. Aquest camí és únic, no dona peu a discussió i tothom, abans o després, a no ser que hagi tingut algun tipus de limitació important, ha acabat arribant-hi.

Per Ajuriaguerra (1973):

El hombre cambia de lo simbiótico y dependiente a una relativa independencia en un marco social al que se yuxtapone y se enfrenta con un diálogo positivo o negativo, pero siempre implícito, en el que expresa su propia personalidad (p.63).

Tot aquest recorregut, com diu Winnicott (1998), dependrà en gran mesura de l'ambient en el que creixi cada infant, tal i com afirma també Brofenbrenner (1987), de manera que no és possible descriure un nadó o un infant sense incloure una descripció de la cura que rep, entre d'altres factors.

Aquesta cura és la que acaba determinant com serà el tipus de vincle que s'estableix entre nadó i el seu cuidador.

Ainsworth (citada per Bretherton, 1992) contribueix amb la seva tesi afirmant que tot infant podrà explorar el món que l'envolta si ha tingut una figura de vincle com a base segura per poder-ho portar a terme.

Aquesta base segura, propiciada per una societat que l'envolta que és propera i que l'atén, com diu Ajuriaguerra (1973) afavorirà i oferirà a l'infant la possibilitat d'evolucionar i, per tant de desenvolupar-se.

Le Boulch (1995) creu que poc després del naixement, les funcions de relació de l'infant es van desenvolupant ràpidament. El fet que el seu comportament s'organitzi a partir de la influència dels estímuls externs, i sobretot, en la relació que té amb la mare és el que afavoreix aquesta maduració i creixement personal.

Per Winnicott (1998) la majoria d'infants tenen la sort de rebre un sosteniment adequat durant la major part del temps. D'això se'n deriva una confiança envers aquest entorn més proper i respecte el món que l'envolta. Allò més important, però, és que si tot nadó, tot infant, rep un sosteniment adequat són capaços d'arribar a un creixement emocional molt ràpid. Per tant, aquest sosteniment adequat és el que acaba determinant que les bases de la personalitat puguin estar fonamentades de forma apropiada. Els nadons, segons ell, però, no recorden haver rebut o no un sosteniment adequat: el que recorden és l'experiència traumàtica de no haver-lo rebut. Si se'ls priva del contacte familiar i humà durant massa temps (hores, minuts) tenen experiències que només es poden descriure amb mots negatius.

El primer fet que destaca Winnicott (1998) és que tot nadó pot estar exposat a sentir les angoixes més severes que poden imaginar-se, segons quines siguin les respostes que es donen a les seves necessitats.

Tot i això s'ha de considerar que un fet important és que la majoria dels nadons passa per les primeres etapes de la seva dependència sense tenir aquestes experiències traumàtiques. Això és així perquè la seva dependència és reconeguda i les seves necessitats bàsiques satisfetes, i perquè la mare o la figura materna, normalment, adapta el seu mode de vida a aquestes necessitats.

Bowlby (1951) referma aquest fet: "The infant and young child should experience a warm, intimate, and continuous relationship with his mother (or permanent mother substitute) in which both find satisfactions and enjoyment" (p.13).

La majoria dels nadons reben una cura suficientment bona i de manera continuada, normalment per part d'un cuidador (principalment la mare, però també el pare) fins el moment en el que troben el plaer de conèixer i confiar en altres persones que els proporcionen confiança i seguretat i això els fa capaços d'adaptar-se.

L'experiència de la dependència que ha estat satisfeta és el que dona la possibilitat al nadó de començar a respondre a les demandes que la mare i l'entorn li plantejaran.

Ainsworth i Bowlby (1991) treballen conjuntament participant en el desenvolupament i la recerca de la teoria del vincle:

This is a historical account of the partnership in which Bowlby and Ainsworth participated to develop attachment theory and research. Beginning with their separate approaches to understanding personality development before Ainsworth joined Bowlby's research team at the Tavistock Clinic in London for 4 years, it describes the origins of the ethological approach that they adopted. After Ainsworth left London, her research in Uganda and in Baltimore lent empirical support to Bowlby's theoretical constructions.

The distinguishing characteristic of the theory of attachment that we have jointly developed is that it is an ethological approach to personality development. We have had a long and happy partnership in pursuing this approach. In this article we wish to give a brief historical account of the initially separate but compatible approaches that eventually merged in the partnership, and how our contributions have intertwined in the course of developing an ethologically oriented theory of attachment and a body of research that has both stemmed from the theory and served to extend and elaborate it (p.1).

Però pel mateix Winnicott (1998), un nombre determinat de nadons experimenten la falla ambiental mentre són dependents i, per tant, pateixen en major o menor grau un mal difícil de reparar. En el millor dels casos, el nadó al convertir-se en infant i adult, arrossega el record d'un desastre que va viure en el seu *Self* i dedica molt temps i energia a organitzar la seva vida de tal manera que no hagi de tornar a experimentar aquell dolor. Segons ell, en el pitjor dels casos, aquest infant es troba permanentment distorsionat i, per tant, la personalitat es deforma o el caràcter es torça o pot fer-ho. Apareixen símptomes que es poden considerar perversos i

l'infant patirà per causa d'aquells que pensin que el càstig o l'educació correctiva poden curar el que en realitat és degut a una conseqüència profundament arrelada provocada per una errada ambiental o de l'entorn.

L'element tranquil·litzador quan es consideren aquestes qüestions tan serioses és que la major part dels nadons no pateixen d'aquesta manera i solen sortir airosos sense necessitat d'haver de dedicar temps i energia a construir una fortalesa per mantenir allunyat el seu enemic que en realitat està dins seu.

Totes les teories sobre el desenvolupament de la personalitat humana, com s'ha vist i com s'anirà veient al llarg d'aquest capítol, es basen en la continuïtat, la línia de la vida, que molt probablement, com afirma Winnicott (1987), té el seu inici abans del naixement.

Així ho afirma també Bueno (2018) indicant que l'etapa més important de tot infant i que acabarà determinant i condicionant com serà el seu caràcter, comportament i tarannà, és la que va fins als tres anys:

El que aprenen els infants abans dels tres anys condiona com serà el seu caràcter, el seu temperament, com serà la seva relació amb els altres, com serà la seva relació amb el món de l'aprenentatge durant tota la seva vida.

Segueix dient:

El cervell es fixa en les relacions socials i les incorpora als patrons de comportament que es mantindran tota la vida. S'ha vist que els infants que viuen en ambients d'alta conflictivitat, el tipus de connexió que es fa a la zona de gestió emocional és lleugerament diferent de les connexions que fan en ambients de relativa estabilitat. El cervell s'adapta al que troba.

Per tal que el potencial genètic i heretat tingui oportunitat d'actualitzar-se, en el sentit de manifestar-se en la persona de l'individu, l'ambient i l'entorn han de ser els adequats. Per Winnicott (1998):

Es conveniente utilizar una expresión como "quehacer materno suficientemente bueno" para denotar, sin idealizarla, la función de la madre; también es importante retener el concepto de dependencia absoluta (del bebé con respecto al medio). Que rápidamente evoluciona hacia una dependencia relativa, y que siempre tiende hacia la independencia (aunque jamás la alcanza). La independencia significa autonomía; la persona se torna viable, como persona también físicamente (una unidad diferenciada) (p.120).

D'aquí la importància, segons Winnicott (1998) del paper de sosteniment de la mare, com es podrà seguir analitzant al llarg d'aquest capítol. En aquest sosteniment tenen lloc importants comunicacions en els inicis de l'experiència de vida d'un nadó. Aquest recorre ràpidament una sèrie d'etapes evolutives de gran importància per la seva afirmació com a persona. El desenvolupament de l'infant només pot tenir lloc en relació amb la confiança humana del sosteniment i el maneig.

Winnicott (1998) creu que la capacitat de la mare de satisfer les canviants necessitats del nadó li permet a aquest tenir una línia de vida, relativament ininterrompuda i li permet també experimentar estats de no integració i assossegament, confiat en un sosteniment que és real.

En aquest sentit, el mateix Winnicott (1998) destaca la importància de la utilització de la cara de la mare per part del nadó. Es pot considerar la cara de la mare com el prototip de mirall. El nadó es veu a sí mateix en la cara de la mare. Si la mare està deprimida o preocupada per alguna cosa, això, per descomptat, farà que el nadó ho identifiqui en la seva cara.

Nardi (2007 i 2008) assenyala en les seves investigacions que les situacions quotidianes i que fan referència a aspectes com somriure, por, enuig, són percebudes pel nen a partir del seu cuidador. Als infants també els resulta senzill descodificar expressions relacionades amb emocions bàsiques com poden ser por, tristesa, felicitat. Quan l'infant va reconeixent aquestes emocions està construint les bases de la seva identitat, tal i com afirma també Damasio (2000). Segons Guidano (1995) la constància dels comportaments del cuidador i de les seves expressions emocionals van permetent a l'infant anar descodificant activacions semblants en ell mateix. D'aquesta manera aquest infant començarà a percebre quan es sent segur i quan no, quan es sent protegit i quan no. A partir de l'activació interna, producte d'aquesta descodificació, percebrà el que passa en l'ambient proper. Si les conductes o comportaments del cuidador són més complexes i canviants, això farà que l'infant necessiti més memòria, més dades i que aquestes es vagin actualitzant constantment, per tal de que es puguin estructurar de manera òptima.

Qui també realitza investigacions sobre el desenvolupament afectiu i sobre com es va forjant el caràcter de l'infant és Mauco (1973), qui considera que les dades hereditàries tenen molta menys importància que la influència del medi, en la mateixa línia del que apunten Winnicott (1998) i Bronfenbrenner (2002). Segons ell, les aptituds intel·lectuals i les particularitats del caràcter no es transmeten hereditàriament. N'hi ha prou amb modificar l'ambient o l'entorn perquè no hi hagi una continuïtat. Per ell, l'ambient és el que determinarà el desenvolupament afectiu i caracterològic de l'infant. Ho farà afavorint, o bé oposant-se a la satisfacció de les necessitats de l'infant.

Segons Mauco (1973) aquestes primeres necessitats són principalment fisiològiques: respirar, menjar, dormir, ésser atès. De la seva satisfacció o insatisfacció naixeran els primers sentiments i les primeres sensacions de seguretat o d'inseguretat, de tendresa o agressivitat, d'amor o angoixa respecte el seu entorn. L'infant sent, fins i tot de manera inconscient, com una atenció voluntària dels altres, la satisfacció o la insatisfacció de les seves necessitats personals.

La sensibilitat es desenvolupa, segons Mauco (1973), a partir de l'organisme de l'infant. Segons ell no es pot separar psiquisme i cos arbitràriament. Entre ambdós elements hi ha una interdependència i una solidaritat sobretot en els primers anys de vida. El nadó sent el món pel seu cos. Les sensacions, principalment les orgàniques, són les que determinen els primers sentiments. L'infant sent el món i les persones que l'envolten a través del seu funcionament visceral i vegetatiu. La mare és coneguda en primer lloc com a font de nutrició: xuclar, mossegar, empassar, orinar, defecar, prendre, refusar, són les primeres manifestacions de sensibilitat.

Per Mauco (1973) en aquest moment l'infant no té encara un "jo" conscient, capaç de reflexionar. El pensament conscient és una adquisició tardana que no aconsegueix el ple desenvolupament abans de la pubertat. En canvi, la sensibilitat és precoç. Es manifesta a través, si més no, de reaccions nervioses i de sensacions. L'infant pateix la seva sensibilitat, no pot expressar-la de manera clara ni dominar-la.

L'única manera d'educar, segons ell, aquestes manifestacions de sensibilitat primerenques és a través del medi, especialment del familiar. La dependència vital de l'infant respecte als pares i, especialment respecte la mare, dona a les relacions personals una importància cabdal. Qualsevol privació en el pla material (manca de cura i d'atenció, manca d'aliment) serà considerada una manca d'estimació.

Però sens dubte qui desenvolupa una teoria més rellevant sobre el vincle és Bowlby (1969) que destaca la importància entre els processos de vincle i la construcció del sentit d'un mateix en el desenvolupament humà. Aquest procés permet crear un sentit estable d'un mateix, que sigui consistent i que tingui continuïtat en el temps.

Per Bowlby (citat per Safrany, 2005) el vincle és el lligam afectiu que qualsevol individu estableix amb ell mateix i amb els altres.

Bowlby (1969) considera la Teoria del Vincle com una manera de conceptualitzar la tendència dels éssers humans a crear forts llaços afectius amb determinades persones en particular. Aquests llaços i vincles perduren al llarg del temps i en funció de com siguin, fan que l'infant tingui sentiments positius de seguretat i confiança, o bé de negatius, d'inseguretat, abandonament o por.

Per aquest motiu és tan important la teoria que planteja Bowlby (1969) ja que va més enllà de la funció de protecció. Destaca l'èmfasi i la rellevància que té per ell la calidesa i la proximitat de les relacions amb el cuidador principal, ja que són les que poden acabar afavorint una estabilitat emocional i benestar.

Aquesta teoria del vincle ha promogut un moviment que va d'una psicologia unipersonal (centrada en la vida intrapsíquica de l'individu) a una psicologia bipersonal (centrada en les relacions diàdiques) i més tard a una psicologia multipersonal.

Per Marrone (2018) cada individu des de ben petit va organitzant representacions internes dels aspectes més importants de les relacions que estableix amb les figures de vincle. El concepte dels models operatius interns que desenvolupa Bowlby (1973) és el punt central de la seva teoria del vincle. Aquests models operatius interns són mapes cognitius, representacions i esquemes que l'individu

construeix de sí mateix (com a entitat corporal i psíquica única) de les seves figures de vincle i de la relació entre un i altre.

Hi ha dos aspectes que defineixen, segons Marrone (2018) aquests models operatius interns: la representació de la figura de vincle com alguna persona que respondrà (o no) a les demandes de suport i protecció que fa l'infant i la representació d'un mateix com algú que mereix (o no) rebre aquest suport o cura.

Los modelos operativos internos se construyen a partir de las experiencias repetidas, en que el niño va generando expectativas de sus relaciones. A su vez, esos modelos o representaciones mentales se generalizan, guían y modelan la interacción con los otros. La autoestima, el valor de sí mismo, se construye dentro de esta ecuación intersubjetiva, con estos ingredientes relacionales primarios, en continua remodelación. La confianza en los demás depende también de estos modelos.

Bowlby (1988) planteja que, para que el infante continúe sintiéndose seguro y teniendo un desempeño acorde a su edad, es necesario que los modelos operativos internos complementarios de niños y padres se vayan adaptando al desarrollo de sus capacidades físicas, sociales y cognitivas. De esta forma, la interacción entre el niño y sus cuidadores tiene un impacto directo en el desarrollo del cerebro, y en el proceso de maduración neuronal (Shore, 2001, pp.4-5).

Per Bowlby (1973) tot individu va construïnt, al llarg de la seva infantesa i adolescència, representacions més o menys positives de sí mateix al voltant dels altres, en funció de com s'hagin organitzat els seus models interns. Aquí, un vincle segur afavorirà que aquestes representacions es consolidin i que vegi els demés com persones amb qui pot confiar. Si passa el contrari, en canvi, el vincle serà més insegur i la construcció de la pròpia identitat serà complicada, ja que els esquemes mentals que haurà desenvolupat l'individu presentaran mancances de valors positius.

La separació és part integrada del vincle, com postula també Bowlby (1973). Un infant pot suportar la separació dels pares, ja que pot internalitzar una imatge d'aquests, podent quedar psicològicament vinculat a ells. Quan l'infant és capaç d'acceptar aquesta separació, per exemple en el temps d'escola, es va desenvolupant una capacitat de vincle més elaborada de tipus relacional que li permet compartir amb els altres experiències a través del llenguatge. En aquest sentit aquesta separació té similitud amb el que Piaget (1991) anomenava

permanència de l'objecte i que definia com la capacitat de l'infant de mantenir l'objecte malgrat no estigués dins el seu camp visual.

En la mateixa línia que Bowlby (1973), Mauco (1973) o Winnicott (1998), també Guidano (1987) destaca la importància del vincle amb el cuidador per tal d'afavorir una bona estructuració del significat personal de cada infant i, per tant, un òptim desenvolupament. Aquesta relació, aquestes sensacions i emocions són les que donen la possibilitat a l'infant de poder-se percebre de forma més conscient. L'ambient familiar és el que li dona la possibilitat d'anar adquirint aquesta autoimatge d'ell mateix.

Mauco (1973), Guidano (1987), Winnicott (1998) i Liotti (2006) consideren que l'ordenament central de tot domini emotiu individual es realitza mitjançant una configuració a través del vincle del nen amb el seu cuidador. Segons ells, aquest procés es manté durant tot el període de desenvolupament, des del naixement als 18 anys, aproximadament.

Guidano a la dècada dels 80 pretén indicar una nova manera de percebre l'ésser humà i formula el concepte de *post racionalisme*. Aquest terme fa referència a una visió de l'ésser humà més emocional i capaç de generar significat, desmarcant-se més d'allò merament racional.

Segons Ruiz (1992) i Zagmutt (2006) el terme *post racionalisme* no significa negació sinó que fa referència a allò que va més enllà de la racionalitat. Per ells la raó no és única en l'ésser humà.

És així com neix aquest model desmarcant-se de la mirada tradicional cognitiva racionalista. Guidano (1995) incorpora el prefix *post* per desmarcar-lo una mica del que era el racionalisme. Malgrat això no s'ha d'entendre el post racionalisme com quelcom antagònic i oposat al racionalisme, ja que Guidano (1995) segueix considerant important el raonament lògic com a font de l'experiència humana. Afegeix que és quelcom més que lògica i coneixement i en aquest sentit destaca la importància de l'emoció i aspectes sensorials, perceptius i motors com a base pel coneixement.

Guidano (1995) afirma que les formes més importants de coneixement són les que ofereixen, de manera continuada, ubicació temporal, espacial i la continuïtat de la vida sense necessitat de pensar.

La principal diferència entre els dos enfocaments del moment (post racionalisme i constructivisme) ve donada perquè el constructivisme no pot donar resposta al següent interrogant: per què es construeix el que es construeix i no una altra cosa? Guidano (1995), des del post racionalisme dona resposta incorporant una nova dimensió: la vivència, dimensió que no compta pel constructivisme.

Emmarcat dins aquest model, Guidano (1995) defineix el concepte d'Organització de Significat Personal (OSP) que és entesa com un procés que es construeix en el vincle i no com una entitat en sí mateixa.

Per tant, Guidano (1997) planteja l'autoorganització com un procés, com el mecanisme bàsic de qualsevol estructura vivent:

Quando yo hablo de Patrones Vinculares, de Self, de la misma Coherencia Interna que tiene una Organización de Significado Personal, nunca nos referimos a una entidad estética; toda la realidad básica del significado del sistema vivo es básicamente procesal, de movimiento y también su mantención; la mantención de la continuidad en el tiempo, mantener una continuidad no es fija, no es algo que se da en sí mismo, es una semejanza consigo mismo, es un reconocerse consigo mismo, un reconocer continuamente la propia activación, su propia continuidad en términos de memoria, de historia, es proceso activo que se hace cada día, es un proceso dinámico (p.2).

Per tant aquesta auto construcció del significat personal segons Guidano (citat per Nardi, Arimatea, Vernice i Bellantuono, 2012a): "the specific arrangement of personal meaning processes by which each individual is provided with a sense of oneness and historical continuity in the course of his/her lifespan" (p.175), suposarà l'habilitat de construir en l'individu un ordre que el doti de sentit, coherència i continuïtat en el temps, tal i com afirmaven i apuntaven també Winnicott (1998) i Mauco (1973).

Quiñones (2000) considera:

La relación dialéctica entre un sentido de continuidad y discontinuidad emocional en una organización de significado personal, está socialmente en función de la

diferenciación individual posibilitado por el contexto social intersubjetivo. La intersubjetividad implica entre otras cosas que cualquier conocimiento de sí mismo y del mundo, está siempre en relación con el conocimiento de los otros, de manera que la pertenencia y la diferenciación de los grupos de referencia es un proceso evolutivo y de desarrollo, que nos da la posibilidad de ir generando un significado social ontológico ("efecto de espejo" sostenido por Karl Popper). En una dimensión individual, toda diferenciación de los límites implica una comprensión ontológica, y ello alude a que el self como objeto ("yo/objeto") es capaz de evaluar al self como sujeto ("yo") que experimenta y que se diferencia a partir de la emergencia de la capacidad de referirse a sí mismo y a los otros. Así, el proceso de individualizarse y coordinarse es un reflejo de la capacidad de atribuir emociones e intenciones, como también de fingir estados internos de toda índole en función de las redes emocionales que mantienen al grupo unido. Por ello la pertenencia y diferenciación del grupo social, tiene funciones de protección, de auto-reconocimiento e interpretación (p.14).

Un altre aspecte rellevant per Guidano (1995) fa referència al fet que la nostra manera de percebre les coses està connectada amb allò que observem i percebem. La manera en com ordenem el món que ens envolta és inseparable del món en el que estem. En aquest sentit la concepció de Guidano (1995) també s'assimila al postulat de Winnicott (1987) quan parla d'ambient i entorn.

Tots els organismes, els individus, tenen com a element bàsic l'autoorganització, construir un ordre intern que doni sentit de coherència i continuïtat en el temps. Així ho indica Guidano (citats per Nardi i Moltedo, 2009):

En otras palabras, aquello que surge en una óptica neo empirista es la visión de un organismo que es auto organizado. Es decir, mientras precedentemente se hipotetizaba que el organismo era sustancialmente pasivo respecto al orden externo, y que su conocimiento no era otro que la copia de tal orden, en esta nueva perspectiva el concepto básico es el de 'autoorganización'. Así, cualquier organismo, simple como la ameba o complejo como el hombre, del momento que tiene una estructura propia, la usa activamente para estructurar primero, y mantener después, su orden de sí, y en aquello consiste su habilidad evolutiva [...] (p.96).

La relació amb les figures primàries d'afecció s'orienta als recursos adaptatius individuals cap a la construcció de l'organització del significat personal més útil respecte l'ambient en el que qualsevol subjecte va madurant.

Els aspectes fonamentals del model de Guidano (citats per Nardi i Moltedo, 2009: p.98) són:

- Importància de considerar el sistema individual en la seva globalitat psicofísica i en el seu marc temporal.

- L'estreta connexió entre els aspectes emocionals i els coneixements individuals.
- La relació de vincle és la que comença a definir les tonalitats emocionals.
- La importància dels processos d'adaptació individual.
- La continuïtat entre les experiències que un individu aconsegueix integrar en el sentit de sí mateix i aquelles discrepants, que poden donar origen a un malestar més profund (patologies).
- Buscar constantment significats com a característica fonamental del sistema cognitiu humà.

D'acord amb aquest enfocament, per Guidano (1995), la conceptualització de l'Organització del Significat Personal és una idea central.

Els mateixos Guidano i Liotti (1983) distingeixen quatre tipus d'organitzacions. Són instruments explicatius que el terapeuta utilitza en la seva tasca.

Aquestes quatre organitzacions del significat personal són:

- Organització de Significat Personal Depressiva
- Organització de Significat Personal Fòbica
- Organització de Significat Personal Obsessiva
- Organització de Significat Personal Desordres Alimentaris Psicògens

La relació entre els processos de vincle i la construcció del sentit d'un mateix és molt important en el desenvolupament de qualsevol ésser humà, com s'ha exposat al llarg del capítol.

En aquesta línia, Fonagy (2004) argumenta que: "la relación más temprana que se establece y nos permite aprender a regular nuestro sistema emocional es la

vinculació afectiva o apego con el cuidador más próximo, que se encargara de responder a nuestras señales o reacciones emocionales” (p.14).

Dins la família, l'infant va construint la seva personalitat per imitació, partint dels comportaments de la mare i del pare com a primers grans referents. Si la família ofereix a l'infant exemples no massa adequats, aquest pot trobar el seu desenvolupament pertorbat. És doncs la relació humana, tal i com l'experimenta cada infant a través del seu lent aprenentatge de la vida social, la que pot refermar d'una manera o altra la seva sensibilitat i el seu caràcter.

Guidano (citad per Quiñones, 2000) descriu diferents tipus de patrons de vincle: el segur, l'evitant i l'ambivalent, entenent per patró de vincle un procés que es manté durant tota la vida.

El primer patró de vincle fa referència a infants que tenen un vincle segur. No presenten dificultats a l'hora d'apropar-se o allunyar-se de les figures que els cuiden i no presenten problemes al relacionar-se amb els seus pares. Aquests estan alerta a les senyals i les comunicacions dels seus fills.

Els infants que tenen un vincle evitant són aquells que mantenen una proximitat amb els pares i utilitzen els seus recursos cognitius per controlar l'exterior, anticipant possibles situacions de rebuig o indiferència. Aquests infants solen mantenir certa distància amb els pares i busquen reduir el contacte emocional amb ells.

Finalment, els infants amb vincle ambivalent són descrits com aquells que mantenen una proximitat amb els pares en base als seus recursos afectius.

En la mateixa línia que Guidano, Ainsworth i Bell (citades per Gago, 2014), van avaluar la qualitat del vincle durant els primers anys de vida:

(...) observaron el modo en que el niño organizaba su conducta en relación con su madre durante una serie de episodios estresantes ensayados, de corta duración. Estos episodios incluían una situación desconocida, el encuentro con una persona desconocida y finalmente la separación de su madre por un corto espacio de tiempo.

MARC TEÒRIC: El Desenvolupament Infantil: La importància de l'ambient i el vincle en la construcció d'un mateix

Establecieron una distinción fundamental entre apego seguro e inseguro, a través la capacidad del niño para utilizar la figura de apego como base para explorar su entorno y desde su forma de reaccionar ante el retorno de la madre (p.5).

A partir d'aquí, les mateixes Ainsworth i Bell (citades per Gago, 2014) van descriure diferents tipus o estils de vincle (p.5):

Apego seguro (Tipo B)

Apego inseguro

Ansioso ambivalente (Tipo C)

Huidizo evitativo (Tipo A)

Inseguro desorganizado (Tipo D) (Introducido por Main y Solomón en 1996)

En el següent quadre es presenta la relació entre les Organitzacions de Significat i els patrons o estils de vincle.

| O.S.P | Estilo de apego |
|---|---|
| <i>Organización de significado personal Depresiva</i> | <i>A1-A2: Inhibidos A3: Cuidadores Compulsivos</i> |
| <i>Organización de significado personal de Desorden Alimentario</i> | <i>A4: Compulsivo Complaciente A4/C: Compulsivo complaciente con componente coercitivo</i> |
| <i>Organización de significado personal Obsesivo</i> | <i>A4/C: Compulsivo complaciente/ componente coercitivo A3/C: Cuidador compulsivo/Componente coercitivo</i> |
| <i>Organización de significado personal Fóbico</i> | <i>C1: Amenazante C2: Desarmante C3: Agresivo C4: Indefenso C5: Punitivo C6: Seductor</i> |

Figura 1. Crittenden (citad en Jaramillo i López, 2017, p.59)

Els estils de tipus "A" corresponen al vincle evitant, mentre que els de tipus "C" a l'ambivalent.

Si l'infant sent i coneix els altres a través de les satisfaccions o de les insatisfaccions del seu propi cos, es comprendrà la importància de les primeres relacions familiars, en particular les de la mare amb el nadó.

Per tant, la família, tal i com afirma Toro (2005) també podria ser considerada com un factor de risc en psicopatologia infantil i, així doncs, també s'haurà de tenir en compte quin impacte té en el desenvolupament de l'infant. Els pares, les seves reaccions afectives i la seva seguretat interior poden ser rellevants per la maduració d'aquest nen o nena. Una de les causes més importants i més precoç de perturbacions en el comportament és la inseguretat. El nadó pot sentir-se insegur i això pot acabar afectant les seves relacions posteriors, provocant angoixes que li poden provocar sentiments i/o emocions dolentes envers la família.

2.3.1. Com es mostren els pares segons l'estil de vincle amb l'infant

Els pares han d'assegurar al fill/a un entorn estable. En funció de com siguin els pares i la relació amb aquest fill/a es crea un estil de vincle determinat que fa que mare i pare es puguin mostrar d'una determinada manera.

En el cas de pares i mares amb fills amb vincle segur, aquests es mostren disponibles, oferint a l'infant contacte quan plora, com afirma Gago (2014):

Responden de forma sincrónica al estado emocional. Son capaces de visualizar las necesidades del niño en sí mismas, y no como necesidades propias o ataques a su integridad.

Sus propias narraciones de las historias de apego son coherentes. Describen fácilmente experiencias (p.5).

Les mares i els pares amb infants amb un tipus de vincle evitant, aquests es relacionen amb el nen/a amb una barreja d'angoixa, rebuig, repulsió i hostilitat, tal i com indica Gago (2014). Segueix dient que això es tradueix en actituds controladores i intrusives tal i com descriu:

La madre o cuidador principal reacciona sintiéndose amenazada por los lloros o necesidades insatisfechas de los bebés, no controla la situación para actuar en consecuencia.

Ante ello, niegan las necesidades del bebé: toman distancia con el estado emocional del bebé, forzándole a modificar su estado emocional o distorsionando los sentimientos en otros más tolerables, dando su propia lectura (p.6).

Pel que fa als pares amb vincle ambivalent, tal i com indica Gago (2014), un dels fets més destacats és la manca de "sincronia emocional" amb l'infant: "Puede haber

periodos de ausencia física de la madre, pero sobre se produce una ausencia de su disponibilidad psicológica, que convierte los cuidados en incoherentes, inconsistentes e impredecibles. En resumen, no responden a los niños, pero no les rechazan” (p.6).

2.4. La Psicología Individual

La Psicología Individual d'Adler (1956) és un sistema a través del qual es poden entendre les persones. És una filosofia, una visió del futur i una manera d'ajudar-nos a entendre el sentit de com nosaltres i altres persones hem arribat a ser qui som i com som.

És una psicologia que estudia la intenció. Tota conducta es considera intencional. Adler (1956) observa que hi ha benefici psicològic darrera tot allò que cadascú de nosaltres fa; pensar, sentir i actuar es consideren conductes perquè són coses que fem. La Psicologia Individual ens ensenya que tots estem orientats cap a un fi i que ens movem amb una intencionalitat al llarg de la vida cap a fites que ens atrauen. Aquests propòsits els hem establert nosaltres mateixos, a voltes inconscientment.

Relacionat amb el tipus de vincle existent entre l'infant i la mare (figura cuidadora), Adler (1956) parla del “mite de la inferioritat social”. Segons ell, tothom pot considerar que hi ha persones que són inferiors a d'altres, menys valuoses. Si es té aquesta convicció, com a éssers socials, no volem que els altres percebin que ens sentim inferiors. Per aquest psicòleg, fundador de la Psicologia Individual, l'individu tracta d'amagar-ho desenvolupant i mostrant certa forma de superioritat.

La Psicologia Individual tracta de veure la vida del subjecte com un tot unificat i contempla cada reacció aïllada, acte i impuls com una expressió de l'actitud de l'individu cap a la vida. La Psicologia Individual postula que amb l'ajuda del coneixement es poden modificar i corregir les actituds de cada individu.

A més a més de considerar la vida d'un individu com un tot unificat, s'ha d'examinar també en el context de relacions socials. Per Adler (1956) els éssers humans són

dèbils al néixer i aquesta debilitat fa necessari que d'altres éssers cuidin d'ells. D'aquesta manera, el patró de vida de tot infant no es pot entendre sense fer referència a les persones que els cuiden i que compensen la seva debilitat. Els infants tenen relacions entrelligades amb la mare i amb la resta de la família i la seva individualitat es construeix partint d'alguna cosa més que de la seva individualitat física. Aquest creixement suposa un entramat de relacions socials. La clau del procés social és el fet que les persones estan sempre lluitant per trobar una situació en la que puguin sobresortir. Adler (1956) ho exemplifica dient que aquells infants que poden tenir un fort sentiment d'inferioritat solen excloure a nens més grans i juguen amb d'altres més petits o aquells a qui poden dominar.

Pel psicòleg, el prototip queda construït als quatre o cinc anys i per entendre l'infant s'han de buscar petjades que els hi han quedat abans o durant aquest període. L'infant té la seva visió de les coses segons el seu esquema de relativitat, la qual cosa és inevitable. Enfront d'aquesta visió relativa dels infants davant les coses, els errors que cometen es corregeixen de manera més senzilla forjant la personalitat de cadascun d'ells.

Per tant, la Psicologia Individual d'Adler (1956) no dona molta importància a l'herència genètica, sinó que considera que la influència més destacada per qualsevol infant és la dels pares.

Les principals característiques de la teoria d'Adler (citada per Cloninger, 2003, p.111) queden resumides en:

Diferencias individuales: los individuos difieren en sus metas y en cómo tratan de lograrlas, su "estilo de vida".

Adaptación y ajuste: la salud involucra el amor, el trabajo y la interacción social y es la responsabilidad de cada individuo. El interés social, en lugar de egoísmo, se requiere para la salud.

Procesos cognoscitivos: la experiencia consciente y el pensamiento son importantes y generalmente confiables.

Sociedad: la sociedad influye en la gente a través de los roles sociales, incluidos los roles sexuales. Las escuelas son especialmente influyentes.

Influencias biológicas: la inferioridad del órgano proporciona la dirección del desarrollo de la personalidad conforme el individuo trata de compensar la inferioridad.

Desarrollo del niño: los padres tienen una influencia importante en los niños y se pueden enseñar mejores técnicas a los padres. Se proporcionan guías extensas para la crianza de los niños, especialmente los cuidados para evitar consentidos. Las relaciones con los hermanos son importantes; el orden al nacer afecta la personalidad.

2.4.1. L'estil de vida segons Adler

Un dels aspectes a tenir en compte en el desenvolupament de tot infant és el que Adler (citats per Ruiz, Oberst i Quesada, 2006) anomena l'estil de vida.

Per Adler (citats per Ruiz et al., 2006) l'estil de vida és un moviment ininterromput cap a un fi i aquest moviment s'aplica a totes les activitats de l'individu unificant i organitzant la seva personalitat global orientada cap a aquest fi, construir un estil de vida. Aquesta orientació es produeix com a resposta creativa de la persona a les seves experiències i condicions de vida que té l'inici durant la seva infantesa primera.

Per Adler (1956) s'entén l'estil de vida com el caràcter o la personalitat de cada individu orientat cap a un fi conscient o inconscient. Aquesta orientació produeix un seguit d'activitats o moviments psicològics i físics (actituds, pensaments, sentiments i reaccions corporals i conductes característiques i úniques) encaminades o dirigides cap al mateix fi.

El desenvolupament de l'estil de vida té un paper fonamental pel que fa a com s'enfronta i a com resol el sentiment d'inferioritat davant de les dificultats que es troba l'individu al llarg de la vida.

Segons Adler (citats per Ruiz et al., 2006) tothom ve a aquest món amb un potencial intrínsecament bo. L'infant vol ser cuidat, acceptat i estimat. Té la necessitat de comunicar i compartir i, d'aquesta manera, formar part d'un conjunt o grup més gran. I és en la comunitat amb d'altres, normalment en la família on l'infant pot desenvolupar el que Adler (citats per Ruiz et al., 2006) anomena el "sentiment de comunitat". És en aquest àmbit on l'individu es converteix en persona, creant la

seva pròpia personalitat. D'aquí que, qualsevol conducta humana no s'entén com a quelcom intrapsíquic (que es produeix dins la persona), sinó com un aspecte de la vida de la persona respecte a d'altres i caldria doncs, segons els postulats d'Adler (1956), examinar les relacions de l'individu amb els altres per entendre el comportament de l'infant.

Segons Adler (citada per Ruiz et al., 2006), existeixen factors que poden impedir el desenvolupament d'una personalitat sana amb sentiment de comunitat. Per ell, tot ésser humà neix amb una inferioritat d'origen biològic o natural que constitueix les seves pròpies limitacions. Davant malalties, la mort,... l'individu necessita protegir-se o generar instruments de supervivència. Així mateix afirma que es pot desenvolupar una inferioritat psicològica o psicosocial relacionada amb el valor social de la pròpia vida i de l'autovaloració o autoestima personal relacionada amb la valentia i els estímuls que es generen per tal d'afrontar les tasques de la vida. Segons ell les limitacions que percep l'individu, generades per condicions desfavorables de la vida o per errors personals i situacions adverses, tant reals com imaginades, fan que s'experimenti un malestar intens i un sentiment d'inferioritat que es prova de resoldre, disminuir, reduir o d'escapar utilitzant una estratègia que s'anomena compensació. Aquesta compensació procura superar la inferioritat i la incapacitat o el defecte augmentant l'esforç i el rendiment per aconseguir tenir sensacions de domini, seguretat i superació.

Segons Adler (citada per Ruiz et al., 2006, pp.44-74) els factors que contribueixen a la creació de l'estil de vida es poden agrupar en: biològics i psicosocials.

1. Biològics individuals:
 - a. Malaltia o discapacitat
 - b. Temperament de l'infant
2. Psicosocials:
 - a. Factors familiars
 1. Ordre dels germans:
 1. El fill gran

2. El segon fill
 3. El fill petit
 4. El fill únic
 5. Formes especials: fill intermedi; fill bessó; fill fantasma; fill adoptat; fill/a únic entre nois/es.
 6. Subfamílies
 7. Ordre de naixement i posició biològica
2. La situació de la família i l'atmosfera familiar:
1. La mare
 2. El pare
 3. La relació de parella
 4. La identificació
 5. La relació entre germans i la qüestió dels favorits
 6. La constel·lació familiar
 7. Els valors o creences familiars compartides
 8. La situació socioeconòmica
 9. Tipus d'atmosfera familiar: atmosfera de rebuig; atmosfera autoritària; atmosfera dolent; atmosfera repressiva; atmosfera desesperada; atmosfera humiliant; atmosfera de desavinença; atmosfera competitiva; atmosfera pretensiosa; atmosfera materialista; atmosfera sobre protectora o mimosa; atmosfera de compassió; atmosfera inconseqüent; atmosfera democràtica.

b. Estil educatiu dels pares

Els germans són els que es veuen més afectats pels factors biològics ja que en aquest cas tenen una alteració en el seu desenvolupament i aquest fet afecta a la resta del sistema. En canvi, els factors psicosocials són els rellevants pel que fa als infants (germans sense cap alteració) que formen part d'aquest estudi.

Per Adler (citats per Ruiz et al., 2006) tot individu queda definitivament orientat a la vida a partir dels cinc anys. Després és difícil canviar el fi d'orientació a la vida. Els

grans reptes i fracassos de la vida, igual que en psicoteràpia, són dues oportunitats de canviar els fins inconscients, el propi estil de vida.

Per aquest psicòleg, l'orientació adoptada per tot individu conforma una manera estable d'actituds, estils d'interpretació i valoració de sí mateix, els altres i el món en un entramat de significats conscients i inconscients. A aquesta orientació l'autor l'anomena esquema aperceptiu o apercepció tendenciosa i és la manera particular d'interpretar la vida, els esdeveniments i a un mateix, conformant la pròpia visió personal de les coses, la manera particular de construir els fets. Això és el que anomena esquema aperceptiu. Aquestes interpretacions esmentades estan guiades per les fites o propòsits inconscients del propi estil de vida. Les apercepcions tendencioses conformen el component cognitiu (de significats i processos mentals) de l'estil de vida i tenen un paper fonamental en el manteniment del mateix al llarg de la vida. Cada individu, segons Adler (1956), selecciona de la seva pròpia experiència allò que està en relació amb els seus interessos i fites personals conscients o inconscients i interpreta al seu favor o minimitza aquells casos que no coincideixen amb la seva opinió personal de les coses.

Per Adler (citada per Ruiz et al. 2006) la necessitat de buscar solucions als problemes de la vida mitjançant la cooperació amb els altres ha de permetre "descentrar-te", fugir de l'egocentrisme derivat de l'estil de vida i col·laborar amb els altres, la qual cosa permet entendre que existeixen altres perspectives amb les que es poden compartir aspectes determinats. Segons ell, un ésser humà no es pot entendre com un ésser aïllat. La seva conducta només s'entén tenint en compte els vincles que s'estableixen amb la societat que l'envolta. D'aquí que Adler (1956) doni especial rellevància al que anomena sentiment de comunitat entès com un seguit de vincles que uneixen a persones concretes i/o grups fent possible una convivència harmònica que afavoreix que l'individu es senti apreciat i estimat. El sentiment de comunitat, tot i ser una tendència congènita dels éssers humans és necessari cultivar-la. L'ésser gestat al ventre de la mare i engendrat per dues persones de diferents sexes, sobreviu durant els primers anys de criança gràcies a les cures d'altres individus. La necessitat de tendresa i de proximitat per part de l'infant fa que la relació amb la mare sigui la més propera i la principal per aprendre les bases de

la relació personal amb la societat. Si l'infant és educat per la comunitat, la seva capacitat de cooperació serà en la mesura del seu sentiment cap a la seva comunitat.

Val a dir, però, que no hi ha dos infants nascuts en el mateix nucli familiar que creixin en una situació idèntica. L'atmosfera que envolta a cadascun és única. Per Adler (citada per Ruiz et al., 2006) els primers fills estan sols al principi i, per això, són el centre d'atenció. Amb l'arribada del segon fill, el germà gran es troba destronat i no acostuma a encaixar satisfactòriament el canvi. Aquest sentiment de tragèdia influeix en la formació dels seus propis prototips i resorgeix en les seves característiques adultes. La situació del segon fill també és característica i única ja que està en una posició completament diferent de la del primer, perquè té sempre algú que li obre camí.

2.5. La Teoria dels Constructes Personals (TCP)

El pensament de Guidano (1987), exposat al llarg d'aquest capítol, s'aproxima a la Teoria dels Constructes Personals (TCP) de Kelly (1955).

La TCP, creada per Kelly (1955), és segons Clonninger (2003), important per poder tenir una comprensió narrativa de la vida de les persones, per poder explicar històries de vida. Clonninger (2003) afirma, tal i com ho indica en el seu llibre, que la visió de Kelly (1955) és semblant a la d'Adler (1956).

Aquesta teoria de la personalitat fa especial referència als pensaments de cada individu. Per Kelly (1955), cada persona construeix el seu propi destí segons la seva manera d'interpretar els esdeveniments que li van succeint al llarg de la vida:

Man looks at his world through transparent patterns or templates which he creates and then attempts to fit over the realities of which the world is composed.

(...)

Let us give the name *constructs* to these patterns that are tentatively tried on for size (pp. 8-9).

Per tant, el constructe personal té molta importància ja que les persones construeixen els fets a partir de prediccions, en base als aprenentatges que han fet i també a les experiències que hagin viscut. Aquesta teoria busca determinar de quina manera les persones construeixen el seu món i la percepció del propi jo.

La Teoria dels Constructes Personals no és una teoria merament individual sinó que també representa la redefinició de l'objecte de la psicologia com l'estudi dels processos d'atribució de significat a l'experiència, processos subjectius, per definició. No obstant, tals processos no són exclusivament individuals, sinó que integren aspectes col·lectius concebuts com un marc de comprensió compartida.

La coordinació de diferents nivells d'anàlisi (individual, familiar, grupal, social) és una dificultat comú a tota teoria psicològica. Amb la incorporació a la TCP de nocions de diferent nivell sistèmic com el sistema de constructes familiars (Feixas, o Procter, citats per Botella i Feixas, 2008) o constructes corporatius (Balnaves i Caputi, citats per Botella i Feixas, 2008) es fa possible concebre el dilema "individual vs comunitari" com a elecció del punt de vista de l'observador.

Kelly (1963), tot i no centrar-se en els infants, creu que els nens i les nenes desenvolupen els constructes per donar sentit a la seva experiència, especialment a l'experiència social.

La TCP es caracteritza per ser un projecte de psicologia alternativa, que té els fonaments en les bases epistemològiques del constructivisme. La seva Teoria dels Processos Humans integra àrees que havien estat tradicionalment separades tals com la percepció, la memòria, l'aprenentatge, el pensament, el llenguatge, la motivació, l'emoció i la personalitat.

Kelly (citats per Botella i Feixas, 2008) anomena la seva postura epistemològica Alternativisme Constructiu i considera que la realitat no es manifesta directament sinó que ho fa a través d'uns constructes personals. Això implica que una mateixa situació es pugui viure de diferents maneres per part de diferents persones. A més, descriu que una persona no és víctima de la realitat, sinó de la seva construcció d'aquesta realitat. Els sofriments, segons Kelly (citats per Botella i Feixas, 2008) són

motivats pel fet que els constructes de l'individu no són adequats per anticipar la realitat i els ha de substituir per d'altres més útils.

Els principals avenços de la teoria de Kelly (citada per Cloninger, 2003, p.384) es resumeixen en:

Diferencias individuales: los individuos difieren en los constructos personales (cogniciones) que aplican a la experiencia. De esto se derivan otras diferencias (emocionales, conducta).

Adaptación y ajuste: los constructos que pueden predecir con precisión una amplia variedad de experiencias son más adaptativos que los constructos que sólo predicen experiencias limitadas. Se presentan diversas técnicas terapéuticas, incluyendo la terapia del rol fijo.

Procesos cognoscitivos: la cognición es central para la personalidad. Los procesos cognoscitivos se describen de manera minuciosa en la teoría de Kelly. Las conductas y emociones se derivan de las cogniciones.

Sociedad: las relaciones sociales requieren que una persona pueda entender los constructos personales de otra. Kelly no considera las instituciones sociales más amplias.

Influencias biológicas: Kelly no considera de forma explícita los factores biológicos. Sin embargo, su concepto de "constructos preverbales" y sus ideas sobre la relación entre el cambio de constructo y las emociones tienen implicaciones potenciales para la salud y la enfermedad.

Desarrollo infantil: aunque Kelly no se centra en la niñez, los niños desarrollan constructos para dar sentido a su experiencia, en especial a su experiencia con la gente.

2.5.1. L'enfocament sistèmic i la Teoria dels Constructes Personals (TCP)

L'enfocament sistèmic és probablement un dels més coneguts i també dels que ha desenvolupat un recorregut més extens en quant a estudis i investigacions. Amb el pas dels anys aquest s'ha anat flexibilitzant i, tal i com afirma Feixas (1998), ha passat de ser una perspectiva que s'entenia en el context familiar a un tractament més centrat en tractar l'individu. En aquest sentit, tal i com segueix dient, la posició actual s'ajusta més a la del constructivisme.

Von Bertalanffy (1976) considerava la família com un tot i, per tant, funcionava com a tal. Per ell, les intervencions que s'anaven produint sobre l'infant milloraven el

funcionament general de la família i, així mateix, les intervencions sobre la família milloraven el funcionament de l'infant.

De la seva Teoria General dels Sistemes, segons De Lourdes (2007) destaquen tres conceptes importants per comprendre el funcionament de la família: "a) la familia puede verse como un sistema en constante transformación; b) se explica como un sistema activo autogobernado, y c) es un sistema abierto en interacción con otros sistemas" (pp.3-4).

Per De Lourdes (2007), el sistema familiar està en constant evolució en funció del moment i de desenvolupament que està vivint i s'ajusta i es modifica la seva estructura a l'entrar en contacte amb els altres sistemes com són l'escola dels fills/es, el sistema laboral dels pares i/o el veïnat. Tots aquests sistemes influeixen en la família amb les normes, valors, creences i provoquen canvis en el grup familiar.

Per Ochoa de Alda (citada per de Lourdes, 2007) el sistema familiar es compon de "de un conjunto de personas, relacionadas entre sí, que forman una unidad frente al medio externo" (p.5).

Per Parellada (citada per Traveset, 2007), alguns dels trets que caracteritzen l'enfocament sistèmic, sobretot des del punt de vista més educatiu són:

- El valor d'incloure tots els elements en els diferents successos familiars, siguin a casa, a l'escola,...
- El pes de les cultures d'origen que té a veure amb lleialtats dels contextos originaris.
- La importància de les interaccions dins del sistema (qualsevol element disfuncional pot afectar a la resta d'elements).
- Importància d'identificar els desordres i posar la mirada a les solucions que poden fer més funcional i operatiu el sistema.

Aquests punts prenen importància en el cas concret de les famílies que han format part d'aquesta investigació. Els infants amb els que s'ha realitzat aquest estudi i les seves famílies tenen un mateix constituent que pot alterar la resta dels elements que la formen: un dels fills/es amb una alteració en el seu desenvolupament. Aquest factor pot ocasionar que el sistema es vegi afectat i, per tant, variar la relació o vivència dins la família.

Hoffman (citada per Feixas, 1998) és qui ha posat més de relleu l'evolució del model sistèmic cap al constructivisme. Partint d'un plantejament inicial basat en seqüències de conductes va derivar el seu pensament a la investigació de significats, estudiant com construïen les conductes dels diferents membres de la família. En aquest sentit, comparteix alguns aspectes amb la Teoria dels Constructes Personals (TCP) de Kelly (1955). Segons Feixas (1998) les similituds entre ambdues corrents són:

Primero, la TCP y las terapias sistémicas comparten una postura epistemológica común: el constructivismo. Aunque existen notables diferencias entre las diferentes terapias sistémicas, comparten la visión de que el conocimiento surge a partir de un proceso de construcción y no de una representación directa de la realidad. Segundo, la TCP se puede describir como una teoría sistémica. Contiene las propiedades de totalidad, equifinalidad, retroalimentación, y una tendencia a estados constantes, algo que postulan los teóricos sistémicos sobre los sistemas abiertos (p.2).

Segons Belart i Ferrer (2012):

El mundo está formado por familias. Todos provenimos de una familia y la gran mayoría de nosotros hemos creado una nueva. La familia es el fundamento de la vida social y el principal vehículo de transmisión de la cultura. En efecto, todo comienza en la familia, sin darnos cuenta nos comportamos como tal y como aprendimos a hacerlo en nuestra familia de origen. En ella se fue formando la imagen que cada uno tiene de sí mismo, el sentimiento de valor interno, la personalidad y las expectativas hacia la vida. En el núcleo familiar también se desarrolla la afectividad, el estilo de comunicación, la forma de relacionarse con los demás y la capacidad de asumir responsabilidades. En última instancia, es en el contexto familiar donde se forjan las líneas básicas de nuestra conducta, el sistema de valores y creencias y la actitud ante la vida (p.19).

Tal i com descriuen les dues autores en el paràgraf anterior, es fa palesa la rellevància que té la família en la construcció i el desenvolupament personal de tot infant. La família és una part molt important en l'evolució global de l'infant sigui a nivell afectiu, cognitiu, relacional i emocional.

Així ho indica, també, Prinzie (citada per Pardo, 2007) quan afirma que els pares interactuen i es comuniquen amb el fill ajudant-lo a desenvolupar patrons de comportament que reproduirà en les seves actuacions futures.

Es considera que els pares són l'element que pot influir, principalment i des de ben aviat, en el desenvolupament dels fills i, en aquest sentit, la primera i principal influència en el desenvolupament psicològic de l'infant és la mare.

Des de ben aviat, en el moment de la gestació, la mare ja exerceix influència en el fetus. Diversos estudis d'O'Connor, Heron, Glover et al. (2002) ja indicaven que si la mare experimentava angoixa durant l'embaràs podia provocar problemes emocionals i/o conductuals en els fills. El primer embaràs podria suposar, en alguns casos, l'aparició de sentiments i de sensacions ambivalents en la mare, fet que podria generar angoixa i/o frustració si el nounat presenta algun tipus d'alteració. Posteriorment, Huizink, Robles de Medina, Mulder, Visser i Buitelaar (2002) van verificar que aquest fet ja es podia detectar en lactants de 3 a 8 mesos.

Bueno (2018), en els seus estudis, parla de la importància que tenen les paraules afectives entre els membres la parella durant la gestació i de com repercuteix de manera positiva en la integració de les xarxes emocionals de control del fetus. D'aquesta manera, Bueno (2018) assegura que davant d'una relació afectiva entre la parella, l'infant serà capaç de gestionar millor les seves emocions.

2.6. La resiliència en el desenvolupament humà

Els estudis sobre resiliència apareixen a partir de les investigacions de Werner i Smith (citats per Moreno, 2011) que citen: "se detecta una capacidad individual de superación de traumas seguida de conquistas y éxitos por parte de personas que presentaban en sus historias de vida, dificultades y malos tratos" (pp.51-52).

D'altres definicions del terme resiliència són:

Segons Cyrulnik (citada per Moreno, 2011):

Capacidad de adaptarse a diferentes medios y de superar problemas distintos, construyéndose como sujeto en la adversidad. Es sistémica y dinámica y se da en las interacciones entre la persona en permanente desarrollo, su ambiente y las personas del entorno (p.62).

Luthar (citada per Moreno, 2011) la defineix com: "Proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad" (p.64).

Ara, el terme resiliència engloba diferents dimensions que afavoreixen, tal i com diu Moreno (2011) la comprensió del desenvolupament humà i de la subjectivitat inherent de l'univers emocional de la persona.

En aquesta investigació aquest concepte pren importància degut a la història de vida que han tingut i tenen els infants que prenen part d'aquest estudi. Segons Iriarte i Ibarrola-García (2010) la diversitat de respostes emocionals dels infants sans, lligada a l'experiència personal que exigeix una capacitat per adaptar-se és la que acaba advertint que els germans puguin tenir necessitats específiques en aquest procés d'adaptació. Per Scelles (citada per Iriarte i Ibarrola-García, 2010) els germans que tenen aquesta capacitat de resiliència poden servir, segons elles, com a models en la mesura que hagin pogut canviar la situació i convertir en punts forts o en fortaleses del seu caràcter aquelles circumstàncies que inicialment no semblaven propícies. També considera que no tots els germans poden entrar dins aquest grup i dependrà de com ho visquin.

En la seva investigació Scelles (citada per Iriarte i Ibarrola-García, 2010) identifica alguns aspectes de resiliència i fortaleses en infants que tenen un germà/na amb una alteració en el seu desenvolupament. Alguns exemples són:

En las investigaciones de Knox et al. (2000) y Scorgie y Sobsey (2000) los hermanos indican que la convivencia con un hermano con discapacidad les ha hecho: ser mejores personas, ha supuesto una transformación positiva de sí mismos y del entorno familiar, encuentran en sí mismos capacidades renovadas para adaptarse a un mundo cambiante. Describen una vivencia vital plena y rica aunque no haya sido o no sea fácil. Los hermanos en las investigaciones de McMillan (2005) y Swenson (2005) apuntan que tener un hermano con discapacidad les ha aportado: mayor empatía, amor, sentido de la justicia social, defensa de quienes lo necesitan, desarrollo de un sentido de protección y soporte de los otros, lealtad, comprensión y aceptación de la diferencia. Cuskelly y Gunn (2003, 2006) en este sentido hablan del desarrollo de la empatía en la medida en la que se participa más en el cuidado del hermano. En palabras de Stoneman (2005) mejora la toma de perspectiva amplificando la capacidad de estos hermanos para

entender los sentimientos de los demás (...) En esta misma línea y más recientemente, Dyke, Mulroy y Leonard (2009) señalan que la convivencia con hermanos con discapacidad aumenta la tolerancia, amplía la conciencia de la diferencia, de la diversidad, así como la naturaleza compasiva y de cuidado (pp.377-378).

A més a més poden aparèixer d'altres aspectes relacionats amb emocions negatives comuns dins la convivència entre els germans. Aquestes emocions poden ser sentiments de pèrdua o de dol respecte a la discapacitat tal com indiquen en les seves investigacions Seltzer, Graus, Hong i Orsmond (citats per Iriarte i Ibarrola-García, 2010). I és en aquest moment quan poden aparèixer sentiments de cansament, vergonya, ressentiment, enveja, angoixa, tant en el germà com en els pares.

En els dos infants dels casos analitzats en aquesta recerca, la història de vida ha estat marcada, en part, per l'alteració dels seus germans grans, fet que els pot haver afectat tant a ells com a la resta del sistema familiar. Aquesta situació, com s'explica en el primer capítol, pot ser un dels condicionants en el seu desenvolupament i en la seva construcció personal.

Queda clara, doncs, la influència que té l'entorn en la construcció de la personalitat i d'un mateix. Com afirmen Barudy i Dantagnan (citats per Moreno, 2011) tots els inputs a nivell afectiu, cognitiu, relacional i d'interaccions socials amb d'altres que rep l'infant són els que acaben determinant una capacitat resilient major o menor en cadascun d'ells.

Barudy i Dantagnan (citats per Sallés i Ger, 2011) afegixen que aquesta capacitat de resiliència va estretament lligada amb el vincle que es crea amb el cuidador o amb d'altres persones de l'entorn de cada infant i asseguren que les funcions parentals competents permeten l'estructuració de contextos sans on els infants són subjectes actius, creatius i experimentadors. Aquests pares o cuidadors, ofereixen als fills un context d'aprenentatge, experimentació i avaluació de la realitat des de les capacitats que l'infant va formant i aquests contextos contribuiran a experiències que possibilitin el desenvolupament i enfrontar-se a situacions diverses que li ofereixen aquestes experiències que l'ajuden a créixer.

El pes i el domini de l'ambient en el que viu l'infant és el que defineix la seva plena evolució i com a conseqüència la superació de situacions adverses, traumàtiques, estressants o conflictives.

2.7. Síntesi del capítol

Les famílies que tenen fills i filles amb una alteració en el seu desenvolupament han anat generant interès i han estat tema d'investigació, sobretot les últimes dècades.

Tal i com s'ha descrit al llarg d'aquest segon capítol, l'ambient en el que creix tot infant és clau en la seva evolució i benestar, així com en el de la resta del sistema familiar.

Els factors ambientals poden ajudar i ser determinants per l'infant en el seu procés evolutiu. En funció de com s'adapti la família a les necessitats i demandes dels infants, amb o sense alteració, el vincle serà molt rellevant i en funció de com sigui, el desenvolupament del fill o filla, podrà ser el semblant al que es pot considerar habitual. El clima familiar, com s'organitza cada família, els recursos dels que disposen i la vivència del cuidador principal sobretot a nivell emocional seran també determinants per poder garantir un bon desenvolupament.

En aquest sentit pren molta importància el vincle que hi ha o es genera amb els cuidadors. La teoria més important sobre vincle la desenvolupa Bowlby (1969), que afirma que l'infant necessita de l'atenció i l'afecte d'un cuidador. En funció del tipus de vincle (segur o no) que hi hagi entre la mare i el fill/a i de quina sigui l'actitud del cuidador envers aquest/a, l'evolució d'aquest infant serà una o altra, afavorint o no al seu benestar.

Diferents corrents psicològiques, com la Psicologia Individual (Adler, 1956) o la Teoria dels Constructes Personals (Kelly, 1955) descriuen com hauria de ser aquest desenvolupament.

Adler (1956) considera que tota conducta és intencional i que tot individu obté un benefici psicològic de tot allò que fa. Tot té un fi, un objectiu i una intenció.

MARC TEÒRIC: El Desenvolupament Infantil: La importància de l'ambient i el vincle en la construcció d'un mateix

Per Kelly (1955) tot individu construeix el seu destí en funció de com interpreta tot allò que li va passant. L'experiència i els aprenentatges realitzats poden acabar marcant l'èxit d'aquesta construcció personal.

En aquest sentit serà d'especial relleu la capacitat de resiliència que puguin tenir aquests infants, ja que podria acabar determinant si podran (o no) superar els obstacles i dificultats que els puguin anar sorgint en el dia a dia, sigui en l'àmbit familiar o escolar.

CAPÍTOL 3: LA PSICOMOTRICITAT COM A EINA DE SUPORT PEL BENESTAR INFANTIL

Aquest últim apartat del marc teòric tracta sobre la psicomotricitat. Aquesta disciplina que neix a mitjans del segle XX, s'utilitza en aquest estudi com a eina d'intervenció directa amb els infants.

Al llarg de les següents pàgines es pretén mostrar com la psicomotricitat ofereix un acompanyament i possibilita el benestar i el creixements de l'individu, no només a nivell motriu, sinó també en d'altres dimensions de la persona.

3.1. La psicomotricitat o la pràctica psicomotriu

Tal i com indiquen Martínez-Mínguez, Rota i Anton (2017), durant les últimes dècades l'evolució que ha tingut la psicomotricitat s'ha acabat concretant en diferents àmbits d'actuació com l'educatiu, el terapèutic i el re-educatiu. Aquests tres camps s'han nodrit per d'altres àrees com la psicologia, la medicina o l'educació.

Així mateix, la irrupció d'aquesta disciplina fa que apareguin diverses corrents amb varis referents en els que destaquen Ajuriaguerra (1973), Wallon (1974), Le Boulch (1983), Picq i Vayer (1969) i Lapierre i Aucouturier (1974, 1977a i 1977b), entre d'altres autors.

La diversitat i la pluralitat de maneres d'entendre la psicomotricitat fa que la es defineixi de diferents maneres, però totes elles amb trets comuns però alhora amb diferents matisos.

Segons Aucouturier (citada per Arnaiz et al., 2008) la psicomotricitat en la seva definició més àmplia té a veure amb el desenvolupament psicològic i amb la construcció somatopsíquica de l'ésser humà en relació al món. Segons aquest pedagog, les experiències corporals en interacció amb l'entorn constitueixen la

base del psiquisme, de les representacions inconscients més arcaïques i de les més conscients. Per Aucouturier (citada per Arnaiz et al., 2008), la psicomotricitat ajuda a comprendre el que l'infant expressa del seu món interior a través del moviment i del sentit de la seva conducta.

Per Franc (2004), a través de la psicomotricitat s'acompanya l'infant en el seu recorregut a través de jocs i del moviment, en un espai i un temps compartits amb "l'altre", a partir de diferents propostes, actuacions i demés recursos. L'autora considera que la psicomotricitat permet expressar la seva unitat i totalitat i que, a partir de la seva expressivitat motriu (relació amb els objectes, temps, espai, un mateix i els altres), s'inicia un camí que l'ajuda i li permet construir-se i reconstruir-se com a persona en relació amb els altres.

Per la seva part Serrabona (2011) defineix la psicomotricitat com una disciplina educativa i/o terapèutica que actua sobre la totalitat de la persona a través del moviment, el joc, les sensacions i la seva posterior representació amb la finalitat que el subjecte estableixi una relació positiva amb ell mateix, els objectes, l'espai, els temps i els altres.

D'altra banda Mila (2005) parla del cos i del moviment com a instrument per ajudar en l'estructuració de l'infant i en el seu desenvolupament total en les diferents dimensions de la persona: cognitiva, motriu, emocional, relacional,...

Tal com citen Martínez-Mínguez et al. (2017), The European Forum of Psychomotricity ² (EFP) l'any 1996, en un intent d'unir posicionaments proposa una definició revisada per la FAPee³ (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español) posteriorment l'any 2015:

Basado en una visión global de la persona, el término psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad. Partiendo de esta concepción, se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad,

² EFP (European Forum of Psychomotricity) <https://psychomot.org/>

³ FAPee (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español) <http://psicomotricistas.es/>

en los ámbitos preventivo, educativo y reeducativo y terapéutico. Estas prácticas psicomotrices han de conducir a la formación, a la titulación y al perfeccionamiento profesional y constituir cada vez más el objeto de investigaciones científicas.

Segons els mateixos autors, la FAPee amplia la definició l'any 2015:

La psicomotricidad es una disciplina que, basándose en una concepción integral del ser humano, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social.

Partiendo de esta concepción se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico.

Segons the EFP:

The main goal of the “European Forum of Psychomotricity” is the support of psychomotricity in Europe, in the educational, preventive and therapeutic practice, in the initial formation or continuing education, in the professionalization and the scientific research.

El principal objectiu que busca The European Forum of Psychomotricity és donar suport a aquesta disciplina a tota Europa en tots els àmbits -educatiu, preventiu i terapèutic- tant en la formació inicial com en la formació continuada així com també en recerca.

A partir d'aquestes definicions s'observen elements comuns que caracteritzen la psicomotricitat:

- Cos: Rota (2015) considera el cos com l'àrea de treball de la intervenció psicomotriu.
- Moviment: Wallon (citada per Àngel, 1980), destaca el moviment com un dels elements més rellevants pel desenvolupament del psiquisme. Per tant, per aquest psicòleg, mitjançant el moviment i les experiències, tant si són relacionals, comunicatives, sensorials, perceptives o representatives, es pot aconseguir un desenvolupament harmònic i un benestar en l'individu. Per aconseguir-ho, els instruments que s'utilitzen són el diàleg tònic, l'activitat motriu i el joc.
- Desenvolupament global/total/integral: per Martínez-Mínguez et al. (2017) és l'objectiu de la intervenció psicomotriu en aquestes edats primerenques.

- Emoció: aquesta concepció integral, de la que parla la FAPee (2015), no només fa referència a la dimensió cognitiva, al cos i al moviment sinó també a tot allò relacionat amb les emocions.
- El pas de l'acte al pensament: Wallon (1988) reflexiona sobre quin dels dos aspectes té prioritats respecte a l'altre i quin és el camí que condueix a l'infant a passar de l'un a l'altre: “<<Al principi existia la paraula>> (o el pensament que es manifesta), deien els deixebles de Plató. <<Al principi existia l'acció>>, replicava Goethe” (p.3).

3.2. Els inicis de la psicomotricitat a Catalunya: breu recorregut per la història de la psicomotricitat educativa

Martínez-Mínguez et al. (2017) atribueixen l'origen del concepte o terme psicomotricitat al neuropsiquiatra infantil Dupré, l'any 1925. Com apunten els psicomotricistes és ell qui utilitza per primera vegada aquest terme relacionant-lo amb trastorns mentals i alteracions corporals i de moviment en els subjectes. La principal tesi del neuropsiquiatra es centra en la idea de què és possible la reeducació del pacient establint relacions entre el moviment i el psiquisme.

A partir d'aquest moment diferents autors com Piaget (1979), Wallon (1987) o Winnicott (1998) realitzen diferents estudis científics al voltant de tècniques de reeducació i més tard en mètodes d'educació psicomotriu. Ja en la segona part de segle XX és quan sorgeixen més estudis al respecte.

Durant la dècada dels 70 sorgí la necessitat d'aprendre noves propostes relacionades amb la psicomotricitat a Catalunya. Jarque⁴ va ser qui va recollir i va materialitzar aquesta necessitat de formació i renovació. L'any 1972 i gràcies a les Federacions de Mutualitats Catalanes, es va oferir a professionals que treballaven en psicomotricitat sense una formació específica l'oportunitat de realitzar un curs

⁴ Josep Maria Jarque. Pedagog català i un dels precursors de l'educació inclusiva a Catalunya.

intensiu de sis mesos amb Lapierre⁵ amb les col·laboracions d'Aucouturier⁶. L'objectiu d'aquesta formació era crear més ponts entre les diferents disciplines com l'Educació Física i la Psicomotricitat o l'Educació Especial i alhora tenir una visió global i integral de la persona.

L'inici d'aquesta formació va començar l'any 1973 a l'Escola de Mestres de Sant Cugat. Els estudis de Magisteri (títol de mestre de Preescolar) i gràcies a Àngel⁷ van incorporar per primera vegada la Psicomotricitat i més concretament "El Desenvolupament Psicomotor" com a titulació oficial universitària. Anton⁸, que s'incorporà a l'Escola de Mestres en el curs 1976-1977 i d'altres professionals van empènyer aquesta formació on s'hi combinaven formació teòrica (2n curs) amb vivència i la formació pràctica (3r curs).

Paral·lelament, a Europa, sorgeixen aportacions de diverses àrees com la filosofia, la psicologia o la pedagogia que tenen una marcada influència sobre el camp educatiu. Algunes d'aquestes aportacions són:

- El model humanista basat en una pedagogia no directiva.
- La psicologia genètica caracteritzada per la definició d'unes etapes del desenvolupament de la personalitat en relació a aspectes intel·lectuals.
- El diàleg tònic i la importància dels aspectes afectius i relacions en la producció del moviment.
- L'Escola activa que posa en relleu la importància de l'experiència viscuda per l'infant en front als coneixements transmesos pel mestre.

⁵ Andre Lapierre. Fisioterapeuta, professor d'Educació Física i psicomotricista. Ex-president de l'Associació Francesa d'Educació i Reeduació Psicomotriu i impulsor de la Psicomotricitat Relacional.

⁶ Bernard Aucouturier. Pedagog francès i creador de la Pràctica Psicomotriu. Va ser professor i director del Centre d'Educació Física Especialitzat de Tours.

⁷ Carme Àngel. és psicòloga i investigadora en el camp de la psicologia evolutiva i l'educació.

⁸ Montserrat Anton. Mestre d'Educació Infantil i professora investigadora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Coincidint amb l'efervescència de la psicomotricitat en l'àmbit educatiu, prenen una forta rellevància les línies de psicomotricitat sorgides a França com les de Le Boulch (1985), Picq i Vayer (1985), Lapierre i Aucouturier (1977).

3.3. L'escola: entorn on s'afavoreix el creixement de l'infant a través de la psicomotricitat

Actualment, com indiquen Mir et al. (2009) l'atenció i aquesta responsabilitat en el creixement de l'infant són compartides per la família i per l'escola tal com s'indica en el Currículum de segon cicle d'educació infantil (2016):

Benestar i aprenentatge són dos termes íntimament lligats. L'infant té una necessitat natural d'entendre el món que l'envolta i aquest aprenentatge es produirà si està immers en un ambient segur, on se senti atès, apreciat, acceptat i on trobi el seu lloc (p.9).

Segons aquest currículum, l'escola té part de responsabilitat en afavorir aquest benestar i desenvolupament de l'infant. És doncs en aquest sentit que tant la família com l'escola poden considerar-se els dos ambients més propers i importants per l'infant.

El mateix currículum postula que les activitats que es desenvolupen a les aules d'educació infantil s'han de basar en donar resposta a necessitats que tenen els infants com la salut, l'alimentació, la higiene, el descans, ser respectat i el benestar, activitats que afavoreixin el desenvolupament de l'autonomia, l'autoestima, la comunicació i la relació, la millora de les habilitats socials, entre d'altres...



Figura 2. Currículum de 2n Cicle d'Educació Infantil, 2016, p.42

Per tant, l'escola, conjuntament amb la família, pren una importància cabdal per aquest desenvolupament i benestar.

3.3.1. Evolució de la psicomotricitat al currículum a Catalunya i a l'Estat espanyol

Durant la dècada dels 60 i segons la Llei d'Ensenyança Primària de 1945, l'escola només buscava en els alumnes una millora intel·lectual i donava, per tant, poca importància a allò físic o motriu.

No fou fins el 1970 amb l'arribada de la Ley General de Educación (LGE), que es va buscar no només una formació intel·lectual de l'alumne sinó també una formació integral. L'expressió dinàmica neix com una àrea impartida a Preescolar i a la Primera etapa de l'Educació General Bàsica (EGB) en la que es realitzaven activitats de gimnàstica (jocs imitació, coordinació, equilibri...) paral·lelament a les de música i dramatització. Tot i la incorporació de la formació integral de l'alumne com a persona, aquesta estava més de manifest en la llei que en el desenvolupament del propi programa. Per tant, es constata que el canvi metodològic va ser insuficient.

Amb l'arribada de diferents directrius sobre psicomotricitat a l'escola, any 1977, de la mà de les Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) es va introduir la psicomotricitat que indicava una estreta relació entre les adquisicions motrius i el desenvolupament intel·lectual i tractava temes com el cos, els objectes, l'espai i el temps.

Ja a l'inici de la dècada dels 80 es decideixen renovar els programes. L'educació física constava com a àrea pròpia i els objectius de l'àrea es van incloure dins quatre blocs temàtics: el contacte amb els objectes, el coneixement i l'ajustament corporal, la percepció i l'estructuració espacial i la percepció i l'estructuració temporal. Aquests blocs, semblants als de l'any 1977 s'atribuïen a la psicomotricitat i es considerava que l'educació física de preescolar era la psicomotricitat. Així doncs, la psicomotricitat queda incorporada dins l'àrea de l'educació física.

Fou durant el curs 1984-1985 quan el MEC planteja la necessitat d'una reestructuració del sistema educatiu i inicia un pla de reforma de l'EGB que també afectava a l'àrea de preescolar. Entre els anys 1985 i 1988 va aparèixer el programa

Pla Experimental d'Educació Infantil que va derivar en un nou model d'Educació Infantil. Amb aquesta reforma es pretenia un enfocament que pogués acabar afavorint el desenvolupament integral de l'infant en la seva totalitat. El canvi tractava aspectes com la globalitat del nen entesa com la necessitat d'unitat de tots els sistemes (accions educatives) que intervenen en la seva vida i la incidència de l'entorn (ambient humà, material i natural que l'envolta) en el seu desenvolupament. Aquesta metodologia que permetia a l'infant ser l'agent del seu propi desenvolupament que li permetés ressaltar el seu protagonisme amb el dels seus pares i mestres i que afavorís el desenvolupament d'una identitat individual i social.

Per altra banda, les Orientacions i Programes de 1981, vàlides a tot Espanya, parlen de l'Expressió Corporal i la Psicomotricitat com a àrees pròpies. Pel que fa a l'àrea de psicomotricitat es van plantejar 5 grans objectius:

- Respectar i afavorir el desenvolupament motor i psicomotor del nen.
- Descoberta i expressió del propi cos, per arribar a la construcció de la pròpia imatge corporal (esquema corporal).
- Experimentació i descoberta de la pròpia orientació espacial. Relacionar-la amb l'entorn que l'envolta.
- Estructuració del temps. Ritme.
- Recerca experimental dels traços que posteriorment configuraran els elements de les grafies (Generalitat de Catalunya, 1981, p.231).

Aquests objectius es treballaven a partir de sis unitats de treball: la creativitat motora i la relació amb objectes diversos, la marxa, el treball del cos (percepció global, descoberta segments corporals, lateralitat), la situació de l'espai, l'organització del temps i la vivència corporal de les grafies.

Les Orientacions de l'any 1988, amb format del disseny curricular fetes per la Generalitat de Catalunya, van suprimir les dues disciplines (Expressió Corporal i Psicomotricitat) com a àrees pròpies i els components psicomotrius que apareixien

en aquell moment eren el corpus psicomotriu, la sessió de psicomotricitat i els continguts psicomotrius.

La LOGSE (1990) va substituir la Llei General d'Educació (LGE) de 1970. Aquesta nova Llei orgànica (1/1990) buscava un desenvolupament a nivell global en els infants: "La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños" (p.28931) tot i que no feia cap referència explícita a la psicomotricitat.

És també important mencionar que a les dues últimes lleis educatives estatals (Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) i la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)) no es fa cap tipus d'al·lusió a la psicomotricitat.

En els darrers anys, tot i la presència de la psicomotricitat als centres educatius, el currículum de 2n cicle d'educació infantil (2016) va incorporar en el seu contingut el terme "psicomotriu" però no el terme "psicomotricitat". Val a dir que tampoc hi apareix en el nou currículum d'educació primària del Departament d'Ensenyament (2015). Tot i això, tant al 1r cicle com al 2n cicle de l'educació infantil actuals, la psicomotricitat té plena vigència i es pot aplicar en totes les àrees que contempla el currículum oficial.

3.3.2. El moviment i el domini del cos a l'escola

Actualment l'escola i l'educació en general, viuen una transformació important lligada als canvis que irrompen en la nostra societat. Tot i aquesta transformació el moment en què els infants poden relacionar-se i comunicar-se més a través del seu cos i amb demés és durant la sessió de psicomotricitat tot i que dins les aules cada dia s'hi desenvolupen activitats més globals.

Els infants, com s'explica al currículum de segons cicle d'educació infantil (2016), s'inicien en la seva pròpia descoberta a partir de les relacions que estableixen amb els altres:

D'aquesta interconnexió entre el jo i l'altre en sorgeix el sentit de promoure el benestar amb un mateix i amb els altres, en el si d'una societat que cada dia esdevé més complexa (...) La intenció de fomentar els valors i el sentit de la democràcia, de la pluralitat i de la justícia, les competències associades a la relació intrapersonal

i la relació interpersonal, encapçalen el desplegament de l'àrea de descoberta d'un mateix i dels altres, els continguts de la qual es dirigiran a impulsar uns aspectes, íntimament lligats entre si: l'autoconcepte i l'autoestima, la formació socioemocional, el moviment i l'acció i l'autonomia (p.38).

Per tant, caldrà donar al cos la importància que es mereix i promoure el joc com a activitat natural de l'infant durant aquesta etapa de descobriment personal. Aquesta activitat permetrà a l'infant integrar espontàniament l'acció amb les emocions i el pensament i afavorirà el seu desenvolupament personal i social.

3.4. La intervenció psicomotriu

Segons Rota (2015), una intervenció psicomotriu té el cos com la seva àrea de treball i s'interessa per la maduració psicològica de l'infant en el període en el que els aspectes sensoriomotrius, el joc i l'acció són fonamentals pel seu desenvolupament psicològic. Segons aquest psicomotricista aquesta intervenció fa referència a tot el procés de construcció de la pròpia identitat que es fonamenta i es manifesta a través del cos com a expressió de les relacions que cada infant estableix amb el seu entorn.

Franc (2004) considera que quan s'ofereix un espai, un temps i un acompanyament això acaba proporcionant beneficis a un individu:

Considero la intervención psicomotriz, en el ámbito educativo, una acción educativa constituida por el conjunto de actuaciones intencionadas del maestro o psicomotricista, dirigidas a favorecer el desarrollo psicomotor del niño/a, acompañándole en el recorrido de un itinerario evolutivo que mediante el juego y el movimiento, van a conducirlo, del acto al pensamiento y del gesto a la palabra (...) (p.74).

El que es planteja en aquesta investigació és oferir un espai i un temps a infants que tenen germans amb discapacitat/alteracions per tal que puguin sentir-se els veritables protagonistes de la seva història. Aquest treball d'acompanyament al costat d'un adult els serveix d'ajut en el seu creixement personal a través del cos, el moviment i el joc.

Per Aucouturier (2004) la pràctica psicomotriu educativa i preventiva és una pràctica que acompanya les activitats lúdiques de l'infant i està concebuda com un itinerari

maduratiu que afavoreix el pas del plaer d'actuar al plaer de pensar i permet a l'infant assegurar-se davant les angoixes i permetent-los, doncs, expressar la seva unitat, la seva totalitat i aquesta expressivitat motriu com a l'inici d'un camí que li permetrà construir-se i reconstruir-se com a persona en relació amb els demés. Aquest plantejament compta amb un seguit d'estratègies, tècniques, recursos i actituds que promouen al nen l'aclariment de les diferents dimensions (cognitiva, motriu, relacional,...) que articula alhora que optimitza la seva seguretat.

Aucouturier (2004) destaca la importància de l'adult en aquest desenvolupament i considera que més que un observador ha de ser el catalitzador del seu procés de maduració psicològica.

La acción educativa consiste en ayudar a los niños y las niñas a desarrollar su pulsionalidad motriz, que no es buena ni mala, hasta transformarla en placer por medio de acciones matizadas, de proyectos socializados. Este dominio, cada vez más preciso, les lleva a un cambio de comportamiento, de actitud, con ellos mismos y con los demás, sin caer de nuevo en la pulsionalidad ciega sino estando más atentos al entorno y siendo más responsables de sus actos (p.148).

Martínez-Mínguez et al. (2017), quan es tracta de psicomotricitat es pot parlar de tres àmbits diferents on realitzar les intervencions: l'àmbit educatiu o preventiu, el de reeducació i el terapèutic.

Aquesta intervenció que es porta a terme en aquesta investigació fa referència a l'àmbit educatiu o preventiu. Segons Franc (2004) aquest àmbit es caracteritza per ser una pràctica d'acompanyament a l'expressivitat motriu dels infants i intenta afavorir el pas del plaer de fer (acció) al plaer de pensar. La diferència principal amb l'àmbit terapèutic, tot i prevenir els mateixos tipus de trastorns psicomotrius i emocionals, és que en l'àmbit preventiu l'infant de l'estudi no té cap diagnòstic.

Per Franc (2004), el psicomotricista és l'especialista que realitza un conjunt d'actuacions dirigides a afavorir el desenvolupament psicomotriu de l'infant acompanyant-lo en el procés evolutiu que a través del moviment i el joc el van conduint de l'acte al pensament i del gest a la paraula.

Aquesta pràctica psicomotriu es recomana, especialment, en el cas de nens i nenes de 0 a 7/8 anys en àmbits com l'escola infantil i primària, els centres d'acollida infantil o l'escola d'educació especialitzada.

3.5. Característiques de la intervenció psicomotriu amb els infants

Per tal de portar a terme la intervenció psicomotriu dissenyada es parteix dels postulats de dues corrents psicomotrius:

- La Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA)
- La Psicomotricitat d'Integració (PMI)

3.5.1. La Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA)

Per Aucouturier (2004) la psicomotricitat és una invitació a poder entendre tot allò que expressa un infant, a través del moviment. Això ha de permetre a l'adult entendre el sentit de les seves conductes.

La pràctica psicomotriu educativa, segon Aucouturier (2004): "Está concebida como un itinerario de maduración que favorece el paso del <<placer de actuar al placer de pensar>> y permite que el niño se asegure frente a las angustias" (p.17).

Els objectius que es proposa la PPA són:

- Afavorir el desenvolupament de la funció simbòlica per mitjà del plaer de fer, de jugar i de crear i, a més a més, ajudar a passar per diferents nivells de simbolització cosa que permetrà que els infants visquin el procés "del plaer de fer al plaer de pensar el fer" en un marc de seguretat.
- Afavorir el desenvolupament dels processos d'assegurament en front les angoixes a través del plaer de les activitats motrius.
- Afavorir el desenvolupament del procés de descentrament que permet l'accés al plaer de pensar i al pensament operatori.

Aucouturier (2004) estructura l'espai en dos ambients, el primer que destina a l'expressivitat motriu de l'infant, sol ser més ampli, i és on s'hi realitzen les activitats de joc motriu i compta amb el seu material específic i el segon ambient més reduït, està reservat a l'expressivitat plàstica, gràfica i al llenguatge.

3.5.2. La Psicomotricitat d'Integració (PMI)

La PMI (Serrabona, 2006) postula els següents principis:

- Treballar en la dimensió motriu: treballar el moviment en sí mateix, ja que el moviment infantil conté les altres dimensions i, al mateix temps, és continent del conjunt de la persona.
- Treballar sobre la totalitat de la persona: l'objecte formal de la PMI és la totalitat de la persona és a dir el conjunt de dimensions de l'infant. En la totalitat de la persona s'hi poden considerar diferents dimensions.
- Buscar un equilibri sistemàtic entre les dimensions de la persona: a més de la dimensió motriu, la PMI contempla sis dimensions més: conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva i fantasmàtica. La PMI busca l'equilibri entre totes aquestes dimensions.
- Concebre l'educació psicomotriu com un diàleg: entès com a donar i rebre, escoltar i proposar. Busca l'equilibri en la iniciativa de l'acció, l'elecció i la realització dels objectius.
- Afavorir el plaer motriu primitiu i el plaer pel control motriu: la PMI parteix de l'observació de la manera d'expressar-se dels infants a les sessions. Aquests manifesten desig per buscar el plaer primitiu en les sessions amb predomini del control motriu i la seva derivació cap al domini, sobretot en sessions on es realitzi un treball més relacionat amb les dimensions afectivo-fantasmàtiques. Per tant, el que es busca és un desenvolupament integral de la persona.
- L'observació de la manera d'expressar-se dels nens en les sessions: El nen manifesta un desig de buscar el plaer motriu primitiu en les sessions amb predomini del control motriu i la derivació cap a un domini motriu.
- Afavorir la capacitat de representació: especialment la representació verbal.

3.5.2.1. Les dimensions de la persona

La Psicomotricitat d'Integració (PMI) busca el desenvolupament total de la persona.

Segons Serrabona (2006):

La Psicomotricidad de Integración pretende integrar en el trabajo psicomotor la totalidad de las dimensiones de la persona y de los aspectos del movimiento (...)

Es a partir de querer ofrecer al niño una educación que favorezca su desarrollo integral, es decir en todas las dimensiones de su persona que iniciamos este recorrido teórico-práctico que es la Psicomotricidad de Integración (p.141).

Serrabona (2006) indica que totes les dimensions es sostenen en la dimensió motriu. Per l'autor és allà (en aquesta dimensió motriu) on s'insereixen i es veuen reflectides la resta de dimensions. Serrabona, Muniáin, Torrents i Benítez (2001) coincideixen que és en aquesta motricitat integral on s'observa i es treballa la totalitat de la persona:

En esa motricidad integral se contiene, se observa y se trabaja la totalidad de la persona (objeto formal de la Psicomotricidad). La motricidad, así considerada, implica aspectos importantes de todas las dimensiones de la persona. En concreto, en este momento de su evolución, la PMI considera/trabaja, las dimensiones: conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática; está en elaboración la dimensión ética (p.59).

Per Serrabona (2006), aquestes dimensions considerades com àmbits d'actuació es concreten de la següent manera:

- Dimensió motriu: fa referència a tot allò que està relacionat amb la motricitat global i la segmentària, l'espontània i proposada, contemplant els seus quatre nivells de desenvolupament que són el plaer, la seguretat, la competència i la creativitat motriu.

Trabajamos el movimiento en sí mismo; el movimiento infantil encierra las otras dimensiones: es continente del conjunto de la persona, de todas sus dimensiones, de la totalidad de cada una de ellas y, de una manera sistematizada, de abordarlas en un proceso hacia su integración en la totalidad corporal (p.142).

- Dimensió conativa: està relacionada amb tots aquells aspectes que estan lligats amb l'esforç, la persistència en acabar les accions, en prestar atenció.

També serà important veure si un infant és capaç d'aplaçar el desig (o no) de realitzar quelcom.

- Dimensió cognitiva: tot allò lligat amb el coneixement i la consciència del cos, com el treball de les nocions bàsiques, nocions d'espai i temps, projectar, inventar, crear, actitud crítica i representar sobretot verbalment (ser capaç de posar paraules a allò viscut).
- Dimensió relacional: busca afavorir que s'estableixi un vincle positiu entre els diferents agents (educador-infant; infant-infant); les amistats, ser capaç d'escollir companys/es.
- Dimensió social: poder ocupar un lloc respectat en el grup (no renunciar-hi); auto-afirmar-se en el grup; adaptar-se; percebre l'altre; ajudar.
- Dimensió Afectiva: seguretat; alegria; capacitat de gaudir; actitud positiva davant la dificultat; fragilitat; ansietat; temors; alteracions emocionals.
- Dimensió Fantasmàtica: té a veure amb les necessitats i desitjos inconscients, agressivitat inconscient; destruir, oposar-se; projeccions; identificacions; omnipotència; crear, construir; temors profunds (morir, perdre's, abandonament,...).
- Dimensió Ètica: fa referència a tot allò que es viu i que està bé o malament. Ha d'ajudar a anar assumint les conseqüències de les pròpies accions, viure bons sentiments, respectar materials i companys/es.

En el present estudi s'han emprat 5 de les 7 dimensions (Serrabona, 2006) per crear la graella d'observació que s'ha utilitzat per realitzar l'anàlisi de les sessions de psicomotricitat. Aquestes 5 dimensions són l'afectiva, la cognitiva, la conativa, la fantasmàtica i la relacional.

3.5.3. La metodologia utilitzada en aquesta intervenció psicomotriu

Per Serrabona (2006), l'objectiu final d'una intervenció psicomotriu educativa és, tal i com queda reflectit a la definició de psicomotricitat que fa la PMI, el

desenvolupament de l'individu en totes les seves dimensions a través de sensacions, jocs, moviment i la seva posterior representació. En el cas de l'àmbit terapèutic o d'ajuda, la finalitat es concreta en poder ajudar a què l'infant aconsegueixi una millora en algun aspecte personal en el que pugui presentar alguna mancança o dificultat.

En qualsevol cas, en aquesta investigació es parteix d'uns principis metodològics comuns que es poden considerar també vàlids en qualsevol tipus d'intervenció psicomotriu.

Per Martínez-Mínguez et al. (2017), la metodologia que s'utilitza en les sessions de psicomotricitat ha d'afavorir l'adquisició, per part de l'infant, d'uns objectius, unes capacitats i una construcció de coneixement. Així mateix, aquesta metodologia ha d'ajudar a desenvolupar competències a partir de l'experiència i la posterior interiorització de l'experiència corporal viscuda. Segons els autors, cal partir dels interessos i necessitats de l'infant oferint-li un entorn estimulant ple d'afecte, confiança i seguretat. Els psicomotricistes consideren que a través de l'activitat espontània cada infant anirà construint-se a sí mateix, relacionant-se amb l'espai, els materials i amb d'altres infants.

Segons Serrabona (2006), els principis metodològics que organitzen la Psicomotricitat d'Integració (PMI) són:

- El nen és subjecte actiu, tant des del punt de vista motriu com mental.
- El nen sent curiositat, interès cap el seu entorn; si no es manifesta, falta quelcom essencial en la persona.
- Promoure, acollir i canalitzar l'expressivitat psicomotriu.
- Afavorir la capacitat creativa del nen.
- Que el nen/a estigui en una dinàmica de plaer.
- El nen és un ésser comunicatiu i en aquesta comunicació s'organitza, s'estructura i es construeix.

- En tota sessió allò primordial és el moviment, tant l'intens com el de precisió. No hem d'oblidar l'altra vessant del moviment: la passivitat, que també hem de fer-li viure al nen.

Es parteix doncs d'aquests principis i d'aquestes orientacions per dissenyar la intervenció psicomotriu amb els infants d'aquest estudi.

3.5.4. Parts i moments de les sessions

Tota sessió de psicomotricitat té uns moments o fases.

La majoria d'autors i/o referents psicomotrius tenen postures properes i semblants en quant a l'organització dels temps de la sessió. Entre elles es poden apreciar, això sí, alguns matisos.

Per Martínez-Mínguez et al. (2017) la sessió de psicomotricitat consta de les següents fases:

- Fase prèvia: consisteix en la preparació de l'espai i dels materials per part de l'adult.
- Fase d'acollida: en aquest moment els infants es canvien el calçat i es dona la benvinguda.
- Fase d'impulsivitat o explosió: es prepara el cos per l'acció. S'afavoreix el desbloqueig tònic i la descàrrega emocional mitjançant diverses propostes (destruir la muralla de blocs d'espuma, per exemple).
- Fase d'activitat motriu espontània: és la fase que dura més i en la que es desenvolupa l'activitat motriu. Es busca que l'infant senti plaer en l'activitat corporal a través de l'experimentació i exploració d'espais, materials a través del propi cos i les pròpies possibilitats. En aquesta fase sol aparèixer el joc simbòlic.
- Fase de distanciament: és el moment d'apaivagament de l'activitat motriu carregada d'emoció i re agrupament dels infants i de tornada a la calma i relaxament.

- Fase de representació i llenguatge: es busca la interiorització i l'expressió de la vivència a través de diferents llenguatges com el dibuix, l'escriptura, el modelatge, la construcció i l'expressió oral.
- Fase de comiat: els infants es tornen a canviar el calçat i surten de la sala.

Serrabona (2006) descriu les següents fases o moments en una sessió de psicomotricitat:

- Entrada/Acollida: moment d'accentuació cognitiva
- Nucli:
 - Motricitat proposada: moment d'accentuació motriu
 - Motricitat espontània: moment d'accentuació soci relacional i moment d'accentuació afectiva fantasmàtica
 - Representació: moment d'accentuació representativa
- Sortida

Muniáin i Serrabona (2006) presenten a la següent taula les principals diferències (pel que fa al dispositiu de la sessió) entre la Pràctica Psicomotriu Aucouturier i la Psicomotricitat d'Integració.

Taula 1

Diferències entre la PPA i la PMI (Muniáin, 2006, pp.419-420)

| PPA | PMI |
|---|---|
| A.RITUAL D'ENTRADA -Descalçar-se -Recordar quelcom de la sessió anterior, llista de nens -Recordar normes | A.ENTRADA -Salutació individual i al grup -Activitat inicial |

| | |
|--|---|
| <p>B.</p> <p>B1. Motricitat tònica i espontània</p> <p>a) Activitat espontània (dos espais)</p> <p>b) Actuació sobre el nen</p> <p>B2. Conte o narració</p> <p>Representació (dibuix, modelatge, construcció)</p> | <p>B. COS DE LA SESSIÓ</p> <p>B1. Motricitat proposada</p> <p>- Qualsevol centre d'interès: objectes, situacions, llocs...</p> <p>B2. Motricitat espontània</p> <p>B3. Representació (verbal)</p> |
| <p>C. RITUAL DE SORTIDA</p> <p>- Acomiadar-se</p> <p>- Calçar-se</p> | <p>C. SORTIDA</p> <p>- Acomiadar-se del grup i de cada nen</p> |

Totes aquestes fases s'han tingut en compte a l'hora de dissenyar la intervenció psicomotriu que es porta a terme en aquesta investigació.

3.6. Recursos psicomotrius: La motricitat espontània

Fent novament referència a Serrabona (2006), la motricitat espontània és una part del nucli de la sessió. Segons Martínez Mínguez et al. (2017) la part de motricitat espontània és la que té una durada més extensa en tota sessió psicomotriu.

Tal i com afirmen Martínez-Mínguez et al. (2017):

Partint dels interessos, motivacions i necessitats dels infants, s'ofereix un entorn estimulant ple d'afecte, confiança i seguretat, on, a través de l'activitat espontània lúdica i no directiva, cada nen i nena es va construint en si mateix alhora que interacciona amb els altres infants, els espais, els materials i els adults.

(...)

L'infant se sent protagonista i lliure perquè pot experimentar el plaer sensoriomotor de pujar, baixar, córrer, gronxar-se, saltar, enfilat-se, grimpar, cridar, girar, arrossegat-se, caure, etc. És a dir, jugar lliurement des d'un entorn segur que permet passar de les sensacions corporals a estats tonicoemocionals plaents i a les expressions simbòliques (p.21).

Partint de les paraules de Martínez-Mínguez et al. (2017) serà important oferir un marc en el que l'activitat destini un espai per a l'espontaneïtat de l'infant, en el que pugui viure plenament les seves necessitats, les seves fantasies i els seus desitjos sense por a ser jutjat. Per aquest motiu, es realitzen diferents sessions basades en la motricitat espontània durant la intervenció psicomotriu que es presenta en aquesta recerca.

En la mateixa línia, Franc (2001) creu que l'activitat ha de tenir els mínims condicionants externs, en un entorn de joc permissiu i on no el facin sentir culpable sinó que sigui un lloc on se'l pugui contenir. D'aquesta manera, es podrà expressar còmodament manifestant desitjos, carències, pors, frustracions, capacitats,... tot això essent conscient l'infant que l'adult el mira i l'escolta.

Per tant, segons l'autora és important la intervenció de l'adult per tal de garantir la seguretat, impedir la invasió d'aquests espais i intentar no dirigir l'acció del grup ja que, aquest fet, posaria fre a l'experimentació i l'elaboració espontània del joc dels infants.

Segons Serrabona (2011):

Por una parte el movimiento espontáneo es acción, es una necesidad innata en el hombre...Con el movimiento espontáneo sientes que estás más vivo, que recuperas energía, la fuerza vital...La actividad motriz espontánea tiene como finalidad permitir la expresión liberatoria de las pulsiones y motivaciones inconscientes, al tiempo que también permite la puesta a punto progresiva de situaciones de adaptación motriz, evolucionando de manera espontánea hacia la complejidad. Y también descubrir en estas situaciones, nacidas libremente de la imaginación del niño, las que podrán servir de punto de partida para el estudio de una noción, de una estructura o un ritmo (p.98).

Segons Le Boulch (1995), una de les característiques essencials dels gestos, el moviment i l'actitud de l'infant és l'espontaneïtat i la naturalitat: "Cualquier manifestación inversa -inhibición, tirantez, tensiones inútiles, descoordinación, falta de ritmo, sincinesias- es la manifestación de dificultades que el niño tiene que superar en el plano de la organización de su personalidad" (p.115).

Per Le Boulch (1995), aquesta exploració té una intencionalitat que és assolir la fita que l'infant s'ha proposat. Per això, l'infant experimenta i enriqueix el seu bagatge a partir de l'espontaneïtat motriu que es manifesta en activitats de tipus exploratori.

Segons ell aquesta espontaneïtat motriu ha d'acabar promovent i afavorint, entre d'altres aspectes, la construcció de la consciència corporal, el desenvolupament de les capacitats d'orientació, d'organització i d'estructuració d'espai/temps i el desenvolupament de les capacitats de relació i de comunicació.

Pikler (1985) i Hengstenberg (1994) van descobrir, a principis del segle XX, que un dels factors principals en el desenvolupament de les persones era la necessitat de llibertat que podia servir alhora de pauta als adults per relacionar-se i tractar amb els nens.

Hengstenberg (1994) destaca la importància de tenir en compte la iniciativa pròpia del nen i dotar-lo d'un entorn que afavoreixi la seva curiositat. Si un infant es sent segur i protegit per un adult farà que es vagin creant les bases pel seu equilibri intern. La pedagoga, a través de les seves experiències amb nens, es va qüestionar perquè les sessions que realitzava basades en jocs de moviment i de tipus lúdic servien durant els moments en els que ella estava amb els infants però es diluïen a l'acabar les sessions.

Comprobé que las niñas, que durante mis clases parecían desenvueltas y libres, de cara a la vida cotidiana no sabían conservar esta soltura; no eran capaces de reproducir ese estado de máxima elasticidad, que vivían al ritmo de la música, al enfrentarse a otras situaciones y menos aún en aquellos casos en que más falta les habría hecho: frente a las situaciones del colegio y de la vida, y ante sus propios conflictos y dificultades. Para ello carecían de total capacidad de transferencia, ... (p.12).

Després que Hengstenberg (1994) veiés que aquest fet que passava a les nenes, també passava als nens va arribar a la conclusió que aspectes com una mala postura no es poden corregir des de l'exterior. Els símptomes, segons la pedagoga, són l'externalització d'una actitud, d'un posat desfavorable del nen/a, tant des del punt de vista físic com psíquic.

Hengstenberg (1994) considera i creu que la història familiar, així com les circumstàncies de la família, tenen a veure en l'externalització d'aquestes actituds i que per molts exercicis que fes l'infant no servien per res. A partir d'aquí, es va plantejar com podia aconseguir establir una relació més comprensible entre allò que practicaven a les seves sessions i allò que necessitaven a la vida pel seu lliure desenvolupament. Hengstenberg (1994) va veure que havia d'abandonar

l'educació física entesa com un sistema limitat de moviments per les diferents parts del cos sense tenir en compte d'altres aspectes tant o més importants. A partir del seu treball va observar que no només era necessari interessar-se pel desenvolupament físic del nen, sinó també pel seu desenvolupament en la seva globalitat i apuntava "Si tenemos la ocasión de observar el afán primordial del niño, sin que haya interferencia por parte del adulto, hallamos siempre que éste quiere proceder libremente, sea cual sea el terreno, sin influencia externa" (p.15).

La lectura de l'obra de Hengstenberg (1994) permet entendre que cal oferir espais que siguin favorables a que els infants investiguin i descobreixin de manera semblant a la vida real amb la diferència que a la sala de psicomotricitat disposen de tranquil·litat i de més temps per anar descobrint diferents aspectes del seu comportament.

Por principio dejuo que los niños investiguen y exploren con independencia. Les dejuo que experimenten libremente, pero no que hagan sin ton ni son lo que se les ocurra. Selecciono una determinada tarea, que a mi juicio resulta necesaria, la formulo de tal manera que les resulte divertida y preparo objetos y dispositivos que inciten a los niños a experimentar con ellos (p.15).

En la mateixa línia, Pikler (1985), afirma que:

Un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y, especialmente, en dejarles una completa libertad de movimientos. Esta libertad queda asegurada por una ropa adecuada, un espacio suficiente y la ausencia de todo adiestramiento motor por parte del adulto. El desarrollo motor de los niños se realiza así de manera espontánea, mediante su actividad autónoma, en función de su maduración orgánica y nerviosa (p.5).

La mateixa autora, i en relació a la motricitat espontània, explica:

Nos parece, sin embargo, que esa tarea viene facilitada por un comportamiento más independiente, más tranquilo, más relajado, del niño cuya motricidad es «libre» (tanto en un centro como en la familia). Ese niño se muestra atento y concentrado. Persevera en sus tentativas y si no triunfa trata de hallar por sí solo una solución. Se muestra más activo desde que es un bebé. Sus juegos son más variados porque, a partir de posturas escogidas por él y que domina, puede buscar por sí mismo los juguetes; además al hallarse en un equilibrio estable, puede utilizarlos mejor (p.10).

Per aquesta pediatria és essencial que l'infant descobreixi que si hi ha alguna cosa que no li surt com ell espera depèn primerament de sí mateix i continua dient:

Tomamos la resolución de no «enseñarle» los movimientos, de no apresurar su progreso, de no hacerle «ejercitarse», en una palabra, de abstenernos de influir

directamente en su desarrollo motor. Por el contrario, nos preocupamos de vestirle de una manera adecuada. Además, para favorecer la libertad de movimientos, le aseguramos constantemente un espacio suficiente y apropiado, siempre un poco superior a aquél que podía utilizar. Teníamos la convicción (de otra manera jamás nos habríamos decidido a realizar esta «experiencia», de que en estas condiciones el niño aprendería también, y no mucho más tarde que los demás, a sentarse, a ponerse de pie y a andar (p.11).

L'autora destaca la importància de la no intervenció de l'adult en el desenvolupament motriu de l'infant. Per Pikler (1985), l'educador ha d'evitar manipular l'infant, no l'ha de pressionar sinó que ha de tenir paciència amb ell/a. La pediatra considera que l'actitud de l'adult envers l'infant ha d'ésser d'ajuda per afavorir el seu desenvolupament autònom.

3.7. El psicomotricista

La Federació d'Associacions de Psicomotricistes de l'Estat Espanyol (FAPEE) (citada per Berruezo, 2008), defineix el perfil professional del psicomotricista com:

El psicomotricista es el profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos derivados de su formación, de abordar a la persona, cualquiera que sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento.

La intervención del psicomotricista va dirigida tanto a sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad, y su trabajo puede desarrollarse individual o grupalmente, en calidad de profesional libre o integrado en instituciones educativas o sociosanitarias (p.22).

Sánchez i Llorca (2001) afegixen, en aquesta línia, que el psicomotricista hauria de ser una referència de seguretat que ajudi a créixer els infants. I, en paraules de Lapierre (citad per Martínez-Mínguez et al., 2017), el psicomotricista representa el símbol de "la llei" que vetlla per la llibertat i la convivència de cada infant i del grup.

Per Aucouturier (2004), un dels principis bàsics que caracteritza a tot psicomotricista és el de "creure en la persona" i això ha de fer que aquest adult aculli a qualsevol infant amb el major respecte, independentment de l'edat, el sexe, el tipus i grau de l'alteració,...

Segons el mateix autor, quan un psicomotricista és capaç d'acollir les emocions de l'altre des de la distància això li permet adquirir una actitud d'escolta que afavoreix

la comunicació, la disponibilitat i la comprensió de l'altre. Per aquest pedagog, el psicomotricista ha de tenir un sentiment positiu cap a tot infant i oferir-li unes condicions favorables per la seva seguretat afectiva i material, per tal que pugui viure la seva expressivitat.

En la mateixa línia que Aucouturier (2004), Arnaiz et al. (2008) afirmen que l'adult, el psicomotricista, ha de: "crear un entorn a la vegada acollidor, segur, facilitador i també estructurant, ordenat i contenidor" (p.119).

Per Forcadell (2014) la formació d'un psicomotricista ha de basar-se en tres nivells que estan connectats:

- Formació teòrica: fa referència a tots aquells coneixements i fonaments de diferents referents, corrents, moviments...
- Formació pràctica: consisteix la posada en pràctica d'aquells coneixements adquirits prèviament.
- Formació personal: suposa una participació en processos vivencials d'experimentació guiada.

Per Berruezo (2008), aquesta formació afavoreix l'adquisició d'unes competències per part del psicomotricista que es desenvolupen en diferents àrees:

- Àrea de diagnòstic: busca la comprensió global de la persona mitjançant l'aplicació d'instruments específics de valoració, com l'observació psicomotriu.
- Àrea de prevenció: té per finalitat la detecció i prevenció de trastorns psicomotrius i emocionals.
- Àrea d'educació: busca facilitar la maduració psicomotriu en el marc curricular a l'escola.
- Àrea de teràpia: la finalitat de la intervenció és enfocada als trastorns psicomotrius del desenvolupament, així com les alteracions emocionals i de la personalitat.

- Àrea de formació, d'investigació i de docència: l'objectiu la capacitació pel desenvolupament de l'activitat professional i el seu aprofundiment.

3.7.1. El paper i l'actitud del psicomotricista en les sessions

Camps (2008) i Martínez-Mínguez et al. (2017) consideren que tot psicomotricista, per tal de portar a terme la seva tasca, ha de tenir unes determinades actituds.

Camps (2008) classifica aquestes actituds en tres grans blocs:

- La capacitat d'escolta
- La disponibilitat
- La contenció

Camps (2008) entén la capacitat d'escolta com l'habilitat d'escolta de l'altre, de sí mateix i de l'empatia tònica⁹. Per Camps (2008), l'escolta és la capacitat de descentrar-se cap a l'infant i en el mateix context afirma que el psicomotricista ha de ser sensible a l'emoció del nen/a, però sense deixar-se envair per aquesta emoció cosa que, segons l'autora, farà que l'infant es senti acollit (a partir d'aquesta relació afectiva), respectat i comprès fet que ha d'afavorir, segons apunta, la seva expressió.

Camps (2008) també fa referència a la capacitat d'auto-escolta del psicomotricista i a la capacitat per ser conscient de la seva actitud al llarg de la sessió, de la seva disponibilitat corporal, dels seus canvis i de les seves transformacions tant tòniques com emocionals. Destaca, també, la importància de l'empatia que contribueix a fer una lectura tònica del cos de l'infant i a observar la seva expressivitat psicomotriu la qual cosa, segons Camps (2008) permet captar la demanda conscient o inconscient de l'infant, donar sentit a l'acció i donar una resposta tònica ajustada a la seva demanda.

⁹ L'actitud d'escolta suposa per Aucouturier i també per Lapierre (citats per Camps, 2008) una empatia tònica.

Per Camps i Olalla (citades per Camps, 2008), la disponibilitat de l'adult implica l'acceptació de l'infant tal i com és:

La disponibilidad va a manifestarse a través de los mediadores corporales y también mediante distintas estrategias durante la intervención psicomotriz. Vamos a señalar algunas de ellas: el diálogo tónico y la capacidad del psicomotricista de transformación, de actuar en disimetría o como espejo (p.129).

Com descriu Camps (2008), el diàleg tònic és la base pel treball psicomotriu i aquests és el que fa que s'interrelacionin dos subjectes: "La intervención por parte del psicomotricista debe partir del diálogo tónico entre él y el sujeto con el que trabaja" (p.130).

I continua:

Al igual que ocurre para el establecimiento del diálogo tónico entre la mamá y el bebé, y cómo este afecta a la construcción de la totalidad corporal; en la instauración del diálogo tónico entre el psicomotricista y el sujeto con el que trabajamos, es importante que el psicomotricista sea modificable, *transformable* a nivel tónico-emocional y también a nivel motor y postural, pero a condición de transformarse sin ser destruido (p.131).

Segons Aucouturier (citada per Camps, 2008), el psicomotricista és company de joc simbòlic i s'inscriu en el joc de l'infant simbolitzant diferents rols, sense deixar-se tancar en cap d'ells, tenint l'habilitat d'entrar per afavorir una determinada dinàmica i essent capaç de sortir si la seva presència no és necessària.

Finalment Camps (2008) defineix que la posició del psicomotricista és la d'acompanyant que conté i respon al subjecte, però que també:

(...) opera al modo de un espejo en el que el otro puede ver reflejados sus deseos, aspiraciones y los obstáculos con los que se encuentra interna y externamente en sus relaciones consigo mismo y con el entorno; y que le dificultan la satisfacción de los mismos (CAMPS y TOMÁS, 2003). La capacidad del psicomotricista de actuar como espejo del niño va a ser muy importante para que el otro pueda recibir de vuelta algo de sí mismo en lo que pueda empezar a reconocerse para constituirse como sujeto (pp.132-133).

La mateixa autora considera de gran rellevància la capacitat de contenció si es parteix d'una activitat espontània de l'infant dins una proposta no directiva. Aquesta contenció, segons l'autora, té molt a veure i està directament relacionada amb l'escolta i la disponibilitat i s'ha de caracteritzar per tenir clarament definits els límits així com la seguretat física i afectiva de l'infant requerint una mirada perifèrica per

part de l'adult així com tenir en compte la importància del llenguatge i la contenció que es pugui fer a partir de la paraula.

D'altra banda, Martínez-Mínguez et al. (2017) apunten que el psicomotricista hauria d'adoptar determinades actituds al llarg de les sessions:

- Escolta: mirar i atendre de manera empàtica tot allò que succeeix. Posar-se en el lloc de l'infant per poder donar respostes a les seves demandes.
- Comunicativa: vetllar perquè hi hagi comunicació, verbalització i llenguatge fluid tant a nivell verbal com no verbal.
- Facilitadora i dinamitzadora: de les propostes i iniciatives dels infants, oferint-los reconeixement, reforç i reconduint allò que ho requereixi.
- Disponibilitat: estar accessible mental i corporalment per acompanyar-los en el procés de desenvolupament.
- Observació: per seguir i avaluar el procés de desenvolupament de cada infant, el grup i de cada sessió de manera sistemàtica.
- Contenir: la impulsivitat de l'infant, posant límits a comportaments disruptius o agressius.

3.8. Beneficis d'una intervenció psicomotriu sistemàtica

En aquesta investigació es proposa realitzar una intervenció psicomotriu que esdevingui sistemàtica i estable en el temps.

Diferents estudis demostren que, una intervenció sistemàtica, aporta beneficis a qui la realitza en aspectes com la salut física. Cada vegada hi ha més evidències, dins els camps de la psicologia i la medicina, que la realització d'exercici físic també té incidència en la salut mental. Un exemple és el dels autors Paluska i Schwenk (citats per Sanabria, 2010). Segons ambdós, els beneficis es donen tant pel que fa

a la reducció del risc de patir algun trastorn mental (depressió o angoixa) com en el tractament d'aquests trastorns.

Segons Castelli, Hillman, Buck i Erwin (2007):

Educational and health professionals have intuitively believed that individuals who are physically active and fit perform better in school. Several studies have documented a positive relationship between physical fitness and academic achievement or other cognitive performance measures (California Department of Education [CDE], 2001; Maynard, Coonan, Worsley, Dwyer, & Baghurst, 1987; Shephard et al., 1984; Shephard, LaVallee, Volle, LaBarre, & Beaucage, 1994) (p.240).

Per aquests autors hi ha professionals de l'educació i la salut que creuen intuïtivament que els individus que són físicament actius i que estan en forma són capaços de tenir un millor rendiment a l'escola.

En la mateixa línia, Sanabria (2010), afirma que la base del nostre comportament està lligada a processos cognitius bàsics com l'atenció, la memòria, l'emoció, la motivació, el llenguatge i l'aprenentatge. També, per la seva part, Mora (2013) cita alguns d'aquests processos cognitius entre els que hi destaca l'emoció com a base i pilar de tots els altres.

Pel que fa estudis sobre la psicomotricitat, el de Ramos i col·laboradors (citats per Mas, 2017) indica que el desenvolupament psicomotriu pot afavorir una maduració mental.

En la mateixa línia, Deval (citats per Mas, 2017) assegura que el desenvolupament psicomotriu constitueix la base sobre la qual s'estableix el creixement mental.

Mas (2017) afirma que els processos de tipus cognitius estan relacionats no només amb processos de pensament sinó amb processos de tot el cos:

El aprendizaje, el pensamiento, la creatividad y la inteligencia no son procesos únicamente del pensamiento, sino de todo el cuerpo. Ayudar a que cuerpo y mente se alíen en beneficio del rendimiento intelectual puede resultar una tarea muy beneficiosa. La base de la inteligencia se encuentra en la suma de las experiencias vividas por el individuo, por lo tanto, el aprendizaje, el pensamiento, la creatividad y la inteligencia son procesos de todo el cuerpo y que se producen a partir de dejar al niño moverse libremente en sus interacciones física, simbólicas y cognitivas con el medio que le rodea (p. 27).

En la mateixa línia Moratal i col·laboradors (citats per Mas, 2017) apunten en el seu estudi (publicat per el Instituto Universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir) com la pràctica contínua i sistematitzada d'activitats físic-esportives en infants milloren el rendiment de l'atenció entre el 15% i el 25%.

En estudis més recents de Mas i Castellà i Mas (citades per Mas, 2017) es constata que, des de l'escola, la sistematització o regulació planificada de l'activitat psicomotriu a partir dels dotze mesos i una o dues vegades per setmana afavoreix el desenvolupament psicomotriu i, posteriorment, el desenvolupament cognitiu de l'infant.

També Àngel (1980) creu que l'educació psicomotriu influeix en el desenvolupament psíquic global de l'infant, en l'evolució de les característiques psicomotrius i en relació amb els altres: "El moviment és el desplaçament en l'espai; influeix en el comportament del nen i en les relacions amb els altres i amb els objectes" (p.13). L'autora segueix dient que: "El to muscular és el grau de consistència, de tensió i d'extensibilitat dels grups musculars; per Wallon és a la gènesi i la base de les emocions" (p.13).

Per la mateixa Àngel (1980) és evident que l'educació psicomotriu té una influència favorable en el desenvolupament dels infants i que es concreta en els següents factors:

La seguretat que el nen adquireix en sí mateix. El sol fet de trencar amb la situació habitual de la classe, de sortir-se'n en força activitats, de sentir-se assistit, fa que el nen vagi perdent la seva inseguretat i la seva sensació de fracàs.

La relació que estableix amb l'adult. Normalment l'educació psicomotriu no és repressiva ni autoritària ni massa directiva, sinó que té en compte l'espontaneïtat del nen, la iniciativa, la creativitat. Això possibilita tot un altre tipus de relació nèn-mestra que no és el que es dona en la majoria d'escoles.

El domini i el control del propi cos, que possibilita una major atenció, menys cansament de les tasques, més autocontrol motor, més domini del gest fi, més control de les emocions.

La descoberta del món exterior i dels objectes, que permet l'assimilació i la comprensió de moltes nocions a partir de l'acció, nocions que abans li havien estat vetades.

La relació amb els altres nens. La conscienciació de la comunicació motora amb els altres és nova per a ell i li permet tot un tipus de relacions diferents d'aquelles que està normalment acostumat a l'escola.

L'interès i l'engrescament que el nen demostra per les descobertes que va fent, molts cops els generalitza a altres situacions (p.139).

Garaigordobil (1994) realitza estudis i investigacions dins l'àmbit d'intervenció psicològica per tal de desenvolupar la personalitat de l'infant a partir del joc. Aquesta doctora en psicologia publica un estudi i un programa d'intervenció que es fonamenta en les conclusions i resultats de diferents investigacions que evidencien el paper fonamental que té el joc en el desenvolupament integral -cognitiu, afectiu i social- de l'infant.

Segons Garaigorbil (1994), alguns d'aquests estudis determinen que el joc és rellevant pel desenvolupament humà (Garaigordobil, 1994, 1995bcd; Garaigordobil i Echebarria, 1995; Garaigordobil, Maganto i Etxeberria, 1996) i té connexions sistemàtiques amb el desenvolupament. Mentre els infants juguen es desenvolupen capacitats del pensament, com l'atenció o la memòria (Vygotsky; 1933/1982; Piaget, 1959/1979; Piaget i Inhelder, 1969; Mujina, 1975/1978; Ortega, 1986), el llenguatge (Garvey; 1977; Bruner, 1986; Zabalza, 1987) i la creativitat infantil (Chateau, 1950; Vygotsky; 1933/1982; Winnicott, 1971/1982; Leif i Brunelle, 1978; Bruner, 1986; Oliveira, 1986).

Per Garaigordobil (2005), aquests estudis estan fonamentats en el joc i les conclusions extretes evidencien els beneficis d'aquest en el desenvolupament de la personalitat de l'infant.

3.8.1. Contribució del joc en el desenvolupament

Per Garaigordobil (2005), el joc és: "Es una actividad a través de la cual el niño reconoce la realidad externa independiente de él, mediante la cual experimenta, conoce e investiga" (p.18).

Segons Garaigordobil (2005), des de ben petit l'acció de tot infant sobre els objectes es converteix en joc obtenint un plaer en la manipulació i en l'actuació sobre els

objectes i, d'aquesta manera i gràcies al joc, els infants descobreixen els efectes de les seves accions i experimenten el seu entorn.

Diferents àmbits com la psicologia, la filosofia o la pedagogia, han destacat la importància del joc pel desenvolupament de la personalitat de l'infant.

En els seus estudis i investigacions, Piaget (1979), Wallon (1987) o Winnicott (1998), consideren el joc com una peça fonamental pel desenvolupament integral de tot infant ja que, aquest, permet realitzar connexions no només en el pla motriu sinó també cognitiu, emocional i relacional, entre d'altres. En la mateixa línia, diversos estudis conclouen que propostes de joc creatiu i cooperatiu, principalment, afavoreixen el desenvolupament. Garaigordobil (2005) reforça aquestes tesis i assegura que el joc és una activitat indispensable pel desenvolupament humà perquè contribueix a l'evolució de totes les dimensions de la persona beneficiant el creixement de l'infant.

Per Garaigordobil (2005), el joc és important des del punt de vista relacional perquè permet que l'infant entri en contacte amb d'altres iguals. Això li permet reconèixer l'altre, anar aprenent normes de comportament i descobrint-se a sí mateix a partir dels intercanvis amb els demés.

Diferents autors com Ballou (2001), Beilinson (2003), Fall, Navelski i Welch (2002), Garaigordobil i Pérez (2002) o Zan i Hildebrandt (2003), (citats per Garaigordobil, 2005), afirmen que el joc afavoreix i potencia la socialització i la comunicació així com la cooperació amb els altres fet que els permet desenvolupar aquella dimensió més social.

Com diu Garaigordobil (2005), el joc és un refugi per l'infant davant les dificultats que es pot anar trobant a la vida permetent-li re-elaborar l'experiència pròpia ajustant-la a les seves necessitats, afavorint un equilibri psíquic i un coneixement i domini de sí mateix. Això, segons l'autora, li permet millorar l'autoconcepte i l'afavoreix en l'equilibri psíquic. Per Garaigordobil (2005), i des del punt de vista afectiu i emocional, el joc ofereix a l'infant plaer, alegria i li permet expressar-se lliurement i anar regulant les seves energies i emocions i descarregar les seves tensions. El joc és doncs una activitat que genera satisfacció emocional, plaent per

l'infant. Així doncs Garaigordobil (2005) afirma que el joc és un instrument que fomenta l'expressió de les emocions i facilita la regulació i la comprensió emocional que permet elaborar experiències difícils i facilitar el control de l'angoixa que pugui associar-se a aquestes experiències. Així mateix, l'autora, considera que el joc possibilita l'expressió simbòlica de l'agressivitat i la sexualitat infantil i permet, al mateix temps, aprendre tècniques per resoldre conflictes i estimular la millora de l'autoconcepte i l'autoestima.

3.9. Síntesi del capítol

En aquest darrer capítol d'aquest marc teòric s'ha presentat la psicomotricitat. En aquesta investigació s'empra com a instrument per realitzar una intervenció amb els infants acompanyant-los en el seu procés evolutiu i maduratiu.

Segons Serrabona (2006), la psicomotricitat és una disciplina que busca afavorir el desenvolupament de l'infant en totes les seves dimensions a través del moviment, el joc, les sensacions i la representació (principalment la verbal) que són elements fonamentals per aconseguir aquesta evolució en totes les dimensions de la persona i per anar construint, al mateix temps, una identitat pròpia.

En la mateixa línia, Rota (2015), considera la intervenció psicomotriu un procediment que busca la maduració psicològica de l'infant a través del joc i l'acció.

Diferents corrents psicomotrius coincideixen en diversos aspectes teòrics, organitzatius i metodològics, principalment en la importància de la motricitat espontània, pels beneficis que pot aportar als infants. Al llarg d'aquest capítol s'han exposat les principals idees de dues d'aquestes corrents; la Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA) i la Psicomotricitat d'Integració (PMI).

Segons Martínez-Mínguez et al. (2017) la motricitat espontània ofereix a l'infant l'espai on satisfer les seves fantasies i les seves necessitats sense sentir-se jutjat. Pels mateixos autors, aquesta llibertat per poder experimentar ha d'acabar afavorint, entre d'altres aspectes, la construcció d'una consciència corporal per part de l'infant.

Aquesta posada en pràctica no és possible sense la presència i l'acompanyament d'un adult format en aquesta disciplina i que l'infant identifiqui com a referent sòlid i segur en les sessions. El psicomotricista és el responsable de preparar un dispositiu espai-temporal òptim i adequat al moment evolutiu i a les necessitats de l'infant i, alhora, garantir la seva seguretat.

L'escola, com s'ha descrit, és un entorn privilegiat per poder realitzar una intervenció psicomotriu. Plantejar un tipus d'intervenció sistemàtica dins l'escola amb unes sessions programades i basades en la motricitat espontània i el joc pot aportar beneficis en els infants principalment a nivell de salut i benestar.

Una intervenció psicomotriu sistemàtica, tal i com s'ha exposat per diferents estudis presentats en aquest capítol, en un entorn segur com l'escola afavoreix i ajuda en el benestar de nens i nenes que tenen un germà o una germana amb una alteració en el seu desenvolupament, com es pretén demostrar en aquest estudi. La intervenció psicomotriu, que es proposa en aquesta investigació, pot ser una alternativa a les teràpies de tipus reeducatiu i/o terapèutiques, que tenen més presència fora de l'àmbit escolar i que acostumen a ser habituals per poder acompanyar aquests infants.

SEGONA PART: ESTUDI EMPÍRIC

CAPÍTOL 4: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

4.1. Objectius

Després de presentar la justificació d'aquesta recerca i el marc teòric que la sustenta i que la fonamenta s'exposen, en aquest capítol, els objectius que es pretenen assolir.

El principal objectiu que es planteja en aquesta investigació és:

Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu educativa sistemàtica en infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament i que estan escolaritzats a l'Escola Carlit de Barcelona.

D'altra banda es plantegen diferents objectius específics per tal de poder assolir l'objectiu principal citat en el paràgraf anterior. Aquests altres objectius són:

- Identificar els canvis en els constructes personals experimentats per aquests infants una vegada finalitzada la intervenció psicomotriu.
- Analitzar els punts de vista i les opinions dels diferents agents en relació als infants investigats.
- Suggestir orientacions pel desenvolupament d'una intervenció psicomotriu educativa amb infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament.

4.2. Paradigma

Crabtree i Miller basant-se en els postulats de Guba (citats per Valles, 1999) defineixen el paradigma com:

Un paradigma representa un conjunt entrelaçat de supòsits que concierne a la realitat (ontologia), coneixement de esta realitat (epistemologia), y las formas particulars para conocer acerca de esa realitat (metodologia) (...) Cada investigador debe decidir qué supòsits son aceptables y apropiados para el tema de interés y luego usar métodos consecuentes con el paradigma seleccionado (p.55).

Seguint els postulats kuhnians del concepte clau de paradigma, Ritzer (citats per Valles, 1999) adopta la següent definició:

Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra (...) (p.49).

Crabtree i Miller (citats per Valles, 1999) parlen de tres grans paradigmes:

- Paradigma de la indagació materialista: representat pel positivisme i es basa en el coneixement relacionat amb la vida física, la tecnologia,... principalment. Està relacionat amb mètodes més quantitius. Segueix un procés lineal (fases) que s'inicien amb la definició d'un problema a investigar, la revisió de la literatura i la formulació d'hipòtesis fins a arribar al disseny. Posteriorment es realitza la instrumentalització, es defineix la mostra, es recull la informació que s'analitza i s'extreuen uns resultats que serveixen per revisar les hipòtesis plantejades.
- Paradigma de la indagació constructivista: conegut com *naturalisme* està basat en el coneixement del món cultural, comunicació... Està relacionat amb estudis de tipus qualitatiu. Es caracteritza per ser un procés circular que parteix d'una experiència que es tracta d'interpretar en el seu context i sota el punt de vista de diferents implicats. No es busquen veritats sinó històries, relats. El disseny, a diferència de l'anterior, és més obert i l'anàlisi permet la interpretació.
- Paradigma de la indagació crítica o ecològica: caracteritzat perquè el coneixement ajuda a mantenir la vida social. Es serveix del coneixement històric i de l'articulació dels paradigmes materialista i interpretatiu, per desemmascarar la ideologia i l'experiència del present, aconseguint una

consciència emancipada i verdadera. S'adequa al compromís polític i a l'estudi dels sistemes.

Aquesta investigació s'aproxima al paradigma d'indagació constructivista ja que, com indiquen Crabtree i Miller (citats per Valles, 1999), el que busca aquest estudi qualitatiu és poder interpretar experiències, històries i fets, per entendre determinades actituds i conductes.

Les principals característiques d'aquest paradigma segons Gurdíán-Fernández (2007) són:

- Finalitat de la investigació: comprendre, explicar, interpretar la realitat, els significats de les persones, les percepcions, les intencions, les accions,...
- Disseny: es caracteritza per ser un disseny flexible, a diferència del paradigma positivista, que és més rígid i estructurat.
- Propòsit: aprofundir en l'estudi. Està limitat en l'espai i el temps. Es plantegen hipòtesis i és de tipus qualitatiu.
- Relació subjecte-objecte: hi ha una relació estreta entre els diferents subjectes.
- Tècniques i instruments: qualitius i descriptius. L'investigador és el principal instrument i és important la perspectiva dels participants.
- Anàlisi de les dades: de tipus qualitatiu, on s'analitza de manera inductiva i es sol partir de la triangulació.

4.3. La metodologia qualitativa

La metodologia qualitativa es caracteritza segons Hernández, Fernández i Baptista (2014) per: "...la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto" (p.358).

Per Esterberg (2002), l'enfocament qualitatiu caracteritzat per descriure, comprendre i interpretar, l'investigador examina els fets en sí i, en el procés, desenvolupa una teoria coherent per representar allò que observa. Segons aquesta sociòloga les investigacions qualitatives es basen en una lògica i en un procés inductiu que explora i descriu per llavors generar perspectives teòriques que permet anar d'allò particular a allò general. Per tant permet procedir cas per cas i dada per dada fins arribar a una perspectiva més general.

En la mateixa línia que Esterberg (2002), Hernández et al. (2014) afirmen que:

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007 y DeLyser, 2006). El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema de estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Marshall, 2011 y Preissle, 2008) (p.358).

Segons Taylor i Bogdan (citats per Gurdíán-Fernández, 2007) l'enfocament qualitatiu es caracteritza per un seguit de trets propis que són:

- Inductiu: està més relacionat amb el descobriment que amb la comprovació o la verificació.
- Holístic: l'investigador veu l'objecte d'estudi des d'una perspectiva total (totalitat).
- Interactiva i reflexiva: l'investigador és sensible i conscient dels possibles efectes que pot produir sobre allò que s'estudia.
- Naturalista: l'investigador es centra en la lògica interna de la realitat que analitza i l'objectiu que té és el de comprendre les persones dins del marc de referència d'aquestes.
- Lliure: l'investigador no imposa visions prèvies i aparta les seves creences i perspectives.

- Oberta: l'investigador no exclou la recollida i l'anàlisi de dades així com punts de vista que puguin ser antagònics, ja que totes les perspectives poden ser valuoses.
- Humanista: l'investigador qualitatiu busca accedir a allò personal i a allò privat, per tal de captar el màxim d'actuacions d'aquells que són objecte d'estudi.
- Rigorosa: l'investigador tracta de resoldre els problemes de validesa i fiabilitat mitjançant un anàlisi detallat i profund.

D'entre aquestes característiques definides per Taylor i Bogdan (citats per Gurdián-Fernández, 2007), destaca la importància que té l'investigador en la metodologia qualitativa. Hernández et al. (2014) consideren que l'investigador s'introdueix en les experiències dels participants i construeix el coneixement, conscient sempre de què és part del fenomen estudiat. Pels autors l'investigador és qui recull les dades a través de diferents mètodes o tècniques com l'observació, l'entrevista, la revisió de documents, entre d'altres, no només analitzant sinó també convertint-se en el canal per obtenir la informació. Els autors consideren que en la investigació qualitativa els instruments no són estàndards sinó que es treballa amb múltiples fonts de dades com les entrevistes, les observacions directes, els documents o els materials audiovisuals, entre d'altres eines.

Per la seva part, Lichtman (2013) indica que les dades que recull l'investigador a través d'aquests instruments solen ser de diferents tipologies com el llenguatge escrit, verbal i no verbal, les conductes observables i les imatges ja que, el repte de l'investigador és captar el que les unitats o casos expressen i adquirir una comprensió profunda del fenomen estudiat introduint-se en l'ambient i mimetitzant amb ell.

4.4. Mètode

El present estudi que ens ocupa, i que s'aproxima a l'enfocament qualitatiu, parteix d'un estudi de cas que segons Yin (2003) s'utilitza per aprofundir en el coneixement,

individual, grupal o social i s'empra en diferents disciplines com a estratègia de recerca. Per aquest científic aquesta estratègia metodològica pot servir per comprendre fenòmens socials complexos de manera global:

As a research strategy, the case study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena. Not surprisingly, the case study has been a common research strategy in psychology, sociology, political science, social work (Gilgun, 1994), business (Ghauri & Gronhaug, 2002), and community planning. Case studies are found even in economics, in which the structure of a given industry or the economy of a city or a region may be investigated by using the case study method. In all of these situations, the distinctive need for case studies arises out of the desire to understand complex social phenomena. In brief, the case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events—such as individual life cycles, organizational and managerial processes, neighborhood change, international relations, and the maturation of industries (pp.1-2).

Per tal de poder discutir els resultats obtinguts dels diferents instruments utilitzats, després d'haver-los analitzat s'ha optat per la Triangulació com a mètode d'aquesta investigació.

Blaikie (citada per Betrián, Galitó, Garcia, Jové i Macarulla, 2013) afirma que una de les prioritats que té la triangulació és la d'augmentar la validesa dels resultats i evitar els biaixos. Donolo (2009) considera que, sempre que el temps i els recursos ho permeten és convenient tenir diferents fonts d'informació i mètodes per recol·lectar les dades per, d'aquesta manera, obtenir més amplitud en les referències si provenen de diferents actors del procés, de diferents fonts i d'una major varietat de formes de recol·lecció.

4.4.1. Metodologia de l'estudi de cas

Segons indiquen Hernández et al. (2014) dins la metodologia qualitativa s'hi poden trobar diferents tipus d'estudis que tenen les seves línies mestres i els seus propis fonaments que són els que guien el procés que es va seguint:

Varios autores definen diversas tipologías de los diseños cualitativos. Como es difícil resumirlas en estas líneas, habremos de adoptar la más común y reciente¹ y que no abarca todos los marcos interpretativos, pero sí los principales. Tal clasificación considera los siguientes diseños genéricos: a) teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos, d) diseños fenomenológicos, e) diseños de investigación-acción y g) estudios de caso cualitativos. Asimismo, cabe señalar que las “fronteras” o límites entre tales diseños son relativos, realmente no existen,

y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno; es decir, los diseños se yuxtaponen (p. 470).

L'estudi que es presenta en aquesta tesi correspon a la metodologia coneguda com l'estudi de cas.

Els estudis de cas van ser un dels enfocaments predominants d'investigació a l'inici de les ciències socials modernes en les que va destacar l'Escola de sociologia de Chicago.

Per Álvarez i San Fabián (2012) l'estudi de cas es caracteritza per ser un disseny de tipus qualitatiu que s'utilitza en diferents camps com les ciències socials, la psicologia, l'antropologia, la sociologia o la pedagogia. Segons aquests pedagogs, no hi acaba d'haver consens sobre les característiques bàsiques dels estudis de cas donat que aquest terme no es limita a la investigació en ciències socials, sinó que s'utilitza en diversos contextos o àmbits.

Per la seva part Stake (2010) considera que d'un estudi de cas s'espera que englobi la complexitat d'un cas particular i, per tant, el cas ha de tenir un interès en ell mateix i ha de ser important la interacció del mateix amb els seus contextos.

En la mateixa línia Muñoz (citada per Bisquerra, 2012):

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. (...) La particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendido éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (pp.310-311).

Per Stake (2010) aquesta metodologia d'investigació qualitativa pot ser d'un cas únic i fa referència principalment a persones o a programes: "El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos" (p.15). Per tant, segons Stake (2010), l'objectiu principal d'un estudi de cas no és només la comprensió dels altres sinó que el primer és comprendre el cas que s'està estudiant.

Les principals característiques dels estudis de cas, segons Álvarez i San Fabián (2012: pp.3-4) són:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

4.5. La mostra

Per Hernández et al. (2014) s'entén la mostra com el procés qualitatiu d'un grup de persones, esdeveniments, successos, comunitats... sobre els que es recolliran les dades. Aquesta mostra grupal no caldrà que sigui estadísticament representativa de l'univers o població estudiada.

Els passos a seguir per definir la mostra, segons Hernández et al. (2014) són:

- Definir les unitats d'anàlisi o casos inicials.
- Escollir la mostra inicial.
- Revisar permanentment les unitats d'anàlisi i mostres inicials (redefinir-les si cal).

Segons aquests autors és durant la immersió inicial quan es defineix la mostra temptativa subjecte a l'evolució del procés inductiu.

Com expliquen Flick, Creswell, Savin-Baden i Major i Miles i Huberman, (citats per Hernández et al. 2014) la mostra qualitativa és propositiva i, per tant, les primeres accions per escollir la mostra apareixen quan es selecciona el context en el que s'espera trobar els casos.

Per Hernández et al. (2014) en els estudis qualitatius la mida de la mostra no és important dins d'una perspectiva probabilística perquè l'investigador no té com a objectiu generalitzar els resultats de l'estudi a una població més àmplia. Partint d'aquest postulat, el que es proposa en aquest estudi és realitzar una investigació qualitativa en profunditat a partir dels casos escollits, que ajudi a donar resposta als objectius fixats.

Sobre aquesta base es treballa a partir dels postulats d'Hernández et al. (2014) que defineixen tres factors que intervenen per determinar o suggerir el número de casos:

- Capacitat operativa de recollida i anàlisi (el número de casos que podem utilitzar de manera realista i d'acord amb els recursos que tenim).
- La comprensió del fenomen (el número de casos que ens permetin respondre a les preguntes d'investigació, que més endavant s'anomenarà "saturació de categories").
- La naturalesa del fenomen en anàlisi (si els casos o les unitats són freqüents i accessibles o no, si recollir la informació corresponent comporta poc o molt temps)...

En aquest context, Creswell (2003) assenyala que, en les investigacions qualitatives, els intervals de les mostres varien d'1 a 50 casos. D'altra banda Neuman (2009) considera que en la indagació qualitativa la mida de la mostra no es fixa a priori sinó que es va establint un tipus d'unitat d'anàlisi i a vegades es perfila un número aproximat de casos però la mostra final es coneix quan les noves unitats que s'afegeixen a l'estudi no aporten informació o noves dades, fet que es descriu com a saturació de categories.

Hernández et al. (2014) consideren que l'essència de la mostra qualitativa té com a objectiu central la selecció dels ambients i els casos que ajudin a entendre amb profunditat un fenomen i aprendre d'aquest. La primera immersió al treball de camp ha d'ajudar a l'investigador a comprovar i a mesurar la viabilitat del pla de treball dissenyat així com el reconeixement de la utilitat dels instruments emprats per tal de ser transferits a experiències posteriors amb d'altres infants. Per aquests autors, en estudis de cas en profunditat, el nombre màxim de casos estudiats hauria de ser d'uns 5 casos com a màxim. És així doncs, també, com es veurà presentat en aquesta recerca.

D'un inici, la intenció de l'investigador va ser que la mostra que es presenta en aquest estudi estigués composta per tots els infants escolaritzats a les escoles públiques d'Educació Infantil i Primària de la Dreta de l'Eixample de Barcelona. En el moment d'endegar el present estudi, el nombre d'escoles de la Dreta de l'Eixample era de set i en l'actualitat de nou. Aquesta primera mostra es va plantejar temptativa i d'inici es va proposar un seguiment a infants de diferents entorns escolars propers entre ells per tal d'estudiar si els casos analitzats tenien similituds en diferents centres. Aquest conjunt total de població era de vint-i-dos infants (annex 1) escolaritzats a les diferents escoles públiques de l'àrea descrita. Tot i aquesta intenció inicial de l'estudi que ens acompanya, la mostra s'acota donades les dificultats aparegudes durant el procés. Així doncs, l'estudi es centra a fons amb una mostra final de dos infants escolaritzats a l'Escola Carlit d'aquest districte. L'accessibilitat a aquests dos casos ha permès un estudi més a fons i ha estat, per tant, el principal factor a l'hora de definir la mostra.

4.5.1. Presentació dels infants que conformen la mostra de l'estudi

Per conformar la mostra final i definitiva d'aquest estudi s'han escollit els dos infants de l'Escola Carlit que representaven la població total d'infants amb germans amb alteracions d'aquesta escola a finals del curs 2016-2017. Cal destacar que ambdós són del sexe masculí i són els germans petits del seu nucli familiar. Quan l'investigador entra a formar part de l'equip docent de l'Escola Carlit el curs 2008-2009 només un d'aquests dos infants de l'estudi estava escolaritzat al centre, i era membre del grup de P4 (2n curs d'educació infantil i tenia una germana amb Paràlisi Cerebral). L'altre infant encara no havia nascut.

D'altra banda durant el curs 2017-2018 comença la seva escolarització a P3 a l'Escola Carlit una nena que té una germana més gran diagnosticada de TEA també escolaritzada al mateix centre, a la classe de P5 (3r curs d'educació infantil). Tot i que aquesta nena encaixava en l'estudi per ser la germana petita d'una nena amb una alteració en el seu desenvolupament es descarta incorporar-la a la investigació perquè el treball de camp estava acabat i tancat.

L'Escola Carlit disposa d'un SIEI (Suport Intensiu a l'Escolarització Inclusiva, antiga USEE, Unitat de Suport a l'Educació Especial). Tenir un SIEI comporta que la mitjana d'alumnat amb alteracions greus, tal i com es pot apreciar en els Indicadors de Centre¹⁰, sigui més alta que a la resta d'escoles de Barcelona i del país. Durant el curs 2016-2017 la mitjana d'infants amb alteracions escolaritzats a les escoles de Catalunya era d'un 2,511% mentre que a l'Escola Carlit era d'un 4,78%.

| | Curs (mitjana) | Valor | 0% | 25% | 50% | 75% | 100% |
|---|------------------|-------|----|-----|-----|-----|------|
| Índex d'alumnes amb necessitats educatives especials (motrius, físiques, psíquiques i sensorials) | 2016-17 (2.511%) | 4.78% | | | | | |
| | 2015-16 (2.073%) | 5% | | | | | |
| | 2014-15 (2.367%) | 5.86% | | | | | |
| | 2013-14 (2.322%) | 4.05% | | | | | |
| | 2012-13 (2.687%) | 4.9% | | | | | |

Figura 3. Indicadors de Centre (evolució curs 2016-2017)

¹⁰ Els indicadors del sistema educatiu tenen com a objectiu facilitar l'accés a les principals variables del sistema educatiu no universitari. La majoria d'aquests indicadors es presenten en sèries històriques per cursos i estan agrupats en els apartats d'escolarització, rendiment escolar, recursos materials, recursos humans, entre d'altres

4.5.2. Descripció dels dos infants que conformen la mostra definitiva de l'estudi

Infant 1: El seu nom és It i va començar el P3 a l'Escola Carlit el curs 2012-2013. El seu germà gran, afectat d'un Trastorn Greu de Conducta cursava P5 (3r curs del 2n cicle d'educació infantil) en el mateix centre. El primer contacte amb l'It va ser el mateix curs 2012-2013 durant a les sessions de psicomotricitat que es portaven a terme al gimnàs de l'escola amb el seu grup de referència P3.

Tal i com indica Rota (2015) l'It es trobaria, en el moment de la intervenció psicomotriu, en la fase de discriminació perceptiva que se situa entre els 3 i els 7 anys aproximadament. Pel psicomotricista, en aquesta etapa predominen les activitats personals i de construcció del "jo corporal" que segons Defontaine (citada per Rota, 2015), es concreta en tres aspectes:

- Perfeccionament de la motricitat global.

Per Rota (2015) hi ha una clara millora de l'equilibri tònic en les activitats i en els gestos de tot infant i una millora en l'ajustament postural que es veu afavorida per una regulació tònica més equilibrada.

També hi ha una evolució madurativa en relació a la motricitat fina degut a què les activitats ajuden a adquirir més precisió podent-se apreciar una evolució madurativa de la postura del propi cos que permet als infants orientar-se millor dins l'espai exterior combinat amb una estabilització de la dominància de la lateralitat.

- Evolució de la percepció del propi cos

Rota (2015) descriu dos moments en la construcció de l'esquema corporal: un en el que preval la motricitat, l'acció i l'altre en el que predomina la representació mental d'aquest cos.

Per l'autor, la percepció del cos es va adquirint amb l'associació d'imatges visuals i de dades obtingudes del moviment i la utilització del llenguatge ajuda a fer aquesta representació mental del cos.

- Accés a l'espai orientat

Per Rota (2015) hi ha una relació i una evolució clara entre la presa de consciència de l'espai exterior i la imatge del propi cos. La percepció del cos organitzat pot condicionar a l'infant en la consciència d'aquest espai.

El llenguatge pren importància perquè ajuda a l'infant a interioritzar i a representar aquesta organització de l'espai i l'ajuda, també, a la comprensió de determinades nocions relacionades amb l'espai: a prop-lluny, dins fora,...

Per Rota (2015), les diferents manifestacions del cos en acció i moviment o immòbil són elements de referència a partir dels que l'infant accedeix a les nocions d'espai destacant la importància de la lateralitat (dreta-esquerra) que fa que l'infant construeixi el concepte d'eix.

Infant 2: El seu nom és El i va començar el P3 a l'Escola Carlit el curs 2007-2008. La seva germana gran, afectada de Paràlisi Cerebral, cursava en aquell moment 6è de primària. El primer contacte amb l'El va tenir lloc el curs 2009-2010 durant les sessions de psicomotricitat que es duïen a terme amb el seu grup de referència P5.

Partint dels postulats de Rota (2015), l'El es trobaria, quan es porta a terme la intervenció psicomotriu, en l'etapa de la representació mental i del coneixement del propi cos, que engloba dels 7 als 12 anys aproximadament. Pel psicomotricista, la representació mental del cos és la conseqüència de diferents variables relacionades amb la maduració de l'infant que són:

- Evolució de la intel·ligència

Per Rota (2015), l'aspecte més rellevant és la capacitat de descentrar-se que té o pot tenir tot infant i, per tant, la capacitat que té de separar-se en relació a l'acció. Segons l'autor, aquesta és la principal diferència amb estadis anteriors. Així doncs, aquest infant és capaç de distanciar-se del seu propi cos i, quan arriba a aquest punt, és capaç de dominar i utilitzar-lo de forma conscient.

- Maduració neurològica

Rota (2015) considera que en aquest moment es produeix una millora en l'ajustament postural i, gràcies a la capacitat de descentrar-se, un infant és capaç de relaxar tot un grup de músculs sense que això tingui cap efecte en la seva postura global. Es pot observar, també, una clara evolució en el control i la qualitat del gest la qual cosa afavoreix l'adquisició de noves pràxies.

- Estructuració de l'espai i el temps

Com indica Rota (2015), un infant pot optar per altres referències més enllà del seu cos en relació a l'orientació espai-temps.

4.5.3. Contextualització de l'Escola Carlit

L'Escola Carlit de Barcelona és el centre educatiu on s'ha portat a terme el treball de camp, la intervenció psicomotriu sistemàtica amb els dos infants. És una escola pública d'Educació Infantil i Primària d'una línia situada al c/Roger de Flor 162 de la Dreta de l'Eixample.

4.6. Els instruments de registre utilitzats en la investigació

Per complir la recollida de dades per l'estudi s'han utilitzat diferents instruments, alguns d'ells dissenyats per l'investigador i d'altres són instruments validats prèviament.

- L'entrevista
- Els grups de discussió
- La Tècnica de la Rejilla
- La graella d'observació de les sessions de psicomotricitat

4.6.1. L'Entrevista individual

Per Janesick (1994) l'entrevista és un recurs que permet crear, a partir d'una trobada entre dues o més persones, una comunicació i construir conjuntament entre la persona que la realitza i la persona entrevistada una sèrie de significats sobre els temes tractats. Segons l'autora, a través de preguntes i respostes s'aconsegueix una comunicació i una construcció conjunta de significats respecte el tema.

Savin-Baden i Major i King i Horrocks (citats per Hernández et al., 2014) consideren que l'entrevista qualitativa es caracteritza per ser més íntima, flexible i oberta que la quantitativa, i la defineixen com una reunió per conversar i intercanviar informació entre una persona (entrevistador) i una altra (entrevistat) o altres (entrevistats).

Per Olabuénaga (2012) l'entrevista és:

La entrevista es fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas. Lejos de constituir un intercambio social espontáneo comprende un proceso, un tanto artificial y artificioso, a través del cual el entrevistador crea una situación concreta —la entrevista— que, lejos de ser neutral, implica una situación única. En esta situación, intervienen tanto el entrevistador como el entrevistado, dando lugar, con frecuencia, a ciertos significados que sólo pueden expresarse y comprenderse en este mismo marco de interacción mutua (p.165).

A partir de la proposta Rogers i Bouey (citats per Forcadell, 2014) Hernández et al. (2014), presenten les característiques que té una entrevista qualitativa,:

El principi i el final de l'entrevista no es predeterminen ni es defineixen amb claredat. Inclús les entrevistes poden efectuar-se en vàries etapes, ja que es considera flexible.

Les preguntes i l'ordre en el qual es fan, s'adeqüen als participants.

L'entrevista qualitativa és en bona mesura anecdòtica.

L'entrevistador comparteix amb l'entrevistat el ritme i la direcció de l'entrevista.

El context social és considerat i resulta fonamental per a la interpretació de significats.

L'entrevistador ajusta la seva comunicació a les normes i llenguatge de l'entrevistat.

L'entrevista qualitativa té un caràcter més amistós (p.181).

Mertens (2010) ofereix un seguit de recomanacions per fer l'entrevista que s'han considerat en les entrevistes realitzades amb els diferents agents:

- El propòsit és aconseguir respostes en el llenguatge i la perspectiva de l'entrevistat. L'entrevistador l'ha d'escoltar amb atenció i interessar-se pel contingut i la narrativa de cada resposta.
- Aconseguir espontaneïtat i amplitud de respostes així com que l'entrevistat es relaxi. Evitar que sigui un interrogatori.
- S'ha de generar un clima de confiança i que es cultivi l'empatia.
- No preguntar de manera tendenciosa ni induint respostes.
- No s'han d'utilitzar qualificatius.
- Escoltar activament, demanar exemples i fer una sola pregunta a la vegada.
- Evitar elements que interfereixin la conversa (telèfons, sorolls, tercers,...).
- No anar d'un tema a l'altre sinó aprofundir en un.
- L'entrevista ha de ser un diàleg i és important deixar que flueixi el punt de vista únic i profund de l'entrevistat.
- Normalment l'ordre de preguntes és el següent: preguntes generals i fàcils, preguntes complexes, preguntes sensibles i delicades i, per acabar, les preguntes de tancament.

4.6.1.1. Tipus d'entrevistes

Es poden trobar diferents classificacions i diferents tipologies d'entrevistes.

Per Pérez (2005) i Olabuénaga (2012) aquests tipus d'entrevistes són:

- Entrevista estructurada o tancada: es caracteritza per la preparació prèvia de les preguntes que es formularan a la persona entrevistada. Per tant es segueix un guió prèviament planificat i seqüenciat.

- Entrevista no estructurada o oberta: no es requereix de cap tipus de guió previ a la realització de l'entrevista. La informació que s'obté va sorgint de les respostes i de les preguntes que van sorgint durant l'entrevista. Aquest tipus d'entrevista requereix una preparació prèvia per part de l'entrevistador que ha de revisar documentació i ha de tenir coneixements per si ha de reconduir l'entrevista degut a que hi pot haver una desviació del tema tractat.

Pérez (2005) aprofundeix en l'estudi d'aquesta tècnica i divideix les entrevistes no estructurades o obertes en dues tipologies més:

- Entrevista en profunditat: "...de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora" (Sierra, citat per Pérez, 2005, p.8). L'objectiu és que l'entrevistat pugui expressar-se amb absoluta llibertat.
- Entrevista focalitzada: es centra en un punt o diferents punts concrets del tema i s'estimula l'entrevistat a parlar lliurement sobre ells. L'entrevista focalitzada, sense deixar de ser una entrevista oberta, és més estructurada que l'anterior.

D'altra banda, Bisquerra (2012) i/o Hernández et al. (2014) proposen una taxonomia distinta a les presentades i divideixen les entrevistes en:

- Entrevista estructurada: l'investigador planifica prèviament les preguntes en relació a un guió preestablert, seqüenciat i dirigit. Aquestes entrevistes deixen poc marge a la persona entrevistada perquè pugui inserir comentaris, apreciacions o saltar-se el guió. Les preguntes acostumen a ser tancades i això fa que l'entrevistat/da afirmi, negui o respongui de manera concreta allò que se li pregunta.
- Entrevista semi-estructurada: parteixen d'un guió determinat prèviament que s'elabora en funció de quina sigui la informació més rellevant que es necessiti obtenir. Les preguntes han de fer referència a aquesta informació i s'elaboren de manera oberta cosa que permet obtenir una informació més

rica en matisos. Aquesta modalitat permet lligar temàtiques i construir un coneixement més holístic i comprensiu de la realitat.

- Entrevista no estructurada: es realitzen sense un guió previ. Els referents per l'investigador són els temes o àmbits informatius. L'entrevista es va construint simultàniament a partir de les respostes de l'entrevistat. Aquest tipus d'entrevista requereix una gran preparació per part de l'entrevistador tant pel que fa a estratègies (per si ha de reconduir l'entrevista) com de documentació de les temàtiques que es tractaran.

4.6.1.1.1. Tipus i/o models d'entrevista escollits pel treball de camp d'aquest estudi

Per la tipologia d'estudi duta a terme s'ha optat per utilitzar dos tipus d'entrevistes diferents:

- Entrevista amb mestres de l'Escola Carlit: partint de la tipologia d'entrevistes que proposen Bisquerra (2012) i Hernández et al. (2014) s'opta per realitzar una entrevista semi-estructurada amb les mestres de referència dels dos infants i amb la mestra d'educació física d'ambdós.
- Entrevista amb les mares: s'ha utilitzat el model Parental Development Interview (PDI), un model estàndard d'entrevista ja validat.

4.6.1.1.1.1. Entrevista amb mestres

Per dur a terme l'entrevista amb les mestres s'ha dissenyat una entrevista semi-estructurada i s'ha partit d'unes preguntes inicials prèviament elaborades per l'investigador. En aquest estudi s'opta per aquest model ja que les qüestions inicials es poden completar (si s'escau) amb d'altres interrogants sorgits al llarg de la mateixa conversa i, d'aquesta manera, es pretén donar flexibilitat a les mestres perquè puguin expressar-se amb llibertat i perquè puguin aportar aquells matisos i puntualitzacions que considerin oportunes.

Per l'elaboració del guió amb les preguntes inicials s'ha partit d'aquells aspectes considerats com a més rellevants que s'han desenvolupat al llarg del marc teòric

d'aquest estudi. La taula presentada a continuació exposa les preguntes que es relacionen amb el capítol del marc teòric corresponent.

Taula 2

Relació entre les preguntes de l'entrevista i el capítol de marc teòric

| PREGUNTA | CAPÍTOL MARC TEÒRIC |
|---|----------------------------|
| Com estàs? | General |
| Com el veus tu al nen X? Com el descriuries? | General |
| Com creus que es veu o es defineix a ell mateix? | Capítol 2 |
| Com definiries la relació entre el nen X i tu? | General |
| Fa amics amb facilitat? o es mostra distant i reservat amb d'altres infants o amb adults? Té rivalitats amb els seus amics? | Capítol 2 |
| Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? | Capítol 2 |
| Recordes que té un germà/na? L'havies conegut? Havies estat tutor/a d'ell/a? | Capítol 2 |
| Quins aspectes positius o beneficis creus que li aporta al nen X tenir un germà amb una alteració en el seu desenvolupament? I a la seva família? | Capítol 1 |
| Recordes que feia sessions de psicomotricitat els migdies? | Capítol 3 |
| Què creus que li han aportat aquestes sessions de psicomotricitat? | Capítol 3 |
| Has vist algun canvi significatiu aquest últim any en el nen/a X en quant a seguretat, autoestima, ...? Si és que sí, quin? | Capítol 2, 3 |
| Com te l'imagines quan sigui gran, d'aquí uns anys? | Capítol 2, General |

4.6.1.1.1.2. Entrevista amb mares: Parental Development Interview (PDI)

Per dur a terme l'entrevista amb les mares s'ha treballat amb el tipus d'entrevista Parental Development Interview (PDI) que permet veure la capacitat reflexiva que tenen aquestes i facilita la comprensió de determinats aspectes familiars.

Parental Development Interview (Slade¹¹) té com a objectiu estudiar el funcionament reflexiu parental i permet conèixer en quin punt del procés d'acompanyament de construcció del seu fill/a es troba l'entrevistat. És una entrevista semi-estructurada i individual d'aproximadament unes 20 preguntes que permeten mostrar els diferents aspectes de la visió dels pares sobre ells mateixos i sobre el seu/s fill/s i conèixer el punt on es troba aquesta relació.

La transcripció de l'entrevista és valorada per un codificador extern autoritzat per Anna Freud Center (AFC, University Center of London, UCL) fet que garanteix la rigorositat i la fiabilitat de la prova, tal i com indica l'Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual de Fonagy, Steele, Steele i Target (1998, revisat el 2005). El codificador ha estat el psiquiatre, Dr. Jordi Roig¹².

L'anàlisi de la transcripció permet detectar indicis de la consciència o reconeixement del subjecte sobre els estats mentals. Segons Zucchi et al. (2011): "Se consideran estados mentales a los sentimientos, creencias, pensamientos, deseos, intenciones o experiencias mentales internas ("Yo pienso", "Yo creo", "Yo quiero", "Yo sé", "Yo siento")" (pàg.143).

Quan s'ha avaluat i s'ha revisat l'entrevista s'assigna una puntuació total del Funcionament Reflexiu (FR) segons els criteris establerts al manual elaborat per Fonagy¹³.

¹¹ Arietta Slade, Professora clínica al Yale Child Study Center i Professora Emèrita en el programa doctoral del Clinical Psychology at the City University of New York.

¹² Dr. Jordi Roig, metge, psiquiatre, màster en psicologia i psicoterapeuta

¹³ Peter Fonagy, psicòleg i psicoanalista anglès i professor de psicología de la University College London (UCL). És qui desenvolupa el model de mentalització.

Aquests criteris, organitzats com a escala contínua, van d'un nivell d'inexistència o negació (FR= -1 o 0) al nivell màxim (FR= 9). El punt mig de l'escala és FR= 5, que significa el punt de reflexió més comuna a la població. Les puntuacions inferiors a 5 (FR= de 1 a 4) es consideren nivells de funcionament reflexiu baixos i les puntuacions superiors a 5 indiquen la capacitat de reflexió per part de la persona entrevistada. Es considera que per sota d'aquest paràmetre, si la qualificació és baixa, hi ha una posició de la persona més física, descriptiva o teleològica i oposada a una posició més intencional i, per tant, més reflexiva (FR) que esdevé amb puntuacions més altes.

El model d'entrevista utilitzat es presenta a l'annex 2.

4.6.2. El grup de discussió

En aquesta investigació es combinen la tècnica de l'entrevista individual amb la dels grups de discussió considerades entrevistes grupals. L'interès d'aquests grups rau en poder conèixer com els individus formen un esquema o perspectiva d'un problema a través de la interacció amb d'altres individus.

Valles (1999) considera el grup de discussió com una tècnica inclosa dins la família de les entrevistes grupals i consisteixen en reunions de grups petits o mitjans de 3 a 10 persones en les que els participants conversen en torn a un o diferents temes en un ambient relaxat i informal sota la supervisió d'un especialista, tal i com també afirma Krueger (2000).

Segons Hernández et al. (2014) fent referència al que apunten Barbour (2007) i Morgan (2008), més enllà de fer una mateixa pregunta a diferents participants l'objectiu del grup de discussió és generar i analitzar la interacció entre ells i com es construeixen significats en grup.

Per Ellis (2007) i Morgan (citada per Fàbregues i Paré, 2010) el centre d'atenció d'aquests grups és la narrativa col·lectiva reunint un grup de persones per treballar amb els conceptes, les experiències, les emocions, les creences, les categories, els successos o els temes que interessen en el plantejament de la investigació.

Per Hernández et al. (2014), els passos a seguir per portar a terme els grups de discussió són:

- Es determina un número provisional de grups i de sessions que s'hauran de dur a terme.
- Es defineix el tipus temptatiu de persones que participaran en la sessió o en les sessions.
- Es determinen les persones del tipus escollit i se les convida a les sessions.
- S'organitza la sessió o les sessions en un lloc confortable, silenciós i aïllat, un espai on els participants puguin sentir-se tranquils i relaxats.
- Es porta a terme la sessió i el moderador ha d'aconseguir generar un clima de confiança entre els participants.
- S'elabora un informe de la sessió: dades dels participants, la data, la durada de la sessió i la informació completa de que ha passat a la sessió juntament amb les observacions del conductor.

Segons Krueger i Casey (citats pels mateixos Fàbregues i Paré, 2010), hi ha sis punts en comú en els usos més habituals del grup de discussió:

- Obtenir un marc general d'informació sobre un tema d'interès a partir dels punts de vista, actituds, pensaments, respostes, motivacions i percepcions pròpies dels participants.
- Estimular la generació d'idees més elaborades o noves i de conceptes creatius a partir de les sinergies que emergeixen de la situació de grup.
- Investigar fenòmens controvertits i temàtiques complexes i sensibles.
- Tenir accés al llenguatge particular i als mons conceptuals dels participants en la investigació.
- Servir de base per a la generació d'ítems d'un qüestionari que serà implementat en una segona fase de l'estudi.

- Diagnosticar els problemes potencials associats al disseny i implementació de serveis (dins del camp de l'avaluació de programes).

Quant a la grandària dels grups, Creswell (2003) indica que és variable i que poden estar formats d'entre 3 a 10 participants en funció de la temàtica tractada. L'autor considera que en un estudi d'aquesta naturalesa qualitativa és possible tenir un grup en una única sessió, diferents grups que participin en una sessió diferent cada un, un grup que intervingui en dues, tres o més sessions o varis grups que participin en múltiples sessions.

En el present estudi s'han realitzat un total de set sessions de grup de discussió amb set mestres i/o membres d'equips directius de 6 de 7 escoles públiques de l'Eixample Dret de Barcelona. Al mateix temps s'ha realitzat una sessió amb un grup de 5 mares que tenen els seus fills/es escolaritzats i escolaritzades a aquestes mateixes escoles.

L'assistència mitjana de les mestres a les trobades va ser de 3 a 5 persones mentre que a la reunió amb famílies hi van assistir un total de 5 mares i la Dra. Anton com a suport a l'investigador al llarg d'aquesta sessió.

4.6.3. La Tècnica de la Rejilla

El creador de la Tècnica de la Rejilla (TR) fou Kelly (1955) i s'emmarca dins el context de la seva Teoria dels Constructes Personals (TCP).

Per Botella i Feixas (2008) la Tècnica de la Rejilla és equiparable a una entrevista estructurada que consisteix en una taula de doble entrada (annex 3) constituïda per tres components bàsics: uns elements o mostra representativa de persones o esdeveniments que es situen a les columnes, uns constructes basats en les dimensions bipolars sorgides a partir de les similituds o diferències entre els elements que es col·loquen a les files i finalment les caselles formades per la intersecció entre les files i les columnes on s'hi recullen les puntuacions de cada element en cada constructe.

Per Feixas i Cornejo (1996) aquest procediment consta de diferents etapes o fases:

- Fase de disseny: serveix per conèixer quins elements s'avaluaran. Hi ha la possibilitat d'incloure algun constructe per part de l'entrevistador i finalment decidir el sistema de puntuacions que s'utilitzarà.
- Fase d'administració: es divideix en tres sub-fases:
 - Enumeració dels elements: els diu la persona entrevistada però l'entrevistador en pot afegir. Han de ser propers a l'entrevistat.
 - Enumeració dels constructes: es presenten dos elements i es fa una pregunta fent referència a la semblança entre els dos. Una vegada s'ha dit la característica es busca el costat oposat (ex: bo vers dolent). Els constructes, com es veurà, són abstractes i bipolars. Abstractes perquè sorgeixen de la captació de les diferències entre dos elements i es pot aplicar a molts altres; bipolars perquè sorgeixen d'un contrast entre dos elements que es constitueixen en els seus dos pols oposats (Feixas, De la Fuente, Soldevila, 2003). Un constructe ens permet organitzar l'experiència, no només diferenciant-la sinó també integrant-la, trobant similituds (Feixas, De la Fuente, Soldevila, 2003).
 - Puntuació dels elements en els constructes: tot i que l'escala de 7 intervals és la més adequada (Feixas i Cornejo, 1996) s'ha utilitzat l'escala de 5 intervals, que també és vàlida i aplicable amb el programa RECORD. Es posa una puntuació de l'1 al 5. La gradació en la puntuació és, agafant d'exemple el constructe "bo/dolent": 1. Molt "dolent" (pol esquerre); 2. Bastant "dolent" (pol esquerre); 3. Punt mig; 4. Bastant "bo" (pol dret) i 5. Molt "bo" (pol dret).
- Fase d'anàlisi: la Tècnica de la Rejilla permet un anàlisi qualitatiu i també quantitatiu. S'ha de tenir en compte el número d'elements, el número de constructes, el contingut temàtic dels constructes, alternatives conductuals ofertes pels constructes, constructes sorprenents, valors indicats pel pol preferit dels constructes. Per fer aquest anàlisi quantitatiu s'ha utilitzat el programa d'ordinador RECORD, que el realitza automàticament.

Actualment existeix la versió RECORD 6.0. En aquesta investigació s'ha utilitzat la versió RECORD 5.0¹⁴. El que permet aquesta versió és produir de manera immediata un resum dels resultats en tres pàgines per aquelles persones que només necessitin allò rellevant. Aquest resum com el llistat complet dels resultats pot imprimir-se des del programa o bé guardar-se en fitxers de text que es poden obrir en qualsevol processador (annex 6 i annex 8).

Segons Botella i Feixas (2008):

La gran coherència entre la Rejilla y los postulados teóricos de la PCP; (b) la combinación de análisis cualitativos y cuantitativos que permite; (c) su sofisticación matemática, con la consiguiente posibilidad de derivar múltiples índices de medida a partir de los datos brutos; y (d) la creciente accesibilidad de programas informatizados para ordenadores personales que permiten optimizar la relación entre administración y análisis de la Rejilla—por ejemplo, los programas G-PACK (Bell, 1987) y RECORD v. 2.0 (Feixas y Cornejo, 1996).” “...permite construir mapas considerablemente sofisticados del mundo del cliente en sus propios términos” (p.64).

La Tècnica de la Rejilla es pot comparar amb una altra Tècnica de la Rejilla del mateix subjecte en un altre moment vital. Permet traçar la trajectòria dels seus processos de construcció i captar l'impacte d'una intervenció terapèutica o educativa o senzillament del pas del temps.

En aquesta investigació, mitjançant la Tècnica de la Rejilla, s'han portat a terme un pretest (abans de la intervenció psicomotriu) i un posttest (una vegada acabada la intervenció psicomotriu). Aquestes entrevistes amb els dos infants s'han realitzat en un espai diferent al gimnàs de l'escola, lloc on s'ha portat a terme la intervenció psicomotriu.

El model de Tècnica de la Rejilla ha estat l'estàndard i no s'han realitzat canvis a la taula de doble entrada. La taula de doble entrada utilitzada consta de 13 columnes pels respectius elements i de 13 files pels diferents constructes. Les puntuacions utilitzades han estat de l'1 al 5.

En el pretest els alumnes escullen tant els elements com els constructes. L'entrevistador ha afegit algun element rellevant i que fa referència a l'àmbit familiar

¹⁴ <http://www.tecnica derejilla.net/>

mentre que pel que fa als constructes han estat escollits pels dos infants. L'entrevistador també ha incorporat dos elements més en el pretest de cada infant si no són citats per aquests: el "jo actual" i el "jo ideal". Per Feixas i Cornejo (1996) el "jo ideal" és necessari per realitzar l'anàlisi de les dades i per poder veure, entre d'altres aspectes, a quin perfil dels que descriuen els autors encaixa cadascun d'aquests alumnes.

4.6.3.1. Constructes que s'analitzen de la Tècnica de la Rejilla (pretest i posttest)

La Tècnica de la Rejilla permet realitzar un anàlisi de resultats tant qualitatiu com quantitatiu.

Pel que fa a l'anàlisi qualitatiu:

- Número d'elements: aporta informació sobre la xarxa de relacions interpersonals de l'alumne.
- Número de constructes: dona una primera impressió de la complexitat del seu sistema de constructes.

Sobre l'anàlisi quantitatiu es presenten els següents resultats:

- Relacions entre constructes: l'anàlisi de correlacions permet formular hipòtesis sobre el significat de les dimensions personals utilitzades per l'alumne. Les relacions entre elements permeten formar-se una imatge de com s'agrupen aquests en l'espai mental de la persona entrevistada. Les baixes correlacions entre l'element "Jo" i els altres, podrien fer pensar en certa sensació d'aïllament.

Altres índexs de mesura presentats són:

- Aïllament del self real: mostra tal com el construeix el subjecte. Aquest patró dona una imatge d'algú que no comparteix cap aspecte significatiu amb el seu entorn personal.
- Aïllament social auto perceptiu: fa referència a la correlació entre el "jo" i "altres". Els elements citats poden ajudar a veure el grau d'aïllament social

auto percebut. És com es percep l'entrevistat respecte els altres. En el cas de què la correlació fos negativa i alta informaria d'un grau alt d'aïllament.

- Construcció de la identitat del *self* o auto concepte: té com a finalitat última donar sentit a la informació que prové d'un mateix i de la interacció entre l'un i la resta. Segons Norris i Makhoulouf-Norris (citats per Botella i Feixas, 2008) hi ha patrons o perfils de construcció de l'auto concepte en relació al *self*, *self* ideal i *self* social. Aquests patrons són:
 - Aïllament del *self* real: mostra tal com el construeix el subjecte. Aquest patró dona una imatge d'algú que no comparteix cap aspecte significatiu amb el seu entorn personal.
 - Aïllament del *self* ideal: consisteix en l'absència de relacions significatives entre el *self* ideal i els altres elements de la Tècnica de la Rejilla.
 - Aïllament del *self*: consisteix en una correlació negativa entre la construcció del *self* i la del *self* ideal unida a l'absència de correlacions positives entre el *self* ideal i els altres elements. Aquest patró presenta la imatge d'algú que es percep de forma molt diferent a com voldria ser i que, a la vegada, no identifica ningú significatiu com a exemple d'aquest ideal.
 - Convergència del *self*: la correlació entre *self* real i *self* ideal és positiva i hi ha més de dos elements que correlacionen positivament amb el *self* ideal.
- Auto-definició: donada per les puntuacions dels constructes puntuats de l'1 al 5.
- Discrepància: fa referència a la comparació entre el "jo" i el "jo ideal".
- Constructes congruents: aquells constructes que coincideixen en el mateix pol entre el "jo" i el "jo ideal".

- Autoestima: correlació entre el “jo actual” i el “jo ideal”. Si aquestes correlacions són altes indiquen una autoestima elevada i si són baixes i negatives reflecteixen una pobre autoestima.
- Adequació percebuda dels altres: és la correlació entre el “jo ideal” i els “altres”. Ens indica com veu l’entrevistat a les persones significatives que han sortit a la seva entrevista de la Tècnica de la Rejilla.
- Perfil: segons Botella i Feixas (2008) hi ha diferents perfils on poden encaixar els alumnes: perfil de positivitat, perfil de superioritat, perfil de negativitat, perfil d’aïllament i/o perfil de ressentiment.

L’investigador ha elaborat una graella on s’hi recullen tots aquests resultats (annex 4)

4.6.4. L’observació

En el present estudi s’utilitza l’observació com a eina d’anàlisi de les sessions de psicomotricitat realitzades amb cadascun dels dos infants. Les divuit sessions de la intervenció psicomotriu s’han enregistrat i s’han analitzat a través d’una graella amb diferents ítems psicomotrius construïda per l’investigador.

Segons Hernández et al. (2014, p.399) els principals propòsits de l’observació en la inducció qualitativa són:

Explorar i describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997).

Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989).

Identificar problemas sociales (Daymon, 2010)

Generar hipótesis para futuros estudios.

Per Hernández et al. (2014) hi ha diferents tipus d’observacions i d’observadors i es presenten a la següent taula:

Taula 3

Papers de l'observador (Hernández, Fernández i Baptista, 2014, p.403)

● **Tabla 14.1 Papeles del observador**

| No participación | Participación pasiva | Participación moderada | Participación activa | Participación completa |
|---|--|---|--|---|
| Por ejemplo: cuando se observan videos. | Está presente el observador, pero no interactúa. | Participa en algunas actividades, pero no en todas. | Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador. | Se mezcla totalmente, el observador es un participante más. |

Aquests autors consideren que, en funció de l'estudi, serà millor un tipus d'observació o una altra i que, el paper/rol que permet una millor comprensió des del punt de vista intern és la participació activa i la completa tot i que també adverteixen que pot fer perdre l'enfocament o el punt de vista com a observador.

El paper del psicomotricista durant les sessions de psicomotricitat ha estat diferent amb un infant i amb l'altre. Mentre que amb l'It (infant 1) el paper ha estat d'observador participant actiu i en algun cas complert, amb l'El (infant 2) el rol ha estat d'observador passiu i moderat ja que el grau de participació no ha estat tant alt.

4.6.4.1. L'observació en psicomotricitat

Arnaiz et al. (2008) qualifiquen l'observació com una tasca complexa ja que requereix per part de l'observador d'un seguit de competències i estratègies per poder-les fer operatives.

L'objectiu del psicomotricista com apunta Wallon (citada per Arnaiz et al., 2008) ha de ser observar l'infant a partir d'una metodologia oberta que permeti descobrir les intencions i els significats de la seva pròpia acció.

Per García Olalla (citada per Arnaiz et al., 2008) l'observació es caracteritza per ser:

... un proceso de selección y estructuración de datos, de las experiencias, cuyo objeto es construir redes de significación a partir de un modelo interno o marco de

interpretación. Este modelo interno actuará como el filtro interpretativo gracias al cual daremos sentido a los acontecimientos a partir de nuestro universo de teorías y creencias. Siempre observamos e interpretamos desde algún lugar... (p.61).

Segons les mateixes autores hi ha tres aspectes a tenir en compte abans de fer una observació:

- Ser capaç de tenir una mirada tranquil·la i no molt directa sobre les produccions de l'infant i veure'l en la seva globalitat.
- Situar-se des d'una òptica empàtica, descentrar-se de les pròpies emocions i intentar captar la seva afectivitat sense deixar que ens envaeixi.
- Intentar controlar les pròpies projeccions i no posar en l'altre els propis sentiments i/o emocions.

Per Aucouturier (2004), en tota observació poden haver-hi deformacions objectives doncs el psicomotricista i l'infant interactuen i això provoca l'aparició de ressonàncies tòniques i emocionals. Segons Devereux (citada per Aucouturier, 2004), el psicomotricista ha de ser capaç de descentrant-se de les seves projeccions per poder fer una observació empàtica: "Sería posible explotar la subjetividad de toda observación como un camino hacia una objetividad más auténtica y no tan ficticia" (p.136).

Per Forcadell (2014), durant les sessions de psicomotricitat s'observen paràmetres psicomotors anomenats l'expressivitat motriu i els defineix com:

- La relació de l'infant amb ell mateix: el moviment, la postura, el to muscular.
- La relació de l'infant amb l'espai: tipus d'espai, forma d'ocupar-lo.
- La relació de l'infant amb el temps: temps dedicat a cada activitat (sensoriomotor, simbòlic, representació).
- La relació de l'infant amb els objectes: objectes que utilitza, de quina manera.
- La relació de l'infant amb els altres: amb els companys, amb l'adult (p. 68).

4.6.4.1.1. La graella d'observació de les sessions de psicomotricitat

La intervenció psicomotriu amb els dos infants ha tingut una durada de set mesos i s'han organitzat un total de divuit sessions amb cadascun d'ells.

L'anàlisi de les sessions de psicomotricitat es desenvolupa a partir d'una graella d'observació de diferents ítems psicomotrius elaborada per l'investigador. Aquesta graella està formada per diversos apartats: *Dimensió*, *Categoria*, *Indicador* i *Valoració*.

Seguidament es presenta la graella inicial de la qual es parteix.

Graella 1

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | VALORACIÓ |
|-------------------|----------------------------|-------------------------|-----------|
| DIMENSIÓ AFECTIVA | Joc i plaer sensoriomotriu | Caigudes | |
| | | Salts | |
| | | Equilibri/ Desequilibri | |
| | | Balancejos | |
| | | Arrossegaments | |
| | Joc pre-simbòlic | Aparèixer/ Desaparèixer | |
| | | De persecució | |
| | | D'oposició | |
| | | Fusió/ Identitat | |
| | | Destrucció/ Construcció | |
| | | Dominar/ Ser dominat | |

ESTUDI EMPÍRIC: Metodologia de la Investigació

| | | | |
|-------------------|--------------------------------|--|--|
| | Expressivitat durant la sessió | Expressió i socialització de l'agressivitat | |
| | | Expressió i elaboració del món màgic | |
| | | Actitud positiva davant les dificultats i fracassos | |
| | | Gaudeix de l'activitat | |
| | | Seguretat/Inseguretat en les accions | |
| | | Expressa els seus sentiments a través del cos | |
| DIMENSÍO CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | |
| | | Accepta les opcions que se li ofereixen per escollir | |
| | | Accepta les normes de la sessió | |
| | Voluntat | Ser capaç d'aplaçar la pròpia satisfacció-desig | |
| | | Plaer de control-autocontrol | |
| | | Persistència en acabar les activitats | |
| | Esforç | S'eforça en la realització de les activitats | |

| | | | |
|-------------------------|--------------------|--|--|
| | | No es rendeix davant la dificultat i el fracàs | |
| DIMENSÍO COGNITIVA | Aspectes cognitius | Sap i recorda les normes | |
| | | Utilitza el llenguatge | |
| | | Capacitat d'atenció | |
| | | Capacitat de concentració | |
| | | Comprensió de consignes | |
| | Creativitat | Reprodueix models | |
| | | Inventa jocs i activitats noves al llarg de les sessions | |
| | | Varia el tipus de joc durant la sessió | |
| | Joc simbòlic | Dona significat simbòlic als objectes | |
| Assumeix diferents rols | | | |
| Jocs de fantasia | | | |
| DIMENSÍO FANTASMÀTICA | Temors profunds | Mort | |
| | | Pèrdua | |
| | | Abandonament | |
| | | Devorament | |

| | | | |
|---------------------|---------------------|---|--|
| | Emocions | Hi ha alteracions emocionals durant la sessió | |
| | | Expressa (verbalment, gràficament, corporalment) les seves emocions | |
| DIMENSÍO RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | |
| | | Accepta les propostes de l'adult | |
| | | Espera l'aprovació de l'adult | |
| | | Busca l'atenció i la mirada de l'adult | |
| | | Col·labora amb l'adult | |
| | | Confiança amb l'adult | |
| | | Aïllament i rebuig a l'adult | |
| | | Inseguretat davant l'adult | |
| | | Relació mitjançant objectes | |
| | | Provoca a l'adult | |

Cadascuna de les dimensions de l'apartat *Dimensió* (afectiva, conativa, cognitiva, fantasmàtica i relacional) fa referència a una de les dimensions de la PMI, descrites al tercer capítol del marc teòric d'aquest estudi.

El fet més destacat d'aquesta primera versió de la graella és que a la *Dimensió Relacional* només hi apareix la categoria "Relació amb l'adult" perquè les tres sessions analitzades de cadascun dels dos infants són individuals i per aquest motiu no s'ha incorporat la categoria "Relació amb els companys/es".

Després d'una primera revisió realitzada per directora i doctorand, la graella evoluciona a una segona versió (annex 9).

La principal novetat respecte la primera graella és que l'apartat *Dimensió* està format única i exclusivament pel terme *Psicomotricitat* i el que en un inici s'anomenaven *Dimensions* passen a ser *Sub-dimensions*. Tant les *Categories*, com els *Indicadors* i la columna de *Valoració* es mantenen igual que a la primera proposta.

La graella segueix evolucionant i modificant-se (annexos 10 al 14) fins a convertir-se en la proposta que es presenta a continuació i és la que s'envia als jutges per a la seva validació. Respecte la primera graella presentada s'incorporen i s'hi afegixen noves columnes on s'hi concreten *Ítems* en alguns dels *Indicadors* de les diferents *Categories*.

La proposta de graella per validar s'envia per correu electrònic en format *word* a dinou jutges (annex 15) dels quals tretze fan un retorn validant la graella.

Al principi del document s'hi afegeix una explicació sobre quin és el procediment que han de seguir els jutges per poder realitzar la validació (annex 16) i es concreta en la valoració dels diferents elements a partir de tres criteris:

- **Univocitat**: L'enunciat de l'ítem/indicador té una única interpretació. Hi ha claredat en l'enunciat i aquest no ofereix dobles interpretacions (**Sí**: unívoca o **No**: no unívoca).
- **Pertinència**: L'ítem/indicador és adient o no pels objectius de l'estudi (**Sí**: pertinent o **No**: No pertinent).
- **Grau d'Importància**: Nivell de rellevància de l'ítem/indicador per l'estudi que es realitza (**0**: gens important o **5**: molt important).

Sota de cadascun dels *Indicador/Ítems* de la graella hi ha un espai en blanc en el que els jutges poden escriure-hi les correccions lingüístiques o les possibles reformulacions que proposin així com les observacions que considerin oportunes. Al final de cadascuna de les *Sub-dimensions* hi ha el mateix espai en blanc per anotacions si s'escau.

La relació dels jutges a qui es va enviar la graella per a la seva validació es presenta a la següent taula.

Taula 4

Relació de jutges i especialitat

| JUTGE | FORMACIÓ ESPECÍFICA RECERCA | PSICOMOTRICISTA ESCOLA | PSICOMOTRICISTA GRUPS REDUITS INFANTS | HA RESPOST (X) |
|---------|-----------------------------|------------------------|---------------------------------------|----------------|
| Jutge 1 | x | x | - | X |
| Jutge 2 | x | x | - | |

ESTUDI EMPÍRIC: Metodologia de la Investigació

| | | | | |
|----------|---|---|---|---|
| Jutge 3 | - | - | x | X |
| Jutge 4 | x | x | - | X |
| Jutge 5 | - | x | - | X |
| Jutge 6 | - | x | - | |
| Jutge 7 | x | x | - | X |
| Jutge 8 | x | x | - | |
| Jutge 9 | x | x | x | |
| Jutge 10 | - | x | x | X |
| Jutge 11 | - | - | x | X |
| Jutge 12 | - | x | - | X |
| Jutge 13 | - | - | x | |
| Jutge 14 | - | - | x | X |
| Jutge 15 | - | x | - | |
| Jutge 16 | - | x | x | X |
| Jutge 17 | x | - | x | X |
| Jutge 18 | - | x | - | X |
| Jutge 19 | - | x | x | X |

Els jutges que han realitzat la validació de la graella han estat: Jutge 1, Jutge 3, Jutge 4, Jutge 5, Jutge 7, Jutge 10, Jutge 11, Jutge 12, Jutge 14, Jutge 16, Jutge 17, Jutge 18 i Jutge 19.

A continuació es presenta la graella que s'envia als jutges:

Graella a validar per part dels experts

NOM JUTGE:

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | | |
|---|-----------------|--------------|-------------------------|---------------------------------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | TIPUS DE JOC | JOCS DE RE-ASSEGURAMENT | Caigudes | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Rodaments | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Arrossegaments | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Equilibri/desequilibri | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Balancejos | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Salts | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | JOCS PRE-SIMBÒLICS | Aparèixer/desaparèixer | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Persecució | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Oposició | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Unir/dispersar | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Construir/destruir | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | JOC SIMBÒLIC | Dona significat simbòlic als objectes | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Assumeix rols | | | | | | | | | | | | | | | |
| Construeix cases i imita situacions familiars | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jocs fantàstics | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estructura el joc/no estructura el joc | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------|--------------------------|--|---------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | RELACIÓ AMB ELS OBJECTES | QUANTITAT D'OBJECTES/MATERIALS QUE UTILITZA DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | DIVERSITAT DE MATERIALS QUE UTILITZA DURANT EL JOC | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | ÚS QUE FA DELS OBJECTES (FUNCIONAL, SIMBÒLIC, ...) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ESTUDI EMPÍRIC: Metodologia de la Investigació

| DIMENSÍO | SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|------------------------|------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFFECTIVA | RELACIÓ AMB L'ESPAI | ESPAIS QUE OCUPA DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | FORMES D'OCUPACIÓ DELS ESPAIS | Amb la vista | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Amb la veu | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Amb el moviment | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | FORMES DE COMPARTIR L'ESPAI | S'hi queda sol | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | El comparteix | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | L'envaeix | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| DIMENSÍO | SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | |
|------------------------|-----------------|---------------|---|-------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| PSICOMOTRICITAT | CONATIVA | FRUSTRACIÓ | TÉ TOLERÀNCIA A LA FRUSTRACIÓ | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | |
| | | VOLUNTAT | CAPACITAT D'APLAÇAR I INHIBIR DESITJOS PRIMARIS | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | CAPACITAT D'AUTOCONTROL | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ESFORÇ | PERSISTÈNCIA EN ACABAR LES ACTIVITATS | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | ACTITUD DAVANT LES DIFICULTATS I FRACASSOS | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ESTUDI EMPÍRIC: Metodologia de la Investigació

| DIMENSÍO | SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|------------------------|------------------|---|---------------------------|-------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | COGNITIVA | ASPECTES COGNITIVUS | UTILITZA EL LLENGUATGE | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ASPECTES PREVIS AL DESENVOLUPAMENT DE LA SESSIÓ | Sap i recorda les normes | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Capacitat d'atenció | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Capacitat de concentració | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Comprensió de consignes | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |

| DIMENSÍO | SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | | |
|------------------------|---------------------|------------------|--|--------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| PSICOMOTRICITAT | FANTASMÀTICA | TEMORS PROFUNDS | PORS I TEMORS QUE APAREIXEN EN L'INFANT DURANT LA SESSIÓ | Mort | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Pèrdua | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Abandonament | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Devorament | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ACTITUD CORPORAL | GRAU DE RELAXAMENT DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | NECESSITAT DE DESCÀRREGA DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | TO MUSCULAR | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Després de realitzar el buidatge amb la validació duta a terme per cada jutge (annex 17) conjuntament directora i doctorand, defineixen una nova proposta de graella que s'acaba concretant en el següent i definitiu model utilitzat per a l'elaboració de l'anàlisi de les diferents sessions de psicomotricitat amb cadascun dels infants estudiats:

ESTUDI EMPÍRIC: Metodologia de la Investigació

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSÍO PSICOMOTRICITAT | | | | | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|--|-----------|---|---------|
| SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | | | |
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | | | | |
| | | | Rodolaments | | | | |
| | | | Arrossegaments | | | | |
| | | | Pujar/baixar | | | | |
| | | | Equilibri/desequilibri | | | | |
| | | | Balancejos | | | | |
| | | | Salts | | | | |
| | | Jocs pre-simbòlics | Aparèixer/desaparèixer | | | | |
| | | | Escapar-se/ser atrapat | | | | |
| | | | Oposició/cooperació | | | | |
| | | | Entrar/sortir | | | | |
| | | | Unir/dispersar | | | | |
| | | | Plaer/displaer | | | | |
| | | | Omplir/buidar | | | | |
| | | | Destruir/construir | | | | |
| | | | Joc simbòlic | Construccions | | | |
| | | | | Dona significat simbòlic als objectes | | | |
| | | | | Assumeix diferents rols | | | |
| | | | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | | Entre 1 i 3 | |
| | | | | | | Més de 3 | |
| | | | | | | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou |
| | Petit/gran | | | | | | |
| | Mal-leable/rígid | | | | | | |
| | Ús que fa dels objectes | | | | | Fix/Mòbil | |
| | | | | Funcional | | | |
| | | | | Simbòlic | | | |
| | | | | | Sensorial | | |

ESTUDI EMPÍRIC: Metodologia de la Investigació

| | | | | |
|------------------------|------------------------|------------------------------------|------------------------------|--|
| | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Individual/compartit | |
| | | | Tot l'espai | |
| | | | Central | |
| | | | Prop de parets | |
| | | | Prop de finestres i/o portes | |
| | | | Racons/cantonades | |
| | | | Espais definits/no definits | |
| | | | Espais oberts/tancats | |
| | | Formes d'ocupació dels espais | Amb la vista | |
| | | | Amb la veu | |
| | | | Amb el cos | |
| | | | Amb els objectes | |
| | | Formes de compartir l'espai | No el comparteix | |
| | | | El comparteix | |
| Envaeix el dels altres | | | | |
| | Gaudeix de l'activitat | | | |

| | | | | |
|---|-------------------------|---|--------------------------|--|
| | Relació amb un mateix | Autoestima | | |
| | | Incomoditat durant la sessió | | |
| CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | |
| | | No té tolerància a la frustració | | |
| | Voluntat | Capacitat d'espera | | |
| | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | Continuïtat del joc | | |
| | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | |
| S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | | | |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | |
| | | | Corporal | |
| | | | Plàstic | |
| | | | Sons | |
| | | Silencis | | |
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | |
| Capacitat d'atenció | | | | |
| | Comprensió de consignes | | | |

ESTUDI EMPÍRIC: Metodologia de la Investigació

| | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|--|--|
| FANTASMÀTICA | Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | |
| | | | Abandonament | |
| | | | Devorament | |
| | | | Ser dominat | |
| | | | Ser perseguit | |
| | | | Inseguretat en les accions | |
| | Expressa sentiments a través del cos | | | |
| | Actitud corporal | To muscular | Hipertònic | |
| | | | Hipotònic | |
| | | | Normotònic | |
| Grau de relaxament durant la sessió | | Alt | | |
| | | Baix | | |
| | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Corporal (plor, crit, cops, ...) | |
| | | Amb objectes | | |
| | | Cap a l'adult | | |
| RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves propostes | |
| | | | Accepta les seves normes | |
| | | | Busca l'atenció i la seva mirada | |
| | | | Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | Posicionament davant l'adult | Fa propostes de joc a l'adult | |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | |
| | | | Té confiança amb l'adult | |
| | | | Mostra inseguretat davant l'adult | |
| | | | Provoca l'adult per buscar límits | |
| | | | S'aïlla i rebutja a l'adult | |
| | | Busca el reconeixement per part de l'adult | | |

OBSERVACIONS

| |
|--|
| |
|--|

4.7. Triangulació de dades

La triangulació és un procediment de control que serveix per garantir la veracitat dels resultats obtinguts en un estudi que segons Donolo (2009) donarà als resultats més força en la seva interpretació.

En la mateixa línia Blaikie (citada per Betrián, Galitó, Garcia, Jové i Macarulla, 2013) afirma que una de les prioritats que té la triangulació és la d'augmentar la validesa dels resultats i evitar els biaixos i l'estudi tindrà més fiabilitat.

Denzin (1970) defineix la triangulació en investigació com la combinació de dues o més teories, fonts de dades o mètodes d'investigació en l'estudi d'un fenomen singular.

Segons Denzin (citada per Betrián et al., 2013) existeixen diferents tipus de triangulació que es concreten en la següent taula:

Taula 5

Tipus de triangulació i aplicació segons Denzin (citada per Betrián et al., 2013)

| TIPOS DE TRIANGULACIÓN | DESCRIPCIÓN | APLICACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN |
|---------------------------------|---|--|
| Triangulación de datos | Supone el uso de diferentes estrategias de recogida de datos. Según Cisterna (2005) es muy común que en una investigación cualitativa se utilice más de un instrumento para la recogida de información. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (Okuda y Gómez, 2005). | Se han triangulado los datos del proceso de categorización para hacer el análisis y la redacción de resultados y conclusiones. |
| Triangulación de investigadores | Según Okuda y Gómez (2005) se puede realizar análisis de datos de manera independiente para cada uno de los/ las investigadores/as y posteriormente, someter esos análisis a comparación utilizando el consenso para acordar los hallazgos. Según Cohen y Manion (1990) este tipo de investigación ofrece datos más válidos y fiables. | Este tipo de triangulación no se da en la recogida de datos, aunque sí se lleva a cabo en el momento de analizar los resultados. |
| Triangulación de métodos | Se trata del uso de dos o más métodos de investigación y/o puede ocurrir en el diseño o en la recolección de datos (Arias, 2000). De acuerdo con Paul (1996) la divergencia de los resultados derivados de la utilización de múltiples métodos ofrece oportunidades únicas para entender la realidad. | Se produce en la recolección de datos y en el análisis de los resultados, ya que se codificaron y analizaron separadamente los datos recogidos con los instrumentos utilizados (dosieres, historias de vida y entrevistas semiestructuradas) y posteriormente se compararon para validar los hallazgos. Se combinaron las tres medidas cualitativas para indagar sobre el mismo fenómeno de estudio (la VA) y se complementó con un recuento de los fragmentos de cada una de las dimensiones (medida cuantitativa). |
| Triangulación de teorías | La triangulación de teorías, se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales | |
| Triangulación múltiple | La triangulación múltiple, propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores. | En nuestro caso, se ha realizado una triangulación múltiple porque se han producido la triangulación de datos, de investigadoras y de métodos. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación de Denzin (1970)

La investigació que es presenta s'apropa a la triangulació de dades que, per Denzin (citad per Betrián et al., 2013), es caracteritza per la utilització de diferents estratègies de recollida de dades per tal de realitzar el procés de categorització per fer l'anàlisi, la redacció dels resultats i les conclusions.

Aquesta triangulació com diu Berg (citad per Olabuénaga, 2012), permet assolir l'objectiu de què les conclusions que s'exposen en l'informe final tinguin més credibilitat.

Cada método revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica. Cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos. Este uso de múltiples líneas de visión es el que se denomina habitualmente "Triangulación" (p.330).

Per aquest motiu, tal i com diu Olabuénaga (2012) i seguint la línia de Berg, l'objectiu final de la triangulació és poder ampliar la comprensió per tal que sigui més creïble:

La Triangulación es un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa. La razón básica de este recurso estriba en la convicción de que ambos estilos no sólo son compatibles, sino que el uno puede enriquecer al otro, con lo que se logra una calidad mejor del producto final (p.327).

A través d'aquesta triangulació es pretén poder tenir una visió més clara i àmplia de l'objecte d'estudi a partir dels punts de vista dels diferents agents que hi intervenen (famílies, mestres, psicomotricista, infants).

Les dades obtingudes a través dels diferents instruments i posteriorment analitzades s'han triangulat de manera individual per cadascun dels dos infants.

4.8. Síntesi del capítol

Com s'ha descrit al llarg del capítol, l'estudi empíric es pot incloure dins del paradigma interpretatiu que es caracteritza per comprendre, explicar i/o interpretar

la realitat. El disseny d'aquests estudis sol ser més flexible buscant principalment aprofundir en la descripció d'allò investigat.

Aquests estudis solen ser de tipus qualitatiu i és important el paper de l'investigador i la perspectiva dels participants. S'opta per un estudi de cas amb dos infants.

Els motius d'haver escollit aquests dos infants de l'Escola Carlit de Barcelona és el fet que ambdós tenen un germà o una germana més gran amb una alteració en el seu desenvolupament i la facilitat de poder realitzar el treball de camp dins la mateixa escola on l'investigador treballa.

S'utilitzen diferents instruments per obtenir dades que posteriorment s'analitzaran:

- Entrevistes: s'han portat a terme entrevistes semi-estructurades amb les mestres de referència dels dos infants i amb la mestra especialista d'educació física i s'ha realitzat el model d'entrevista PDI amb les mares de cadascun d'ells.
- Grups de discussió: desenvolupades amb mestres (un total de set sessions) de les diferents escoles públiques de la zona i amb mares (una sessió) d'infants escolaritzats a aquestes mateixes escoles.
- Tècnica de la Rejilla: instrument d'avaluació de les dimensions i de l'estructuració del significat personal que es deriva de la TCP de Kelly (1955).
- Graella d'observació de les sessions de psicomotricitat: creació d'una graella d'observació d'ítems psicomotrius per poder registrar l'evolució dels infants.

Recollides les dades a través d'aquests instruments, es porta a terme un anàlisi inductiu d'aquestes. L'anàlisi dels grups de discussió s'ha realitzat de manera conjunta en ambdós infants, mentre que tant l'anàlisi de les entrevistes, el de la Tècnica de la Rejilla com el de les sessions de psicomotricitat, s'ha fet individual de cadascun dels dos infants.

Finalment, una vegada s'ha realitzat l'anàlisi es porta a terme una triangulació de les dades. L'objectiu d'usar la triangulació és tenir més amplitud en les dades, ja

que aquestes provenen de diferents agents i de diferents fonts, buscant poder ampliar la comprensió d'allò que s'ha estudiat i, per tant, ajudant a donar més consistència i força a la interpretació dels resultats que s'han obtingut.

TERCERA PART: ANÀLISI DELS RESULTATS

5.1. La codificació de les dades

En la majoria dels estudis qualitius es codifiquen les dades per tenir una descripció més completa d'aquestes. Posteriorment es resumeixen, s'elimina la informació irrellevant i es realitzen anàlisis quantitius elementals per, finalment, poder entendre millor el material analitzat.

Segons Saldaña, Matthew i Price, Wicks i Miles i Huberman (citats per Hernández et al. 2014) la codificació té dos plans o nivells: en el primer (codificació oberta) es codifiquen les unitats (dades en brut) en categories; en el segon, es comparen les categories entre sí per agrupar-les per temes i buscar possibles vinculacions.

En la codificació qualitativa els codis sorgeixen de les dades. Els codis són etiquetes per identificar les categories, és a dir, descriuen segments de text, imatge, artefacte o qualsevol altre material.

En el primer nivell d'anàlisi, les categories (i codis) identificades han de relacionar-se lògicament amb les dades que representen (la vinculació ha de ser clara). Les categories poden emergir de preguntes, reflexions de l'investigador o reflecteixen els fets crítics de les narracions dels participants.

En la bitàcola d'anàlisi és necessari explicar amb claredat les raons per les que es genera una categoria. Les categories han d'estar lligades i tenir relació amb les dades.

En la codificació qualitativa, les categories són conceptes, experiències, idees, fets rellevants i amb significat. Si les primeres dues unitats tenen qualitats semblants, generen una categoria i a ambdues se'ls assigna el mateix codi. Si les dues unitats no són similars, la segona produeix una nova categoria i se li assigna un altre codi.

Tal i com assenyalen Grinnell, Unrau i Williams (2009) s'ha d'anotar la raó per la qual algunes unitats no generen una categoria o perquè no poden ser ubicades en una categoria existent. Es pot crear la categoria "altres".

ANÀLISI DELS RESULTATS

El número de categories que es genera depèn del volum de dades, el plantejament del problema, el tipus de material revisat i la amplitud i la profunditat de l'anàlisi.

Bogdan i Biklen (citats per Hernández et al., 2014) defineixen els següents tipus de categories que poden sorgir en l'anàlisi: del context o ambient, de perspectives dels participants, de maneres de pensar dels participants sobre altres persones, objectes i situacions, de processos, d'activitats, d'estratègies, de relacions i d'estructures

Segons Sparkes i Smith (citats per Hernández et al., 2014) en l'anàlisi quan les dades es tornen repetitives o redundants i els nous anàlisis confirmen el que ja s'ha fonamentat s'anomena saturació de categories.

Per Hernández et al. (2014) durant el procés de codificació inicial és aconsellable escollir segments molt representatius de les categories (exemples, cites textuais) que les caracteritzin o que tinguin un significat molt vinculat amb el plantejament. Les anotacions de l'investigador també es codifiquen.

Glaser i Strauss (citats per Hernández et al., 2014) afirmen que al llarg de la història s'ha anomenat de diferents maneres a les categories de diferents maneres com expressions, unitats temàtiques, segments, conceptes, etiquetes, codis, temes... tot i que prefereixen anomenar-les categories i al conjunt de categories que fan referència a un mateix assumpte anomenar-les un tema.

Hernández et al. (2014) consideren que una manera senzilla per produir categories és la d'agrupament: primer, anotar temes vinculats al plantejament citats en les entrevistes o grups, o bé, detectats en les observacions i documents. Seguidament assenyalar quins són comuns (es repeteixen una i altra vegada), quines són les més distintives (molt relacionades amb el plantejament) i quines només es citen una o poques vegades. Aquests últims es descarten. Quan es tracta de material escrit, es busquen categories examinant el text i es destaquen frases clau o segments amb marcadors de diferents colors o bé s'estableixen categories en el programa d'anàlisi. Si l'anàlisi és manual es generen categories en dues vies: a partir del text i a partir d'observar les imatges. I, si es fa mitjançant un programa s'integren les transcripcions, les imatges, l'àudio i el vídeo.

5.1.1. Fases per arribar a la construcció de la graella d'anàlisi

Per Hernández et al. (2014) les variables són:

Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Ejemplos de variables son el género, la presión arterial, el atractivo físico, el aprendizaje de conceptos, la religión, la resistencia de un material, la masa, la personalidad autoritaria, la cultura fiscal y la exposición a una campaña de propaganda política. El concepto de variable se aplica a personas u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida (p. 105).

S'han extret aquells elements més rellevants de cadascun dels capítols que conformen el marc teòric d'aquest estudi convertint-los en unes variables (taula 6) que han servit per crear una graella amb diferents categories per portar a terme l'anàlisi de les dades recollides.

Taula 6

Relació entre les variables i els capítol del marc teòric del qual s'han extret

| VARIABLE | CAPÍTOL DEL MARC TEÒRIC |
|---|-------------------------|
| Expectatives | Capítol 1 i 3 |
| Tipus de vincle (amb adult) | Capítol 1 i 2 |
| Identitat personal/ imatge de sí mateix/ coherència interna | Capítol 2 |
| Dependència/ independència/ autonomia | Capítol 2 |
| Sentiments expressats | Capítol 3 |
| Actitud corporal | Capítol 3 |
| Tipus de joc | Capítol 3 |
| Estil de vida | Capítol 2 |
| Individualitat/ comunitat | Capítol 1 i 2 |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | |
|---|---------------|
| Seguretat | Capítol 1 i 2 |
| Autoestima | Capítol 2 |
| Resiliència | Capítol 2 |
| Aïllament/ integració al grup | Capítol 3 |
| Tipus d'alteració/ discapacitat del germà/na | Capítol 1 |
| Ordre de naixement | Capítol 1 |
| Situació socioeconòmica familiar | Capítol 1 |
| Rols (dins família i a l'escola/ grup classe) | Capítol 1 |

A partir d'aquestes variables es construeix la primera proposta de graella que es presenta en el següent quadre i està formada per tres *Dimensions* (La Família, El Desenvolupament Infantil i la Psicomotricitat) amb les seves corresponents *Categories i Indicadors*.

Per poder valorar cadascun d'aquests indicadors es planteja una gradació amb quatre puntuacions de tipus qualitatiu: Gens, Poc, Bastant i Molt.

ANÀLISI DELS RESULTATS

La graella inicial és la següent:

+

| DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | Gens | Poc | Bastant | Molt |
|------------|---|--|------|-----|---------|------|
| LA FAMÍLIA | 1. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposa de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | | | | |
| | | 2. La imatge que té d'ell/a la gent que el coneix és bona | | | | |
| | | 3. Creu que tots els reptes que ha de superar són fàcils per ell/a | | | | |
| | 2. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família o mestre/a de referència) | 1. La relació amb els referents (pares i mestres) és propera. | | | | |
| | | 2. Acostuma a buscar l'adult quan té algun dubte o dificultat. | | | | |
| | | 3. Accepta les propostes i límits que li proposen els adults | | | | |
| | | 4. Busca sempre els mateixos referents | | | | |
| | 3. Tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. El tipus i grau d'alteració del seu germà/na l'afecta | | | | |
| | | 2. Aprofita els aspectes positius que li aporta el seu germà | | | | |
| | | 3. La relació amb el seu germà/na és bona | | | | |
| | 4. Ordre de naixement | 1. Es mostra de tal manera (responsable) que sembla el fill gran (germà gran) | | | | |
| | | 2. Imita conductes i comportaments del germà/na gran | | | | |
| | | 3. Ser el germà/na petit/a li provoca certes frustracions i enveges | | | | |
| | 5. Situació socioeconòmica i cultural familiar | 1. Les característiques del context socioeconòmic familiar influeixen en l'infant. | | | | |
| | | 2. El context socioeconòmic de l'entorn escolar influeix en l'infant | | | | |
| | | 3. La cultura familiar influeix en la manera de ser de l'infant | | | | |
| | 6. Rol (dins família i amb el grup classe) | 1. Es mostra dominant amb els altres membres de la família i amb la resta d'infants de la classe | | | | |
| | | 2. Tracta amb respecte als membres de la família i a companyes i companys | | | | |
| | | 3. La relació amb la família i companys/es de classe és bona i de reconeixement cap a ell/a | | | | |
| | | 4. Assumeix diferents rols en activitats diverses (jocs, activitats de grup a l'aula,...) | | | | |
| | 7. Individualitat/comunitat | 1. Acostuma a estar sol (en moments com el pati, parc,...) | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | 2. Joga amb altres infants que han proposat una activitat | | | | |
| | | 3. Participa activament en activitats de grup | | | | |
| | | 4. Ajuda a companys/es quan tenen dificultats | | | | |
| | | 1. Expressa allò que li agrada i allò que no | | | | |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 2. S'emmiralla en com és el germà/na | | | | |
| | | 3. Li agrada com és i com es veu | | | | |
| | | 1. Busca l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | | | | |
| | 3. Seguretat | 2. Necessita una autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | | | | |
| | | 3. Requereix d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | | | | |
| | | 1. Es mostra segur i convençut d'ell mateix quan realitza activitats diverses (tant a l'escola com a casa) | | | | |
| | 4. Autoestima | 2. Necessita que l'adult l'acompanyi en determinades situacions. | | | | |
| | | 3. Busca el reconeixement de l'adult en tot moment | | | | |
| | | 1. Respon adequadament a les provocacions dels altres | | | | |
| | 5. Resiliència | 2. Es mostra satisfet/a en la realització d'activitats diverses | | | | |
| | | 3. Necessita del reconeixement de l'adult per sentir-se bé i satisfet | | | | |
| | | 1. S'esforça per superar les dificultats que li van sorgint en les diferents situacions en les que es va trobant | | | | |
| | | 2. És capaç d'aplaçar i inhibir desitjos primaris. | | | | |
| | 6. Aïllament/integració al grup | 3. Mostra una actitud constant de superació i d'esforç en diferents situacions | | | | |
| | | 4. Capacitat d'autocontrol | | | | |
| | | 1. Comparteix espai amb d'altres infants | | | | |
| | | 2. S'aïlla de la resta d'infants en el moment de joc | | | | |
| | | 3. Evita relacionar-se amb d'altres infants | | | | |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|---|--|--|--|--|--|
| LA PSICOMOTRICITAT | 1.Sentiments expressats. | 1. Expressa els seus sentiments a través del cos | | | | | |
| | | 2.Verbalitza els seus sentiments | | | | | |
| | | 3.Es mostra sensible amb els altres | | | | | |
| | 2.Actitud corporal | 1. Es mostra relaxat/da durant la sessió | | | | | |
| | | 2.Necessita descarregar durant la sessió | | | | | |
| | 3.Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | | | | | |
| | | 2.El joc que proposa o el que li proposen el comparteix amb d'altres infants | | | | | |
| | | 3.Utilitza els mateixos materials i espais al llarg de les diferents sessions | | | | | |

Aquesta primera graella és revisada conjuntament per la directora de la investigació i el doctorand i es proposen ajustaments i canvis que consisteixen en l'ampliació del número de categories a la *Dimensió Psicomotricitat* i la creació de la *Dimensió Escola* amb les seves corresponents categories i indicadors. Es manté la mateixa gradació que es presenta a la primera graella en l'apartat de *Valoració*.

Aquests canvis es concreten a la segona graella (annex 18).

Després d'una nova revisió, es proposen noves modificacions que impliquen la desaparició de l'apartat *Valoració*, mentre que es mantenen la resta: *Dimensió, Categoria i Indicador*. El principal motiu d'aquest canvi és que no es veu clara la viabilitat d'aquest tipus de valoració.

La graella es segueix revisant (annexos 19 al 29) fins a arribar a la graella definitiva, que és la que es presenta a continuació.

Aquesta graella incorpora les quatre *Dimensions: La Família, El Desenvolupament Infantil, La Psicomotricitat i l'Escola*, amb les seves respectives *Categories* i els seus corresponents *Indicadors*. Es pretén mostrar, també, la relació que existeix entre cadascun d'aquests *Indicadors* i l'*Instrument/s* utilitzats i l'*Ítem i/o Pregunta* a la que fa referència.

Els diferents colors que s'utilitzen a la columna *Instrument* i a la columna *Ítem/Pregunta* fan referència i relacionen cadascun dels instruments amb les corresponents preguntes i/o ítems definits:

- Color lila: ítems/preguntes relacionades i/o extretes de les entrevistes amb les mestres.

ANÀLISI DELS RESULTATS

- Color blau: ítems/preguntes relacionades amb les reunions de grups discussió amb mestres i amb famílies.
- Color vermell: ítems de la Tècnica de la Rejilla.
- Color taronja: preguntes plantejades a les entrevistes amb les dues mares.
- Color verd: variables/ítems psicomotrius extrets de la graella d'observació.

Graella 14 (versió definitiva)

| DIMENSIO I. LA FAMÍLIA | | | |
|--|--|---|--|
| CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | a. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | Entrevista mestres Grup discussió (3) Grup discussió (4) Rejilla. | I a la família consideres que li pot haver aportat també aspectes positius? En algun moment vas parlar de l'altre fill? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | b. A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | Entrevista mare Grup discussió (4) Rejilla. | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? Número d'elements |
| | c. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | Grup discussió (6) | O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? |
| 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | a. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | Entrevista mare Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (4) | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? - Haves conegut a el seu germà/na? - Creus que tenir un germà amb alteració pot tenir algun aspecte positiu per ell? - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Estarà bé poder veure si els nens, més petits que el germà amb l'alteració tenen alguna similitud... - Creieu que hi ha similituds o diferències en quant a actituds, comportaments d'aquests infants i dels seus germans? - ...imagino que també es pot constatar la influència i el pes que tenen realment aquests germans amb discapacitat amb la resta. - I quan creieu que pot arribar aquest punt de rebel·lar-se? - Quin impacte o influència tenen aquests infants en els seus germans? |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | |
|--|---|--------------------|--|
| | | Grup discussió (6) | <ul style="list-style-type: none"> - Hi ha similituds en els casos que es presenten en el documental amb els que coneixeu de la vostra escola? - O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |
| b. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | Entrevista mestres Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (3) Grup discussió (6) | | <p>Creus que tenir un germà amb alteració pot tenir algun aspecte positiu per ell?</p> <p>¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? <p>També havíem tingut un alumne amb qui vaig fer el primer treball que també tenia una habilitat natural per apropar-se... a nens que tenien dificultats que estaven més sols</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |
| c. Tipus de relació que té amb el seu germà/na | Entrevista mestres Entrevista mare Grup discussió (2) Grup discussió (6) | | <p>Creus que tenir un germà amb alteració pot tenir algun aspecte positiu per ell?</p> <p>¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella?</p> <p>Creieu que hauria de ser la família qui hauria de fer aquest treball d'explicar o també s'hauria d'anar treballant?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? |

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|---|
| | | Rejilla. | <ul style="list-style-type: none"> - I això ens pot fer plantejar que és millor que germans així estiguin a diferents escoles? - Això del vincle entre els germans si creieu que era fort o no era fort, no? - Número d'elements - Relacions entre elements - Intensitat |
| 3.Ordre de naixement | a. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) | Entrevista mare Entrevista mestres Grup discussió (2) Grup discussió (F) | <p>¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O sigui, l'ordre de naixement pot tenir influència? - Creus que si en comptes de ser el germà petit hagués sigut el germà gran hi hauria hagut alguna diferència amb com hauria sigut o com hauria pogut ser? <p>Lavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creieu que hi ha diferència entre ser el primer i després tenir un germà amb discapacitat o tenir un germà amb discapacitat i després tu? - Aquestes variables poden influir, ordre de naixement..., el sexe, si és nen o nena...? |
| | b. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | Grup discussió (1) Rejilla. | <p>Quina percepció teniu entorn a aquests nens?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacions entre elements - Intensitat |
| | c. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (7) | <p>Creus que si en comptes de ser el germà petit hagués sigut el germà gran hi hauria hagut alguna diferència amb com hauria sigut o com hauria pogut ser?</p> <p>Quina percepció teniu entorn a aquests nens?</p> <p>Lavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement?</p> <ul style="list-style-type: none"> - La creença aquesta de li toca, no? - A un germà gran li toca vetllat pels petits, no? |
| 4.Contexte socioeconòmic familiar | a. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo le parece que sus experiencias de pequeño con sus <u>padres</u>, afectan a sus experiencias actuales siendo madre/padre? - ¿En qué quiere ser como su madre y en qué no quiere serlo como madre? |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | |
|-----------------------|--|---|---|
| | | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (2) | Com te l'imagines quan sigui gran? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - En quina mesura creieu que la família podia influir en el desenvolupament i en la manera de ser d'aquests infants, família o organització familiar? - És molt interessant això perquè esteu aportant d'altres elements... Un, la situació o el context, o sigui ja no la família,... Diríeu que pot haver-hi alguna altra variable? - ...una de les que ha sortit quan heu parlat de famílies és el nivell socioeconòmic i cultural, fins a quin punt creieu que pot tenir influència? - El nivell socioeconòmic tenia algun tipus d'influència o el nivell cultural també en el desenvolupament d'aquests infants? ...fins a quin punt creieu que totes aquestes coses que potser tenen una mica alterades, depenen del seu sistema o entorn familiar? Com influeix i com s'organitza l a família en casos com aquests? |
| 5. Rol (dins família) | a. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/nas | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? I tu com creus que es veu ell mateix? |
| | b. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? I tu com creus que es veu ell mateix? |
| | c. Tipus de relació amb la família | Entrevista mare Entrevista mestres Grup discussió (2) Grup discussió (6) | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a I tu com creus que es veu ell mateix? ...és una bona opció aquesta, un se n'encarrega d'un i l'altre de l'altre? O hauria de ser compartida? O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? - Número d'elements |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|--|
| | | Rejilla. | - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | d. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | Entrevista mare Grup discussió (3) | - Describe un momento de la última semana, en que usted y (su hijo/a), conectaran completamente, se encontrarán en perfecta sintonía - Ahora describame, por favor, un momento de la última semana, en el que (su hijo/a) realmente no se encontrarán en sintonía para nada, no conectaran, o no hubiera forma de coincidir en nada. En algun moment vau parlar de l'altre fill? |
| | e. Rols que assumeix en activitats diverses | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (7) | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a Quina percepció teniu entorn a aquests nens? Creieu que de vegades se li poden donar també rols o obligacions que no li correspondrien? - La creença aquesta de li toca, no? - A un germà gran li toca veïllat pels petits, no? |
| 6. Individualitat/comunitat | a. Grau de soledat | Rejilla. | - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | b. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | Entrevista mare Grup discussió (1) | - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | c. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | |
|---|---|---|--|
| 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | a. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (5) | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resiliència ? o Perquè seran més capaços de sortir-se'n...? |
| | b. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (3) Grup discussió (5) | - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... Heu vist i heu trobat similituds i coincidències en quant a actituds, maneres de ser, manera de comportar-se, malgrat estiguin a diferents escoles i la procedència familiar sigui diferent? Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resiliència , o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | c. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | Entrevista mare | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? |

DIMENSIÓ II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL

| | | | |
|--|---|--|---|
| 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | a. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | Entrevista mare Entrevista mestres Rejilla. | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? - Com veus/vies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Constructes dilemàtics - Constructes congruents |
| | b. Grau d'emmiration amb el germà/na | Grup discussió (1) Rejilla. | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Relacions entre elements - Intensitat |
| | c. Grau d'acceptació de com és i com es veu | Entrevista mestres Grup discussió (3) | I tu com creus que es veu ell mateix? - En algun moment vau parlar de l'altre fill? |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | Rejilla. | - Creieu que és casualitat o atzar que siguin així? - Auto-definició - Autoconcepte - Constructes congruents - Constructes dilemàtics |
| 2. Dependència/independència/autonomia | a. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | Entrevista mare Entrevista mestres | - Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? - ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Preu la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | b. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Preu la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | c. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | Entrevista mare Entrevista mestres | Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Preu la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | d. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | Entrevista mare Entrevista mestres | Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Preu la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| 3. Seguretat | a. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | Entrevista mestres | Preu la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | b. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | Entrevista mestres | I tu com creus que es veu ell mateix? |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | |
|---------------|--|---|---|
| | c. Seguretat/inseguretat en les accions | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| 4.Autoestima | a. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | Entrevista mare Entrevista mestres Bejilla. | ¿Se ha sentido su hijo/a rechazado alguna vez? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Autoestima - Autoconcepte. - Aïllament social auto-perceptiu |
| | b. Expressió i socialització de l'agressivitat | Entrevista mestres Grup discussió (F) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | c. Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? |
| | d. Té tolerància a al frustració | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? |
| 5.Resiliència | a. S'esforça en la realització de les activitats | Entrevista mare Entrevista mestres Graella observació | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 2.2.5 |
| | b. Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 2.2.1 - Ítem 2.2.2 |
| | c. Actitud davant les dificultats i els fracassos | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? - Com veus/veies tu l'infant X? |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | Graella observació Grup discussió (5) | - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 2.1.1 - Ítem 2.1.2 Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat psíquica o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | d. Persistència en acabar les activitats | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 2.2.3 - Ítem 2.2.5 |
| | e. Capacitat d'autocontrol | Entrevista mestres Graella observació Bejilla. | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 2.2.2 - Auto-definició - Autoconcepte |

DIMENSÍO III. LA PSICOMOTRICITAT

| | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| 1.Sentiments expressats | a. Expressió dels sentiments a través del cos | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (F) | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 3.1.1.2 Creieu que la psicomotricitat pot ajudar aquests nens en algun aspecte? Creieu que la psicomotricitat podria tenir algun impacte en aquests infants? Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | b. Utilitza el llenguatge (verbal, plàstic) per expressar els seus sentiments | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Què creus que li han aportat aquestes sessions de psicomotricitat? - Ítem 3.1.1.1 - Ítem 3.1.1.2 |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | |
|--|--|--|---|
| | c. Sensibilitat respecte els altres | Entrevista mestres Rejilla. | - Ítem 3.1.1.3 Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Relacions entre elements |
| 2. Actitud corporal | a. Grau de relaxament durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 4.2.2.1 - Ítem 4.2.2.2 |
| | b. Necessitat de descàrrega durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (F) | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 4.2.3 Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | c. To muscular | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 4.2.1 |
| | d. Pors i temors que apareixen durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 4.1.1 |
| 3. Tipus de joc | a. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | Graella observació | Ítem 1.1 (1.1.1; 1.1.2; 1.1.3) |
| 4. Ocupació de l'espai | a. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | Graella observació | Ítem 1.3.1 (1.3.1.1; 1.3.1.2; 1.3.1.3; 1.3.1.4; 1.3.1.5; 1.3.1.6; 1.3.1.7; 1.3.1.8) |
| | b. Formes d'ocupació dels espais | Graella observació | - Ítem 1.3.2 (1.3.2.1; 1.3.2.2; 1.3.2.3; 1.3.2.4) - Ítem 1.3.3 (1.3.3.1; 1.3.3.2; 1.3.3.3) |
| 5. Relació amb els objectes (material) | a. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | Graella observació | Ítem 1.2.1 (1.2.1.1; 1.2.1.2) |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | b. Diversitat de materials que utilitza durant el joc | Graella observació | Ítem 1.2.2 (1.2.2.1; 1.2.2.2; 1.2.2.3; 1.2.2.4) |
| | c. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | Graella observació | Ítem 1.2.3 (1.2.3.1; 1.2.3.2; 1.2.3.3; 1.2.3.4) |
| 6. Relació amb l'adult (psicomotricista) | a. Busca a l'adult com a company de joc | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 5.1.1 |
| | b. Espera l'aprovació de l'adult | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 5.2.5 |
| | c. Col·laboració amb l'adult | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 5.1.1 - Ítem 5.1.2 - Ítem 5.2 (5.2.1; 5.2.2; 5.2.3; 5.2.4; 5.2.5) |

DIMENSIO IV. L'ESCOLA

| | | | |
|---|---|--|---|
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | a. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | b. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | c. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| | d. Referents que busca | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Com definiries la relació entre l'infant X i tu? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| 2. Rol (dins l'escola) | a. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | b. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | c. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | d. Rols que assumeix en les diverses activitats | Entrevista mestres | - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|--|
| | | Grup discussió (1) | |
| 3. Individualitat/comunitat | a. Grau de participació en les activitats de grup | Entrevista mestres Grup discussió (1) | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | b. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (6) | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? El fet de tenir un germà amb alteració fa o possibilita que aquests germans sans s'apropessin més a nens/es que també poden presentar algun tipus de discapacitat o d'alteració? O a infants que tenen alguna mancança més a nivell relacional, social o emocional? |
| 4. Aïllament/integració al grup | a. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Aïllament social auto-perceptiu |
| | b. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Aïllament social auto-perceptiu |
| | c. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | Entrevista mestres | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | Grup discussió (1) Bejilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Aïllament social-autoperceptiu. |
| | d. Llidreatge, (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | Entrevista mestres Grup discussió (1) Bejilla. | <ul style="list-style-type: none"> Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Aïllament social auto-perceptiu |
| 5. Context socioeconòmic escolar | a. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | b. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| 6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | a. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (7) | <ul style="list-style-type: none"> Com te l'imagines quan sigui gran? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantejem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | b. Imatge que tenen d'ella/els/les mestres | Entrevista mestres Grup discussió (1) | <ul style="list-style-type: none"> - Com veus/veies tu l'infant X? - Com creus que el veuen els altres? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | Grup discussió (7) | ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantejem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | c. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | Entrevista mestres Grup discussió (1) | <ul style="list-style-type: none"> Com veus/veies tu l'infant X? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

5.2. Resultats i anàlisi dels grups de discussió

L'anàlisi de resultats de les trobades dels grups de discussió es fa de manera conjunta per ambdós infants. El motiu és que la temàtica d'aquestes reunions ha girat entorn els infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament de manera més genèrica.

A la següent taula es presenten les mestres que van formar part de les diferents reunions dels grups de discussió, així com els codis que s'utilitzen en l'anàlisi.

5.2.1. Components dels grups de discussió amb mestres

Taula 7

Relació de mestres assistents a les reunions de grup de discussió

ANÀLISI DELS RESULTATS

| CODI | NOM | CÀRREC DIRECTIU | OCUPACIÓ | ANYS EXPERIÈNCIA | ESCOLA | SESSIONS EN LES QUE PARTICIPA | FORMACIÓ EN PSICOMOTRICITAT |
|----------------|-----|------------------|------------------------------|------------------|--------|-------------------------------|-----------------------------|
| M1 (mestra) | GE | EX-CAP D'ESTUDIS | TUTORA 3R PRIMÀRIA | MÉS DE 25 ANYS | FR | 1,5,6,7 | Sí |
| M2 | NU | DIRECTORA | MESTRA ANGLÈS | MÉS DE 20 ANYS | CO | 1 | No |
| M3 | RO | CAP D'ESTUDIS | BIBLIOTECA I AULA D'ACOLLIDA | MÉS DE 25 ANYS | CA | 1,2,3,4,5,6 i 7 | No |
| M4 | NO | CAP D'ESTUDIS | MESTRA COMUNITAT MITJANS | MÉS DE 10 ANYS | EN | 1,3,4,5,7 | Sí |
| M5 | AN | DIRECTORA | MESTRA PRIMÀRIA | MÉS DE 10 ANYS | FR | 2,6,7 | No |
| M6 | TE | DIRECTORA | MESTRA PRIMÀRIA | MÉS DE 25 ANYS | TA | 2,3,4,6,7 | No |
| M7 | RE | DIRECTORA | MESTRA ANGLÈS | MÉS DE 25 ANYS | FO | 3 | No |

Abans d'entrar en l'anàlisi dels resultats de les diferents trobades es presenten, de manera resumida, les temàtiques tractades a cadascuna de les reunions de grups de discussió que es van portar a terme amb les mestres.

A la *primera reunió* amb mestres s'introdueixen i s'exposen els motius pels quals es planteja aquesta investigació i s'explica, de manera resumida, quin ha estat el recorregut que ha tingut la temàtica escollida fins aquell moment, tant en postgraus com màsters, tots a partir de l'any 2010.

A la *segona sessió* es presenten els casos dels infants que estan escolaritzats a les diferents escoles públiques de la Dreta de l'Eixample. Les dades dels infants de les escoles que no van poder assistir a la trobada es van obtenir mitjançant entrevistes individuals amb diferents mestres i/o direccions, per tal de poder tenir una

ANÀLISI DELS RESULTATS

radiografia més real del total d'infants amb germans/es amb alguna alteració escolaritzats a les diferents escoles de la zona.

Durant la *tercera sessió* es recorda la importància de poder realitzar aquestes reunions, es va establir un calendari per les futures trobades i es segueix parlant sobre si es podien identificar similituds entre els diferents casos presentats en la sessió anterior (si hi havia característiques comuns, rols semblants dins la família, etc.)

Durant aquesta sessió, també, es presenta un dels instruments que s'utilitza en l'estudi: la Tècnica de la Rejilla. L'objectiu de presentar-lo a la resta de professionals és conèixer el seu punt de vista sobre si veuen factible poder aplicar aquesta entrevista a algun infant de les seves escoles, independentment dels dos infants que s'han estudiat.

A la *quarta sessió* es va visionar un documental: *Hermanos*¹⁵. En el documental es podien veure i conèixer les vivències de diferents famílies, a través del punt de vista d'alguna mare d'algun infant amb alguna afectació a la família, així com també de germans i germanes d'infants amb alteracions en el seu desenvolupament.

Durant la *cinquena sessió* es veu un altre documental: *¿Y yo qué? hermanos de personas con discapacidad opinan*¹⁶. Donada la bona acollida del documental per part de les mestres, es decideix visionar-ne un altre. En aquest documental diferents familiars, mares i germans/es expliquen les seves històries personals.

A la *penúltima sessió* es tornen a presentar els casos i es parla dels possibles canvis que pot haver provocat el pas d'uns mesos. Així mateix la trobada havia de servir per conèixer en quin punt es trobaven aquells infants.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=krEQpTuHat4>

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=4hpk5sxd4w&t=619s>

ANÀLISI DELS RESULTATS

A l'última sessió amb les mestres es resumeix tot allò parlat durant els darrers mesos i es debat sobre totes les qüestions que van sorgint relacionades amb el tema.

En les següents pàgines es presenten i s'analitzen els resultats més significatius i més destacats dels grups de discussió.

Un dels primers fets destacats analitzant les diferents transcripcions utilitzant el programa ATLAS.ti ¹⁷ en la seva versió per Mac (annex 32) de les sessions dutes a terme és l'aparició de molts aspectes plantejats i tractats als diferents blocs del marc teòric de l'estudi.

A la següent taula es presenta la relació de preguntes plantejades a les diferents reunions de grups de discussió amb la *Dimensió*, la *Categoria* i l'*Indicador* amb el que es corresponen.

5.2.2. Preguntes relacionades amb la graella de categorització

Taula 8

Relació entre les preguntes dels grups de discussió amb mestres i els diferents apartats de la graella de categorització

| SESSIÓ N° | PREGUNTES/SUBPREGUNTES | DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADOR |
|-----------|--|----------|-----------|-----------|
| 1 | Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? | I | 2 | a, b |
| | | IV | 4 | c |
| 1 | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? | I | 2 | a, b |
| | | | 3 | b, c |
| | | | 4 | a |

¹⁷ <https://atlasti.com/es/>

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|---|---|-----|---|------------|
| | | | 5 | e |
| | | | 6 | b, c |
| | | II | 1 | b |
| | | IV | 1 | a, b, c, d |
| | | | 2 | a, b, c, d |
| | | | 3 | a, b |
| | | | 4 | a, b, c, d |
| | | | 5 | a, b |
| | | | 6 | a, b, c |
| 1 | Estaria bé poder veure si els nens, més petits que el germà amb l'alteració tenen alguna similitud... | I | 2 | a |
| 1 | L'error... és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... | I | 7 | a, b |
| 1 | Creieu que la psicomotricitat podia ajudar d'alguna manera o altra aquells infants? | III | 1 | a |
| 2 | Creieu que hi ha similituds o diferències en quant a actituds, comportaments d'aquests infants i dels seus germans? | I | 2 | a |
| 2 | Creieu que hauria de ser la família qui hauria de fer aquest treball d'explicar o també s'hauria d'anar treballant? | I | 2 | c |
| 2 | Fins a quin punt pot tenir influència l'ordre de naixement, el sexe o d'altres variables en aquests infants? | I | 3 | a, c |
| 2 | En quina mesura creieu que la família podia influir en el desenvolupament i en la manera de ser d'aquests infants, família o organització familiar? | I | 4 | a |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|---|--|-----|---|---|
| 2 | El nivell socioeconòmic tenia algun tipus d'influència o el nivell cultural també en el desenvolupament d'aquests infants? | I | 4 | a |
| 2 | És molt interessant això perquè esteu aportant d'altres elements... un, la situació o el context, o sigui ja no la família... Diríeu que pot haver-hi alguna altra variable? | I | 4 | a |
| 2 | ...una de les que ha sortit quan heu parlat de famílies és el nivell socioeconòmic i cultural. Fins a quin punt creieu que pot tenir influència? | I | 4 | a |
| 2 | ...és una bona opció aquesta, un se n'encarrega d'un i l'altre de l'altre? O hauria de ser compartida? | I | 5 | c |
| 2 | Creieu que de vegades se li poden donar també rols o obligacions que no li correspondrien? | I | 5 | e |
| 2 | Creieu que la psicomotricitat podria tenir algun impacte en aquests infants? | III | 1 | a |
| 3 | En algun moment vau parlar de l'altre fill? | I | 1 | a |
| | | | 5 | d |
| | | II | 1 | c |
| 3 | ...Aquesta mare quan es va asseure amb tu al despatx per parlar del seu fill amb Síndrome de Down, en algun moment vau parlar de l'altre fill?... | I | 1 | a |
| 3 | També havíem tingut un alumne amb qui vaig fer el primer treball que també tenia una habilitat natural per apropar-se a | I | 2 | b |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|---|---|----|---|------|
| | nens que tenien dificultats que estaven més sols | | | |
| 3 | ... fins a quin punt creieu que totes aquestes coses que potser tenen una mica alterades, depenen del seu sistema o entorn familiar? | I | 4 | a |
| 3 | Heu vist similituds i/o coincidències en quant a actituds, maneres de ser, manera de comportar-se, malgrat estiguin a diferents escoles i la procedència familiar sigui diferent? | I | 7 | b |
| 3 | Creieu que és casualitat o atzar que siguin així? | II | 1 | c |
| 4 | Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? | I | 1 | a, b |
| 4 | Quin impacte o influència tenen aquests infants en els seus germans? | I | 2 | a |
| 4 | Com influeix i com s'organitza la família en casos com aquests? | I | 4 | a |
| 4 | Hi ha similituds en els casos que es presentaven en el documental amb els que coneixíeu de la vostra escola? | I | 2 | a |
| 4 | ...imagino que també es pot constatar la influència i el pes que tenen realment aquests germans amb discapacitat amb la resta? | I | 2 | a |
| 4 | I quan creieu que pot arribar aquest punt de rebel·lar-se? | I | 2 | a |
| 5 | Però per què? Per què creuen que tenen més capacitat resilient? o Perquè seran més capaços de sortir-se'n? | I | 7 | a, b |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|---|---|----|-------------|-------------|
| 6 | Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? | I | 2 | a, b, c |
| 6 | El fet de tenir un germà amb alteració fa o possibilita que aquests germans sans s'apropessin més a nens/es que també poden presentar algun tipus de discapacitat o d'alteració? O a infants que tenen alguna mancança més a nivell relacional, social o emocional? | IV | 3 | b |
| 6 | O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? | I | 1 2 5 | c a c |
| 6 | Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola pot tenir encara un pes o una influència més gran, no? | I | 2 | b |
| 6 | I això ens pot fer plantejar que és millor que els germans així estiguin en diferents escoles? | I | 2 | c |
| 6 | Això del vincle entre els germans si creieu que era fort o no era fort, no? | I | 2 | c |
| 7 | La creença aquesta de que li toca, no? | I | 3 5 | c e |
| 7 | A un germà gran li toca vetllar pels petits, no? | I | 3 5 | c e |

En primer lloc es presenta l'anàlisi dels resultats dels grups de discussió realitzats amb les mestres i posteriorment es presenta l'anàlisi dels resultats de la reunió de grup de discussió duta a terme amb les famílies.

| DIMENSÍO I. LA FAMÍLIA | |
|--|--|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | <p>En funció de com sigui la construcció d'aquest vincle amb el cuidador/a, normalment amb la mare, això afavorirà una bona estructuració personal de cada infant i, per tant, un òptim desenvolupament.</p> <p style="text-align: center;"><i>Bueno perquè és el vincle, de la mare el traspassa a un altre... perquè ella no és capaç de saber donar la, l'autonomia a cadascun, no? Està focalitzat tot en la confiança (M1, sessió 7)</i></p> <p>Segons com sigui aquest vincle amb la resta de membres de la família, això farà que aquest infant pugui gaudir d'una situació que es podria considerar de benestar (o no).</p> <p style="text-align: center;"><i>...Però bueno, són nens que tant el gran com el petit han d'agafar molt vincle per tenir, bueno, per poder estar el més tranquils possible, no? (M1, sessió 6)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>No i que a més el que havien decidit, sense dir-ho públicament, que un es cuidava del gran i la mare del petit. Doncs clar, el pare ha de descobrir el petit, també. Vull dir... No tenia tant vincle amb ell... (M1, sessió 6)</i></p> <p>Com s'ha comentat al primer paràgraf aquesta relació més íntima, aquest vincle més estret sol establir-se normalment i de manera més habitual amb la mare. Aquesta és la que cuida, alimenta i protegeix el nadó després que aquest hagi nascut. Això no vol dir que la figura del pare sigui la que assumeix aquest rol.</p> <p>Sobre la figura paterna hi ha diferents casos i maneres de viure-ho, tal i com relaten diferents mestres.</p> <p style="text-align: center;"><i>...És curiós que per exemple que no surti massa la figura paterna...me crida l'atenció... (M6, sessió 4)</i></p> <p>La figura del pare sol ser més secundària i menys present en les tasques més relacionades amb la criança, com indiquen també algunes mestres en les seves intervencions:</p> <p style="text-align: center;"><i>I a més la mare, el pare està bastant a fora i no pot estar massa a casa i ella suposo que això ho acusa molt (M2, sessió 1)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...O sigui aquest nen al pare no li fa ni cas i a la mare sí (M5, sessió 2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...el pare viu a Perú, envia uns diners,... (M6, sessió 2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>És que a més la mare està, el pare és més succedani, la mare ja veus que físicament el to, la postura és com si portés una pedra a una motxilla a l'esquena i... (M7, sessió 3)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...La mare viu, té quatre fills. Té aquests quatre fills ella sola. No hi ha pare. El pare no hi és present (M6, sessió 3)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...poguéis tenir ajuda psicològica perquè creiem que la necessitava per poder treure tot, perquè clar, des del dol de la separació de la família, del germà, de moltes coses, la mare no ho veia, el pare no opina,... (M1, sessió 6)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Nosaltres tenim un fill únic, eh, que té una apràxia oculomotora. Aquella mare i aquell pare, sobretot la mare, només viu per això (M6, sessió 6)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Té un entrenador personal i té un cangur que fa tota la part de pare i mare i després la mare es dedica a... (M5, sessió 6)</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p>Tot i que la manca de protagonisme de la figura paterna sol ser més habitual, aquesta tampoc es pot generalitzar:</p> <p><i>(...) però dos visions molt diferents de pare i mare i això a casa... el pare agafa el paper de "poli malo" i la mare de "poli bueno" i a més un s'ocupa del gran i l'altre del petit, no? (M5, sessió 2)</i></p> <p><i>El que passa que aquí el gran només respon al pare. I el pare ha sigut sempre molt coherent... (M5, sessió 2)</i></p> <p><i>...Aquesta família és una família que se n'ocupa molt de tot, i que jo no sé com s'organitzen però s'organitzen d'una manera que els atenen a tots. El pare cap una banda, la mare cap a una altra. El pare de vegades amb la nena, no?... (M6, sessió 3)</i></p> <p><i>...És una família súper bonica que estan dividits i que el pare s'encarrega de la nena, la mare dels dos nens, i el pare s'encarrega dels dos nens, la mare està per tal (M4, sessió 3)</i></p> <p><i>...una separació (...) bueno que normal però la mare amb el gran no podia, no podia i se'n fa càrrec el pare, que fins i tot els germans no viuen junts (...) (M1, sessió 6)</i></p> <p>Inclús, en un cas dels tractats a la reunió, es parla de mare com a figura que queda desacreditada davant el pare.</p> <p><i>...O sigui, que fins a quin punt el pare era qui s'ocupava d'aquest nen i la mare quedava totalment desacreditada (M5, sessió 2)</i></p> <p>Tal i com indica una de les mestres, el fet que no hi hagi aquest vincle entre mare i fill/a pot ser degut a un procés de dol que han de passar, sobretot quan neix un fill amb una alteració en el seu desenvolupament.</p> <p><i>Perquè amb la mare, els pares han de passar el dol. Si no el passen és difícil d'assumir... (M1, sessió 5)</i></p> |
| <p>2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà</p> | <p>Hi ha una gran varietat de tipologies pel que respecta a afectacions dels infants amb l'alteració en el seu desenvolupament: Trastorn Greu de Conducta (TGC); Paràlisi Cerebral severa (PC); discapacitat sensorial i motriu severa; Trastorn Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH); Síndrome de Williams; Trastorn General del Desenvolupament (TGD); Trastorn compulsiu negativista (Trastorn Negativista Desafiant, TND); Trastorn de l'Espectre Autista (TEA); Retard Mental; Retard Maduratiu i/o Espina Bífida.</p> <p>Les manifestacions que s'han presentat són diverses, des de malalties que tenen difícil pronòstic i són incurables, a d'altres que requereixen d'una dependència total de l'infant que la pateix a d'altres que poden tenir conseqüències i afectacions menys greus pels infants, malgrat les puguin tenir.</p> <p>Totes aquestes alteracions en el desenvolupament poden tenir un efecte advers cap a l'infant sa, ja que les famílies han de destinar molt temps als seus fills afectats, amb el que s'ha explicat que podia comportar pels fills/es sans.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Hi ha infants que es poden sentir faltats d'afecte i amor per part dels pares. Aquest fet pot ser resultat del tipus d'alteració del germà/na. Si aquest últim és el gran, aquest fet encara pot incrementar més aquest sentiment ja que sempre haurà viscut amb aquesta situació familiar.</p> <p>Els efectes que pot provocar un germà o germana amb una alteració en el seu desenvolupament poden ser diversos. El primer efecte que pot provocar l'arribada d'un nadó amb una alteració a la resta de la família pot ser un sentiment de culpa. Aquest sentiment de culpa el poden tenir els pares pel fet d'haver tingut un fill/a amb una alteració en el seu desenvolupament i per tenir la creença que no podran oferir-li tot el que creuen que necessita, començant per tenir tota la cura necessària pel seu benestar i salut.</p> <p style="text-align: center;"><i>La cura és la primera prioritat (M6, sessió 7)</i></p> <p>Una de les mestres també es qüestiona si existeix realment aquest sentiment de culpa o no.</p> <p style="text-align: center;"><i>Per què hi ha d'haver un sentiment de culpa, eh? (M2, sessió 1)</i></p> <p>Si existeix aquest sentiment de culpa, això pot condicionar la construcció i desenvolupament del fill/a sa, així com en els desitjos, les expectatives,... que es tenen o es tindran cap a ell/a.</p> <p style="text-align: center;"><i>...els seus pares van projectant i exigint en aquest germà tota una sèrie de coses que nosaltres també fem el mateix, no, que es trobi amb les exigències i col·lapsat, col·lapsat de dir tinc cinc anys, tinc set anys, tinc nou anys, és un nen, no? (M1, sessió 1)</i></p> <p>Algunes d'aquestes famílies, de manera inconscient, no tenen molt presents els seus fills i filles sans. Així ho indiquen algunes mestres quan se'ls pregunta sobre algunes converses que han mantingut amb mares i pares d'aquests infants sans.</p> <p style="text-align: center;"><i>... ens preocupa més molts cops el germà afectat... (M3, sessió 7)</i> <i>... ens oblidem de l'altre... (M3, sessió 7)</i></p> <p>Tant els pares com el fill/a sa (si és el/la gran sobretot) han de passar un dol i una negació inicial quan coneixen la notícia.</p> <p style="text-align: center;"><i>I és que els pares a vegades no són conscients, eh, molt tard... no són conscients de que el seu fill pot tenir, perquè va bé, no, buscar més problemes a casa perquè ja ells mateixos ja s'autoregulen i els pares no són conscients... (M2, sessió 1)</i></p> <p>El sentiment de culpa del que s'ha estat parlant fins ara fa més referència a la família, més concretament a mare i pare, però també pot sorgir i estar present i en fill i/o germà sa. Això pot acabar provocant crides d'atenció i demandes d'afecte.</p> <p style="text-align: center;"><i>No vagis ara a parlar (...) és una manera de cridar l'atenció i (...) aconseguir temps i carinyo i protecció (M3, sessió 6)</i></p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p><i>Doncs la petita (...) està fent ara un procés de dol (...) brutal (...). Constantment a la taula té una cadira de rodes (M6, sessió 6)</i></p> <p><i>... A vegades el que necessiten és més protagonisme (...) que tot depèn de com visquin ells la seva situació i com ho visqui la família (M3, sessió 6)</i></p> <p>Aquesta manca d'atenció per part dels pares cap al fill/a sa pot condicionar el desenvolupament d'aquests infants ja que poden acabar provocant l'aparició de determinats sentiments o emocions. Algun d'aquests, com la culpa, s'ha comentat amb anterioritat. Altres sentiments que poden aparèixer són, per exemple, l'abandonament. El fet de no sentir-se acompanyats per part dels pares (sigui una real o no) fa que pugui sorgir aquest sentiment. La necessitat d'atenció del germà/na amb l'afectació és la causant d'aquestes situacions familiars i de les seves posteriors conseqüències.</p> <p>Finalment, segons una mestra, quan hi ha aquest patiment per la situació, els progenitors solen mimar molt el fill sa, probablement per compensar la manca d'altres coses.</p> <p><i>A vegades hi ha famílies que poden sofrir això, mimen molt (M3, sessió 1)</i></p> <p>La família ha de recuperar l'equilibri que tenia abans del naixement d'un primer fill, amb alteració o no i posteriorment la de més fills si s'acaben tenint.</p> <p>Aquest fet provoca que els membres de la família i les seves circumstàncies canviïn.</p> <p><i>...va quedar com molt amagat perquè la mare es va abocar molt i amb aquesta família... (M1 , sessió 1)</i></p> <p><i>Deixen de fer coses (M7 , sessió 3)</i></p> <p>Si el fill/a té una alteració en el seu desenvolupament, això pot significar afrontar un procés llarg i dur, gens senzill i que no sempre acaba de la manera desitjada. Una de les mares que apareix a un dels dos documents descriu la situació d'aquesta manera, fent referència al fill amb l'alteració "nos une y nos desune".</p> <p><i>Es que a ver, Guillermo es como, en nuestra familia es el centro, es el que nos une y nos desune. Yo siempre digo lo mismo: Guillermo nos da la vida, pero también nos la quita (fragment documental Los Hermanos)</i></p> <p>Tots aquells somnis, expectatives inicials que s'havien dipositat amb l'arribada del fill/a, canvien i solen quedar aparcats fins que no s'ha passat tot el procés de dol. És llavors quan es presenten i apareixen noves expectatives per aquests infants afectats. Això pot provocar, de manera involuntària i inconscient, que tota l'atenció i tot allò que s'havia projectat a nivell familiar canviï.</p> <p>El fet de veure dos documentals en els quals s'expliquen diferents històries i vivències reals de diferents famílies fa que les mestres puguin tenir una imatge més clara del que senten determinats germans/es, mares i pares en relació a les seves situacions.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| | <p><i>Llavors jo em pregunto: el vincle que es crea entre els germans, clar pot ser un vincle molt fort o un rebuig també pot crear... (M5, sessió 6)</i></p> <p><i>Si et comparen (M3, sessió 6)</i></p> <p><i>Una nena, substitueix una altra nena (M6, sessió 6)</i></p> <p>Un dels dos documentals és, segons les mestres, més idíl·lic mentre que l'altre és molt més real. Per les mestres, la visió del segon documental és molt més sincera i propera que la del primer. Les mestres conclouen que és complicat per una família poder organitzar-se perquè tots els fills/es puguin estar atesos d'una manera adequada. Algunes famílies, com es pot veure al documental, deixen de fer moltes coses com anar a un restaurant, al cinema,...</p> <p><i>Penso que la feina més difícil que hi ha és la de fer de mare. Si tingués alguns casos així...vull dir em qüestiono moltes coses... (M4, sessió 5)</i></p> <p>El concepte de dol que s'ha comentat anteriorment també apareix en el documental. És un procés que passen la resta de membres de la família i que sol ser complicat i lent, provocant en alguns casos, conductes i actituds que poden sobtar una mica. En funció de com sigui aquest dol i, tal i com indiquen els estudis més recents que tracten el tema dels fills amb discapacitat, més que la discapacitat en sí, serà com viu la família la situació. Aquest fet sembla que pot ser el que influeix en el desenvolupament i benestar del fill/a sa. Si la família és capaç de sobreposar-se al sotrac que significa tenir un fill/a amb discapacitat i ofereix atenció, espais i temps per tots els fills/es, cosa complicada, això pot provocar una situació en certa manera estable a l'entorn familiar.</p> <p><i>Jo crec que és més a partir del caràcter que té aquest nen o nena (M3, sessió 6)</i></p> <p><i>Empatia amb les criatures que pateixen,... com aquest altre que sí, que és com si tingués gairebé un a tractar quan algú necessita un cop de mà, un petonet, una abraçada o... i en canvi els altres no, no ho tenen, no? (M6, sessió 6)</i></p> <p><i>De responsabilitat excessiva envers el germà aleshores produeix un efecte... (M6, sessió 7)</i></p> <p><i>Com per exemple el petit, d'imitació, de quin joc s'estableix, en el sentit de dominant, no dominant (M5, sessió 7)</i></p> <p><i>...teníem una nena que deia és que estic cansada de ser la gran i no tenia cap nen amb, cap germà i estic cansada de ser la gran, i ella ho patia, jo soc responsable del meu germà, soc responsable com ho puc ser de, perquè és un germà meu però no per ser la gran (M5, sessió 7)</i></p> <p>La resposta que els pares donen a cadascun dels infants, tinguin afectació o no, pot ser ben diversa, com s'ha dit anteriorment. Com es pot apreciar hi ha pares que es dediquen a la cura del fill afectat i d'altres que mimen tant a l'un com a l'altre. En funció de la gravetat de l'alteració del fill afectat, això pot provocar que s'atorgui, de manera voluntària o inconscient, una responsabilitat al fill sa que no li correspon, envers el seu germà/na. Això pot acabar provocant, al llarg del temps, un col·lapse</p> |
|--|---|

| | |
|-----------------------------|--|
| | <p>en l'infant sa, una saturació i unes dificultats afegides pel seu dia a dia i pel seu desenvolupament.</p> <p>Per altra banda els pares poden demanar al fill/a sa, segons les mestres, un seguit de coses que per edat no els toca i que poden provocar un col·lapse en l'infant pel nivell d'exigència que té. Alguns pares, segons elles, no són conscients que el seu fill/a sa pot estar patint, però pel fet de sortir-se'n a la vida i d'autoregular-se fa que no li donin tanta importància.</p> <p><i>I la mare diu "claro es que en casa no le hacemos caso". Ja t'ho diu la mare. "En casa no le podemos hacer caso". Però per l'altra banda, és súper sensible a tot el que sigui nens amb problemes... (M6, sessió 3)</i></p> <p><i>A més la situació emocional de dir, jo he volgut això i ara em trobo amb tot això i ja no puc amb tot (M5, sessió 7)</i></p> <p>Tota la situació i vivència familiar pot provocar, com també passa al documental, que la família i, per tant el fill sa, deixin de fer moltes coses.</p> <p><i>... aquesta família deien que no anaven enlloc... (M3, sessió 7)</i></p> <p>Aquests fets i situacions poden fer reflexionar sobre si per aquests infants és millor estar escolaritzats a la mateixa escola o per contra és millor que estiguin separats i que cadascun dels germans/es tingui el seu espai propi, allunyat de l'altre germà/na. Algunes situacions exposades per les mestres fan pensar que el que consideren millor és la segona opció. El grau d'afectació del germà o germà amb l'alteració pot provocar que apareguin sentiments d'angoixa i de vergonya.</p> <p>Destacar, també, que les mestres creuen, en general, que els infants sans haurien d'estar "lliures" dels seus germans, almenys en aquest entorn escolar, ja que això pot proporcionar-los un espai sense tanta pressió. En aquest sentit veuen bé que estiguin escolaritzats a llocs diferents, ja que d'aquesta manera no són considerats germans de... i en general, ens seguim preocupant més del germà amb l'alteració que no del sa.</p> <p><i>Fixeu-vos que en els casos que els germans tenen una afectació molt severa, que els impedeix anar a un centre ordinari, que han d'anar a una escola... com a mínim l'espai escolar per aquests nens és un espai, entre cometes, lliure, no? (M6, sessió 2)</i></p> <p><i>Has de tenir una sensibilitat especial perquè... però el que no m'imagino és fora de l'àmbit de l'escola deuen estar compartint espai amb... (M5, sessió 6)</i></p> <p><i>...Però sí que és cert que des de que no té el germà en aquest centre (...) jo crec que ha millorat moltíssim, és un nen molt més relaxat a part de que és molt carinyós i això crec que no va notar tothom, no? (M3, sessió 6)</i></p> |
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>Una de les variables que segons les mestres poden tenir influència en aquests infants i en els germans, és l'ordre de naixement.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>Sí. I una altra família que conec la petita va ser infermera (M1, sessió 5)</i></p> <p><i>En realitat un germà sempre et condiciona. A l'escola o a on sigui, sempre. Depèn, si és el gran també pots sentir que et controla o de cares als mestres sí...(M5, sessió 6)</i></p> <p><i>Tenir el primer, per exemple amb Síndrome de Down i tenir un segon fill i llavors que algú els hi digués, no ho sé, que tinguessin un altre fill perquè així la càrrega no seria només per un. Estaria repartida entre... (M5, sessió 6)</i></p> <p>En primer lloc és la família la que s'ha de preparar per l'arribada del primer fill. L'arribada de més fills provoca més canvis en el sistema familiar, com ja s'ha indicat en apartats anteriors, al mateix temps que han de preparar el primer fill per l'arribada del seu germà/na.</p> <p><i>El naixement de la nena, està tot molt centrat en la nena, clar, perquè és una atenció total la que necessita. I el nen té una dificultat logopèdica, o sigui, una cosa molt lleu però clar, que se li ajunta tota la situació d'aquesta germana, que ocupa molt espai i molt temps a la família. I l'any que ve hauria d'entrar. Però al final s'acull a una llei que els que són setmesones, no sismesones em sembla, s'acullen a una llei que poden entrar a l'edat que hagués hagut de néixer (M5, sessió 6)</i></p> <p>Segons les mestres hi ha opinions diverses respecte l'ordre de naixement. Mentre algunes d'elles consideren que és "millor" tenir un germà petit amb l'alteració ja que el primer, el sa, ha pogut viure la primera infantesa de manera més relaxada, d'altres mestres consideren que pot resultar més "senzill" tenir un germà gran amb alguna alteració ja que el germà petit i sa ha viscut des de sempre la realitat del seu altre germà.</p> <p><i>Aquests a diferència dels altres han nascut amb un germà ja (M3, sessió 1)</i></p> <p><i>... i després més tard va venir una altra germana, no, una tercera i el gran, no, tot el que es pogués fer... (M1, sessió 1)</i></p> <p><i>Indirectament a vegades són diuen no que sobretot ja quan hi han patologies molt molt diagnosticades des de l'inici, no, aquests nens que primer ningú sap què els hi passa, no, falta de desenvolupament... però hi ha nens que tenen el diagnòstic des de que neixen i llavors anem a buscar un germà perquè el pugui cuidar, no, a vegades... (M1, sessió 1)</i></p> <p><i>Els hi passarà factura perquè són nanos que necessiten molta molta estimació perquè també ells pateixen per ells, pateixen pel germà i tenen d'estar molt pendents del germà, o sigui i aguanten moltes vegades, no? Espera't perquè o sigui és sempre no? i ells s'ho porten molt bé això, no? Però clar això va... i si a vegades les famílies un fa més un paper estar més per un l'altre més per l'altre o s'intenten intercanviar potser això però pel que hem vist no acaba de passar (M2, sessió 1)</i></p> <p>L'ordre de naixement pot influir, però també s'ha de destacar que cada cas és diferent a un altre, ja que no hi ha dos infants iguals ni dues alteracions iguals, tampoc. Per posar un exemple, no tots els germans grans sans són cuidadors/es i viuen la situació del germà petit amb angoixa, i no tots els germans petits sans imiten les conductes dels seus germans grans i viuen la situació del seu germà gran amb angoixa.</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>4.Context socioeconòmic familiar</p> | <p>Un dels factors que influeix és la situació socioeconòmica de la família que, sens cap tipus de dubte, afecta en el desenvolupament i benestar de l'infant i de la resta de membres del sistema familiar.</p> <p><i>Home el que jo crec que pot tenir molta influència és el tipus de família, el tipus d'entorn com diu ella (...) això sí, això és evident perquè té influència que té amb nen que no tenen cap... (M3, sessió 2)</i></p> <p><i>... si l'entorn és una mica empobrit, o sigui si tenen cosins o molts amics la relació així no té... (M5, sessió 2)</i></p> <p>L'entorn en el que hagi nascut aquest infant i la formació i/o experiència que tinguin tant la mare com el pare seran importants pels fills, ja que poden arribar a determinar (o no), l'evolució d'aquests. Tenir una cultura determinada no garanteix cap tipus d'èxit. Com diu una de les mestres:</p> <p><i>Depèn de qüestions socioeconòmiques (M6, sessió 7)</i></p> <p>Tot dependrà, com ja s'ha dit anteriorment, de la capacitat que tenen els pares per afrontar l'arribada d'un fill amb una alteració.</p> <p><i>Segons la situació de la família (M4, sessió 5)</i></p> <p><i>...Clar el problema vindrà de l'entorn i no de la persona discapacitada, evidentment (M3, sessió 5)</i></p> <p>Pel que respecta al tema econòmic pot influir-hi, sobretot a l'hora de buscar i aconseguir recursos pels seus fills, tinguin o no una alteració en el seu desenvolupament. Tal i com s'ha indicat en alguna de les reunions de mestres manquen recursos, principalment públics, per poder atendre els infants afectats i els sans també, sobretot a nivell emocional. Segons indiquen, manca formació.</p> <p><i>Però això també és una mancança del sistema. Vull dir que ho has de fer tu per una qüestió de fundació privada però no s'ofereix a... (M6, sessió 4)</i></p> <p><i>...segons quins recursos has tingut educatius, econòmics o tal, ho has de cuidar i només faltaria. I hi ha gent que això no s'ho permet (M4, sessió 7)</i></p> <p><i>Parlava amb una especialista i deia les discapacitats és si tu tens tots els recursos deixen de ser discapacitats segons com (M5, sessió 7)</i></p> <p><i>És que no disposem ni de formació ni de prou gent per poder atendre totes les...no? i l'escola seria un lloc ideal, en un país ideal, l'escola seria també el lloc ideal potser per inclús fer suport a les famílies, oi?... Una xarxa que seria més fàcil per les famílies... (M6, sessió 7)</i></p> <p>Com a exemple concret s'exposa el cas d'una família xinesa i com viuen, tant pares com germà sa, l'alteració de l'altre fill. El germà no "vol saber res" del seu germà. Se'n desentén quan se li pregunta. Aquest fet lligat a com ho viu la família i l'origen i/o cultura dels seus membres, poden fer encara més difícil la situació.</p> <p><i>...família immigrant xinesa... (M1, sessió 1)</i></p> <p><i>Però del seu germà no en parla mai, mai. I quan li preguntes et diu... està a Fasia o a mi què m'expliques, no? (M1, sessió 6)</i></p> |
|---|--|

| | |
|------------------------------|--|
| <p>5. Rol (dins família)</p> | <p>Aquests infants, en funció de la situació que han viscut, de l'entorn i de l'ordre de naixement, tenen unes actituds determinades i concretes com comenten les mestres. Segons elles no es poden generalitzar, tot i que algunes vegades són comunes. Es poden definir i/o associar a diferents rols que exerceixen.</p> <p><i>No han tingut mai el paper de, de fill (M3, sessió 1)</i></p> <p><i>Els germans sobretot viuen en una muntanya russa (M6, sessió 3)</i></p> <p>Es parteix de la base que aquests infants solen ser més "invisibles" degut a què tenen un germà o germana amb una alteració en el seu desenvolupament.</p> <p><i>...la seva germana bessona que estava enfadada amb el món... (M, sessió 3)</i></p> <p><i>Però ho fa d'una manera que atén bàsicament a l'afectat (M6, sessió 4)</i></p> <p>Segons les mestres aquests infants solen cridar bastant l'atenció a l'escola. Probablement aquesta crida d'atenció ve provocada perquè a casa no tenen tota l'atenció que desitjarien tenir, sigui perquè l'afectació del germà/na amb l'alteració requereix de molta atenció o per qualsevol altre motiu. Són infants que reclamen molt a l'adult i necessiten que se'ls correspongui malgrat això no sempre acaba passant. Les crides d'atenció es manifesten, habitualment, a través de conductes i/o comportaments que fan que hi parisi atenció. Per altra banda, també, cal destacar que no sempre aquestes crides d'atenció es poden manifestar a través de conductes, moviments i/o comportaments. Alguns d'aquests infants, i així també ho han indicat algunes mestres, tal i com s'ha descrit, són invisibles a la resta de la gent.</p> <p>Si un infant assumeix un rol que no li correspon, aquest s'acaba situant en una posició que no li toca i això pot acabar comportant alguna conseqüència negativa per tot el sistema. Hi ha infants que adopten el rol de "segona mare", "cuidador", "rol dels pares", com s'ha pogut observar en el recull de cites extretes de les diferents reunions.</p> <p><i>És una cuidadora (M7, sessió 3)</i></p> <p><i>...per la necessitat de cuidar... (M4, sessió 4)</i></p> <p><i>Cuido, cuido, cuido (M4, sessió 5)</i></p> <p><i>... també és la gran vull dir que està acostumada a cuidar i a ser la responsable, per tant, amb el rol de germà que li tocaria una mica, potser pel rol de ser nena no ho sé... (M4, sessió 7)</i></p> <p>En aquest cas els rols citats fan referència principalment al fill/a sa quan és el gran.</p> <p>Per tant, en certa manera, aquests germans poden estar condicionats o es condicionen el futur per la vivència que han tingut o tenen.</p> <p><i>És que encara que no volgués agafar el rol dels pares l'has d'agafar a la força. O no? (M3, sessió 5)</i></p> <p><i>De segona mare en els moments que la mare no hi és (M1, sessió 5)</i></p> |
|------------------------------|--|

| | |
|--|---|
| | <p><i>L'altre acaba essent el pollastret (?) de la mare que fa que arribi a aquesta edat, aquesta noia estava fent de.. (M1, sessió 5)</i></p> <p>Una altra de les afirmacions que fan algunes mestres és que arriba un moment que com a conseqüència de la seva vivència, aquests infants “exploten” o poden “rebel·lar-se”, sobretot en l’etapa de l’adolescència. Aquest fet pot ser degut a la “càrrega”, a la pressió que han hagut de suportar al llarg dels anys o al fet d’haver-se pogut sentir “abandonats” degut a les necessitats del germà/na. No es sap de quina manera acaben fent-ho, però en funció del cas i de l’atenció que hagin tingut a casa, això comportarà unes conseqüències o unes altres.</p> <p><i>..ha d’arribar a l’adolescència i s’ha de rebel·lar (M4, sessió 4)</i></p> <p><i>Vull dir que són cicles però crec que l’adolescència és important per aquests nens, no? És una rebel·lió (M4, sessió 4)</i></p> |
| <p>6. Individualitat/ comunitat</p> | <p>Només en comunitat, en relació amb els altres, l’individu es converteix en persona.</p> <p>Les situacions i realitats familiars conegudes són diferents. Hi ha famílies amb dos fills, però d’altres amb germans/es bessons, trigèmins, tres i quatre fills, biològics, adoptats,... que fan que cada situació sigui molt particular.</p> <p><i>I nosaltres també. N’havíem tingut d’adoptats... ja han marxat (M7, sessió 3)</i></p> <p><i>I nosaltres els trigèmins (codi: germans, sessió 3)</i></p> <p>Alguna de les mestres creuen que el problema ve de la comunitat, més que de la individualitat del propi infant.</p> <p>Per tant, si aquest microsistema familiar, que és el primer i principal context de socialització per l’infant no és el més òptim, aquest ho patirà podent sorgir conseqüències negatives.</p> |
| <p>7. Expectatives de la família dipositades en l’infant</p> | <p>En relació a les expectatives, les mestres consideren que:</p> <p><i>Quan tens un fill i després acceptar que aquelles expectatives no s’acompleixen, si en situacions normals a vegades ja és complicat doncs amb situacions com aquestes té que ser duríssim (M6, sessió 7)</i></p> <p>Algunes mestres creuen que aquests infants tenen un nivell d’exigència i una pressió afegida pel fet de tenir un germà amb una alteració. La família, pel fet de creure que el fill/a sa se’n sortirà, es crea aquestes expectatives que poden ser, en alguns casos, fites inassolibles per els seus fills i filles.</p> <p><i>Les expectatives que se li creen, no la projecció de millora cap a l’altre, també és un pes que els hi recau bastant... gairebé tot (M4, sessió 1)</i></p> <p><i>... que potser si els donguéssim aquest espai quan són petits, potser trobarien que a l’escola poder ser com són, no ho sé, que segurament... (M4, sessió 7)</i></p> <p>A voltes aquestes expectatives són més semblants a desitjos, esperances i no a creences que puguin donar-se i assolir-se.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>...Però amb certa pressió, eh, per ser brillants, m'enteneu?...una família bé, gent preocupada, normal, però aquests només destacaven així, no? (M6 , sessió 2)</i></p> <p>En canvi, com diu alguna de les mestres, la projecció cap als fills amb l'alteració ja no és una projecció de futur comparat amb la del l'altre fill/a.</p> <p><i>...la projecció que els hi fa la família, no? És a dir, el nen que té necessitats educatives especials, doncs bueno no, ja no projectes amb ell una visió de molt futur i en canvi en els petits és com si els hi aboques la no vull dir que tu has d'anar, no vull dir de (?) més de projecció que superarà els estudis, de que es quedarà a (?) i tal, de que ha de ser i tal... (M4 , sessió 1)</i></p> <p>Això no només passa a casa sinó que també s'hi troben a l'escola, com diu una de les mestres.</p> <p><i>Ara que dius focalitzar i nosaltres com a mestres tampoc hem de focalitzar perquè a vegades fem el mateix, no de dir, no... (M1, sessió 1)</i></p> <p><i>Pengem l'etiqueta de, no... i el que t'estan demanant és l'ajuda, no? Aquesta focalització també nosaltres l'hem de això que deies tu... (M1, sessió 1)</i></p> <p><i>De no jutjar i de donar i acceptar i no projectar...exacte... (M1, sessió 1)</i></p> <p>Una altra variable que les mestres consideren que pot condicionar el benestar d'aquests infants és que estan predestinats (tal i com es pot apreciar en alguna de les experiències que es presenten en els documentals visionats al llarg d'alguna de les reunions) a pal·liar les dificultats que té el germà afectat i/o està destinat a suplir les mancances del seu germà/na. En algun cas, sobretot quan el fill gran és el que pateix l'afectació, la família decideix tenir un altre fill. El motiu és poder garantir al fill amb l'alteració una persona que el pugui cuidar quan ells (pares) no hi siguin. Això passa a la pel·lícula <i>La decisión de Anne (2009)</i> comentada al llarg d'una sessió de grup de discussió amb mestres. La pel·lícula tracta d'una família que decideix tenir una filla per quan la germana gran, malalta de càncer, necessiti transplantament d'algun òrgan. Una mestra comenta que situacions semblants a aquesta també es donen als documentals visionats.</p> <p><i>I les expectatives... ha de suplir... ha de suplir les mancances de l'altre (M4, sessió 3)</i></p> <p>Les expectatives que diposita la família amb els fills, com s'ha dit, poden acabar condicionant (o no) el seu futur i el seu benestar. Els rols que s'acabin atorgant, per part dels pares o que s'acabin auto-atorgant els germans/es sans poden acabar condicionant el desenvolupament d'aquests.</p> <p>Per una mestra un possible aspecte positiu per aquests infants seria poder-los oferir un espai sense pressions, amb certa llibertat, on es poguessin deixar anar i on no es sentissin jutjats per ningú.</p> <p><i>Aquests nens es deixen anar... si no jutges... I es veuen recolzats perquè estàs al seu costat, vull dir que és... necessito una mà, et deixo una mà perquè estic al teu costat, no? Per això moltes vegades s'han trobat en un</i></p> |
|--|---|

precipici que no han tingut el papa o la mama al costat perquè la mama o el papa han estat focalitzats a l'altre costat, no? Jo crec que si deixem, no, i estem al seu costat... (M4, sessió 1)

Pels pares el més prioritari és la cura dels infants. Si hi ha una dificultat afegida, com és en aquest cas una alteració en el desenvolupament d'un dels fills/es, aquesta cura encara provoca una atenció més gran cap a aquest, en detriment del fill/a sa. Aquest últim pot no gaudir tant de l'atenció i l'afecte dels pares ja que poden considerar, de manera inconscient, que l'infant sa no requereix de la seva atenció. En aquest sentit, tal i com es comenta a les sessions del grup, sovint mestres (en sessions d'avaluació) o inclús famílies (com s'ha pogut comprovar en les entrevistes fetes amb les mares dels dos infants amb qui s'ha fet la intervenció psicomotriu), solen parlar més i tenir més presents i en compte els fills/es amb l'alteració que no els fills sans. Destaca aquest fet perquè inclús els fills/es amb l'afectació monopolitzen no només el dia a dia, sinó que també el discurs dels que els envolten. Una mestra expressa aquest fet indicant que en una reunió amb una mare no va parlar en cap moment del seu fill sa. En relació a aquesta idea recurrent de manera pràcticament unànime al llarg de la primera sessió de grup de discussió amb mestres i que pot ser conseqüència del que s'ha comentat en paràgrafs anteriors, aquests infants solen acabar reclamant bastant l'atenció de l'adult, tant a casa com a l'escola i són infants a qui se'ls considera, a vegades, invisibles.

És molt difícil. Hi ha casos de nens que somatitzen. Nens que cauegen. Bueno, és una forma de dir "eh, soc aquí". Perquè clar, igual l'altre germà demana tanta atenció mèdica que sí que hi ha vegades que no són invisibles, però la responsabilitat de vegades cau sobre ells, sobretot si són grans, i que els pares tenen un problema gravíssim. (M7, sessió 3)

Finalment cal destacar que per les famílies que tenen un dels seus fills/es amb una alteració no sempre tenen un suport extern, sigui d'un servei públic o no, en el qual trobar un suport. Segons els punts de vista de les mestres manquen recursos per part de l'administració i segons elles una opció seria construir xarxes entre famílies que estiguin vivint la mateixa situació, per tal d'ajudar-se i acompanyar-se entre elles. Actualment existeixen grups per germans, com s'ha vist en un dels documentals, que els poden ajudar a sentir-se acompanyats per d'altres infants o joves en la seva mateixa situació.

D'altres famílies opten per buscar una ajuda més psicològica, com es pot apreciar en un dels dos documentals, on diferents infants i adolescents expliquen la seva vivència en grups de germans. Aquests grups, segons una mestra, poden ajudar a canalitzar determinades emocions i comportaments, compartint-los amb d'altres persones que viuen el mateix a les seves famílies.

També és cert que tenen un acompanyament, no? Semblava que tots aquests casos tenien un acompanyament... Psicològic, d'aquesta fundació i

| | |
|---|--|
| | <p><i>per tant això també és una ajuda i és important. Tenen un lloc on canalitzar (M6, sessió 4)</i></p> <p>En aquest sentit doncs, les mestres tenen bastant clar que la família té un pes, una importància i una influència molt clara i destacada en els infants i en tot el que fa referència al seu benestar. El paper dels pares i com afrontin l'arribada d'un fill/a amb alteració determinarà l'evolució del sistema familiar i condicionarà el desenvolupament dels seus membres, així com les expectatives que es tinguin envers els fills/es.</p> <p>Així mateix els germans poden estar en certa manera condicionats pels germans amb l'afectació, tal i com indica aquesta mestra.</p> <p><i>A veure com estarà el meu germà avui, per veure com puc estar jo en aquest món (M4 , sessió 3)</i></p> <p>Aquí es resumeix el sentiment i la situació que poden viure determinats germans sans. Es poden trobar molts matisos en funció de diferents variables com l'afectació del germà/na amb l'alteració o com s'organitza la família per poder acompanyar i cuidar de tots els fills/es. Aquests infants algunes vegades, segons diuen les mestres, són o poden ser invisibles i poden tenir poc protagonisme en el seu entorn familiar.</p> |
| <p>DIMENSÍO II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna.</p> | <p>Les famílies d'aquests infants poden arribar a creure que el seu fill/a sa podrà sortir-se'n ja que no té la mateixa problemàtica que l'altre germà/na. Això pot fer que no se'l tingui tan present i no tingui tan acompanyament. Així és com ho veuen les mestres.</p> <p><i>És molt difícil. Llavors quan hi ha una nena que aparentment és molt més espavilada, que no té problema i doncs bé, va sola, no? com si diguéssim i no se n'adona, no de que requereixen la seva part afectiva, no? (M2, sessió 1)</i></p> <p><i>Clar. Acadèmicament segurament se'n sortiran, a nivell d'autonomia se'n sortiran però clar, a nivell anímic... (M4, sessió 1)</i></p> <p>Això pot provocar que aquests infants hagin d'esforçar-se per poder seguir tirant endavant sense, aparentment, aquest acompanyament i suport per part de la família. Aquesta construcció d'una imatge personal positiva, acompanyada de coherència interna que li pugui proporcionar benestar, serà difícil de construir en alguns casos, molt probablement.</p> <p>Així ho fa pensar la resposta d'una mestra quan se li pregunta sobre si havia parlat del fill/a sa amb una mare en una entrevista que va tenir.</p> |

| | |
|----------------------|---|
| | <p><i>Mai (M7, sessió 7)</i></p> <p>Per tant són infants que poden semblar invisibles i que han de “buscar-se la vida”, i als que els pot resultar més lent i difícil construir-se una identitat pròpia, potser més a casa.</p> <p>Quan es pregunta a les mestres sobre si veuen casual que aquests infants siguin així, elles responen.</p> <p>No. Jo crec que no (M7, sessió 3)</p> <p>Una mica es deu sentir com que ell ha de pal·liar les dificultats de l'altre (M6, sessió 3)</p> <p>Tots aquests aspectes poden acabar condicionant la construcció d'identitat a l'infant sa.</p> |
| <p>5.Resiliència</p> | <p>La resiliència pren importància per la història de vida d'aquests infants amb qui s'ha fet el treball de camp d'aquest estudi.</p> <p>L'experiència personal és la que acaba indicant si aquest infant sa té necessitats específiques i concretes que haurà de superar en aquest procés d'adaptació que pot suposar tenir un germà/na amb una alteració.</p> <p>Una resposta pot ser a través de cridar l'atenció de manera constant. Una altra resposta que poden donar aquests infants és rebel·lar-se davant la situació que viuen i aquest poc protagonisme al que s'ha fet referència abans. Partim de la base que els pares atenen principalment al fill amb l'alteració. Això indica la importància i el pes que tenen en el sí familiar i pels seus germans, aquests infants amb alteracions en el seu desenvolupament. Fins i tot hi ha famílies que decideixen tenir més fills perquè quan creixin i siguin grans puguin cuidar dels seus germans amb l'afectació. Així es reproduïx en una pel·lícula titulada <i>La decisión de Anne (2009)</i>, on un matrimoni decideix tenir un fill perquè pugui ajudar a la seva germana, malalta de leucèmia, amb tot el que calgui.</p> <p><i>En aquest cas que deia quan va quedar embarassada ella volia tenir una hija para que cuidara de la mayor... (M3, sessió 6)</i></p> <p><i>Perquè també és curiós que un persona que té una vida no gaire fàcil, acabi tenint quatre fills (M6, sessió 6)</i></p> <p>La creença per part dels pares que els fills seran capaços de sortir-se'n sense aquest ajut perquè no estan afectats com els seus germans/es pot fer que sorgeixi i neixi aquesta capacitat de resiliència en aquests infants.</p> <p><i>Perquè pensem que els nens, a vegades hi ha la idea aquesta que els nens... estan jugant, no sé, i ho veuen tot, no analitzen tant. No pensem en què li</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>pot passar en els moments que estigui preocupat, com l'acull, com li demano què t'està passant, què sents, no? Ja forma part de, tots estem en el rol aquest (M1, sessió 5)</i></p> <p><i>A disset anys o catorze anys han de fer coses que no els hi toquen (M1, sessió 5)</i></p> <p><i>... a la infància molt responsables, i a l'adolescència que és un moment on han de mostrar que han de ser responsables... (M4, sessió 6)</i></p> |
| <p>DIMENSÍO III. LA PSICOMOTRICITAT</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1.Sentiments expressats</p> | <p>La psicomotricitat ajuda a comprendre el que un infant expressa del seu món interior, a través del moviment i també el sentit de la seva conducta.</p> <p><i>Home jo crec que tot e que sigui amb el cos i expressió amb el cos sí (M6 , sessió 1)</i></p> <p><i>Una manera d'expressar-se (M6, sessió 1)</i></p> <p><i>D'expressió, de treure l'emoció, no, vull dir que... jo crec que sí (M2, sessió 1)</i></p> <p>Per les mestres és important poder oferir un espai, sigui dins el marc escolar o fora d'ell, en el que aquests infants puguin representar-se sense ser jutjats, un espai on puguin descarregar sense necessitat de ser continguts per cap adult, un espai on puguin canalitzar, expressar i treure aquells sentiments que poden aparèixer per la vivència familiar. Si en aquest espai, a més, es senten acompanyats i acollits per un adult que els respecta, els escolta i no els jutja, ells es poden sentir bé, es poden sentir millor.</p> <p><i>Un espai on poder conduir determinats sentiments, identificar-los i saber-los canalitzar i penso que a través d'una psicomotricitat, per lo poc que jo sé, doncs pot ser, no? (M5, sessió 2)</i></p> <p><i>Sí que quan, jo no hi entenc gens de psicomotricitat, però si que és cert que quan alguna vegada he estat en alguna sessió de psicomotricitat és un espai en que el nen surt molt com és. Tal com és. Veus com van les relacions amb els altres, no? com interactua també amb d'adult, que moltes vegades és diferent de com està a l'aula, què li surt, a vegades surten coses que no te n'adones, afloren coses que... (M5, sessió 2)</i></p> <p><i>La sensació de llibertat que experimenten els nens a l'aula de psicomotricitat no la veus casi ni al pati, saps, o sigui és diferent perquè tenen uns materials que els poden triar ells, poden crear, poden... els hi veus les cares com és que perdem això, no? (M5, sessió 2)</i></p> <p><i>I a mi em sembla interessant de poder-ho això traspasar-ho als claustres on estem per fer realitat aquesta de fer sortir aquesta temàtica i llavors ho lligaria amb els recursos de psico, de de psicomotricitat (...) que amb (...) no</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>no (...) o sigui jo la conec (...) però no l'he no l'he portat mai a terme no, de dir aquests nanos donar-los-hi... (M1, sessió 7)</i></p> <p>Per algunes mestres si aquest espai està basat en l'expressió a través del cos, a través del moviment això acabarà aportant algun benefici a aquest infant, sigui a nivell d'autoestima o integració.</p> <p><i>Jo crec que tractar un espai on es dongui l'oportunitat de fer un joc simbòlic i en aquest joc simbòlic fer veure que fas rols i no sé què i no sé quantos acabes traient lo que ells vulgui. I tot no, i ja el que s'acaba exposant vull dir no tens moltes fortaleses però aquestes mancances estan al nivell d'aquí, no, a nivell emocional. Vull dir jo crec que és un espai que si tu acompanyes provoques no sé què... (M4, sessió 1)</i></p> <p><i>Aquest espai (...) i clar com més grans es fan més et costa potser donar-los-hi no, però de tenir-ho present sí que hi crec que aquests espais en que hi ha la descàrrega i que hi ha no sé què pots treure (M1, sessió 7)</i></p> <p>A través de la psicomotricitat es pot oferir un espai amb aquestes condicions, un espai on a través del joc l'infant pugui expressar-se, un espai on el joc simbòlic li permeti realitzar vivències sense risc a patir cap mal ni patiment.</p> <p><i>... jo sí que hi crec que aquests espais en que hi ha la descàrrega i que hi ha no sé què pots treure... (M1, sessió 7)</i></p> <p><i>...poden treure i després quan bueno estan en el punt que ho han tret tot poden com molt acollits, poden sentir-se bé... (M4, sessió 7)</i></p> <p>Que aquest espai pugui ser l'escola, un entorn que sol ser conegut i segur per l'infant pot afavorir-lo encara més. L'escola busca també aquest desenvolupament i poder combinar escola amb psicomotricitat pot ser molt positiu, més encara si es té en compte que manquen recursos per poder atendre i acompanyar aquests infants i aquestes famílies. Tota iniciativa i tot allò que pugui significar quelcom positiu i beneficiós, pot ser benvingut.</p> <p><i>... perquè potser sí que la sala de psicomotricitat no s'acaba als 6 anys (...) però amb qui no s'acaba als 6 anys amb aquests nens que tenen que tenen necessitats educatives especials. I no amb la mirada dels nens dels germans que tenen germans amb necessitats educatives especials (...) llavors nosaltres tenim dos nens que són autistes molt profunds llavors sí tenen hores destinades a psicomotricitat i més treball més terapèutic. Però els altres no els hi tenim ni l'espai ni la mirada (...) I després sí que van sortint el runrun de que moguts o que tal o que vull dir intenten sempre destacar, fer-se veure... (M4, sessió 7)</i></p> <p>D'altres vies, segons les mestres, que poden aportar beneficis i aspectes positius als infants a través de l'expressió serien les activitats més artístiques, també basades en l'acció i el moviment.</p> <p><i>No hi entenc gens, però jo m'he estat pensant quan sabia que era això, aquesta canalla què fan per exemple d'activitats extraescolars els casos que jo conec, no? Jo sí que he vist que fan extraescolar de teatre, o coses de música, activitat molt més, alguna cosa d'esport d'equip també, vull dir que una mica en aquesta línia i penso que sí que els hi aniria bé trobar un espai</i></p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p><i>guiat per poder conduir, no un psicoanàlisi, no, no estic parlant d'això... (M6, sessió 2)</i></p> <p><i>A petits sí que tenim una noia que està fent pràctiques d'art-teràpia. Llavors sí que aquí hem intentat posar germans petits que tenen germans d'educació especial i està sent bastant exitós (M4, sessió 7)</i></p> <p>En aquesta investigació el psicomotricista, a més d'oferir un espai i un temps d'acompanyament on l'infant es pugui sentir segur, busca poder construir un vincle fort amb aquest (al llarg de la intervenció). Si ho aconsegueix això li permetrà a l'infant poder accedir a emocions, sentiments més profunds que poden ser l'origen de possibles mancances, sigui a nivell afectiu i/o relacional. Si és així, amb aquesta connexió el psicomotricista podrà ajudar a contrarestar, minvar aquests efectes negatius que li pot provocar, per exemple, un vincle poc segur i més aviat feble com pot trobar-se en algun cas a casa. Aquest fet pot ser degut a l'atenció de la que requereix l'altre germà (amb l'afectació) i els sentiments que li pot generar al fill sa aquest fet, juntament amb no tenir els teus principals referents i cuidadors al teu costat en edats sobretot més primerenques.</p> <p><i>...O sigui és una família que es tanquen molt amb ells mateixos, perquè la mare està molt malalta, tot, i no hi ha i després quan diuen no vols fer això el nen va dient que no perquè no ha viscut altres vincles, no? de dir vaig a un esplai i m'ho passo bé... (M1, sessió 1)</i></p> <p>Si s'aconsegueix establir aquest vincle, això afavorirà la millora de diferents aspectes com per exemple l'autoestima o d'altres que ajudaran a un òptim desenvolupament, creixement i benestar d'aquest infant. Un bon vincle és bàsic per aconseguir-ho.</p> |
| <p>DIMENSÍO IV. L'ESCOLA</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola)</p> | <p>Tal i com s'ha explicat en l'apartat de família, el vincle és molt important, sobretot amb el cuidador/a que sol ser habitualment la mare.</p> <p>Es tracta d'una responsabilitat compartida entre família i escola quan es refereix a contextos que han d'afavorir el benestar i òptim desenvolupament de tot infant.</p> <p>Per tant, a l'altre gran microsystema més enllà de la família, l'escola, el mestre de referència és qui es converteix en el gran "cuidador" per tot infant. És amb aquest tutor amb qui va construint també, una relació i un vincle que pot arribar a ser molt fort.</p> <p>L'escola com a entitat i els mestres com a professionals que hi treballen, es dediquen a cuidar pel benestar d'aquests infants i a vetllar perquè puguin aprendre i formar-se com a ciutadans per viure i convida en societat.</p> |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p><i>Però el fet de buscar-te un temps per estar amb el nen que no té dificultats, el germà que també necessita això, es fa difícil. I és de lestasques que més batalles tenim a l'escola... (M1, sessió 5)</i></p> |
| <p>2. Rol (dins l'escola)</p> | <p>A l'escola serà important respectar el lloc que ocupa l'infant dins la seva família, tenint en compte que algunes funcions i rols només corresponen als pares.</p> <p>Tot i això, alguns dels rols que s'han comentat en paràgrafs anteriors com el de cuidador, es reproduïxen també a l'escola.</p> <p><i>... però en canvi vaig anar de colònies amb els de, amb la comunitat de mitjans (...) hi ha la Nic que té un germà amb necessitats educatives especials a la comunitat de petits (...) i ella és amiga de d'un nen súper autista... (M4, sessió 7)</i></p> <p><i>...És un espai en el que els nens aquests se'ls nota molt i n canvi en un altre entorn sí que va a cuidar una altra persona (M4, sessió 7)</i></p> <p>Per altra banda poden reproduir el rol contrari, el d'infant invisible, semblant al que poden tenir o viure a casa.</p> |
| <p>3. Individualitat/ comunitat</p> | <p>El sentiment de comunitat pot ser complicat de sentir per aquests infants a l'escola, ja que poden tenir dificultats en relacionar-se amb d'altres infants, en alguns casos. Aquest fet pot ser degut a les dificultats de construcció d'un mateix i de la pròpia identitat i pot ser propiciat perquè la família no surt de casa, no fa coses per la gravetat de l'afectació del germà amb l'alteració, o perquè no tenen massa contacte ni relació amb la resta de la família, veïns i/o amics.</p> <p>Si és relacionant-se amb els altres quan tot infant es construeix, que la família no afavoreixi que l'infant es relacioni massa, això pot dificultar que a l'escola es relacioni amb la resta de companys i companyes i que s'apropin, en canvi, a infants que tenen alguna dificultat.</p> <p><i>Sí perquè sempre he vist dues reaccions diferents amb aquests germans. O bé es tornen protectors i molt patidors, o bé no en volen saber res però tampoc poden ser ells, vull dir no estan a gust, no tenen prou espai (M5, sessió 6)</i></p> <p>Això pot fer pensar novament si és bo o no que estiguin escolaritzats a la mateixa escola.</p> <p><i>..Segons quin tipus de relació hi hagi amb els germans, a l'escola el mates una mica (M3, sessió 7)</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>4. Aïllament/integració al grup</p> | <p>Com es pot veure en l'anàlisi que s'ha fet dels pretests i dels posttests mitjançant la Tècnica de la Rejilla dels dos infants l'aïllament (en relació als altres) pot anar variant.</p> <p>En el cas d'aquests infants no solen estar massa integrats al grup, ja que no s'apropen massa a la resta de companys i companyes perquè solen tenir una sensibilitat especial que els fa apropar-se algunes vegades a infants més vulnerables o a l'adult.</p> |
| <p>5. Context socioeconòmic escolar</p> | <p>El context escolar, tal i com passa amb el familiar, pot tenir influència en el desenvolupament i el benestar de l'infant.</p> <p>Si les condicions familiars tenen un impacte, com en el tema econòmic, l'escola també marcarà les condicions que tingui i les oportunitats que pugui oferir als infants.</p> <p>L'equitat és un tema que preocupa molt i que està al centre del debat actual, ja que no totes les escoles poden garantir-la i depèn, principalment, de la zona on estigui ubicada i l'entorn que l'envolti.</p> <p>Per tant, es podria afirmar que hi ha casos en els que l'escola no pot arribar a compensar allò que no pot oferir la família, ja que les condicions no es donen perquè això pugui passar.</p> |
| <p>6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant</p> | <p>Les expectatives que es tenen a l'escola sobre aquests infants poden ser les mateixes o semblants a les que tenen a casa per part dels pares.</p> <p>Al ser infants sense cap tipus de mancança a nivell de desenvolupament, ja que l'han tingut dins del que es pot considerar paràmetres normals, no se'ls presta cap tipus d'atenció especial a les aules.</p> <p><i>I costa molt que es vegi. Perquè n'hi ha d'altres que, o sigui, la part afectiva no es veu tan com la part curricular. Com que curricularment van bé, les famílies diuen: què em plantejes a mi? Costa, és un treball igual que amb el que està afectat perquè la família ho entengui, però si no van malament curricularment, perquè hem de... (M1, sessió 7)</i></p> <p><i>I establir prioritats. Quan s'ha de prioritzar, sempre prioritzem... Clar, però potser també serien una prioritat ells. Però queden, sí, sí és veritat. I més des que estem amb aquesta reflexió... jo a les juntes d'avaluació ho vaig dient molt... (M4, sessió 7)</i></p> <p>Això fa que no tinguin recursos ni suports especials a l'escola.</p> <p><i>Al germà afectat se li penja l'etiqueta i ens és com més fàcil buscar recursos humans (M4, sessió 7)</i></p> <p><i>(...) clar això en els mestres sí que surt (...) però no l'espai de psicomotricitat mai ha estat destinada a aquests nens (...) a nivell de grup sí però no com a més terapèutic, per ells sols no (...) no ho hem fet mai nosaltres a la nostra escola (M4, sessió 7)</i></p> |

5.2.3. Components del grup de discussió amb famílies

Es presenta la taula amb la relació de mares participants a la trobada i la seva corresponent codificació.

Taula 9

Relació de participants a la reunió de grup de discussió de famílies

| CODI | NOM | Nº DE FILLS/ES | FILL AMB AFECTACIÓ | ESCOLA |
|------------------------------|-----|----------------|--------------------|--------|
| MA1 (<i>mare</i>) | NO | 3 | GRAN | EN |
| MA2 | AN | 2 | GRAN | FR |
| MA3 | CO | 3 | GRAN | TA |
| MA4 | VI | 4 | GRAN | TA |
| MA5 | GR | 2 | GRAN | FR |
| SUPPORT INVESTIGADOR (SU_IN) | MO | | | |

5.2.4. Preguntes relacionades amb la graella de categorització

A la següent taula es relacionen les preguntes de la trobada amb les mares amb la *Dimensió, Categoria i Indicador* equivalent.

Taula 10

Relació entre les preguntes dels grups de discussió amb famílies i els diferents apartats de la graella de categorització

| PREGUNTES/SUBPREGUNTES | DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADOR |
|---|----------|-----------|-----------|
| Creieu que hi ha diferència entre ser el primer i després tenir un germà amb discapacitat o tenir un germà amb discapacitat i després tu? | I | 3 | a |
| Aquestes variables poden influir, ordre de naixement..., el sexe, si és nen o nena, ...? | I | 3 | a |
| Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? | II | 4 | b |
| | III | 1 | a |
| | | 2 | b |
| Com ho veuen vostès? (referint-se a tot el previ que parla de fer una intervenció psicomotriu amb aquests infants i dedicar-los un espai i un temps per a ells) | III | 1 | a |

| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
|---|---|
| <p>1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família)</p> | <p>El sentiment de culpabilitat que es comenta en els grups de mestres apareix, també, en la trobada de famílies.</p> <p><i>Me avergüenza, según van creciendo, los vas viendo que van como cambiando la actitud hacia su hermano, bueno en este caso su hermana. Ahora en el punto en el que estamos pienso es que no la ignoraban, claro, ahora cuando les falta, cuando no está, sin haberles dado nada de repente es como que la echan súper de menos. Es una sensación que y ahora claro, imagínate todos estos sentimientos de culpabilidad que ya tienen ellos de por sí, de porqué... Yo creo que a veces hasta, porqué yo estoy bien, el sentimiento de culpabilidad debe estar porqué uno está bien y la otra está mal. Tienen como vaivenes. De repente, pues eso, me avergüenzo, de repente no la saques, de repente, sabes. Cada uno... la pequeña no, la pequeña adoración absoluta. O sea, mi hija pequeña era solo con su hermana (MA4, sessió famílies)</i></p> <p><i>...Si tens fills amb discapacitat et sents molt més culpable. Molt més culpable, no perquè els altres es mouen, veuen la tele, no sé què, i la teva filla o el teu fill està allà assegut que l'única manera de reaccionar a la gent és que tu li donis aquesta, aquesta possibilitat d'intervindre. A vegades dius, bueno, i si un dia un altre, algun dels meus fills no li faig tant cas no em preocupa tant, no? perquè ja sé que, bueno, que amb la feina que tens no has tingut temps per a ells (MA3, sessió famílies)</i></p> <p>Una de les mares destaca la importància de donar atenció als dos fills, independentment de si tenen o no alguna alteració, i principalment al fill/a sa, ja que això acabarà aportant-li beneficis.</p> <p><i>...Que sí que estan els que tenen un problema però els altres són igual d'importants... (MA4, sessió famílies)</i></p> <p>Com s'ha comentat en l'anàlisi fet dels grups de discussió amb mestres, hi ha d'altres factors que també tenen la seva importància per un bon desenvolupament de tot infant. Aquests factors tenen a veure amb l'entorn, comentat anteriorment i amb les expectatives, que es desenvoluparà més endavant en l'apartat d'Autoestima (2.4).</p> <p>Per una mare l'entorn, el context familiar, tal i com també havien indicat algunes mestres, té rellevància i influeix en el desenvolupament de l'infant segons el seu punt de vista.</p> <p><i>A vegades, tot depèn de moltes coses, el nivell social, el nivell econòmic, el nivell de família, això influeix (MA3, sessió famílies)</i></p> <p>Una de les mares també es queixa del sistema i de la poca ajuda que reben per part de les institucions o de l'administració.</p> <p><i>...El pensar que hay gente que está más sola que la una y no ha tenido ningún recurso ni las ganas de... porqué al final dices me voy, y al final ostra, esto me interesa porqué mis hijos para mí son lo más importante. Pero hay personas que...debería haber alguien por encima que... (MA4, sessió famílies)</i></p> |
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>L'ordre de naixement és una variable que pot afectar en el desenvolupament i benestar de tot infant, en funció de com sigui la relació amb els seu germà/ns.</p> <p><i>...Quan un nen està a la família i espera un germà, d'aquest germà espera un germà com ell. Com ell que parli, que faci, que digui, que puguin jugar, sigui nen o nena, nen o nena per jugar, jo crec que quan aquest nen neix el seu germà i el seu germà que ell esperava amb tota l'emoció o no, o el que sigui, no és igual que ell, llavors jo crec que és un joc... (MA3, sessió famílies)</i></p> <p><i>No sé si canvia pel fet que el nano que tingui discapacitat sigui el gran o el petit, la relació que pugui tenir, si distorsiona a nivell emocional o conductual jo el que he viscut és que</i></p> |

quan va néixer el nen, el nen es va portar súper bé, pel fet d'estar un mes a l'hospital, no poder tornar a casa durant tres mesos, prendre una medicació perquè no tingués els símptomes, doncs que no estava pel nen pràcticament. I el meu ex-marit estava més amb ell. I després quan ja semblava que estava tot estava bé va ser quan el nen va començar a tenir aquests comportaments disruptius que des de l'escola cridaven molt l'atenció malgrat a la guarderia ens deien que no aprenia dels càstigs, etcètera, etcètera, però va haver-hi com una explosió a P5 que era quan el nen sortia una mica de la zona de perill. I ara amb el temps el nen és el que crida l'atenció, imita tot el que fa el seu germà gran, el que és més gelós. Però clar, és la nostra vivència. I el nen no té TDAH que des de l'escola, tots plegats, com que també era molt mogut ens han dit que és imitació (MA2, sessió famílies)

La MA2 descriu de manera molt clara el que les mestres també comenten en les seves trobades sobre la descàrrega i la necessitat d'explotar i/o fer-se veure que tenen algunes vegades aquests infants. En aquest cas el fill es manté contingut fins que arriba un moment que es converteix en un infant disruptiu, malgrat haver tingut temps i dedicació per part del pare, en aquest cas.

...de vegades això ho deies una mica tu MA4, com que els petits es manifesten ambivalents i no saben fins a quin moment els fa molta il·lusió o molta ràbia i fins a quin moment es comporten i fins a quin moment se senten culpables. O sigui, que aquí hi ha un ambibarreg d'emocions, que també, també, hi són els germans i tothom té les seves capacitats (SU_IN, sessió famílies)

...estàvem parlant que han patit amb el gran els més petits... (SU_IN, sessió famílies)

Com comenta la persona de suport, els infants quan més petits són o es mostren molt ambivalents. Poden passar d'un estat d'alegria, il·lusió a un de tristesa, ràbia,... Això els pot fer sentir culpables. El fet que no puguin tenir aquest acompanyament emocional, necessari per altra banda, sigui perquè no s'ha creat un vincle fort i estable amb la mare o perquè no es senten suficientment compresos i atesos i pot afectar el seu benestar. Com indica la persona de suport això sol passar principalment als fills (germans/es) petits.

Són infants que sovint no comparteixen joc amb el seu germà/na afectat o que no han jugat mai ni ho podran fer mai. Una de les principals "tasques" que hauria de poder fer tot infant és jugar i poder compartir aquest joc amb germans/es a més d'altres infants. Alguns d'aquests no ho han pogut fer i si ho haguessin de fer no sabrien a què jugar amb el seu germà/na, com verbalitza en una de les sessions de la intervenció psicomotriu l'EI, un dels dos infants de la mostra.

Aquests germans poden passar per un procés de sensacions ambivalents i contradictòries, sobretot quan són els grans i necessiten trobar el seu lloc en el sí familiar. Poden aparèixer processos de dol que poden durar molt temps en funció de com es visqui la situació a casa. Inclús es pot arribar a negar l'existència del germà i no parlar-ne, com li passa a un dels infants d'una de les escoles. D'altres en canvi pateixen per la situació familiar, així com la del germà i poden viure-la amb certa angoixa. Això els pot convertir en infants més protectors i que s'apropin més a infants que poden tenir algun tipus de problemàtica, sobretot quan coincideixen a l'escola. Alguns d'aquests infants poden tenir una sensibilitat especial des de petits.

| DIMENSÍO II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | |
|--|--|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 4. Autoestima | <p>Tenir un germà o germana amb una alteració en el desenvolupament pot tenir efectes positius, com per exemple en l'autoconcepte. No sempre és així, com indiquen algunes de les mares en la trobada de grup de famílies.</p> <p style="text-align: center;"><i>Però sí que, segons el que ha comentat ella jo sí que trobo que els germans estan una mica dejados de la mano de Dios, pero a todo nivel (MA4, sessió famílies)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Però en els altres fills jo ara ja sé què podrà fer i què no podrà fer. I ho tinc assumit. I tu tenies assumit lo de la nena (MA3, sessió famílies)</i></p> <p>En aquest cas el que descriu la primera mare és el contrari al que s'indica en aquestes investigacions. L'autoestima, l'autoconcepte no podran ser ni els òptims ni els adequats, ja que l'infant, pel que s'intueix arrel de l'afirmació que fa la mare és que el fill no rep cap tipus d'acompanyament.</p> <p>Una de les mares creu que si no hi ha motivació per part de l'infant, per molt que hi hagi un acompanyament, aquest tampoc serveix de res.</p> <p style="text-align: center;"><i>Quiero decirte... es que de repente pasa una mosca y se te desmonta el tenderete. O sea, por mucho que estés allí, da igual si no hay motivación pues se desmonta... (MA4, sessió famílies)</i></p> <p>Una de les variables que apareixen a les reunions de grup de discussió de mestres i que està relacionat directament amb l'autoestima és el vincle. L'estimació i l'amor que poden oferir els pares al seu fill/a sa pot influir a nivell anímic en aquest/a. Aquest fet està lligat indirectament a la capacitat de resiliència que té la família per afrontar la situació. Si la família ho viu bé i és capaç d'organitzar-se bé, això significarà que tot està en "ordre". Si per contra la família no viu bé la situació i, per tant, no té aquesta capacitat de trobar forteses per afrontar la situació, el fill se'n veurà repercutit i en sortirà perjudicat.</p> <p>Això pot acabar provocant, en certs casos, manca de límits del fill/a sa. Tot això pot venir determinat per l'estima, l'afecte i el tipus de vincle que hi hagi entre fill i mare/pare.</p> <p>En general els fills/es que preocupen o que ho pateixen més solen ser, segons els comentaris que fan les mares, els petits (en el cas de dos germans/es) o els que venen darrera el gran, el germà/na que es troba en segona posició en l'ordre de naixement.</p> <p>Una de les mares així ho indica, també.</p> <p style="text-align: center;"><i>... el que más me preocupa es mi hijo Marcel que es el mediano. Es el que peor lleva la situación... (MA1, sessió famílies)</i></p> <p>Així mateix com ja s'ha tractat en l'anàlisi de l'apartat de les mestres, aquests infants hauran de ser forts i tenir capacitat de resiliència i ser buscar estratègies i solucions per sortir-se'n. Un d'aquests ha estat capaç de fer-ho. La MA4 té quatre fills/es. La més gran és la filla amb l'alteració</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>(en el moment de la trobada amb les famílies havia mort). El tercer fill era el que la mare anomenava “la gran esperança blanca”. La mare diposita totes les esperances, desitjos i expectatives en aquest fill seu, afegint-li a més, de manera inconscient, una pressió a la seva vida i existència.</p> <p><i>La gran esperanza blanca. Pues la gran esperanza blanca ha sacado siete y seis. Siete el primer trimestre y seis el segundo (MA4, sessió famílies)</i></p> <p>El que volen les famílies és el que descriu una de les mares.</p> <p><i>El que jo vull és que tingui una vida tranquil·la, que sigui fàcil i que se'n cuidin (MA3, sessió famílies)</i></p> <p>En canvi a l'escola sembla que la situació familiar no es reproduïx de la mateixa manera i, segons elles, s'acompanya una mica més aquests infants. A l'institut al que es refereix la mare no sempre hi ha aquest acompanyament i inclús aquest interès.</p> <p><i>Es que te pasas justificando, sabes la madre loca... pidiendo ayuda. Es muy complicado porqué no han, no tienen, es que como puede ser tan diferente. Es que para mi no tiene explicación. El colegio te acompaña, están contigo, están con ellos, los entienden y saca lo mejor de ellos (MA4, sessió famílies)</i></p> <p><i>Es que yo también quiero eso para los otros. Y el problema es que van al instituto y entonces, de repente, todo es un problema (MA4, sessió famílies)</i></p> <p>Les mares creuen, en la mateixa línia que les mestres, que no hi ha massa recursos per les famílies fora l'escola, sobretot a nivell de treball més de tipus psicomotriu que sol realitzar-se en un centre privat.</p> <p><i>Sí que estàs per ell però no estàs per ell tal com hauries d'estar. L'any passat ens van dir que anéssim a fer psicomotricitat però al final no ho vam poder fer perquè era lluny de casa, molts diners i moltes, l'havíem de treure d'extraescolars que li agradaven i al final no ha vam fer (MA5, sessió famílies)</i></p> <p>Com es pot comprovar hi ha aspectes i variables que determinaran si l'autoestima és alta o no en aquests infants. Com determinen alguns estudis el germà amb l'alteració no hauria de ser la causa que pugui determinar l'efecte negatiu en el germà sa, com indica Moreno (2010). El mateix autor considera que és la família i no el germà/na amb l'alteració la que té un paper vital en l'autoestima de tot infant.</p> <p>A l'escola, més concretament a l'educació infantil, com s'indica en el marc teòric, les activitats que es proposen han d'afavorir el desenvolupament de l'autonomia, entre d'altres necessitats i/o capacitats dels infants.</p> |
|--|--|

DIMENSIÓ III. LA PSICOMOTRICITAT

| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
|-------------------------|---|
| 1.Sentiments expressats | La construcció de la pròpia identitat es manifesta a través del cos, un cos que s'expressa a través de les relacions que cada infant estableix amb el seu entorn. |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>Però en el cas d'aquests infants es poden trobar en algun cas com el que explica una de les mares.</p> <p><i>...Porqué mis hijos el más pequeño pregunta porqué el mayor es así, porqué no juega conmigo, o sea que yo creo que mucha diferencia tampoco. Y yo creo que mucha parte de la rabia que tiene el mediano contenida es de no haber podido compartir juego ni infancia con su hermano. O sea, él, no ha jugado nunca con su hermano. O sea, ha sido siempre de recibir, como no sabía expresarse, como no sabía jugar, pues era lenguaje corporal. Un poco de mordiscos, etcétera, etcétera. Entonces él no lo entienden, de hecho verbaliza que no la quieren. En realidad si que la quiere. Yo creo que esta cosa de decir porqué es así aunque lo sé, no soy distinta (MA1, sessió famílies)</i></p> <p>Segons alguna d'aquestes mares falten recursos per aquests infants a diferència del suport que poden rebre, en alguns casos, els seus germans que tenen l'alteració en el seu desenvolupament.</p> <p><i>...És aquesta sensació, jo crec que era una hora de jugar i estar allà i sí que feien coses més de psicomotricitat allà. Estan como, que ho fan a les escoles d'educació especial porqué lo has pedido, nosaltres ho vam demanar, quiero decir, por favor, si, mucho con los discapacidades pero los hermanos... también necesitan... (MA4, sessió famílies)</i></p> |
| <p>2. Actitud corporal</p> | <p>La intervenció psicomotriu té el cos com a àrea de treball i s'interessa per la maduració psicològica de l'infant a través del joc i l'acció.</p> <p>Serà important poder oferir alguna activitat que sorgeixi de l'acció, que impliqui el joc, que són font d'aprenentatge i desenvolupament.</p> <p><i>Crec que afavoreix molt l'expressió en general la psicomotricitat. Però crec que el que es portin poc, crec eh, pot ser per por al procés d'identificació (MA2, sessió famílies)</i></p> <p><i>...no está con la maquina, y no es psicomotricitat però al final sí que es sport. És moure's, és contacte amb la gent... (MA4, sessió famílies)</i></p> |

Comentari final

Per acabar aquest apartat d'anàlisi de grups de discussió es fa referència a algunes variables que, segons alguns dels experts referenciats al marc teòric, poden tenir i/o influència en les relacions que s'estableixen entre germans i poden influir en desenvolupament i en el benestar de tot infant, i que no han aparegut ni s'han comentat en les reunions de grup de discussió.

- **Sexe:** cap de les mestres i/o famílies que han intervingut en aquestes sessions ha considerat que el sexe tingués influència en la relació entre germans/es, tot i que sí que s'ha parlat de rols, que es poden associar més a el sexe femení que al masculí, com pot ser el de cuidadora. Així ho indiquen Seltzer i Krauss (citats per Seltzer, Greenberg, Orsmond i Lounds, 2006) considerant que les nenes (germanes) estan més implicades amb la família i tot el que hi té relació, que els nens (germans).

- Interval d'edat entre germans: s'hi ha fet una breu referència tot i que no de manera directa. Alguna mestra ha expressat que els fills/es grans havien viscut el seu moment sols i com a protagonistes, cosa que no passa amb els fills petits sans.

5.3. Resultats i anàlisi de les entrevistes amb les mestres i les mares

En aquest apartat es presenta l'anàlisi dels resultats de les entrevistes amb les mestres i posteriorment es presenta l'anàlisi fet de les dues entrevistes (Parental Development Interview) amb les mares dels dos infants.

La presentació dels resultats de les entrevistes es fa de manera individual, infant per infant.

A l'entrevista de l'It (infant 1) s'hi presenten les observacions fetes pel mestre referent i per la mestra d'educació física, mentre que la valoració de l'El (infant 2) la fan la seva mestra de referència i la mestra d'educació física.

5.3.1. Relació de mestres entrevistades

A la següent taula s'hi presenten i s'hi codifiquen les mestres entrevistades.

Taula 11

Relació de mestres amb qui es realitzen les entrevistes i especialitat

| CODI | NOM | OCUPACIÓ | INFANT AL QUE LI FA CLASSE |
|----------------|-----|--------------------------|----------------------------|
| M1 (mestra) | AD | TUTOR DE 2N PRIMÀRIA | IT |
| M2 | CO | TUTORA DE 6È PRIMÀRIA | EL |
| M3 | MA | MESTRA D'EDUCACIÓ FÍSICA | IT i EL |

5.3.2. Preguntes relacionades amb la graella de categorització

A la taula número 12 es presenta la relació existent entre les preguntes realitzades a les entrevistes i la seva corresponent *Dimensió*, la *Categoria* i l'*Indicador* de la graella de categories.

Taula 12

Relació entre les preguntes de les entrevistes amb mestres i els diferents apartats de la graella de categorització

| ENTREVISTA A MESTRE | PREGUNTES/SUBPREGUNTES | DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADOR |
|---------------------|--|----------|-----------|---------------|
| M1, M2 i M3 | Com veus/veies tu l'infant X? | II | 1 | a |
| | | | 4 | c, d |
| | | | 5 | a, b, c, d, e |
| | | III | 1 | a, b |
| | | | 2 | a, b, c, d |
| | | IV | 6 | b, c |
| M1, M2 i M3 | Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? | II | 1 | a |
| | | | 4 | c, d |
| | | | 5 | a, b, c, d, e |
| | | III | 1 | a, b |
| | | | 2 | a, b, c, d |
| | | I | 5 | a, b, c |
| M1, M2 i M3 | I tu com creus que es veu ell mateix? | II | 1 | c |
| | | | 3 | b |
| | | I | 2 | a, b, c |
| | | | 7 | b |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|-------------|---|-----|---|------------|
| M1 i M3 | O sigui, l'ordre de naixement pot tenir influència? | I | 3 | a |
| M1 i M3 | Creus que si en comptes de ser el germà petit hagués sigut el germà gran hi hauria hagut alguna diferència amb com hauria sigut o com hauria pogut ser? | I | 3 | a, c |
| M1, M2 i M3 | Havies conegut el seu germà/na? | I | 2 | a |
| M1, M2 i M3 | I a la família consideres que li pot haver aportat també aspectes positius? | I | 1 | a |
| M1, M2 i M3 | Pren la iniciativa o es deixa portar davant situacions diverses? | II | 2 | a, b, c, d |
| | | | 3 | a, c |
| | | IV | 1 | b, d |
| | | | 2 | d |
| | | | 4 | d |
| M1, M2 i M3 | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? | II | 4 | a, b |
| | | III | 1 | c |
| | | IV | 2 | a, b, c, d |
| | | | 3 | a, b |
| | | | 4 | a, b, c |
| M1, M2 i M3 | Què creus que li han aportat aquestes sessions de psicomotricitat? | III | 1 | b |
| M1, M2 i M3 | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? | IV | 1 | a, c, d |
| M1 i M2 | Fa amics amb facilitat? | IV | 2 | a |
| | | | 3 | a, b |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|-------------|------------------------------------|----|---|---------|
| | | | 4 | a, b, c |
| M1 i M2 | Com creus que el veuen els altres? | IV | 6 | b |
| M1, M2 i M3 | Com te l'imagines quan sigui gran? | I | 4 | a |

INFANT 1: IT

| DIMENSÍO I. LA FAMÍLIA | |
|--|---|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | <p>Si la situació familiar és bona això pot afavorir l'establiment d'un bon vincle entre els membres, sobretot mare i/o pare i fill/a.</p> <p>En aquest cas, tal i com indica el mestre referent de l'infant, sembla ser que la relació entre els membres de la família de l'It és bona i positiva i, per tant, es podria pensar que hi ha un bon vincle entre ells.</p> <p>El mestre referent comenta i destaca que la família està contenta amb els progressos del germà amb l'afectació i no amb els de tots dos.</p> <p><i>Sí. Penso que sí. Jo penso que quan et trobes en un cas així a la família, o fas pinya o i per com veig el germà, i per com veig l'It i per les vegades que m'he creuat amb les famílies, tot i el que deuen estar passant, no? els veig una família contenta i que està contenta amb els progressos que fa el Nei, no, el germà, vull dir que per tant penso que sí, que en aquest sentit ha sigut positiu (M1)</i></p> <p><i>Mmmm... en tot cas si hi ha algun aspecte positiu sempre és la pinya que com a família pugui ser o el vincle que puguis crear com per poder treballar aquest conflicte a la família. Jo crec que és una família que es denota molt d'amor i molta estima i molta unió i penso que potser, en part, és una mica perquè per l'afectació del germà i que tots han estat allà doncs animant-lo i amb ell (M1)</i></p> |
| 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | <p>En el cas de l'It aquesta relació i vincle amb el germà, segons indica el mestre, sembla ser bona.</p> <p><i>Quan el germà venia a buscar l'It algunes vegades i que acompanyava la família, bueno la relació entre ells dos és bona, és, bueno, jo veia el germà amb moltes ganes de venir-lo a buscar i a l'It molt content que vingués. Llavors bé, penso que no sé si serà per aquesta patologia o no, però penso que s'ha creat un vincle fort entre ells. No ho sé (M1)</i></p> <p>Malgrat la relació entre ells pugui ser bona, com descriu el mestre, l'It és un infant que rep les conseqüències quan fa quelcom que no està bé. Aquest pot ser probablement un dels efectes de tenir de germà en Nei.</p> <p><i>Se les carregava, bueno... (M1)</i></p> <p><i>És que... bueno i suposo que també deuen haver estat més pel germà que per ell durant alguna època, que també és normal. Per això et dic que si he de pensar amb algo positiu em ve això. No ho sé ara mateix... no sé (M1)</i></p> <p>El mestre referent no té clar si per l'It tenir un germà amb alteració té algun resultat, però en canvi creu que una conseqüència de tenir un germà amb una alteració és que la família deu haver prestat més atenció al germà gran amb l'afectació. En aquest sentit el que pot provocar, segons ell, és més aviat de negatiu que no positiu.</p> <p><i>Sí, sí, sí, clar, sí. Jo crec que al final això esquitxa a tothom, saps? O sigui la relació de l'It i de l'El amb adults i amb iguals crec s'estableix una manera més segura, més tranquil·la i més relaxada i això fa que es retro-alimenti. Vull dir, si jo rebo una relació més segura, més confiada, al final no cal que estigui a la defensiva, em puc relacionar igual. Aleshores crec que sí, que ell, que la manera de relacionar-se d'ells cap a la resta... millora, i això provoca, saps, que reboti, saps? Vull dir que llavors els dos canals d'anada i tornada</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>crec que es veuen afectats positivament, eh, vull dir, que les relacions són molt més relaxades, més tranquil·les (M3)</i></p> <p>Per la M3 aquests infants degut a la situació familiar o bé a tenir un germà amb una alteració, estan una mica més a la defensiva. Això podria significar que a nivell de relacions socials els pot costar una mica més, sobretot amb els iguals.</p> |
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>Segons el mestre si l'lt hagués nascut abans que el seu germà i hagués estat el gran, ho hauria vist i viscut, probablement, d'una altra manera. Ser el germà petit ha provocat que no estigui mentalment preparat per entendre i afrontar la situació.</p> <p><i>Hagués pogut tenir influència el fet que l'lt llavors hagués sigut més madur que el germà i potser ho hagués vist des d'un altre prisma, clar. Ara, era el petit. Potser en un primer moment li hauria impactat. Clar, cognitivament no estàs tan preparat. Sí, hagués sigut diferent segur. No sé fins a quin grau però hagués sigut diferent (M1)</i></p> <p>En la mateixa línia, la M3 considera que la situació és diferent ja que els dos infants de l'estudi són els germans petits. En el cas de l'lt creu se'n fa càrrec de situacions que no li tocava assumir pel fet de ser el germà petit.</p> <p><i>El cas de l'lt encara em trenca més l'ànima. Perquè Bueno, dona, a més, coincideixen tots dos que són, que tots dos són germans petits (M3)</i></p> <p><i>I que els que s'emporten l'atenció són els primers, no? Els grans. I l'lt, sempre trobo que... a veure si ho explico bé, empatitza tant, se'n fa càrrec de la situació que assumeix coses que com a infant no li toquen. Saps? Vull dir... (M3)</i></p> |
| <p>4.Contexte socioeconòmic familiar</p> | <p>Segons la M3, el context és rellevant i, per tant, pot tenir influència en el desenvolupament i benestar de l'infant.</p> <p><i>Sí, a nivell de context l'El disposa de més recursos i l'lt s'haurà de buscar més les castanyes en aquest sentit (M3)</i></p> <p>La situació econòmica i els recursos dels que disposi la família, poden tenir importància en com acabarà esdevenint aquest desenvolupament, també.</p> <p><i>Sí, sí sí. I aquí hi juguen un paper important els recursos que té cada família. Que és una llàstima, eh, però al final els recursos econòmics... (M3)</i></p> |
| <p>5. Rol (dins família)</p> | <p>Tenir germans/es amb alguna alteració pot provocar que els germans sans adoptin el rol de cuidador/a. Així ho indica la M3.</p> <p><i>L'lt jo crec que es veu com a (...) com a... com a cuidador de la família en el sentit de que ell no pot ser un agent desestabilitzador de la seva família. Per tant a ell li correspon doncs això, no portar problemes, no, vull dir... no sortir mai de tu perquè prou problemes tenen amb el germà gran. Jo crec que ell es veu així (M3)</i></p> <p><i>Jo soc aquí però acompanyo (M3)</i></p> <p><i>Sí, tornar a tenir un rol que... bueno al final és que pobre hi ha hagut un rol que no se li ha donat el moment ni l'espai en cap moment. Perquè quan és molt petit el Nei s'emporta tota l'atenció i quan lo del Nei, més o menys</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p><i>s'encamina i deixa de ser tanta angoixa per la família, seria el moment de l'It, llavors hi ha una aparició d'un altre nadó. Aleshores aquell moment que era d'ell, torna a ser... i això sap greu. Però bueno, també és veritat que potser és una oportunitat per ell sentir-se valuós a la família i... però valuós en el sentit de, de, d'actiu, de sumar fent, no? doncs cuidant a la germana o acompanyant-la. I segurament sigui un referent molt important per aquesta germana. Jo crec que l'It l'acompanyarà molt bé i que serà aquest espai de brillar, per ell, no? l'acompanyament d'aquesta germana. Confio, perquè en algun moment de la vida ha de tenir un espai on... (M3)</i></p> <p>El rol o el paper que pot arribar a tenir l'It dins la família per ser el fill petit i per les necessitats que presenta el seu germà gran és totalment secundari i pot passar totalment inadvertit. L'atenció recau en el germà gran i ell queda en un segon terme, aparentment conformant-se.</p> <p><i>Que la mirada és centrada cap al nen gran, que la mare està centrada per aquest germà, que té un problema i que l'ha d'ajudar i que tota l'atenció va cap a ell i això és el que toca. Llavors a ell li toca viure sense aquesta atenció i una mica eso es lo que hay, no? I aprèn a viure amb això. Bueno llavors sí que em sap molt de greu perquè de molt petit, eh, té aquest rol (M3)</i></p> |
| <p>DIMENSÍO II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna.</p> | <p>El mestre considera que l'infant pot presentar mancances si la imatge que un té de sí mateix no l'ajuda a donar consistència a l'experiència immediata per tal d'anar construint una coherència interna que tingui continuïtat en el temps.</p> <p><i>Sí. L'It era, era un nen doncs amb ganes d'aprendre però que tenia crec jo dificultats, dificultats bàsicament en tots els àmbits. I quan parlo de dificultats també parlo de dificultats socials i amb el grup, no. Penso que és un nen doncs que té l'autoestima una mica baixa, és un nen que sent que potser té alguns complexos. El grup tampoc potser, generalitzant, el va ajudar del tot. Sí que hi havien petits infants que li feien costat. Però vaja, crec que és un nen el que penso jo que ha tingut una situació familiar, no sé, un entorn que tot i que se l'estimaven molt, perquè es nota, no l'han permès desenvolupar-se amb tota plenitud. I llavors era un nen amb mancances. Amb mancances en aquest sentit no? No només en educació sinó mancances emocionals... (M1)</i></p> <p>El mestre parla d'un infant bastant conscient de les seves pròpies mancances i/o limitacions, admetent que inclús es pot veure en certa inferioritat respecte els altres.</p> <p><i>Jo crec que és un nen que que que nota que potser percep, sí que percep que té dificultats en aprenentatges sobretot i dificultats a l'hora de relacionar-se. Potser rectificaria abans. No sé si té l'autoestima molt baixa. Potser sí que és un nen que se sent a gust amb sí mateix i evidentment té el suport familiar que segurament l'ha ajudat. Però sí que penso que aquesta, aquesta dificultat que té en general sí que l'ha afectat i llavors cara al grup potser, potser sí que s'ha vist una mica amb inferioritat, no? No ho sé (M1)</i></p> <p>La imatge que tenen els altres d'ell és bona, tal i com diu el seu mestre referent. Segons ell l'It és un infant que provoca sentiments d'estimació.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>També, exacte. Segur, segur que no. Tot i que bueno, l'lt és... és, és, bueno, es fa estimar. Al final es fa estimar. Però clar, li falten eines, li faltaven... (M1)</i></p> <p><i>No sé com explicar-ho bé, però, bueno això jo li he vist a ell, jo encara no el tenia, ell feia infantil, feia P4 o P5 i jo veia, ostres, que bueno, que assumeix que... que assumeix coses que com a infant, que qualsevol altre infant de la seva edat no l'assumiria. I és per la situació que té en el context familiar: una mare molt desbordada que a més la mare es va trobar sense recursos a l'hora de poder ajudar al seu fill gran. I això passa quan l'lt encara és molt petit, feia P4 diria quan tot això passa, P4 o P5, i llavors l'lt és com un... bueno ha après a sobreviure sense... aprèn a viure entenent que això ha de ser així (M3)</i></p> <p>Com indiquen algunes mestres en les reunions de grup de discussió aquests infants han d'acabar expressant i traient aquesta ràbia que porten i que han anat acumulant dins seu, rebel·lant-se d'alguna manera. Així ho reafirma la M3.</p> <p><i>Sí, sí. Si no la van traient al llarg del camí, allò va sumant, no? I es va acumulant i llavors, clar, al final la forma de sortir, el canal que deu trobar de sortir perquè allò ha de sortir d'alguna manera, doncs... (M3)</i></p> |
| <p>2.Dependència/independència/autonomia</p> | <p>La història de creixement de tot infant és una història que passa d'una dependència absoluta cap a una independència amb el pas dels anys.</p> <p><i>Bé, és que també penso que és un nen que juga amb qui se sent còmode al final, vull dir que, bueno, vol complaure a tothom, vol formar part del grup, però sap que a vegades, o potser clar, no és un nen tonto. Potser sabia que en aquell moment o en aquella situació els companys de classe eren allà perquè era divertit estar allà no perquè hi hagués l'lt. Llavors en el fons amb qui es sent còmode doncs en aquell moment era amb tu. O potser si hi hagués hagut també el seu amigueta, no sé, l'Eric o algú d'aquests amb qui, doncs també hagués estat jugant només amb ell tot i que estigués tota la classe allà (M1)</i></p> <p>Tal i com manifesta el mestre referent, l'lt és un infant que vol complaure i que és molt depenent dels altres. No es mostra en aquest sentit massa autònom, tampoc.</p> <p><i>Jo crec, i ara potser m'equivoco, eh, que és un infant amb iniciatives però que no són prou, no convencen prou com perquè la resta les segueixin i que, per tant, es deixa portar més pels demés tot i que no li acabi agradant i crec que a vegades és font de conflicte, no? Recordo casos que volien fer això i jo no, jo volia fer aquesta cosa altra, no? Ja, però, els infants deien és que això no ens interessa. Doncs crec que sí que té iniciatives però són iniciatives que no, que són poc atractives o no sé, no interessen a la resta. Llavors acaba deixant-se portar una mica. Però té iniciatives, eh? No, no és un nen tampoc... vull dir que té caràcter, vull dir que... bueno... (M1)</i></p> <p>Necessita, segons descriu el mestre, el consentiment de la resta ja que és un infant amb iniciativa, però tot indica que no es deixa anar prou i depèn d'aquest consentiment per part dels altres per acabar fent i portant a terme tot allò que pensa.</p> <p><i>Ni tan proper, no. Ni ell m'ha vingut a buscar a mi quan ha tingut un problema, cosa que l'lt sí. I, però sí que és veritat que també l'El quan ha tingut algun problema i jo he anat, ell ha estat obert, eh, i ha acceptat l'ajuda. Però ell no ha vingut a buscar (M3)</i></p> <p><i>A vegades fins i tot de dominat, eh (M3)</i></p> |

| | |
|-------------|--|
| | <p>En la mateixa línia la M3 parla d'un infant al que considera dominat i, per tant, totalment depenent i supeditat al que puguin dir o fer els altres companys i companyes.</p> |
| 3.Seguretat | <p>Tota persona s'esforça i lluita per tenir sensacions i/o sentiments diversos (si són positius millor) com el de seguretat. En el cas de l'lt malgrat ho intenta, no acaba d'aconseguir sentir-se còmode amb grans grups i es sol mostrar menys segur i més reservat. Segons el mestre, que l'infant es mostri i es senti més segur depèn, en gran mesura, de si se l'empodera per ser-ho i sentir-s'hi.</p> <p><i>Jo crec que li costa una mica i no per falta de ganes, ni per estratègies. Com bé dius crec que es mostra més reservat, crec que se sent més còmode en un grup més reduït, però, tot i així, bueno, penso que a diferència de l'any passat crec que ha ampliat una mica el repertori de de d'infants de la classe i tot i que se sent més còmode en grup reduït crec que li agrada, bueno crec no, estic bastant segur que li agrada no, estar integrat amb tothom i portar-se bé, portar-se bé amb tothom. Tot i així penso que no acaba de tenir les estratègies adequades per fer-ho. És un nen que d'altra banda crec que té caràcter, vull dir que quan alguna cosa no li sembla bé, no li sembla bé (M1)</i></p> <p><i>Sí. Clar quan el dotes d'aquesta força, d'aquest poder, home ell se sent a gust i si per ell fos haguessin baixat tota la classe. I a més jo crec que és un nen que quan li dones aquest poder doncs li agrada, no, compleure a tothom? (M1)</i></p> <p><i>Era també protagonista, no, d'alguna manera. Llavors... era protagonista amb amics, bueno, companys, triats per ell, que eren allà per ell. Que compartia amb ells moments de joc o no però que en tot cas tot l'ambient que es generava era sempre doncs un ambient positiu i agradable. I a més a més amb un, bueno tu Francesc també li posaves reptes i també l'animaves i què és el que necessita. Un nen que necessitava molt del reconeixement. Per tant jo crec que l'ha ajudat molt (M1)</i></p> <p>Pel mestre si l'ambient és òptim, això pot afavorir que l'infant guanyi en seguretat.</p> <p><i>Mira, si et soc sincer, del curs passat ben bé no t'ho sabia dir. Si que és cert i que ho he pensat, que aquest curs a l'hora del pati el veig molt més jugant a jocs de gran grup i no tant en el grup reduït d'aquests tres o quatre o cinc que eren (M1)</i></p> <p><i>Exacte. I igual que l'any passat no et podria dir l'evolució que va fer, la veritat, aquest any sí que ho he vist. I ho he pensat de fet, a l'hora del pati jugant a polis i cacos que era algo com bastant impensable el curs passat. Que és un joc que juguen gairebé tota la classe, que s'hi generen conflictes i no sé què, doncs sí, ell jugant allà. Per tant sí que ho he vist (M1)</i></p> <p><i>De petits eren nanos molt prudents, molt al marge, bueno era molt clar i ara sí és veritat l'El sí que té jo crec que es mostrava més segur... l'lt cada vegada es mostra més però tot i així no serà el primer que prengui la iniciativa sinó que, bueno, és més prudent, no? que la resta (M3)</i></p> <p>Com s'indica en els tres fragments l'evolució que pot haver fet l'infant és bona, potser una mica lenta però ha guanyat en seguretat amb el pas del temps.</p> |

| | |
|----------------------|--|
| <p>4.Autoestima</p> | <p>Tenir un germà o germana amb alguna alteració en el desenvolupament pot afectar negativament a l'autoestima, entre altres sentiments, segons el mestre.</p> <p><i>En el fons crec que en aquest sentit també quan parlaves abans del mestre ara recordo que crec que ens va costar una mica guanyar confiança. Vull dir que és un nen que necessita tenir a prop aquell amb qui se sent més segur i que sap doncs que mai li farà mal. Llavors tot i que vol formar part de tot el grup sap que el grup a vegades no li convé. I en aquest cas com tu molt bé dius tot i que a baix tenia tota la classe, per ell va preferir jugar amb aquell que segur no li feia cap mal ni li diria res ni... (M1)</i></p> <p><i>A part d'això i a partir d'això, el fet que pugui acabar assolint coses que abans eren impensables, potencien l'autoestima evidentment (M1)</i></p> <p>Tal i com descriu el mestre l'It tenia una autoestima no massa alta abans, que de mica en mica ha millorat, ja que amb el pas del temps i amb un acompanyament és capaç de fer activitats i propostes que amb una autoestima i seguretat més baixes no hauria estat disposat ni capacitat a fer.</p> <p><i>I bueno l'It si que, o sigui així com l'El he dit que li havia vist treure la ràbia per alguna banda, l'It no. L'It és com que no sé com ho viu, no sé si com a resignació, però no li veig sortida a aquest sentiment que ha de ser difícil de gestionar i a més tan petit perquè no crec que... bueno, no sé... si ho entén gaire (M3)</i></p> <p><i>Sí. Ara és veritat que l'It, conforme, tots dos, conforme s'han anat fent grans i han adquirit més estratègies i més recursos i la seva autoestima ha pujat, la seva seguretat, és veritat que llavors han tingut, han trobat la manera de tenir més iniciativa. Però això conforme han anat creixent (M3)</i></p> <p>En la mateixa línia del mestre referent la M3 també considera que amb el pas del temps l'It ha anat guanyant en autoestima, seguretat i iniciativa. Per tant, més que el germà en sí, la que té un paper important és la família a l'hora de procurar que els sentiments com l'autoestima siguin positius i alts.</p> |
| <p>5.Resiliència</p> | <p>L'actitud que té l'It, tal i com indica el mestre, l'hauria de poder ajudar a superar totes aquelles dificultats que li puguin anar sorgint.</p> <p><i>Penso que sí però que clar, és que té una actitud tan positiva també, i, li posa tantes ganes que penso que se n'acabarà ensortint però això que et deia, amb més dificultats de les que, de les que el seu esforç pobret doncs, bueno, que no compensarà. Però que se n'ensortirà? Sí, sí, sí. I tant, I tant (M1)</i></p> <p>És un infant, segons ell, que malgrat tingui dificultats s'esforça per tirar endavant amb tot allò que li vagi sorgint.</p> <p><i>Vull dir que era un nen que valora molt quan se li reconeix positivament una tasca. I com deia al principi tot i que té dificultats és un nen amb ganes de treure-ho tot endavant. I de treballar, i s'esforça. S'esforça molt (M1)</i></p> <p>La M3 creu que és un infant que probablement haurà de dependre d'ell mateix i de les seves competències i forces per poder seguir tirant endavant. Es pot desprendre que no té l'acompanyament de la família.</p> |

| | |
|---|--|
| | <i>Haurà d'aprendre més d'ell mateix (M3)</i> |
| DIMENSIÓ III. LA PSICOMOTRICITAT | |
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1.Sentiments expressats | <p>Anar guanyant en seguretat i confiança fa que l'infant vagi millorant diferents habilitats motrius, entre d'altres aspectes, que li proporcionen sentiments positius que poden afavorir el seu benestar emocional.</p> <p style="text-align: center;"><i>Home jo recordo, recordo que va acabar saltant a la colxoneta, al llit elàstic... (M1)</i></p> <p>És important en tota intervenció garantir la seguretat, entre d'altres aspectes, perquè l'infant es senti protagonista i lliure per experimentar el plaer sensoriomotor, el plaer de jugar lliurement en un entorn segur, passant de les sensacions corporals a estats tonicoemocionals plaents i a expressions simbòliques. Així ho indica la M3.</p> <p style="text-align: center;"><i>Sí. Sí, crec que per a ells era un espai de protagonisme, de poder brillar per ells mateixos sense l'ombra del germà, de descàrrega, i de moment de seguretat. I fins i tot de... bueno i d'expressió i de trobar les seves pròpies eines però per a ells mateixos, sense por a ser jutjats... trobo que això és molt important, el poder expressar-me, el poder fer sense tenir la condició de ni la pressió del grup, ni de l'entorn ni de la família, trobo que... que dona molta llibertat... i molta sortida a tot el que ells tenen dins... que no ho sabem, tampoc, perquè no ho expressen (M3)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>I amb l'lt, crec que el canvi va ser guanyar seguretat, i guanyar presència. Perquè l'lt era com el nen invisible, no? en el sentit de passar desapercebut per tot arreu. I crec que ell ha anat guanyant seguretat i presència i crec que això també l'ha ajudat a brillar per sí mateix (M3)</i></p> <p>A través de les psicomotricitat, com diu la mestra d'educació física, aquests infants s'han pogut expressar, oferint-los un espai i un temps a l'escola acompanyats per un adult.</p> <p style="text-align: center;"><i>Jo era un espai d'expressió que jo crec que necessitaven tots dos. Perquè no el tenen en un altre moment. A casa no es poden expressar lliurement, bueno... (M3)</i></p> |
| 2.Actitud corporal | <p>Tal i com indiquen el mestre de referència i la M3, la intervenció que s'ha fet amb aquest infant li pot haver anat bé i el pot haver ajudat a millorar diferents aspectes com el to muscular, pors i temors que podia tenir... D'altres valors comentats amb anterioritat com són la seguretat i/o l'autoestima han millorat de manera considerable i això pot haver provocat que l'infant hagi millorat la vessant motriu i es senti més segur i menys limitat.</p> <p style="text-align: center;"><i>Que això era una cosa impensable, eh! Home i tant que li han aportat (M1)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Per tant crec que van ajudar, si penso a nivell més general, potser al fet que ara estigui fent bàsquet i al fet que ara no se, es, es senti tan limitat, no? físicament i inclús emocionalment. I no sé, jo crec que a les sessions es</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>sentia a gust, acabava fent una mica el que volia, llavors s'ho passava bé, acabava assolint coses que per ell eren impensables en un entorn on els que hi havia allà, que eren triats per ell, l'animaven, l'ajudaven, inclús col·laboraven amb ell i tal... per tant penso que li va anar molt bé en aquest sentit (M1)</i></p> |
| <p>DIMENSIO IV. L'ESCOLA</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola)</p> | <p>L'infant té una necessitat natural d'entendre el món que l'envolta i aquest aprenentatge només es dona si l'ambient en el que està és segur i l'infant es sent atès, apreciat i acceptat. Per aquest motiu la relació amb els mestres té molta importància a l'escola, sobretot en funció de com sigui el vincle amb els pares.</p> <p><i>Teníem una bona relació. Una bona relació, jo crec que confiava en mi i quan passaven coses doncs me les explicava. Sí que a vegades, he recordat una mica també, li costava doncs admetre, no admetre sinó quan veia que alguna cosa li costava o que no li acabava de sortir li feia ràbia. Notaves que no li agradava, no? I també d'altra banda era un nen que li agradava el reconeixement del mestre quan alguna cosa la feia bé doncs li agradava que el mestre li digués, no? I a vegades inclús, tot i que era hora del pati, doncs es volia quedar allà a acabar la feina fins que jo li deia: "Ostres It, molt bé. Mira, fixa't, ho has pogut fer, no? (M1)</i></p> <p>Tot fa pensar, tal i com indica la M3, que l'It busca seguretat en els adults a l'escola. Això podria indicar una mancança d'aquest vincle a l'entorn familiar.</p> <p><i>Amb tots dos he tingut molt bona relació. Amb l'It el vincle ha sigut més estret... també perquè l'It busca també vincles més propers i es recolza molt, suposo perquè per no carregar torna això, no? per no carregar la mare per no sé què, doncs recolzo l'altra gent... l'hem estat acompanyant però no, no tan estret, com amb l'It (M3)</i></p> |
| <p>2. Rol (dins l'escola)</p> | <p>A l'escola l'It tindria un paper més secundari, probablement per les mancances a nivell relacional que podria tenir, tal i com indica el seu mestre referent.</p> <p><i>...Però, però, bueno, crec que no té les eines suficients encara com per poder ser una persona més obert i més integrada en tot el grup (M1)</i></p> <p>Aquestes mancances amb d'altres companys i companyes són les que fan que tingui un rol de voler quedar bé i ser complaent amb tothom, com descriu la M3.</p> <p><i>Voler complaure a tothom. I com tu dius, potser no és exactament el que més li venia de gust... (M1)</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>3. Individualitat/ comunitat</p> | <p>El sentiment de comunitat l'It el va construir de mica en mica, ja que en petit grup té més iniciativa, com diu el mestre referent. Tot i això encara presenta mancances que poden afectar-lo i alentir la construcció de la seva identitat.</p> <p><i>De fet alguns conflictes són d'aquests, al pati. Alguns volien jugar a una cosa i ell volia jugar a una altra i al final no juguen a res perquè ni l'un ni l'altre... en tot cas en petit grup i els seus amiguets sí que té més iniciatives i potser en gran grup, quan fan jocs més, amb tot el grup, llavors aquí no, no té prou força o protagonisme com per ell crear una iniciativa</i> (M1)</p> |
| <p>4. Aïllament/integració al grup</p> | <p>L'It és un infant que presenta certes dificultats en les relacions socials, sobretot amb d'altres companys i companyes. És un infant que segons el seu mestre vol formar part del grup tot i sentir-se més còmode en grup reduït o amb companys concrets.</p> <p><i>...però per voler complaure tothom, per voler formar part del grup sí que, doncs quan tenia aquest poder sí que era capaç de, d'utilitzar-lo, sí</i> (M1)</p> <p>El poder al que es refereix el mestre està relacionat amb la possibilitat d'escollir algun company/a per compartir amb ell alguna de les sessions de psicomotricitat. Això pot fer que ell es senti més part d'aquest grup. Aquesta sensació no necessàriament ha de ser real.</p> <p><i>És a dir, que el tipus de relació o d'amistat que estableixen és una mica... seguint ballant-li l'aigua a l'altre per poder cuallar, saps? Per poder integrar-se (...) no vull dir sumís, perquè no és sumís, però sí segueixen el rol que...</i> (M3)</p> <p>En la mateixa línia que el mestre referent, la M3 creu que és un infant que complau i que segueix la corrent dels altres i el que faci falta, per ser tingut en compte.</p> |
| <p>6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant</p> | <p>L'impacte que tenen els pares i mares en el desenvolupament dels seus fills sans pot suposar per aquests un estrès. Les expectatives i fites a assolir poden ser un motiu de tensió entre pares i fills.</p> <p>A l'escola aquestes expectatives solen ser diferents, algunes vegades potser més realistes inclús de les que poden arribar a tenir els seus pares. Inclús, poden ser tan realistes que pot costar pensar fins a on pot arribar un infant.</p> <p>El mestre referent malgrat conèixer-lo bastant bé no és capaç de visualitzar a on pot arribar. Les expectatives en aquest cas, malgrat digui que se n'acabarà sortint a la vida, no serien massa altes ni optimistes.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>Ostres! És difícil. Mira que hi ha nens i nenes que ho veus més clar... l'It... uf! És difícil, eh! (M1)</i></p> <p><i>Aviam (...) Quan parlem d'anys a què ens referim? Vale, una professió. Una professió, una aspiració... (M1)</i></p> <p><i>El veig un nen que en un futur... el veig un nen amb moltes ganes, que s'esforçarà molt, que pobre potser sempre anirà una mica per sota de les, de les seves ganes i la seva capacitat, que se n'acabarà sortint perquè el veig un nen molt capaç, molt, molt. Se n'acabarà sortint. I un cop acabi l'escolarització obligatòria, el veig... ostres no sé (M1)</i></p> <p><i>El veig treballant, el veig treballador eh. És un nen que s'esforça i treballador. El veig treballar però no et sabia dir en què. O sigui no, tampoc el veig un nen amb cap interès super clar i super marcat que et diria aquest claríssimament se'n va cap a la branca dels animals, se'n va a la branca dels esports. O se'n va cap a la branca de la investigació o la pedagogia. No, no... el veig treballador, el veig treballador però no... (M1)</i></p> <p><i>Jo crec que se'n sortirà amb molt d'esforç, però que li costarà moltíssim. Li costarà. Jo crec que sí. Penso que sí però que clar, és que té una actitud tan positiva també, i, li posa tantes ganes que penso que se n'acabarà sortint però això que et deia, amb més dificultats de les que, de les que el seu esforç pobret doncs, bueno, que no compensarà. Però que se'n sortirà? Sí, sí, sí. I tant, I tant (M1)</i></p> <p>En la mateixa línia, la M3, comenta que el context familiar no l'acaba d'ajudar i que per aconseguir les seves fites probablement haurà d'esforçar-se i sobreviure més. Segurament haurà de vèncer i superar més dificultats i obstacles.</p> <p><i>Però sí que és veritat que el context familiar de l'It és, és més desbordant, no? Té menys a nivell global, eh, tenen més, no sé, no trobo la paraula, però... tenen menys acompanyament. No sé com dir-ho, van més... bueno, l'It haurà de sobreviure més (M3)</i></p> |
|--|---|

INFANT 2: EL

| DIMENSÍO I. LA FAMÍLIA | |
|---|--|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | <p>Segons indica la mestra de referència de l'EI, la relació i/o vincle que té amb la seva germana gran pràcticament no existeix.</p> <p style="text-align: center;"><i>Jo crec que a casa no interactuen tampoc amb la germana. No ho sé perquè ja et dic jo que no en parla. Però així com d'altres nens parlen molt dels germans, ell de l'Aï mai, mai (M2)</i></p> |
| 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | <p>Malgrat no sembla existir una correlació directa entre l'afectació del fill/a amb l'alteració i la possible mancança que pugui tenir el seu germà, en el cas de l'EI, l'alteració de la seva germana pot haver provocat algun efecte no tan positiu, com indica la seva mestra de referència.</p> <p style="text-align: center;"><i>Home, la família s'ha bellugat molt amb el problema de l'Aï. I llavors el problema de l'Aï evidentment a la mare l'ha absorbit molt i llavors la mare sentia com certa culpabilitat perquè no podia estar massa per l'EI, perquè el tenia com una mica deixat. Llavors el mimava amb d'altres coses, el vestia. Tu creus que un nen a sisè l'ha de vestir? (M2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ha sapigut això. Clar llavors imagina't. Jo suposo que aquest nen clar, i el nen no parlava mai de la germana. A quart, però perquè li va dir la mare, quan vam fer Jocs Florals, va fer una poesia perquè el nen no sabia què fer i la seva mare li va dir fes una poesia sobre tu germana. I el nen va fer una poesia molt mona. Però perquè li va dir la mare. Però realment, vull dir, jo sentir-lo parlar de sa germana, els dos anys que l'he tingut... (M2)</i></p> <p>Els germans d'infants amb alguna alteració poden presentar problemes d'identificació i socialització i solen adoptar responsabilitats i llavors necessiten ser compensats.</p> <p style="text-align: center;"><i>Però que li aporta ara mateix em sembla que no. Aquest nen té com un pes a sobre que li han posat, eh? Que li ha posat la família un pes a sobre de la seva germana (M2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Important i jo crec que això evidentment l'ha marcat i el marcarà. Bueno igual que marca a qualsevol família tenir un fill amb unes característiques així, que ja només vius per això (M2)</i></p> <p>Tenir un fill/a amb una alteració pot tenir possibles aspectes negatius, no només en l'infant o fill sa, sinó en la família en general. La M3 ho descriu en aquesta línia.</p> <p style="text-align: center;"><i>No és, ells no es sentien així perquè tinguessin un germà que li passa X. No, perquè jo crec que era més el que ho entén perfectament ostres, no estàs preparat per això i la situació et desborda. Però és, és el tractament que fa la família el que afecta l'infant. Que òbviament ho fan el millor que poden i no vull jutjar-ho perquè és que... crec que ha de ser molt difícil, però tant l'EI com l'It és una qüestió de mirada cap al nen. Que clar, que es veu en detriment. Clar si la família hagués trobat el recurs, que no sé quins són eh, però si haguessin tret els súper poders per atendre l'Ai com necessitava i, alhora, l'EI com necessitava en aquell moment un infant de cinc anys, segurament l'EI... al contrari, hagués sigut molt enriquidor perquè crec que també té una sensibilitat i una mirada que no la tenen els altres infants (M3)</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>En el cas de l'EI, malgrat ser el germà petit té unes responsabilitats que correspondrien al germà gran, tal i com diu la seva mestra.</p> <p><i>Això de dir-li tu has de cuidar la teva germana, tu te n'has de fer càrrec, és allò de a un nano posar-li... (M2)</i></p> <p>Alguna de les mancances i necessitats que pot presentar l'EI i que comenta la M3, probablement no la manifestaria si hagués nascut primer, ja que ella considera que hauria tingut el seu espai i el seu temps amb els seus pares, cosa que no deu haver tingut per ser el fill petit.</p> <p><i>Un altre rol, haguessin rebut l'atenció dels pares quan més petits que potser és quan més ho necessiten, no? Doncs haguessin tingut aquell mirada que ells han trobat a faltar segurament... i aleshores quan, si hagués sigut l'ordre al revés bueno ells haguessin tingut el seu espai, que crec que l'han trobat a faltar. Haguessin tingut el seu temps, el seu espai... (M3)</i></p> |
| <p>4.Contexte socioeconòmic familiar</p> | <p>Els factors socioeconòmics, com indica la mestra de referència de l'EI, poden ser un dels responsables de les seves possibles mancances d'aquests infants.</p> <p><i>Jo penso que és de l'entorn (M2)</i></p> <p><i>La família el recolzarà, això està clar, però bueno... vull dir la família tenia els seus problemes. Vaig parlar amb la mare a l'entrevista aquí de tres hores i em va explicar tota la seva vida... i a nivell familiar tenien una sèrie de problemes amb la resta de la família i tal, vull dir. Però la mare i el pare el recolzaran, segur (M2)</i></p> <p>La M3 considera que el context socioeconòmic que té l'EI el pot ajudar a tirar endavant i que li pot facilitar determinades coses.</p> <p><i>Vull dir no pateixo, eh, i a nivell emocional són dues persones vull dir que bé, eh? Però crec que l'EI té més recursos a nivell global, o sigui, a nivell de context familiar, a nivell econòmic... (M3)</i></p> |
| <p>5. Rol (dins família)</p> | <p>En el cas de l'EI no sembla que adopti un rol de cuidador sinó tot el contrari. El seu rol és el que li correspon per lloc de naixement (el de germà petit). Per edat hi ha alguna aspecte que no li correspondria.</p> <p><i>El vestia. Vull dir li feia una sèrie de coses... vull dir era una mica per dir com li faig a l'Aï perquè ell no es senti malament vull dir que... en certa manera el mimaven amb unes coses que a un nen d'aquesta edat tampoc calia, no? Llavors clar, tenir una filla com l'Aïda t'absorbeix totalment i la mare, que ja la coneixem, que és lluitadora i ha estat molt per... i la mare se sentia culpable per això. Jo sé que el meu fill no li he donat tota... (M2)</i></p> <p>La M3 no veu tan clar quin rol té i quin ha pogut tenir. Segons ella el rol de nen no l'ha pogut gaudir. Per ella l'EI té el punt normalitzador per la família degut segurament a la gravetat de l'afectació que té la germana i que fa que la situació que pot viure la família no sigui gens senzilla.</p> <p><i>Sí... Sí. I l'EI (...) l'EI no ho sé, veus. L'EI no el tinc tan clar. Perquè l'EI trobo que sí que ha reclamat molt això, no? El seu lloc de germà petit i el seu rol de nen. I... no sé quin rol té... bueno, em dona la sensació que l'EI també té</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>una mica el rol de la família de, de, bueno som una família i jo soc un nen i jo soc el germà petit i és veritat que, entenc que l'Ai necessita molts recursos però (...) no sé com explicar-ho, eh? (...) Bueno fa com una mica de peus a terra, no? Com d'element normalitzador d'aquella situació (M3)</i></p> |
| <p>7. Expectatives de la família dipositades en l'infant</p> | <p>El que la mare de l'El espera d'ell és que quan sigui gran adopti aquest rol de cuidador de la seva germana, sobretot quan mare i pare no hi siguin.</p> <p>Aquestes són expectatives que poden acabar limitant i afectant el seu benestar, el seu desenvolupament, la seva imatge, la seva autoestima entre d'altres aspectes.</p> <p><i>L'atenció... a part que aquest nen, i això ho ha dit la mare, vull dir no m'ho invento perquè han sigut paraules de la mare, ja van tenir aquest nen per tenir algú que cuidés a l'Ai quan ells faltessin. I a aquest nen això ja se li ha verbalitzat (M2)</i></p> |
| <p>DIMENSÍO II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna.</p> | <p>Si una persona té la possibilitat i la capacitat de reconstruir el punt de vista de l'altre això pot significar que es veu a sí mateix i això li ha de permetre estructurar un sentit d'identitat personal i una imatge conscient de sí mateix. En el cas de l'El la mestra el descriu com un infant apàtic, poc motivat, desganat, sense il·lusió, desconcertant.</p> <p><i>Bastant apàtic realment. Era un nen que no destacava en res, que mai li feia il·lusió res... vull dir que em va arribar a preocupar una mica el fet aquest d'aquesta apatia que mostrava (M2)</i></p> <p><i>Apatia total! Vull dir feia la feina perquè s'havia de fer però tampoc... proposessis el que proposessis mai veies que hi hagués alguna cosa que realment li fes il·lusió (M2)</i></p> <p><i>Sí, era igual, li semblava el mateix una cosa que una altra. Llavors una mica sorprenent, eh? Perquè en molts nens no és normal això tampoc (M2)</i></p> <p><i>Tu li deies i tampoc feia res ai gràcies. Tampoc. Tampoc mostrava... (M2)</i></p> <p><i>Molt reservat, sí. Només quan tenia algun problema molt gros... (M2)</i></p> <p><i>Sí, sí. No, no és que és així tal qual. Jo amb d'altres et diria aquest igual serveix per això. Jo és que l'El, com t'he dit abans, era tan tot el dona igual, que a no ser que faci un canvi molt gran, jo és que no li veig cap interès per res amb aquest nen. Vull dir... (M2)</i></p> <p><i>Jo sí. Jo el veig sí, una mica desconcertant. Sí, aquesta és la paraula, desconcertant. No ho tinc gens clar aquest nen què pot fer. Per això dic, m'agradaria eh, si ha tingut sort i el fet de marxar, el canvi i és un nen diferent... (M2)</i></p> <p><i>Il·lusió cap ni una. Cap ni una. Sí, sí, res, vull dir, no. I habilitats pues a la classe no li acabava de trobar res i després quan vaig veure això vaig pensar, bueno, per aquí el pots... (M2)</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p>La imatge que sembla tenir l'EI d'ell pot ser deguda a la construcció que ha fet de sí mateix partint del punt de vista que poden tenir els seus companys i companyes de classe amb qui té relacions amb alts i baixos.</p> <p><i>En el cas de l'EI, és veritat que l'EI està en un context familiar complicat... on l'atenció que ell voldria rebre per part dels seus progenitors es veu minvada per, per la diversitat funcional de la seva germana. I això és algo que realment l'EI li ha costat molt gestionar-ho. I amb els anys trobo que, perquè és veritat que a l'EI l'hem estat acompanyant, bueno jo el conec des de primer, l'any que jo vaig entrar a l'escola l'EI feia primer, i és veritat que trobo que, quan vaig entrar, bueno sí que tenia molts episodis de, de ràbia que no podia gestionar i ha anat guanyant eines, ha anat adquirint estratègies i ara realment el veig tranquil, que gaudeix... bé, trobo que ha trobat la manera de canalitzar aquesta potser no sé si dir-li frustració per no rebre l'atenció que... (M3)</i></p> <p>La M3 considera que hi pot haver hagut alguna millora en la seva imatge i coherència interna amb el pas del temps i a mesura que ha anat creixent malgrat les dificultats de l'entorn familiar.</p> <p>En un primer moment no acabava de ser capaç de gestionar i canalitzar la seva ràbia i/o frustració, fet que indicaven també les mestres en els grups de discussió.</p> <p><i>Jo crec que sí. Que després la frustració podia derivar en ràbia, perquè és una frustració que la canalitza per la ràbia, però jo crec que venia més per aquí. A mi em donava la sensació que al final tot infant vol ser mirat pels seus pares i potser en el cas de l'EI, gran part de la mirada se l'emportava l'AI, no? Per, per la situació (M3)</i></p> <p>Per poder tenir una bona imatge d'un mateix, per tenir una identitat, s'ha de ser mirat pels altres, com diu la M3, i aquesta mirada ha de ser positiva perquè un mateix es pugui veure i valorar de manera òptima.</p> |
| <p>2. Dependència/independència/autonomia</p> | <p>En el cas de l'EI, per l'edat que té, aquesta dependència no hauria de ser tan gran. Com indica la seva mestra referent és un infant que es deixa portar pels altres i que, per tant, es pot considerar com un infant dependent.</p> <p><i>Es deixava portar molt per la resta de companys. Jo vaig parlar amb la mare l'any, bueno vaig parlar amb ell i li vaig dir em preocupa el teu fill. I la mare em va dir, ostres no m'espantis (M2)</i></p> <p><i>Què va. Es deixava portar. Absolutament (M2)</i></p> <p><i>Vull dir sobre l'EI he intentat fer memòria però bàsicament era això. Era un nen que es deixava portar. Un nen amb un pes a sobre... (M2)</i></p> <p>Segons la seva mestra aquesta dependència la pot provocar el pes que carrega arrel de la vivència de la situació familiar. La M3 coincideix amb ella en aquest sentit.</p> <p><i>Es deixen més portar (M3)</i></p> |

| | |
|---------------------|--|
| <p>3.Seguretat</p> | <p>La mestra de referència veu l'El com un infant poc segur i que es deixa portar bastant pels altres companys i companyes i no ha trobat el seu lloc probablement ni a la família ni a l'escola.</p> <p>Per la mestra el fet de què no expliqui les coses, de què sigui un infant aparentment bastant tancat en sí mateix i de què no expressi els seus neguits, els seus sentiments, etc. fa que se'l consideri un infant poc segur, com es pot apreciar en les següents descripcions.</p> <p><i>S'ho quedava per ell, sí, sí (M2)</i></p> <p><i>És que el veig perdut a la vida, sincerament. Veig que no sap massa bé quin és el seu lloc. Perquè anava amb el grupet aquell tan maco que teníem en aquesta classe, però ell no volia anar amb aquest grup (M2)</i></p> <p><i>Jo penso que quan baixava amb tu una mica de donar-se importància davant el grup es donava. Porque voy con el Francesc (M2)</i></p> <p>Oferir-li un espai i un temps on s'ha sentit més protagonista pot haver afavorit que l'infant, hagi millorat la seva seguretat, tal i com diu la seva mestra referent.</p> <p><i>El fet de que sabia que si li passava algo anava a tu perquè hi havia com una mena de confiança pues pensava li vaig a dir primer a la Co aviam què i sinó tinc el Francesc. Vull dir que una mica de seguretat jo penso que sí, que li va donar (M2)</i></p> <p>Segons la M3 tant l'It com l'El són dos nens als que no considera infants que manifestin una seguretat en el seu dia a dia, tal i com indica la definició conjunta que fa d'ells.</p> <p><i>Jo crec que són infants, tots dos, influenciables per sobreviure (M3)</i></p> |
| <p>4.Autoestima</p> | <p>Hi ha factors que poden impedir el desenvolupament d'una personalitat sana i poden generar sentiment d'inferioritat, afectant a l'autoestima o a l'autovaloració personal.</p> <p>Segons descriu la seva mestra l'El tenia una autoestima baixa. En aquest cas es pot arribar a pensar que aquest fet pot ser degut a tenir una germana amb una afectació greu o bé al fet de viure una situació familiar complexa.</p> <p><i>Jo penso que no tenia massa autoestima tampoc (M2)</i></p> <p><i>Sí. Tenia una autoestima baixa. Era un nen que es deixava portar molt (M2)</i></p> <p>Segons ella la seva autoestima va millorar una mica durant la intervenció psicomotriu.</p> <p><i>Llavors una mica d'autoestima sí que li va pujar. I quan, ja t'ho he comentat abans, quan va començar, quan anava amb tu, es va obrir un pelet més amb mi (M2)</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>5.Resiliència</p> | <p>En el cas de l'El el seu context familiar, pot dificultar aquesta capacitat per superar-se i per superar les adversitats que pot haver viscut. Com s'ha descrit anteriorment no sembla un infant que estigui massa motivat ni que tingui la necessitat de vèncer els reptes que li puguin anar sorgint.</p> <p style="text-align: center;"><i>Però la mare i el pare el recolzaran, segur (M2)</i></p> <p>Malgrat totes aquestes dificultats que pugui presentar, com indica la seva mestra de referència i la M3, la situació socioeconòmica de la família el pot ajudar a tirar endavant sense esforçar-se tant en determinats casos i/o situacions.</p> |
| <p>DIMENSÍO III. LA PSICOMOTRICITAT</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1.Sentiments expressats</p> | <p>Al llarg de la intervenció l'El va canviar la seva manera d'expressar els seus sentiments. Al principi, com diu la M3 era un infant que solia estar enfadat i a mesura que anaven passant les setmanes s'expressava de manera més tranquil·la, agradable, riallera i relaxada.</p> <p style="text-align: center;"><i>Molt enfadat amb el món i... sí, sí, molt més relaxat, molt més tranquil, més alegre. Es permetia el luxe de ser nen, de jugar, de riure, de fer bromes bé, i... o sigui amb l'El seria aquest canvi, de relaxar, de baixar aquest, aquesta angoixa (M3)</i></p> <p>Per la M3 la sala de psicomotricitat pot ser un bon espai per afavorir l'expressió de determinats sentiments i per aprendre a canalitzar-los.</p> <p style="text-align: center;"><i>Jo era un espai d'expressió que jo crec que necessitaven tots dos. Perquè no el tenen en un altre moment. A casa no es poden expressar lliurement, bueno... (M3)</i></p> <p>La millora, segons ella, és bastant evident com descriu al llarg de l'entrevista.</p> <p style="text-align: center;"><i>Molt més relaxat és la paraula. Perquè a l'inici ell estava com... (M3)</i></p> |
| <p>2.Actitud corporal</p> | <p>L'espai i el temps que se li han ofert durant la intervenció psicomotriu juntament amb haver-se sentit el protagonista de les sessions, partint d'aquesta proposta més espontània i tenint en compte els seus interessos per tal que mostrés les seves habilitats i preferències, hi poden haver ajudat.</p> <p>La M3 descriu una millora en actitud corporal, per tant en el to muscular que és més relaxat i tranquil.</p> <p style="text-align: center;"><i>Sí... Sí, sí, sí, sí, sí. Sí, en aquesta línia que et comento. Jo crec que anaven això, s'anaven mostrant... crec que el canvi més gran, sobretot en l'El era que s'anava mostrant molt més tranquil, ... (M3)</i></p> |

| DIMENSIÓ IV. L'ESCOLA | |
|---|---|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | <p>Com indica la mestra de referència de l'EI aquest vincle no sempre es construeix.</p> <p style="text-align: center;"><i>Diria cordial però tampoc era un nen ni que t'expliqués, ni que s'obris, ni que preguntés... (M2)</i></p> <p>Tot fa pensar que en funció de com sigui l'adult aquest vincle es pot construir o, pel contrari, no.</p> <p style="text-align: center;"><i>Venia i et deia ha passat això o alguna cosa que havia passat. Però sinó tampoc era un nen que... potser si que va haver-hi un moment que va començar a queixar més. Jo crec que quan va agafar més confiança amb tu i llavors es va veure una mica més recolzat. Llavors una mica es va queixar més, no? Però,... (M2)</i></p> <p>Tal i com diu la mestra referent, oferir-li la possibilitat d'expressar-se tot acompanyant-lo en un espai on es senti segur, pot afavorir la construcció d'aquest vincle amb l'adult.</p> <p style="text-align: center;"><i>...I l'EI sí que és veritat que hem tingut sempre bona relació i bon vincle però potser l'EI es protegeix més, és més distant. Sí que hem tingut bona relació i al final perquè són sis anys que l'hem estat acompanyant però no, no tan estret, com amb l'It (M3)</i></p> <p>Per la M3 sí que hi ha hagut aquest vincle i lligam entre ella i l'infant. Per ella l'EI no és un infant amb qui sigui fàcil poder-lo construir ja que es mostra distant per protegir-se.</p> |
| 2. Rol (dins l'escola) | <p>És important que l'escola respecti el lloc que ocupa l'infant dins la seva família, tenint en compte que hi ha determinades funcions i rols que corresponen, de manera exclusiva, als pares. En aquest sentit, segons la seva mestra referent, l'EI no acabava de tenir un rol massa definit dins l'escola o dins el seu grup de classe. Comenta que no acabava de trobar el seu lloc dins aquest grup d'infants, que defineix com a potent, i que malgrat tenir-hi una bona relació, tot fa pensar que no li aportava res significatiu i rellevant.</p> <p style="text-align: center;"><i>Però hi anava. No sabia desfer-se d'aquell grup. I llavors sabia, per la mare de l'EI i per altra, per la mare d'en Cri, que eren molt amics amb el Cri però en la intimitat, vull dir... (M2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>No li interessava, exacte, a la classe no el buscava mai. Vull dir que era molt influenciable pel grup, que era potent i es deixava molt portar. Llavors jo no el veia bé aquest nen (M2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>No trobava el seu lloc. Realment és que no el trobava. Vull dir jo el veia que pobre no el veia massa feliç perquè no volia estar aquí però no sabia tampoc com fer-ho (M2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Sí, la veritat és que sí que feia, sí era amb els companys de classe vull dir era amic de... (M2)</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p>No és fins el moment que comença a fer la intervenció que aquest rol comença a canviar i els companys i companyes el comencen a tenir una mica més en compte, ja que segons ella fer sessions individuals al gimnàs de l'escola podia ajudar a captar l'atenció de la resta d'infants de la classe i/o de l'escola.</p> <p>Donar-se importància davant el grup que ja li anava bé (M2)</p> |
| <p>4. Aïllament/integració al grup</p> | <p>Segons han anat descrivint les mestres, l'EI és un infant que tot i millorar les seves habilitats socials així com l'expressió dels seus sentiments, està amb un grup que pel que s'interpreta de les paraules de la mestra referent no és el millor i més adequat per ell.</p> <p><i>No sabia desfer-se d'aquell grup (M2)</i></p> <p>Com s'explica en d'altres apartats d'aquest anàlisi, com és en el cas del test de la Tècnica de la Rejilla, els valors d'aquest aïllament i/o integració al grup poden anar variant. Aquest fet es deurà a la relació que hi hagi i a com la visqui l'infant, en aquest cas l'EI, amb la resta de companys i companyes de classe.</p> |
| <p>6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant</p> | <p>Tal i com ha passat amb l'altre infant, per la mestra referent és complicat visualitzar quin futur li pot esperar a l'EI.</p> <p><i>Mira que m'és molt difícil amb aquest nen. Amb qualsevol altre no. Però amb aquest m'ho és molt. Perquè... (M2)</i></p> <p><i>Però tampoc li veig, no li veia cap interès amb res (M2)</i></p> <p><i>Sí, jo penso que sí. Perquè a nivell de fer amistats veus això sí que, tenia amics i sí, això sí. Però a nivell d'expectatives i d'interessos... (M2)</i></p> <p>Així mateix, la mestra creu que ell tampoc deu tenir massa expectatives ni interessos sobre què fer o no en el seu futur.</p> <p><i>No, no, jo suposo, no sé si és per (?), però sí, sí, tenia aquesta habilitat. Igual, no sé, uns altres pares amb més temps, igual l'haguessin intentat... no ho sé... (M2)</i></p> <p><i>Aquest nen, jo què sé, me l'imagino treballant com la mare en una botiga o algo així. No ho sé (M2)</i></p> <p>Finalment, però, la mestra referent comenta que en un futur el veu treballant en el sector comercial.</p> <p><i>Potser em fa patir més l'lt que l'EI (...) Me'ls imagino bé perquè són infants que trobo que tindran les eines, tindran els recursos. I tenen bons acompanyaments. D'una manera o d'una altra tenen una família i bueno, que han estat acompanyats bé al llarg de la seva vida (M3)</i></p> <p>La M3 creu que l'EI se'n sortirà i acabarà adquirint habilitats i eines que l'ajudaran a seguir tirant endavant i a desenvolupar-se i que tindrà una família que l'acompanyarà i li donarà suport quan el necessiti.</p> |

Seguidament es presenta l'anàlisi dels resultats obtinguts de les entrevistes amb les mares dels dos infants.

Tal i com s'ha fet amb les entrevistes amb les mestres en primer lloc es mostra la taula amb la codificació de les mares participants (taula 13) i la taula amb les preguntes relacionades amb la *Dimensió, Categoria i Indicador/s* equivalents (taula 14).

Al final de l'anàlisi de cadascun dels dos infants s'han valorat diversos aspectes que han estat puntuats pel Dr. Roig.

5.3.3. Relació de mares entrevistades

Taula 13

Relació de mares entrevistades

| CODI | NOM | Nº DE FILLS/ES | FILL AMB AFECTACIÓ |
|---------------------|-----|----------------|--------------------|
| MA1 (<i>mare</i>) | NA | 3 | GRAN de 2 FILLS |
| MA2 | MA | 2 | GRAN de 2 FILLS/ES |

5.3.4. Preguntes relacionades amb la graella de categorització

Taula 14

Relació entre les preguntes de les entrevistes amb mares i els diferents apartats de la graella de categorització

| ENTREVISTA A MARE | PREGUNTES/SUBPREGUNTES | DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADOR |
|-------------------|--|----------|-----------|-----------|
| MA1 i MA2 | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? | I | 1 | b |
| | | II | 2 | a , b |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|------------|--|----|--------|-----------------|
| MA1 i MA2 | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, ha habido experiencias que hayan sido un contratiempo para él/ella? | I | 2 3 | a, b, c a |
| MA1 i MA2 | ¿Cómo le parece que sus experiencias de pequeño con sus padres, afectan a sus experiencias actuales siendo madre/padre? | I | 4 | a |
| MA1 i MA2 | ¿En qué quiere ser como su madre y en qué no quiere serlo como madre? | I | 4 | a |
| MA1 i MA2 | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? | I | 5 7 | a, b a |
| | | II | 1 | a |
| MA2 | | IV | 2 3 | a, b, c, d a |
| MA2 MA1 | | | 4 | a, b, c, d |
| MA1 i MA2 | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejan la relación entre usted y su hijo | I | 5 | c, e |
| MA1 i MA2 | Describa un momento de la última semana, en que usted y (su hijo/a), conectaran completamente, se encontraran en perfecta sintonía | I | 5 | d |
| MA1 i MA2 | Ahora describame, por favor, un momento de la última semana, en el que (su hijo/a) realmente no se encontraran en sintonía para nada, no conectaran, o no hubiera forma de coincidir en nada | I | 5 | D |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | |
|-----------|---|----|--------|-----------|
| MA1 i MA2 | ¿Qué le gusta más de su hijo/a? | I | 6 7 | b a |
| MA1 i MA2 | ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? | I | 6 7 | b a |
| MA1 i MA2 | ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? | I | 7 | c |
| | | II | 4 5 | c a |
| MA1 i MA2 | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? | I | 7 | c |
| | | II | 4 5 | d a, c |
| MA1 i MA2 | Cuando su hijo está alterado o “trastornado” o contrariado, ¿Qué es lo que hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? | II | 2 | a, c, d |
| MA1 i MA2 | ¿Se ha sentido su hijo/a rechazado alguna vez? | II | 4 | a |

INFANT 1: IT

| DIMENSÍO I. LA FAMÍLIA | |
|---|---|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | <p>Pel que s'extreu de l'entrevista amb la mare la relació que té amb el seu fill és bona i el vincle bastant fort, ja que com diu la mare, l'lt l'exigeix molt i la reclama constantment.</p> <p style="text-align: center;"><i>A veces yo pienso que estoy como a veces abusando un poco, pero... a veces me reclama mucho (MA1)</i></p> <p>El patró de vinculació que existia fa uns anys, ha anat canviat i modificant-se. En aquest cas es veu aquest canvi de tipologia de relació en la descripció que fa la mare del lligam que té amb el seu fill.</p> <p style="text-align: center;"><i>Muy buena, si. Es como si fuera mi amigo (se ríe). Si, es muy buena (MA1)</i></p> <p>Per altra banda la relació que hi ha amb la mare no és la mateixa que amb el pare. Mentre que a ell el manipulen, tal i com indica la mare, ella té el paper important i de persona que manté la família en peu.</p> <p style="text-align: center;"><i>Se supone que eres el que tiene que... y siempre, mira, siempre, si quieren algo a Neu lo manipulan, a mi no (MA1)</i></p> <p>Tot i existir i tenir aquest lligam tant estret, la mare també necessita el seu espai i es cansa de la proximitat i insistència del seu fill.</p> <p style="text-align: center;"><i>Como madre. Se le va mucho la ... y entonces a veces le digo "lt, para, que no y que no". Y él insiste. Y pregunta y como que... (MA1)</i></p> <p>El vincle que hi ha entre ells el descriu com quelcom que aparentment és molt fort, fins al punt que quan el fill li marxa de colònies ella no es vol separar d'ell per no trobar-lo a faltar.</p> <p style="text-align: center;"><i>Yo ni quería que se marchara ni siquiera... yo no quería que fuera pero él quería ir (MA1)</i></p> |
| 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | <p>La mare creu que el seu fill petit, l'lt, pot tenir dificultats i presentar alguna mancança pel fet de tenir un germà amb una alteració o per la vivència familiar que tenen.</p> <p style="text-align: center;"><i>Yo creo que la situación de Nei (MA1)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Si... si porqué te digo Nei todo lo resuelve con golpes. Están discutiendo, cualquier cosa y... ya no sé. Creo que eso (MA1)</i></p> <p>La mare tot i reconèixer que la situació del germà gran és la que pot afectar el seu fill petit, inclús afirmant que tot ho soluciona pegant, a l'hora de definir-lo ho fa de manera bastant suau.</p> <p style="text-align: center;"><i>Creo que la situación con Nei le afecta un poco porqué Nei es muy... egocéntrico sería la palabra (MA1)</i></p> <p>Reconeix i afirma, també, que la situació del fill gran la supera i la desborda.</p> <p style="text-align: center;"><i>A veces claro me deprimó un poco porqué, la situación de Nei (MA1)</i></p> <p>La imatge que té del fill sa, del fill petit, no és massa bona i inclús quan en parla ho fa de manera com si estigués enfadada o dolguda amb ell.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>Bueno ahora yo lo veo como que está desinteresado, como que, antes era más ... si quería hacer una cosa la hacía, yo qué sé, ahora está como más, más dejado, no, no sé... (MA1)</i></p> <p>Un altre dels efectes que li provoca a l'lt tenir un germà amb una alteració que requereix molta atenció és que queda bastant oblidat, en segon terme. La mateixa mare en un moment de l'entrevista diu que estem parlant de l'altre fill. Tot i això, seguidament, torna a parlar del fill gran.</p> <p><i>Nei no quería ir al cole. Bueno, estamos hablando de lt. Fue una sensación rara porque Nei quería que yo le diera... (MA1)</i></p> <p>Aquesta descripció final que fa la mare de com expressa i verbalitza l'lt tota la vivència familiar, pot fer pensar que els efectes que li provoca el seu germà no acaben de ser o semblar massa positius o beneficiosos.</p> <p><i>Y a veces también ahora me cuesta lo hace "mamá estoy cansado, déjame descansar" (MA1)</i></p> |
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>Les qualitats de l'lt que descriu la mare podrien fer pensar que ell és el germà gran, ja que el defineix com a un infant responsable, bo i afectuós.</p> <p><i>Bueno, lt es un niño muy bueno. Es responsable. Y muy cariñoso (MA1)</i></p> <p>Aquesta sensació que pot arribar a transmetre l'lt fa que la mare el tingui en compte per qualsevol cosa que necessiti, ja que és amb qui probablement confia, més que amb el fill gran amb l'afectació o amb la parella. La mare té aquest sentiment d'estar abusant d'ell, tot i que aparentment no fa o no pot fer res per canviar-ho.</p> <p><i>Pero todo lt, lt, lt y claro... estoy abusando (MA1)</i></p> |
| <p>4.Contexte socioeconòmic familiar</p> | <p>La mare recorre a l'lt per ajudar-la en qualsevol necessitat o tasca que pugui sorgir-li o tenir aquesta. L'entorn socioeconòmic familiar podria condicionar la situació familiar.</p> <p><i>... me confío en él de dejarle la niña. O sea lt, ahora mismo si no tuviera a lt, en casa, fuera un desastre... (MA1)</i></p> <p>La mare admet que si no tingués el seu fill, la família, probablement, no tiraria endavant com ho està fent.</p> |
| <p>5. Rol (dins família)</p> | <p>Segons la mare l'lt adopta a casa el rol de cuidador sobretot amb la germana petita.</p> <p><i>Siempre la cuida (MA1)</i></p> <p><i>Siempre está, desde que se levanta, su hermana, se va, se despide de ella. Llega, la abraza. Todo, es como, dice "dame a mi niña" (MA1)</i></p> <p>Malgrat no sigui el germà gran, adopta un rol que per edat i ordre de naixement no li correspondria.</p> <p><i>Le gusta estar, es como si fuera un adulto chiquito, porque siempre está... (MA1)</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Tal i com indicaven les mestres en els grups de discussió hi ha un moment en el que aquests infants “exploten” i l’It, en aquest sentit, comença a estar cansat i es queixa de la situació que hi ha a casa i la vivència que té.</p> <p><i>Un poquito... como te digo antes, él me ayuda. Me ayuda mucho. Pero llega un momento que se agobia. Antes no. Una vez me dijo “me tienes harta” porque yo It, It (MA1)</i></p> |
| <p>6. Individualitat/ comunitat</p> | <p>Segons comenta la mare la família té aquest sentit de comunitat que hauria d’afavorir, en principi, la individualitat de cada membre.</p> <p><i>Siempre están encima de mi (MA1)</i></p> |
| <p>7. Expectatives de la família dipositades en l’infant</p> | <p>Les expectatives que pot tenir la mare respecte l’It no semblen ser massa bones, ja que el veu molt despistat i desconnectat de tot. Això, segons ella, no beneficia el seu fill.</p> <p><i>Si porqué te digo lo veo como muy lejos, muy despistado (MA1)</i> <i>Porqué a ver, es como te digo, a veces It está en la luna (MA1)</i></p> <p>De la mateixa manera no creu que se’n pugui sortir però tampoc sembla que li ofereixin o li puguin oferir massa oportunitats. Una mestra de l’escola truca a la parella per explicar-li que l’It tenia molta habilitat i es desenvolupava bé amb temes musicals i que aprofitessin per oferir-li alguna activitat per tal de poder potenciar totes aquestes habilitats.</p> <p><i>Que no lo pueda yo ayudar. La otra vez la profesora de música llamó a Neu, no sé, que iba bien, estaban haciendo no sé, algo de música, y decía que el niño lo hacía todo bien. Decía “aprovéchenlo ahora, hagan...” (MA1)</i></p> <p>A ella li preocupa no ser-hi per no poder-lo ajudar.</p> |
| <p>DIMENSIÓ II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna.</p> | <p>La mare té molt clar, tot i que ha manifestat que veu certes mancances en el seu fill, que no canviaria res d’ell. Per tant, li agrada com és i el defineix com un infant molt carinyós.</p> <p><i>No, si tengo que cambiar algo de It, no (MA1)</i> <i>Que es muy cariñoso. Muy cariñoso (MA1)</i></p> <p>Malgrat haver-lo definit com un infant afectuós, que cuida i que l’ajuda amb les coses de la casa, la mare manifesta que hi ha vegades que l’It queda com bloquejat i que no respon, calla i posa cara d’enfadat.</p> <p><i>Si, It, ¿qué te pasa? (...) It se queda callado (MA1)</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>Si, mira mal. Se pone así (hace cara). Si se cierra. Le hablas y le tienes que hablarle mucho para que pueda (MA1)</i></p> <p>Un altre aspecte que pot dificultar a l'lt tenir una bona imatge de sí mateix, segons la mare, pot ser el tema de l'aspecte físic. Ella considera que el tema del pes no els ajuda i això pot provocar d'altres conseqüències que no siguin beneficioses per l'lt, com per exemple a l'escola.</p> <p><i>Estamos muy... muy gordos. Y también eso se cansa mucho (MA1)</i></p> |
| <p>2. Dependència/independència/autonomia</p> | <p>La mare considera que l'lt depèn molt d'ella i en aquest sentit es podria considerar que hi ha molta dependència i poca autonomia per part d'ell.</p> <p><i>Si, entonces hay veces que yo le hablo, es que "mamá tu ???" le digo lt déjalo, porque ya dice como es él. Ya después cuando deje de jugar lo harás tu (MA1)</i></p> <p><i>Que habla mucho. Como te digo. Es que él siempre está, siempre conmigo. Es que él se cree como que si fuera yo (MA1)</i></p> <p>Tot i això aquesta afirmació de la mare pot fer pensar en un inici de poder-se despendre d'ella, encara que sigui en moments puntuals, com el desplaçament de casa a l'escola. La mare és qui no vol que ho faci ni vol despendre's d'ell.</p> <p><i>Si, a veces quiere venir solo. Hay niños que a la edad de lt vienen solos al cole. Y yo le digo que no (MA1)</i></p> |
| <p>4. Autoestima</p> | <p>La sensació de la mare és que l'lt té una autoestima baixa, ja que ella comenta que es posa trist i que quan ella s'enfada amb ell, això no li agrada.</p> <p><i>Él a veces como que se... cuando se lo reprocho se pone triste (MA1)</i></p> <p><i>Y lo siento mucho si yo me enfado con él, él... le sienta muy mal. Yo casi nunca estoy enfadada con él pero hay veces que... (MA1)</i></p> <p><i>Si, entonces hay veces que yo le hablo, es que "mamá tu???" le digo lt déjalo, porque ya dice como es él. Ya después cuando deje de jugar lo harás tu. Porque claro yo le digo "juega tú" per viene por detrás, está ahí "déjame un rato" y, no es... (MA1)</i></p> <p>L'afectació del germà no ajuda a tenir una situació familiar tranquil·la a casa i l'lt es veu afectat, tal i com indica la mare i la seva autoestima no es veu millorada.</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>5.Resiliència</p> | <p>Per tot el que descriu a l'entrevista, la mare creu que l'It no té aquesta capacitat per superar obstacles que li puguin anar sorgint.</p> <p style="text-align: center;"><i>Yo lo único que creo es que yo como que le sobreprotejo, no sé... (MA1)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Una vez me dijo "mamá me tienes harta" (MA1)</i></p> <p>Aquesta sobreprotecció de la que parla la mare no deu ser positiva ni beneficiosa per l'It, creant-li certa dependència i manca d'autonomia per determinats aspectes.</p> <p>Tot i això, l'afirmació que fa la mare durant l'entrevista "mamá me tienes harta", pot fer entreveure que l'It comença a millorar algun aspecte i a veure que no pot estar sempre depenent de la mare.</p> |
| <p>DIMENSÍO IV. L'ESCOLA</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>4.Aïllament/integració al grup</p> | <p>Segons diu la mare tot fa pensar que l'It no és un infant que estigui molt ben integrat a l'escola i que tingui una xarxa de relacions i amistats àmplia.</p> <p>La mare comenta que se'n riuen d'ell i que no se n'adona. Tot això indica que hi pot haver cert aïllament en l'entorn escolar.</p> <p style="text-align: center;"><i>Como te digo, It no le hace caso, no... mira hay veces que yo lo veo, mira ahora por poner un ejemplo, ahora que Nei escribe a una niña, la niña parece que se lo dijo todo en su aula y se están burlando de It. Y It ni se entera (MA1)</i></p> |

Altres dades analitzades

A partir de les puntuacions del Dr. Roig, es comenten alguns aspectes a tenir en compte.

El primer fet destacat és que el resultat (annex 44) quantitatiu de la valoració de l'entrevista pel que fa al Funcionament Reflexiu (FR) de la mare és de "3" (FR=baixa). El resultat ve donat perquè el valor "3" és el més repetit en les puntuacions dels ítems analitzats en l'entrevista i indica un nivell de funcionament reflexiu baix, ja que està per sota del punt mig. No hi ha cap ítem que tingui una puntuació superior a "4".

Alguns ítems que s'avaluen a l'entrevista feta amb la mare de l'It i que denoten aquest baix nivell de funcionament reflexiu són: alegria, pena o dificultat, pèrdua, rebuig,

necessitats, malestar o enuig per citar-ne alguns. Tots els ítems tenen puntuacions inferiors a “4”.

Pel que fa a l'ítem pena o dificultat, el valor és “3”. Alguns moments de l'entrevista que determinen aquesta puntuació són:

Él se cree como si fuera yo... y está, como que es indiscreto. Como que no, todo lo sopla (llanto)... tú no puedes decir todo lo que te llega a la mente (llanto).

Es como si fuera mi amigo (se ríe)

Es que es como si fuera otro yo.

D'altres frases que indiquen aquesta dificultat per part de la mare són:

...me enfadé mucho porqué me meten en un lío, ¿sabes?

Tú sabes yo me enfado con él porqué hacen lo que les da la gana contigo... si quieren algo de Neu (padre) lo manipulan, a mi no

Sobre la necessitat, la puntuació també és “3”. Hi ha una frase que diu la mare i que és molt significativa:

Bueno, estamos hablando de It.

En un moment de l'entrevista la mare s'adona que està parlant més del germà que no de l'It. Té una necessitat important de parlar-ne. Posteriorment la mare indica quina és la necessitat que creu que té en relació al seu fill, l'It.

¿Qué es lo que más te preocupa de It?

Que no lo pueda yo ayudar.

Cal destacar que un dels sentiments que afecta i té més importància per la mare és el de la pèrdua, ja que fa uns dotze anys que està separada i que no es pot veure amb la seva mare i amb la seva germana, a qui troba molt a faltar.

Per Fonagy (1998), aquest tipus de respostes sovint poden fer ús del llenguatge d'estats mentals com “alegre”, “trist”, “estimat”, “segur”... sense deixar clar o explícit que el subjecte comprèn de debò la implicació de la seva declaració (per exemple, el pare o mare no poden elaborar-ho sobre la seva descripció).

Per tant, una de les primeres conclusions a la que s'arriba després d'analitzar l'entrevista amb la mare i de la baixa puntuació del seu funcionament reflexiu és que la família no és un element que hagi ajudat a l'It a millorar aspectes de la seva estructuració personal.

INFANT 2: EL

| DIMENSIÓ I. LA FAMÍLIA | |
|--|--|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | <p>Per la mare la situació familiar és prou bona perquè es doni un vincle entre progenitors i fills. Així mateix ella diu que coneix perfectament el seu fill i afirma que sap i fa el que creu millor per ell, ja que hi ha suficient confiança entre ells.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ahora, ahora mismo por la edad que tiene, buenísima, buenísima (MA2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Porqué ya solamente con la mirada de mi hijo se me olvida todo (MA2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Y va de vez en cuando. Y le encanta saltar, le vuelve loco. Y le digo, "cariño, no saltes"... (MA2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Y él ha ido viendo sucesivamente, todas esas etapas que ha ido viviendo. Quizás llega una etapa que él no se da cuenta, no lo comprende, está más, evidentemente, claro, porqué sino... no hubiera sido normal... evidentemente que él eso lo ha pasado (MA2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>No, sinceramente. Chocar, choco, pero con el tema de... de las asignaturas, que... (MA2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>... estuve con el El porqué también pienso que es muy importante. Que él se sienta también... después de haber trabajada la Ai (MA2)</i></p> <p>Aquest vincle ve donat per escoltar molt, tal i com diu, els seus dos fills. És una mare que diu que es preocupa molt per tots dos i els troba a faltar si no els té a prop.</p> <p style="text-align: center;"><i>En mi caso, yo, los intento escuchar a mis hijos. Es muy importante... Pero es muy importante escucharlos (...) Y yo a El lo escucho mucho (MA2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Se le echa a faltar mucho a mi hijo, el ruido que hace (se ríe) en casa... (MA2)</i></p> |
| 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | <p>El primer aspecte destacat és que entre l'El i la seva germana hi ha una diferència d'uns vuit anys.</p> <p style="text-align: center;"><i>Veintidós. Es la hermana mayor (MA2)</i></p> <p>La mare defineix la relació entre els dos germans com molt bona, sobretot quan l'El era més petit.</p> <p style="text-align: center;"><i>De pequeño fue buenísima, por ejemplo para mi hijo, pero para mi como mamá fue un poco dura. ¿Por qué? Porqué fue la época, por ejemplo, lo tenía que tener más mi madre. Ai, bueno tú ya conoces el caso, entonces yo he sido una mamá que siempre ha llevado a Ai y sigo llevándola a la terapia, la logopeda, todo... y hasta el día de hoy gracias a Dios que tengo mucha energía porqué sigo para adelante, pero claro, cuando tienes al bebé, van creciendo sus necesidades, y justo nos pilló cuando tuve que llevar a Ai a Estados Unidos... (MA2)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Y ahí no, ... no creo que lo pasara mal porqué me veía, pero sí que es verdad que estuve un tiempo que estuve fuera por estas circunstancias, entonces como mamá sí lo pasé mal yo... pero muy mal. Porqué claro, yo tengo dos. Como tienes una mano con todos los dedos y te cortan uno, te duele, no? Pues yo lo pasé mal (MA2)</i></p> <p>La mare ja devia intuir i veure que quelcom no acaba de funcionar del tot bé amb l'El, probablement perquè dedicava molt temps i esforços a la filla amb l'alteració.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>Y mi madre me decía “nena que el nen está bien, no sufras, ...” y llegó un momento que a mi madre le llamaba “mama”. El le llamaba “mama, mama”. Y ella le decía “no, yo soy la yaya, cariño” (MA2)</i></p> <p>El que no vol la mare és que l'El vegi la seva germana com un problema i segons afirma això no passa perquè segons ella se l'estima molt.</p> <p><i>Porqué piensa que él tiene que crecer sin ninguna... o al menos lo intentamos. Que no crezca con aquella cosa de decir “es que como mi hermana tiene un problema” (MA2)</i></p> <p><i>Y a su hermana la quiere con locura y fuimos, fuimos a buscarlo (MA2)</i></p> |
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>Per la mare l'El ocupa el lloc que li correspon segons l'ordre de naixement que és el de fill i germà petit.</p> <p><i>Si, a nivel personal si te tengo que ser sincera no. A nivel de casa, a nivel de, a lo mejor si que es verdad que le tengo que decir “El, échale una manita a la tata de mirar o eso” (MA2)</i></p> <p><i>No, a ver, no es yo encuentro a El aún por la edad infantil (MA2)</i></p> |
| <p>4.Context socioeconòmic familiar</p> | <p>La mare descriu la situació de l'entorn familiar (inclosos els avis) com molt bona, fins a tal punt que l'El cada vegada és més conscient d'aquesta i això pot haver enfortit el vincle entre tots els membres.</p> <p><i>O sea que tengo un gran apoyo, la verdad de mis padres, afortunadamente, porqué piensa que el problema de Ai yo sola, yo no hubiera tirado para adelante si no tuviera un círculo, tanto el papá, la yaya el yayo, y entonces ahí hemos tirado adelante también con el El. Y ahora es la etapa buenísima, porqué El ha ido creciendo, lo ha ido viendo. Yo ya cuando estaba más fuerte, salía a la calle porqué estaba para arriba y abajo, en invierno pues yo ya sacaba a mi hijo. No me lo resguardaba tanto mi madre no, por decirlo de alguna manera... “mama ya me lo llevo” y lo tapaba y si a las diez de la noche, las ocho de la noche, estaba conmigo (MA2)</i></p> <p>Per tant, en aquest cas el context podria ser un punt de suport per l'El.</p> |
| <p>5. Rol (dins família)</p> | <p>A diferència del que passava amb l'It, l'El té un rol més secundari a casa, fins al punt que se li ha de demanar ajut amb la seva germana alguna vegada.</p> <p>La mare comenta que aparenta una cosa i que n'és una altra, referint-se a què es mostra com un infant una mica reservat i distant i ha agafat aquest rol.</p> <p><i>Te voy a explicar una cosa que pasó... porqué El aparenta una cosa y luego, su aspecto, y luego por dentro es otra (MA2)</i></p> <p><i>Son dos vidas y eso no puede ser una obligación (MA2)</i></p> |
| <p>6. Individualitat/ comunitat</p> | <p>Que els pares hagin d'anar recordant a l'El, tal i com indica la mare, que té una família i una germana, pot indicar que aquest sentiment de comunitat no l'acaba de tenir massa incorporat i això pot condicionar i alentir el seu procés d'individualització.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>Y siempre le decimos, “El la familia, y tienes una hermanita”. Al menos que sepa que su hermana está ahí y intento, intentamos, pero tu no puedes cargar, tu tienes que vivir, tienes una vida (MA2)</i></p> |
| <p>7. Expectatives de la família dipositades en l'infant</p> | <p>El que li agradaria a la mare és que l'El acabés fent-se càrrec de la seva germana en un futur, malgrat es contradigui dient que no es pot donar una responsabilitat tan gran a una persona.</p> <p><i>Porqué piensa que él tiene que crecer sin ninguna... o al menos lo intentamos. Que no crezca con aquella cosa de decir “es que como mi hermana tiene un problema” (MA2)</i></p> <p><i>Pero tu no puedes cargar a una persona con una responsabilidad así tan fuerte (MA2)</i></p> <p><i>... la nena porqué tu no puedes cargar, ojalá mi hijo se hiciera cargo de mi hija, ojalá (MA2)</i></p> |
| <p>DIMENSIÓ II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna.</p> | <p>Segons diu la mare l'El és un infant normal i senzill com qualsevol altre tot i tenir moments en els que s'enfaden entre ells.</p> <p><i>A ver (...) honesto (...) no es muy cariñoso, pero depende, como me quiera sacar algo (pero bueno, (...) es sencillo con las cosas, es un poco tozudo, esta la dejo para el final (MA2)</i></p> <p><i>Es un poco tozudito (MA2)</i></p> <p><i>Sencillo pues que no les gustan, no le gustan las cosas que sobresalgan. El para eso es bastante sencillo (MA2)</i></p> <p><i>Lo que llevo mal es que no me haga caso a la primera, pero ¿qué niño hace caso, a ver? No me gusta. Lo que sí es verdad es que a veces cuando le hechas la bronca se tiene que quedar con la última palabrita (MA2)</i></p> <p><i>Vino súper nervioso la única vez que le he visto así. Y entonces me dice “mama!” y yo “qué, ¿qué te pasa hijo?” “aaaaa” le dio por chillar. Y yo “¿qué te pasa?” pero no me chilles, háblame. “Es que estoy nervioso” (MA2)</i></p> <p>Segons la mare l'El té com dues cares: una que pot aparentar en determinats contextos o entorns amb determinades persones i l'altra que és que coneix i veu ella a casa.</p> <p><i>El aparenta una cosa, yo siempre lo he dicho, aparenta una cosa y luego no es ¿sabes? Luego es que es una pasada de niño. Si profundizas un poco... (MA2)</i></p> <p><i>Cariñoso sí que es verdad que cuando quiere sacar algo, se las ingenia no te puedes, es que a veces no puedo ni castigarlo (MA2)</i></p> |
| <p>2. Dependència/independència/autonomia</p> | <p>Es pot entreveure que l'El és un infant poc autònom i, per tant, dependent. La mare no sembla ajudar massa en aquest sentit ja que es preocupa molt per ell i en certa manera això el pot limitar i condicionar.</p> <p><i>O, “El, ten cuidado”, “mama, ya estás de protectora”. Y dice “ya estás de protectora, mama”. Y yo “ten cuidado hijo” (MA2)</i></p> |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p><i>No, El es muy casero de momento (MA2)</i></p> <p>L'EI denota força dependència com es descriu la mare en aquesta situació.</p> <p><i>Aquí está también su papá, por ejemplo para ir al cine, la semana pasada, lo digo porqué quería ver no sé qué, no recuerdo qué película, y me dijo "mama ¿qué hago?". "Con quién quieras ir". Y entonces fue con el papi. También es una cosa que compaginamos mucho, o sea, Aida nos necesita mucho, en todos momentos, pero siempre intentamos, el rato que podemos, puedo ir con el Eloy, como su padre, sabes? (MA2)</i></p> |
| 3.Seguretat | <p>La situació viscuda per la germana i, les anades i vingudes per intentar millorar la seva qualitat de vida, poden haver afectat a l'EI en diferents aspectes, entre ells la seva autoestima que es pot haver vist minvada.</p> <p><i>De pequeñito fue buenísima, por ejemplo para mi hijo, pero para mi como mamá fue un poco dura. ¿Por qué? Porque fue la época, por ejemplo, lo tenía que tener más mi madre. Ai, bueno tú ya conoces el caso, entonces yo he sido una mamá que siempre ha llevado a Ai y sigo llevándola a la terapia, la logopeda, todo... y hasta el día de hoy gracias a Dios que tengo mucha energía porqué sigo para adelante, pero claro, cuando tienes al bebé, van creciendo sus necesidades, y justo nos pilló cuando tuve que llevar a Ai a Estados Unidos... (MA2)</i></p> |
| 5.Resiliència | <p>Malgrat pugui haver tingut i viscut situacions complicades a l'escola, tal i com explica la mare, l'EI ha seguit tirant endavant i ha demostrat capacitat de superació i resiliència per afrontar determinades vivències i/o experiències.</p> <p><i>Si lo ha podido, por ejemplo, si castigaban, un ejemplo que te pongo, y él a lo mejor tenía que decir bueno he sido yo, sabes? Se ha llevado muchas cosas por... (MA2)</i></p> |
| DIMENSIÓ IV. L'ESCOLA | |
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 2. Rol (dins l'escola) | <p>L'EI no té un rol massa destacat dins el grup d'amics segons comenta la seva mare. Es porta bé amb ells però no és un líder ni un infant que destaquí massa.</p> <p>Això no vol dir, però, que segons la mare no sigui molt honest i amic amb els seus companys i companyes.</p> <p><i>En la escuela Carlit también, se llevaba muy bien con los amigos. Cuando realmente, y es difícil, pero cuando él se ha hecho un amiguito, ha sido muy honesto con el amigo (MA2)</i></p> |
| 3. Individualitat/ comunitat | <p>La mare opina que la relació amb altres infants a l'escola és bona i inclús l'EI és un nen que té sentit de la justícia i que ajuda d'altres infants si creu que ho ha de fer.</p> <p><i>Con los amigos es una pasada (MA2)</i></p> <p><i>Por defender a otros (MA2)</i></p> |

Altres dades analitzades

D'altres dades puntuades pel Dr. Roig són:

Els resultats (annex 43) quantitatius de la valoració de l'entrevista pel que fa al Funcionament Reflexiu (FR) de la mare és "4" (FR=baixa). El valor "4" és el més repetit en les puntuacions dels ítems analitzats en l'entrevista, fet que indica un nivell de funcionament reflexiu baix, ja que està per sota del punt mig tot i apropar-s'hi bastant. Cal destacar que hi ha força ítems puntuats amb "5", la qual cosa fa pensar que hi pot haver certa capacitat reflexiva.

Hi ha pocs ítems que s'avaluen a l'entrevista feta amb la mare de l'EI i que denoten aquest baix nivell de funcionament reflexiu. Algun d'aquests aspectes fa referència a la personalitat i l'altre és el que descriu la pena o dificultat. Aquests dos són els únics ítems puntuats amb un "3".

Pel que fa a cites extretes de l'entrevista que denotin en la mare aquesta sensació de pena o dificultat i que han estat puntuades amb un "3" són:

No creo que lo pasara mal porqué me veía, pero sí que es verdad que estuve un tiempo que estuve fuera por estas circunstancias, entonces como mamá sí lo pasé mal yo... pero muy mal.

Y mi madre me decía "nena que el nen está bien, no sufras..."

...Y llegó un momento que a mi madre le llamaba "mama".

Pel que fa a les relacions i la personalitat també té un valor de "3". Algunes frases que diu la mare i que són significatives sobre certes mancances són:

Cariñoso sí que es verdad que cuando quiere sacar algo, se las ingenia no te puedes, es que a veces no puedo ni castigarlo,

Lo que llevo mal es que no me haga caso a la primera, pero ¿qué niño hace caso, a ver? No me gusta. Lo que sí es verdad es que a veces cuando le hechas la bronca se tiene que quedar con la última palabrita.

Una de les primeres conclusions que s'extreu després de l'anàlisi de l'entrevista amb la mare i partint de la puntuació baixa del seu funcionament reflexiu és que la família es podria considerar un element que ha ajudat o podria arribar a ajudar a l'infant a millorar aspectes de la seva estructuració personal.

L'element família, en aquest cas la mare, podria arribar a ajudar positivament en la millora de la construcció d'aquest infant. Tot i això el Dr. Roig considera que la mare no acaba de saber què fer, que està perduda i que no acaba de fer mentalització, ja que només descriu, tot i que en algun moment s'hi apropa.

5.4. Resultats i anàlisi de la Tècnica de la Rejilla

Pel que fa a l'anàlisi dels resultats obtinguts de la Tècnica de la Rejilla s'han valorat els diferents ítems descrits al marc metodològic.

Aquests ítems es relacionen amb la seva corresponent *Dimensió*, *Categoria* i *Indicador* de la graella de categories.

5.4.1. Ítems relacionats amb la graella de categorització

Taula 15

Relació entre els ítems de la Tècnica de la Rejilla i els diferents apartats de la graella de categorització

| ÍTEM | DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADOR |
|--------------------------|----------|------------|-----------|
| Número d'elements | I | 1 | a, b |
| | | 2 | c |
| | | 6 | a |
| | III | 1 | c |
| | IV | 1 | a, d |
| | | 2 | a, b, c |
| 4 | | a, b, c, d | |
| Relacions entre elements | I | 1 | a |
| | | 2 | c |
| | | 3 | b |
| | | 6 | a |

| | | | |
|---------------------------------|----|---|------------|
| | II | 1 | b |
| | IV | 1 | a, d |
| | | 2 | a, b, c |
| | | 4 | a, b, c, d |
| Intensitat | I | 2 | c |
| | | 3 | b |
| | II | 1 | b |
| Constructes dilemàtics | II | 1 | a, c |
| Constructes congruents | II | 1 | a, c |
| Auto-definició | II | 1 | C |
| | | 5 | e |
| Autoestima | II | 4 | a |
| Aïllament social auto-perceptiu | II | 4 | a |
| | IV | 4 | a, b, c, d |
| Número de constructes | I | 5 | c |
| | IV | 2 | a, b, c |
| Relacions entre constructes | i | 5 | c |
| | IV | 2 | a, b, c |
| Autoconcepte | II | 1 | c |
| | | 4 | a |
| | | 5 | e |

Paral·lelament i per tal de facilitar la comprensió dels diferents ítems analitzats es construeix una graella (annex 4) que serveix per poder veure de manera més clara la possible evolució entre el pretest i el moment del posttest tot comparant-los.

INFANT 1: IT

ANÀLISI DELS RESULTATS

| ÍTEMS | PRETEST | INTERPRETACIÓ | POSTTEST | INTERPRETACIÓ | VALORACIÓ GENERAL |
|------------------------------------|---|---|---|--|---|
| Anàlisi Qualitatiu | | | | | |
| NÚMERO D'ELEMENTS | Apareixen 12 elements, la qual cosa indica una xarxa social àmplia. La major part d'elements formen part de l'entorn escolar | <i>La xarxa social és bastant àmplia. El fet que apareguin elements de l'entorn escolar és molt significatiu</i> | Hi apareixen els mateix número d'elements | <i>Mateixos elements que al pretest</i> | <i>Molt probablement per l'lt l'escola és un entorn on es sent segur i acompanyat. Així ho indiquen l'aparició de tants companys/es de la seva classe</i> |
| NÚMERO DE CONSTRUCTES | Apareixen un total de 7 constructes, la qual cosa indica poca complexitat en el seu sistema | <i>Els constructes poden ajudar a entendre com veu els companys de classe, principalment, més que el germà, tot i que hi ha algun constructe amb el que encaixa</i> | Hi apareixen els mateixos 7 constructes | <i>Mateixos constructes que al pretest</i> | <i>Poca complexitat en el seu sistema degut als pocs constructes que hi apareixen</i> |
| Anàlisi Quantitatiu | | | | | |
| RELACIONS ENTRE CONSTRUCTES | Els resultats en el pretest són tots baixos i alguns d'ells negatius. Destaquen les correlacions entre DIU COSES DOLENTES i S'ENFADA com a puntuació més alta | | Els resultats del posttest són baixos i en molts casos negatius. Destaquen dues puntuacions força altes en les correlacions dels constructes: DOLENT i PEGA i | | Aquests resultats alts fan pensar en la relació que tenen amb la imatge que pot tenir del seu GERMÀ gran. |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|---------------------------------|---|--|--|---|---|
| | | | PEGA i DIU COSES DOLENTES | | |
| RELACIONS ENTRE ELEMENTS | La majoria de resultats entre els elements són alts. Destaca un resultat negatiu amb un company de classe (r=-0,02) | <i>Els resultats de les relacions entre elements són curiosos ja que surten alts tots menys amb qui havia tingut més relació i amistat els últims anys</i> | La majoria de resultats són negatius, apareixent només dues relacions positives, una amb una nena de la classe (r=1,00) i l'altra amb l'infant amb qui tenia el resultat negatiu al pretest (r=0,46) | <i>Bastant curiós el resultat, ja que l'Er apareixia amb una correlació negativa al pretest. La nena amb qui li surt el resultat màxim va deixar l'escola a final d'aquell curs</i> | Sembla que no acaba de trobar el seu cercle d'amistats properes i duradores. El fet que l'infant amb correlació alta al posttest sigui un infant amb una alteració en el desenvolupament és significatiu i que la nena que apareix amb la puntuació màxima no estigui actualment a l'escola |
| Autoconcepte | | | | | |
| AÏLLAMENT DEL SELF REAL | Tots els elements presenten correlacions altes menys amb un company de classe que és negatiu (r=-0,02) | | Els resultats de les correlacions entre elements han variat totalment i ara la correlació més alta la presenta el company de classe que al pretest donava resultat negatiu | | |
| AÏLLAMENT DEL SELF IDEAL | No hi ha absència de relacions significatives entre com es veu quan sigui gran i la resta d'elements, ja que els resultats són alts | | Les relacions significatives han disminuït i només destaca una companya de classe | | |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|-------------------------------|---|---|--|---|---|
| | | | amb la puntuació màxima (r=1,00) | | |
| AÏLLAMENT DEL SELF | No presenta cap correlació negativa entre la construcció del self i el self ideal, així com també hi ha correlació positiva alta entre el self ideal i altres elements | <i>Identifica elements de l'escola com a més significatius</i> | No presenta cap correlació negativa entre la construcció del self i el self ideal, així com també hi ha correlació positiva alta entre el self ideal i altres elements | | |
| CORRELACIÓ DEL SELF | La correlació entre els selfs és (r=0,00). Per tant està al punt mig | | La correlació entre els selfs és (r=1,00), per tant la màxima | | Hi ha una clara evolució en la correlació entre selfs |
| Altres índexs | | | | | |
| AUTO-DEFINICIÓ | Indica que és un nen que NO ÉS MOGUT, NO DIU COSES DOLENTES, ÉS AMIC I NO DIU PARAULOTES | <i>S'assembla i s'emmira bastant en un company de classe, en Jo Ma</i> | La seva auto-definició indica que es considera un nen que és BO, NO MOGUT, QUE NO PEGA, QUE S'ENFADA I QUE ÉS AMIC | <i>Surten quasi els mateixos constructes que en la primera auto-definició, i el referent segueix essent el seu amic Jo Ma</i> | L'auto-definició és positiva. A més destacar l'aparició al posttest del constructe bo, com a fet més destacat. Així mateix veu com a fet positiu enfadar-se, cosa que no passava al pretest |
| CONSTRUCTES CONGRUENTS | En el seu pretest apareixen els següents constructes congruents o punts forts segons ell: no mogut, que no pega, que no s'enfada, que no diu coses dolentes i que és amic | <i>El gran número de constructes congruents indica que es valora positivament, en general</i> | El posttest presenta els següents punts forts segons ell: que és bo, que no és mogut, que s'enfada, que és amic i que no diu paraules | <i>Algun es repeteix del pretest. Com a fet destacat valora positivament enfadar-se.</i> | Té molts punts forts i aquest fet és positiu |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|
| CONSTRUCTES DILEMÀTICS | No existeixen constructes dilemàtics | | No existeixen constructes dilemàtics | | No presenta constructes dilemàtics en cap dels dos tests. Això vol dir que s'apropa bastant a com li agradaria ser de gran |
| Altres aspectes observats | | | | | |
| AUTOESTIMA (JO-IDEAL) | El valor és (r=0,00) | <i>El resultat indica que l'autoestima no és ni alta ni baixa</i> | El valor (r=1,00) que és la màxima puntuació | Indica que té una autoestima molt alta | El creixement de l'autoestima és molt significatiu. L'autoestima ha millorat molt i molt |
| AÏLLAMENT SOCIAL AUTO-PERCEPTIU (JO-ALTRES) | El valor resultant és (r=0,91) | <i>Aquest valor indica que no hi ha aïllament i que no es veu diferent als altres</i> | El valor ha disminuït respecte al pretest i ara és de (r=0,09) | <i>Aquest fet indica que hi ha cert aïllament i es veu diferent als altres</i> | Això ens fa plantejar què pot haver canviat perquè variï i hagi baixat tant el valor inicial |
| ADEQUACIÓ PERCEBUDA DELS ALTRES (IDEAL-ALTRES) | El valor resultant és (r=0,91) | <i>Veü amb bons ulls els altres com a models per quan sigui gran</i> | El valor ha disminuït respecte al pretest i ara és de (r=0,09) | <i>Ja no veü als altres com a possible model per quan sigui gran</i> | El valor ha disminuït molt. Aquest fet indica que no hi ha ningú significatiu en com es veü de gran |
| INTENSITAT ELEMENTS | La mitjana d'intensitat total és baixa (r=0,30). Les puntuacions són molt baixes en general, menys amb el ELL ARA i ELL GRAN. | | La mitjana d'intensitat total és baixa (r=0,34). Les puntuacions són molt baixes en general, essent les més altes amb dos companys | | |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|--|---|
| | | | de classe i el GERMÀ | | |
| INTENSITAT CONSTRUCTES | La mitjana d'intensitat total dels constructes és molt baixa ($r=0,13$). Les puntuacions individuals dels constructes són molt baixes, també. El constructe més important per ell és QUE DIU COSES DOLENTES/ QUE NO DIU COSES DOLENTES | | La mitjana d'intensitat total dels constructes és molt baixa ($r=0,18$). Les puntuacions individuals dels constructes són molt baixes, també. El constructe més important per ell és PEGA/ NO PEGA | | |
| INTENSITAT TOTAL | L'índex de la mitjana de la intensitat total entre constructes i elements és de ($r=0,21$) i, per tant, molt baixa | | L'índex de la mitjana de la intensitat total entre constructes i elements és de ($r=0,26$) i, per tant, baixa però més alta que al pretest | | |
| DISCREPÀNCIA | Es veu com un nen que NO DIU PARAULOTES | <i>S'assembla bastant a en Jo Ma en aquest sentit, tot i que li agradaria ser com el GERMÀ en aquest sentit</i> | Es veu com un nen que NO PEGA i NO DIU COSES DOLENTES | <i>S'assembla bastant a en Jo Ma en aquest sentit, tot i que li agradaria ser com el GERMÀ en aquest sentit, també</i> | Apareix una discrepància més al posttest. Això indica que es planteja més coses que abans |
| DISSIMILARITAT (JO-IDEAL) | La diferència entre ELL i el seu IDEAL no és massa alta ($r=0,44$) | | La diferència entre ELL i el seu IDEAL no és massa alta ($r=0,40$) | | |
| DISSIMILARITAT (IDEAL-ALTRES) | La diferència entre el seu IDEAL i els ALTRES és bastant baixa ($r=0,32$) | | La diferència entre el seu IDEAL i els | | |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | ALTRES és baixa ($r=0,27$) | | |
| DISSIMILARITAT (JO-ALTRES) | La diferència entre ELL i els ALTRES és molt baixa ($r=0,17$) | | La diferència entre el seu IDEAL i els ALTRES és baixa ($r=0,23$) | | |
| Perfil | | | Valoració | | |
| <p>No sembla encaixar dins cap perfil en el pretest, tot i acostar-se al perfil de positivitat, malgrat el valor de l'autoestima és ($r=0,00$) i per tant massa baix.</p> <p>En el posttest encaixa dins el perfil de superioritat, com indiquen els resultats baixos en l'aïllament social auto-perceptiu i l'adequació percebuda dels altres i el resultat màxim en autoestima.</p> | | | <p>Destacar que encaixi dins el posttest en el perfil de superioritat. Aquest fet indica que té l'autoestima molt alta però que hi ha cert grau d'aïllament. Aquest fet podria provocar algun petit conflicte en un futur</p> | | |

| DIMENSIÓ I. LA FAMÍLIA | |
|--|--|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | <p>Apareixen un total de 12 elements al test de la Rejilla de l'infant, dels quals només 1 fa referència a l'àmbit familiar i és el seu germà. Aquest element l'introdueix l'investigador per tal de poder conèixer l'opinió que té l'It d'ell. La resta d'elements són tots de l'àmbit escolar.</p> <p>Aquest fet indica la importància que té per ell la xarxa de relacions de l'escola, entorn en el qual es deu sentir probablement més segur que a casa tal i com indica també Botella a l'entrevista que concedeix en la que també destaca la importància que tenen per ell els seus companys/es.</p> <p style="text-align: center;"><i>Aquest nen té més món al cole que a casa (Botella, entrevista)</i></p> <p>Per tant tot fa indicar que no recorre massa a demanar ajut a casa, ja sigui per la situació que es viu dins la família o pel vincle que hi ha entre la mare i ell. No apareix cap referència per part d'ell cap a la mare i/o al pare en tota l'entrevista.</p> |
| 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | <p>L'element "germà" és un element que incorpora l'entrevistador hauria de permetre entreveure la relació que hi ha entre els dos germans.</p> <p>L'element "germà" està bastant ben valorat al pretest ja que la correlació entre els dos elements és de ($r=0,71$). Tot i això en un primer moment l'It diu que el pega.</p> <p style="text-align: center;"><i>Sí. Però un dia què em vas dir que en Nei a vegades s'enfadava... (Investigador, pretest)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Que pega (It, pretest)</i></p> <p>A l'hora de puntuar-lo ho fa afirmant que "no pega".</p> <p style="text-align: center;"><i>Vale. I en Nei també has posat que no pega mai (Investigador, pretest)</i></p> <p>Tot fa pensar que la relació amb el germà pot ser complicada com indica el mateix infant.</p> <p>No es percep complexitat cognitiva ja que It no sembla tenir capacitat per utilitzar el sistema de constructes que té de manera multidimensional. Així es reflecteix en el valor total de intensitat que indica poca multidimensionalitat en la seva construcció. L'edat i ser el germà petit d'un infant amb una alteració poden ser factors que provoquen que tot el que fa referència al món d'aquest infant sigui molt bàsic i simple. Els constructes que apareixen en la seva entrevista determinen més o menys el mateix.</p> <p>El valor total de polarització en el pretest és d'un 73,81%. Al posttest aquest valor s'incrementa lleugerament, arribant a un 76,19%. Els constructes que han aparegut en la seva entrevista tenen un significat bastant important per ell. Fixant-nos en els constructes destaquen en el pretest "no s'enfada vs s'enfada" i "no és amic vs és</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>amic” amb un 91,67%. Al posttest “mogut vs no mogut” i “no és amic vs és amic” amb un 91,67%, també. Per tant, són valors que ell considera importants.</p> <p>Pel que fa als elements, en el pretest cal destacar el 100% de polarització amb el seu “jo real”, el seu “jo ideal” i amb el seu “germà”. Això indica que l’It podria considerar el seu germà com una persona que té molt significat per ell. Al posttest, en canvi, les correlacions de 100% són amb el seu “jo ideal” i amb una “amiga”, que en aquell moment representa que ser la persona que considera més significativa.</p> |
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>Dels elements que apareixen al test cal destacar que tots ells són infants que no tenen cap més germà o germana, com és el cas de 5 dels infants que apareixen en l’entrevista o bé, un total de 3 són germans petits, com ell. Un dels infants és germà bessó d’una altra nena.</p> <p>Observant les puntuacions (es recorda que l’interval de puntuació és de 0 a 5) que es donen en el moment de la primera entrevista (pretest) i que són tots iguals a “5” menys una que puntua amb un “1”, es podria afirmar que entre els dos germans no hi ha massa diferència pel que fa com es veu ell i com veu al seu germà. Per tant, partint d’aquests valors no tindria massa rellevància l’ordre de naixement ja que tots dos són definits com a infants en general bastant responsables.</p> |
| <p>5. Rol (dins família)</p> | <p>Els elements que apareixen a l’entrevista semblen indicar que el rol que té l’infant dins la família no és massa destacat. El fet de no citar elements familiars pot fer pensar que no és un entorn massa agradable per ell. L’entrevistador és qui incorpora l’únic element que fa referència a la família i que és “germà”. Sembla que les figures de mare i pare no siguin importants per ell.</p> <p>La relació amb el germà no és del tot bona perquè el molesta molt habitualment i inclús el pega, com s’ha indicat abans. L’It, en canvi, sembla tenir a casa el rol de germà responsable, com si fos el germà gran essent ell el petit. Aquest fet s’accentua al moment del posttest ja que les puntuacions que dona al germà no són tan positives i bones com al pretest. Mentre que al pretest les puntuacions eren iguals “5”, al posttest aquestes baixen bastant i l’It puntua el seu germà amb “1”, “2” i un “4”, a més d’algun “5”. Per tant, aquest rol de germà responsable i de figura simbòlica de germà gran encara seria més destacada, ja que el seu germà s’apropa més al pol dels constructes negatius “s’enfada”, “diu coses dolentes” i “pega”.</p> <p>Pel que fa als constructes, n’hi ha un total de 7. El fet que n’hi apareguin pocs indica que no hi ha una complexitat en la seva personalitat. Cal destacar que se’l va haver d’ajudar a escollir els constructes ja que per ell eren molt bàsics, probablement provocat per l’edat que tenia quan es va fer el test. Els que deia inicialment eren d’aquest tipus: “té peluca”, “més gran”, “té cua”.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>El fet d'aparèixer pocs constructes fa pensar en un món interpersonal poc multidimensional.</p> <p><i>Això seria molt unidireccional. O sigui, seria una persona molt, molt monolítica, no? Que amb una sola dimensió ja explica tota la variància del seu món (Botella, entrevista)</i></p> <p>En quant a les relacions entre constructes els resultats del pretest indiquen que les puntuacions més altes són entre “diu coses dolentes” i “s'enfada” ($r=0,90$). La resta són baixes i algunes d'elles negatives, destacant “pega” i “diu coses dolentes” ($r=-0,31$). Al posttest els resultats segueixen mantenint-se baixos i en algun cas, també negatius. Destaquen dues puntuacions que són altes: “dolent” i “pega” ($r=0,79$) i “pega” i “diu coses dolentes” ($r=0,65$). També destaca la correlació entre els constructes “diu coses dolentes” i “no s'enfada” ($r=-0,86$) i “mogut” i “diu paraulotes” ($r=0,83$). Aquests resultats poden fer pensar que aquesta percepció que tingui relació amb la imatge que té l'lt del seu germà gran, que té el trastorn greu de conducta.</p> |
| <p>6. Individualitat/ comunitat</p> | <p>Tenint en compte el número d'infants que apareixen a l'entrevista de l'lt es pot considerar que és un infant que no acaba de tenir un sentiment de comunitat familiar, ja que com s'ha vist els elements que apareixen són i/o fan referència a l'àmbit escolar.</p> <p>L'únic element familiar és el seu “germà” amb qui la relació és bona, almenys sembla inicialment en el pretest, però es transforma i passa a ser negativa en el posttest. El poc sentiment de comunitat familiar que hi podia haver inicialment sembla desaparèixer.</p> |
| <p>DIMENSÍO II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna.</p> | <p>Els constructes congruents i, per tant, punts forts són els següents en el pretest: “no mogut”, “que no pega”, “que no s'enfada”, “que diu coses dolentes” i “que és amic”. En el posttest apareixen com a punts forts els següents constructes: “bo”, “no mogut”, “que no pega”, “que s'enfada” i “que és amic”. Destaca sobretot que una vegada acabada la intervenció es veu com un infant “bo” ja que al principi no li apareixia en la seva auto-definició. L'evolució també ha estat bona en relació a com es defineix.</p> <p>Cal destacar que no apareix cap constructe dilemàtic ni al pretest ni al posttest. Això significa que s'apropa bastant a com li agradaria ser, al seu ideal.</p> <p>La seva auto-definició indica que és un infant que “no és mogut”, “que no diu coses dolentes”, “que és amic” i “que no diu paraulotes”. En aquest sentit s'assembla bastant a un company de classe, en J.M. Al posttest, la seva auto-definició és bastant semblant, però a més es veu com un infant “bo” i “que s'enfada”. Apareixen</p> |

pràcticament els mateixos constructes que en la primera auto-definició i el referent segueix essent el mateix company, en J.M. Destaca el fet que considera el constructe "s'enfada" com a bo. Per tant hi ha hagut evolució ja que en el moment del pretest (abans de començar la intervenció psicomotriu) era un infant que podia passar desapercebut i que no devia protestar quan li passava alguna cosa. En canvi, després és capaç de dir quan quelcom no li sembla bé o no li agrada.

El tema de l'autoconcepte va lligat a diferents ítems que tenen afectació directa amb la construcció d'un mateix i venen definits per com organitza cada individu la seva experiència i en funció del sentit que dona a la seva autoconsciència segons el moment o situació.

Hi ha diferents patrons de construcció de l'autoconcepte que van en funció de com evolucionin els elements *self (jo)*; *self ideal (jo ideal)* i *self social (jo social)*.

Pel que fa a l'*aïllament del self real*, la majoria de resultats són alts i positius al pretest i, per tant, aquests valors fan pensar que no hi ha aïllament en el moment inicial. En canvi, en el posttest, els valors s'inverteixen essent pràcticament tots negatius menys tres: el d'un company, el d'una companya i el del seu ideal. Aquests dos últims obtenen la puntuació màxima ($r=1,00$). Aquest fet indica cert aïllament en aquell moment i possibles mancances per mantenir una relació interpersonal o social.

Sobre l'*aïllament del self ideal*, passa exactament el mateix que amb l'ítem anterior, ja que els resultats obtinguts tant al pretest com al posttest són exactament iguals. Això pot indicar que en el moment del pretest podia voler assemblar-se als companys/es de classe, mentre que al posttest no vol assemblar-se a ells.

Els valors del posttest en relació a l'*aïllament del self real i ideal* poden fer pensar en cert *aïllament social*. En l'*aïllament del self real* això no passa al pretest ja que els valors obtinguts amb la resta dels elements de l'entrevista són alts, tots ells superiors a ($r=0,50$) menys amb un company que és negatiu ($r=-0,02$). A l'*aïllament del self ideal* passa pràcticament el mateix i tots els resultats són superiors a ($r=0,50$) menys amb un company ($r=-0,02$) i amb ell ara ($r=0,00$). Si aquest aïllament social és molt accentuat, això podria acabar desembocant en un trastorn depressiu. No és aquest cas ja que hi ha alguns valors positius i molt alts.

Un altre patró és el de l'*aïllament del self* que s'indica quan la correlació entre *jo* i *jo ideal* és negativa. No és el cas ja que ni al pretest ni al posttest els resultats són ($r=0,00$) i ($r=1,00$). Actualment s'apropa més al seu ideal que abans i es veu molt més com li agradaria ser que abans. Alguns resultats del *jo ideal* al posttest són negatius respecte a la resta d'elements. Amb l'element "*altres*" les dues correlacions són positives.

| | |
|---------------------|---|
| | <p>Finalment, l'últim patró de l'autoconcepte és l'anomenada <i>convergència del self</i>. Les correlacions són positives entre "jo real" i "jo ideal" i entre "jo ideal" i més de dos elements. Aquesta convergència existeix tant al pretest com al posttest.</p> <p>Pel que fa a l'altra classificació de la construcció de l'autoconcepte, Feixas i Cornejo (1996) distingeixen diferents perfils general a partir de les combinacions entre la correlació de diferents elements. En el pretest, l'It no encaixa exactament dins de cap dels perfils. No hi encaixa del tot ja que el resultat de l'autoestima és baix ($r=0,00$). En canvi en el posttest encaixa dins el perfil de superioritat degut als baixos resultats en aïllament social auto-perceptiu ($r=0,09$) i l'adequació percebuda dels altres ($r=0,09$) i l'alt resultat en autoestima ($r=1,00$). Això indica que subjectivament ell es veu diferent a la resta i la resta no són com haurien de ser.</p> |
| <p>4.Autoestima</p> | <p>Un dels valors que incrementa més el seu valor entre el pretest i el posttest és l'autoestima. Aquest valor s'obté de la correlació entre els elements "jo actual" i "jo ideal".</p> <p>Mentre que al pretest el resultat era ($r=0,00$) al posttest és de ($r=1,00$). Aquest fet és molt significatiu ja que l'autoestima ha augmentat molt entre el principi i el final de la intervenció psicomotriu. Segons Botella aquest fet no és casual i quelcom ha hagut de provocar aquest increment en l'autoestima.</p> <p style="text-align: center;"><i>Que un infant passi d'una correlació nul·la ($r=0,00$) a una correlació d'1 ($r=1,00$) és gairebé impossible que sigui degut a l'atzar (Botella, entrevista)</i></p> <p>Això pot fer pensar que la intervenció psicomotriu que s'ha fet amb l'It hagi estat un dels motius que hagi fet incrementar aquesta autoestima.</p> <p>El valor de l'autoestima, però, no es correspon amb el de la integració/aïllament amb els altres. Mentre que al pretest el resultat era alt i, per tant, bo ($r=0,91$), aquest baixa considerablement al posttest ($r=0,09$). Inicialment no hi havia aïllament i, per tant, no es veia ni percebia diferent als altres, mentre que al posttest es veu diferent als altres. Aquesta davallada en el resultat està relacionat amb el constructe "s'enfada" i amb el constructe "bo" que apareixen al posttest. Que ell es vegi com a persona bona i que s'enfadi pot fer pensar que els companys/es no acaben de encaixar en com li agradaria que fossin o en com li agradaria que fos la relació entre ells/es.</p> <p>Aquest valor final de l'autoestima ($r=1,00$) estaria relacionat amb el que s'ha comentat del perfil de superioritat en el que en principi encaixaria.</p> |

| | |
|---|--|
| 5.Resiliència | Destaca el fet que l'It considera el constructe "s'enfada" com a bo una vegada acabada la intervenció psicomotriu, en el moment del posttest. Per tant hi ha hagut una evolució i l'infant ha fet un pas endavant per mostrar-se més convençut, més segur i expressar-se i no mantenir-se invisible com al principi, que podia semblar un infant que passava més desapercebut i que no devia protestar quan li passava alguna cosa. Ara, en canvi, sembla capaç de dir allò que li agrada i allò que no. |
| DIMENSÍO III. LA PSICOMOTRICITAT | |
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1.Sentiments expressats | <p>Com es comenta en l'anàlisi de les reunions dels grups de discussió fetes amb mestres i amb les famílies d'infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament, la construcció de la identitat es manifesta a través del cos i en les relacions que estableix l'infant amb el seu entorn, amb els altres.</p> <p>Si es tenen presents els elements que apareixen a l'entrevista d'aquest infant, només un d'aquests es pot considerar com un amic per ell, ja que és el que l'acompanya en algunes sessions al llarg de la intervenció psicomotriu. La resta d'infants, en canvi, no.</p> <p>Per tant la imatge mental resultant de l'agrupament que fa l'infant d'aquests elements es pot considerar ben curiosa ja que com s'ha dit abans no són infants molt propers a ell.</p> |
| DIMENSÍO IV. L'ESCOLA | |
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | <p>El fet de no aparèixer cap mestre entre els elements que escull pot fer pensar que tot i que el vincle amb el seu mestre referent de l'escola pot ser bo, no destaca especialment per ell.</p> <p>Independentment d'això, queda clar que per l'It l'escola és probablement l'entorn principal i on es sent més a gust i potser més segur.</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| 2. Rol (dins l'escola) | <p>L'It és un infant que té el seu entorn principal a l'escola i així ho indiquen els elements que apareixen a la seva entrevista.</p> <p>Les relacions amb els companys, almenys amb la majoria, no són les més òptimes i així també queda reflectit en els resultats de les correlacions entre els diferents elements, sobretot en el moment del posttest. No sembla tenir un rol massa destacat ni referent entre els seus companys i companyes, com potser creia que el podia tenir en el moment del pretest. Durant aquest període poden haver passat coses que li poden haver fet canviar la percepció que tenia dels seus companys i companyes.</p> <p>El número de constructes indica que no hi ha massa complexitat cognitiva i els constructes que apareixen són molt elementals i poc multidimensionals. Això indicaria, partint dels constructes que apareixen a la seva entrevista, que seria un infant responsable tant a l'escola com a casa ja que es puntua amb la màxima nota, un "5", a tots els constructes.</p> <p>Al posttest, en canvi no ho fa amb tots, puntuant amb un "4" el constructe "s'enfada". Això vol dir que segueix tenint un rol secundari però ha guanyat autoestima i una mica més de personalitat que poden acabar provocant un canvi de rol.</p> |
| 4. Aïllament/integració al grup | <p>Pel que fa a la integració i/o aïllament del grup el número d'elements podria fer pensar que està totalment integrat a l'escola i al grup de companys i companyes.</p> <p>Sobre les relacions entre els elements els resultats del pretest indiquen que amb els companys són en general alts menys amb el d'un que és negatiu ($r=-0,02$). El fet destacat i curiós és que aquest company és amb qui més havia estat i amb qui més moments havia compartit els últims anys/cursos a l'aula. Això podria fer dubtar sobre la relació que tenen els dos infants. En aquest cas, tal i com diuen Botella i Feixas (2008) aquest infant seria el que ells anomenen persona <i>non grata</i> per l'entrevistat.</p> <p>En el posttest, en canvi, tots els resultats surten negatius menys amb dos companys/es de classe. Una d'elles obté la puntuació màxima positiva ($r=1,00$) mentre que l'infant amb el resultat negatiu en la correlació del pretest, ara obté una puntuació bastant alta ($r=0,46$). D'altres puntuacions reforcen la idea que pot fer pensar que no acabi de trobar el seu cercle de confiança d'amistats i que no tingui durada en el temps. Una altra dada destacada és que l'infant amb la correlació negativa al pretest i positiva al posttest és un infant amb una alteració en el seu desenvolupament.</p> <p>L'altre fet destacat és que la nena que obté la puntuació màxima va canviar d'escola el curs següent de fer-se el test. Per tant les seves preferències sobre amistats són significatives. Al posttest el seu ideal també obté una puntuació màxima ($r=1,00$).</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Pel que fa a les relacions entre aquests elements es pot començar a entreveure que els valors al pretest són alts i que té una imatge concreta del grup al qual es sent integrat. Així ho indica el valor de <i>l'aïllament social auto-perceptiu</i> ($r=0,91$) que baixa al posttest, després de la intervenció psicomotriu. El valor resultant d'aquest aïllament respecte l'element "altres" baixa considerablement ($r=0,09$), apropant-se a valors negatius i que podrien fer pensar en cert grau d'aïllament.</p> <p>Pel que fa al seu ideal "Ell gran" l'element té correlacions altes amb d'altres elements, en concret amb cinc companys/es de classe que estan entre ($r=0,89$ i $r=0,98$). Sembla que s'emmiralli en aquestes companyes i companys i que vulgui ser com ells. Al posttest, però, totes aquestes puntuacions pateixen una davallada important, arribant a ($r=0,50$) només amb dues nenes de la classe. Sembla que es vol assemblar molt a una d'elles, ja que és la que obté el valor màxim ($r=1,00$).</p> <p>Molt probablement no s'acaba de sentir del tot a gust amb el grup de companys i companyes, tot i que l'escola segueix essent el seu entorn principal.</p> |
|--|---|

D'altres ítems que s'han valorat de l'It són:

Contingut temàtic dels constructes

Tots els constructes que apareixen en el test de la Tècnica de la Rejilla de l'It estan relacionats a conductes molt associades a infants i que poden aparèixer tant a casa (amb el seu germà) com a l'escola (amb d'altres infants): "Mogut vs no mogut"; "pega vs no pega"; "diu coses dolentes vs no diu coses dolentes"; "no és amic vs és amic" o "diu paraulotes vs no diu paraulotes". Això significa que per l'It és important el comportament.

Constructes idiosincràtics o sorprenents

No apareixen constructes sorprenents en l'entrevista feta amb l'It.

Valors indicats pel pol preferit dels constructes

L'It té molt clar el sistema de valors, tal i com indiquen les puntuacions de la columna "Ell Gran" (el seu ideal). Aquest sistema de valors gira en general al voltant de la idea de ser un bon nen, tant a casa com a l'escola.

Les puntuacions dels constructes que apareixen al pol dret són totes “5” i, per tant, totes elles màximes. Aquest fet indica que té molt clar com li agradaria ser.

Destaca, però, un valor que és màxim al pol oposat (l'esquerre) al posttest. Aquest constructe és “no s'enfada vs s'enfada”. A les dades reconstruïdes del posttest el constructe “s'enfada” passa al pol dret i el “no s'enfada” al pol esquerre. No havia passat al pretest però és rellevant que hagi canviat la seva percepció sobre què és positiu i/o negatiu en relació a aquest constructe.

INFANT 2: EL

| ÍTEMS | PRETEST | INTERPRETACIÓ | POSTTEST | INTERPRETACIÓ | VALORACIÓ GENERAL |
|------------------------------------|---|---|---|--|--|
| Anàlisi Qualitatiu | | | | | |
| NÚMERO D'ELEMENTS | Hi ha un total de 7 elements. La xarxa de relacions interpersonals no és massa àmplia | <i>La xarxa no és massa àmplia. Els elements relacionats amb la família els va incorporar l'entrevistador ja que ell només feia referència a companys de l'escola</i> | Hi ha el mateix número d'elements | <i>Mateixos elements que al pretest</i> | En el treball de màster apareixien més elements (un total de 12). Això indica que ha reduït la seva xarxa de relacions, sobretot en l'àmbit escolar. Com a fet curiós destacar que els companys que l'acompanyaven en les sessions no han aparegut |
| NÚMERO DE CONSTRUCTES | Apareixen un total de 8 constructes, la qual cosa indica poca complexitat en el seu sistema | <i>Constructes que poden ajudar a entendre com veu els companys i els membres de la família</i> | Hi apareix el mateix número de constructes | <i>Mateixos constructes que al pretest</i> | En el treball de màster també apareixien 12 constructes, la qual cosa indicava més complexitat en el seu sistema |
| Anàlisi Quantitatiu | | | | | |
| RELACIONS ENTRE CONSTRUCTES | En general totes les correlacions entre constructes que apareixen són totes positives i bastant altes, superant | <i>Veiem la correlació baixa entre S'ENFADA i AMB QUI NO ES POT PARLAR i també amb la correlació entre AMB</i> | Les correlacions han baixat i són més baixes i algunes inclús negatives. Destaca per sobre les altres l'alta correlació entre | <i>Destaquen les correlacions molt baixes entre el constructe INTIMIDA i la resta. Torna a aparèixer la importància que té per</i> | En general destaca la importància que atorga a aquelles persones amb QUI NO ES POT PARLAR. Per ell és |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|---------------------------------|--|---|---|---|---|
| | totes elles (r=0,50), menys dues (r=0,48) i (r= 0,30). | <i>QUI NO ES POT PARLAR i QUE PEGA.</i> | AMB QUI NO ES POT PARLAR i NO AMABLE i AMB QUI NO ES POT PARLAR i S'ENFADEN | <i>ell el constructe AMB QUI NO ES POT PARLAR</i> | un constructe i un aspecte que té molta rellevància |
| RELACIONS ENTRE ELEMENTS | La correlació més alta de l'element ELL ARA es correspon amb ELL GRAN (r= 0,88). La resta de correlacions són negatives o donen (r=0,00). En canvi quan sigui gran les correlacions amb la GERMANA i la MARE donen valors bastant alts (r=0,94 i r=0,82) | <i>En el moment actual sembla que la relació amb companys i amb família no acaba de ser del tot bona. Faltarà veure com evoluciona en el posttest. En canvi, ell de gran, sembla tenir una imatge de sí mateix que s'apropa més a la germana i a la mare com a referents ideals</i> | Les correlacions més altes, a diferència del pretest són amb els tres companys de classe, tots iguals o superiors a (r=0,80). La correlació amb ELL GRAN ha disminuït sensiblement (r=0,29). Amb la GERMANA i la MARE han pujat (r=0,69 i r=0,39) i amb els ALTRES també (r=0,87) | <i>La relació amb els companys de classe havia millorat respecte al moment en el que es va fer el pretest. Els resultats de les correlacions amb la família milloren, sobretot amb la GERMANA considerablement i amb els ALTRES també molt.</i> | Durant els mesos que ha durat la intervenció l'EI sembla que ha estat capaç de millorar la relació amb els seus companys de manera considerable, com així ho indiquen els resultats que apareixen al posttest. En canvi alguna cosa ha passat a casa perquè hagi baixat tant la valoració de la mare, amb pràcticament mig punt |
| Autoconcepte | | | | | |
| AÏLLAMENT DEL SELF REAL | No hi ha cap element que presenti una correlació alta. Com s'ha dit anteriorment tots són negatius o (r=0,00) | <i>Això fa pensar que en aquell moment cap de les persones que apareixen a l'entrevista comparteixen o tenen algun aspecte significatiu per ell</i> | Els valors dels tres companys són iguals o superiors a (r=0,80) i, per tant, alts. La resta són positius (els de la família) i amb els ALTRES també. | <i>Els companys i ell comparteixen més aspectes significatius que uns mesos abans. Amb la família, sobretot amb la germana, el resultat s'ha</i> | L'evolució de l'EI és clara i una vegada finalitzada la intervenció comparteix més aspectes significatius amb tothom, com indiquen els resultats |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|--|---|
| | | | | <i>incrementat bastant, també</i> | |
| AÏLLAMENT DEL SELF IDEAL | Com s'ha dit amb anterioritat els valors més alts i, per tant, les persones que s'apropen més a ideals són la GERMANA i la MARE. Ell també té una correlació bastant alta i s'apropa bastant a l'ideal de persona que voldria ser | <i>Destacar que els dos referents són familiars i, en aquest sentit és positiu que vegi i consideri membres de la família com a referents</i> | Els valors són baixos i el de la MARE inclús ha passat a ser negatiu | <i>Els referents familiars ja sembla que no són tant un mirall per quan sigui gran</i> | Significatiu la involució que s'ha produït en el posttest en quant a resultats. No hi ha cap referent ni escolar ni familiar que sigui significatiu per quan sigui gran |
| AÏLLAMENT DEL SELF | No presenta cap correlació negativa entre la construcció del self i el self ideal ($r=0,88$), així com també hi ha correlació positiva alta entre el self ideal i altres elements ($r=0,83$) | <i>No hi ha aïllament</i> | La correlació és positiva però ha disminuït bastant en ambdós casos ($r=0,29$) i ($r=0,54$) | <i>Tot i no haver-hi aïllament els resultats han disminuït bastant</i> | Alguna cosa ha passat perquè hi hagi certa sensació d'aïllament |
| CORRELACIÓ DEL SELF | La correlació entre els selfs és alta | | La correlació entre els selfs és baixa | | |
| Altres índexs | | | | | |
| AUTO-DEFINICIÓ | Indica que actualment és un nen que "no es preocupa" de i per les coses | <i>S'assembla i s'emmiralla bastant en un company de classe, en Bi.</i> | La seva auto-definició indica que es considera bo i alegre | <i>S'assembla i s'emmiralla en el mateix company de classe que en el pretest. Ara, però, els constructes que apareixen en la seva auto-definició són diferents</i> | L'evolució ha estat bona |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| CONSTRUCTES CONGRUENTS | No existeixen constructes congruents. No veu punts forts ni aspectes positius en ell | <i>És significatiu que no vegi ni cregui que té cap punt fort i destacat</i> | Els constructes congruents que apareixen són: amable, bo, alegre i que no intimida. Aquests són, segons ell, els seus punts forts | <i>Ara n'apareixen, ja que en el pretest no es veia cap punt fort</i> | L'evolució ha estat bona ja que ha passat de no veure cap punt fort a tenir-ne quatre |
| CONSTRUCTES DILEMÀTICS | En surten tres que són PEGA/NO PEGA, TRIST/ALEGRE i QUE INTIMIDA/QUE NO INTIMIDA | <i>Presenta força dilemes</i> | N'apareixen dos que són: S'ENFADA/NO S'ENFADA i AMB QUI NO ES POT PARLAR/AMB QUI ES POT PARLAR | <i>Té menys dilemes que al pretest</i> | Hi ha certa evolució positiva en aquest sentit ja que hi ha menys dilemes que al principi |
| Altres aspectes observats | | | | | |
| AUTOESTIMA (JO-IDEAL) | L'autoestima és alta, tal i com indica el valor de la correlació ELL ARA i ELL GRAN (r=0,88) | <i>Té l'autoestima molt alta i això és bo</i> | L'autoestima ha baixat considerablement (r=0,29) | <i>Baixada considerable de l'autoestima</i> | Què pot haver provocat aquesta baixada en l'autoestima? |
| AÏLLAMENT SOCIAL AUTO-PERCEPTIU (JO-ALTRES) | El valor resultant és (r=0,00) | <i>Aquest valor indica que està en punt "mort", ni integrat ni no integrat al seu grup i a la resta de la família</i> | El resultat de la correlació entre ELL ARA i els ALTRES ha incrementat ostensiblement (r=0,87) | <i>Es considera bastant integrat</i> | L'evolució ha estat bona i com es veu respecte els altres també. Aquest fet és positiu |
| ADEQUACIÓ PERCEBUDA DELS ALTRES (IDEAL-ALTRES) | El valor que apareix és (r=0,83) de la correlació entre ELL GRAN i ALTRES | <i>Això indica que en general veu amb "bons ulls" les persones que han aparegut a la seva entrevista i per tant com a possibles referents per quan sigui gran</i> | El resultat de la correlació entre ELL GRAN i ALTRES ha disminuït i està a (r=0,54) | <i>Encara veu bé els referents que apareixen per quan sigui gran, tot i que menys que uns mesos enrere</i> | El resultat és inferior i, per tant, ja no són tan model els altres com al principi |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|--|---|
| INTENSITAT ELEMENTS | La mitjana d'intensitat total és baixa ($r=0,21$). Les puntuacions són molt baixes en general, menys amb el ELL GRAN. | <i>Aquest fet indica una alta complexitat cognitiva</i> | La mitjana d'intensitat total és baixa ($r=0,40$). Les puntuacions són més altes en general, tot i que tampoc molt. Les més altes corresponen als companys de classe | | |
| INTENSITAT CONSTRUCTES | La mitjana d'intensitat total dels constructes és bastant alta ($r=0,58$). Les puntuacions individuals dels constructes són altes, també. El constructe més important per ell és el DOLENT/BO | | La mitjana d'intensitat total dels constructes és baixa ($r=0,20$). Les puntuacions individuals dels constructes són molt baixes, també. El constructe més important per ell és el AMB QUI NO ES POT PARLAR/AMB QUI ES POT PARLAR | | |
| INTENSITAT TOTAL | L'índex de la mitjana de la intensitat total entre constructes i elements és de ($r=0,39$) i, per tant, no massa alta | | L'índex de la mitjana de la intensitat total entre constructes i elements és de ($r=0,30$) i, per tant, més baixa que al pretest | | |
| DISCREPÀNCIA | Es veu com un nen QUE NO ES PREOCUPA i li agradaria preocupar-se per les coses | <i>Considera que no es preocupa de i per les coses com el seu company de classe, en Bi, però li agradaria</i> | No hi apareix cap discrepància | <i>Es veu bé com és, i no creu que hagi de canviar ni millorar en cap sentit</i> | És positiu que no vegi cap punt discrepant en com es veu. En aquest sentit hi ha hagut evolució |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | <i>preocupar-se més, com creu que fa la MARE</i> | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| DISSIMILARITAT (JO-IDEAL) | La diferència entre ELL i el seu IDEAL no és massa alta (r=0,48) | | La diferència entre ELL i el seu IDEAL és baixa (r=0,29) | | |
| DISSIMILARITAT (IDEAL-ALTRES) | La diferència entre el seu IDEAL i els ALTRES és baixa (r=0,22) | | La diferència entre el seu IDEAL i els ALTRES és baixa (r=0,20) | | |
| DISSIMILARITAT (JO-ALTRES) | La diferència entre ELL i els ALTRES és bastant baixa (r=0,31) | | La diferència entre el seu IDEAL i els ALTRES és molt baixa (r=0,15) | | |
| Perfil | | | Valoració | | |
| <p>Sembla no encaixar de manera exacta dins de cap dels perfils que es defineixen.</p> <p>En el pretest s'apropa molt al perfil de positivitat, tot i que no hi encaixa, ja que el resultat de l'aïllament social auto-perceptiu no és alt (r=0,00).</p> <p>En el posttest sembla que també encaixa dins el perfil de positivitat, tot i que l'autoestima ha baixat considerablement malgrat mantenir-se positiva (r=0,29)</p> | | | <p>El fet d'apropar-se al perfil de positivitat és bo. Si la intervenció hagués durat més probablement l'autoestima hauria pujat i hauria encaixat dins el perfil.</p> | | |

| DIMENSIÓ I. LA FAMÍLIA | |
|--|--|
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | <p>En el seu test de la Tècnica de la Rejilla hi apareixen un total de 7 elements dels quals només 2 són o fan referència a membres de la família i els incorpora l'investigador. Per tant, aquest fet indica que la família no té massa importància per ell en el moment en el que es fa la primera entrevista (pretest).</p> <p>Els resultats de les correlacions entre elements del pretest indiquen poca rellevància dels membres de la família, tant de la mare com de la germana, que donen ($r=0,00$). Al posttest les correlacions amb els companys augmenten i superen totes el valor ($r=0,80$) i també amb la germana ($r=0,69$). Amb la mare no ha augmentat tant, tot i que també ho ha fet ($r=0,39$). La relació amb els companys és millor en el moment que es fa el posttest i amb la família sembla que els resultats també i així ho indiquen.</p> <p>L'evolució sobre com es veu l'El ara (en relació als altres) és clara, sobretot una vegada ha acabat la intervenció psicomotriu. Així ho indica el resultat ($r=0,87$) del posttest respecte el ($r=0,00$) obtingut al pretest (relació entre element "El ara" i "Altres"). En canvi sembla que el seu ideal ja no s'apropa tant a l'element "altres" com reflectia el pretest ($r=0,83$) per ($r=0,54$) al posttest.</p> <p>Tant la mare com la germana tenen significat per ell quan sigui gran en el moment del pretest. Els resultats són alts ($r=0,94$ la germana i $r=0,82$ la mare) i a ell li agradaria assemblar-se a elles en el seu ideal. Per tant els referents familiars són bastant bons en un primer moment.</p> <p style="text-align: center;">I amb l'Ai (...) la meva mare i l'Ai s'assemblen (El, pretest)</p> <p>Aquestes correlacions baixen significativament en el moment del posttest, sobretot el de la mare que és negatiu ($r=-0,34$). Aquest fet pot indicar que alguna situació familiar pot haver provocat el canvi de figura ideal, que s'apropava més a la mare i sobretot a la germana. Al posttest, en canvi, no té cap referent clar i pràcticament no parla d'elles.</p> |
| 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | <p>L'entrevistador (com passa amb l'It) és qui incorpora la germana i la mare en el pretest perquè ell només havia incorporat elements de l'entorn escolar.</p> <p>Al moment del pretest la correlació entre ell i la seva germana és ($r=0,00$) i, per tant, sembla ser una relació no massa significativa, mentre que en el posttest, en canvi, el valor s'incrementa bastant, passant a ser de ($r=0,69$). La germana pot passar a tenir més importància i rellevància per ell i no sembla tenir una imatge tan negativa d'ella.</p> <p>Això és degut a què ell també es valora més bé a l'hora de puntuar-se i es pot veure millor persona, més proper a com voldria ser al posttest.</p> <p>No sembla haver-hi complexitat cognitiva ja que l'El no ha demostrat tenir massa capacitat per utilitzar el sistema de constructes que té de manera multidimensional</p> |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>com indica el valor total d'intensitat en la seva construcció. Tot i ser més gran d'edat que l'lt, l'El ha mostrat dificultats en escollir els constructes en el moment d'elaboració de l'entrevista. Igual que l'lt, l'El és el germà petit d'una nena amb una alteració i com s'ha dit anteriorment tots dos poden ser factors que provoquen que tot el que fa referència al sistema de constructes d'aquest infant sigui bastant simple.</p> <p>El valor de la polarització total en el pretest és d'un 41,07%, mentre que al posttest arriba al 44,64%. Sembla que els constructes que apareixen al test tenen un significat important per ell.</p> <p>Pel que fa a les correlacions entre constructes destaquen en el pretest "no es preocupa vs es preocupa" amb un 85,71%. Al posttest "dolent vs bo" i "intimida vs no intimida" amb un 85,71%, també.</p> <p>Pel que fa als elements destacar el 100% de polarització amb el seu "jo ideal" en el pretest, mentre que en el posttest no s'arriba en cap cas a una correlació total amb cap element. La puntuació més alta l'obté el seu "jo ideal" amb un 87,50%.</p> |
| <p>3.Ordre de naixement</p> | <p>Tots els infants que apareixen a l'entrevista de l'El són els germans petits, com ell, i en el cas de dos d'ells són germans bessons, també els petits de la família.</p> <p>No deixa de ser significatiu que els elements que apareixen siguin novament els de germans petits. L'ordre de naixement i la posició que ocupen té importància i rellevància a l'hora d'establir relacions amb d'altres infants.</p> <p>En el pretest sembla que la germana gran, la que té l'alteració, sigui el referent i la responsable i la bona a la família, comparada amb ell. Al posttest, en canvi, sembla que l'ordre de naixement ja no tingui tanta importància i ell es veu millor i no ho veu tan a la seva germana, que és la gran.</p> |
| <p>5. Rol (dins família)</p> | <p>L'infant sembla tenir un rol poc rellevant dins l'entorn familiar i es pot entreveure amb el fet que no escull cap element de la família.</p> <p>La puntuació resultant de la relació entre ell i la germana és (r=0,00) així com la de la mare, que també és la mateixa (r=0,00). Per tant no semblen tenir un pes massa important per ell inicialment, tot i que aquest fet canvia en el posttest essent les puntuacions positives i altes, sobretot la de la germana (r=0,69)</p> <p>En la seva Tècnica de la Rejilla apareixen un total de 8 constructes. El baix número de constructes indica que no hi ha una complexitat manifesta en la seva personalitat. Cal destacar que se'l va haver d'ajudar a escollir els constructes (igual que va passar amb l'lt) ja que els que apareixien eren molt bàsics, tot i ser un infant més gran que l'lt.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>Al pretest la majoria de correlacions entre constructes són positives i bastant altes, superant pràcticament totes elles ($r=0,50$). N'hi ha dues que no hi arriben, però ($r=0,48$) i ($r=0,30$) i corresponen a “s'enfada” i “amb qui no es pot parlar” i a la correlació entre “amb qui no es pot parlar” i “que pega”.</p> <p>Pel que fa la posttest les correlacions baixen i algunes inclús són negatives. Destaca per sobre les altres l'alta correlació entre “amb qui no es pot parlar” i “no amable” ($r=0,83$) i “amb qui no es pot parlar” i “s'enfaden” ($r=0,79$). A l'altre extrem destaquen les baixes correlacions entre el constructe “intimida” i la resta, totes elles inferiors a ($r=0,50$) i algunes d'elles negatives. Pren importància el constructe “amb qui no es pot parlar”.</p> <p>Aquest darrer constructe “amb qui no es pot parlar” és probablement per l'EI el que té més rellevància de tots els que han aparegut a l'entrevista, vistes les puntuacions resultants.</p> |
| <p>6. Individualitat/ comunitat</p> | <p>No sembla haver-hi sentiment de comunitat familiar perquè com s'ha exposat els elements que apareixen de l'àmbit familiar els incorpora l'entrevistador. Ell els escull de l'àmbit escolar.</p> <p>Aquest sentiment de comunitat sembla que varia una mica en el moment del posttest degut a què la puntuació resultant de la relació entre ell i els dos elements de la família són positius.</p> <p>Hi ha hagut, probablement, manca d'individualitat i el que això comporta, manca de gaudir d'un entramat de relacions socials per poder construir-se amb la cura i l'acompanyament familiar.</p> |
| <p>DIMENSÍO II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL</p> | |
| <p>CATEGORIA</p> | <p>ANÀLISI DE RESULTATS</p> |
| <p>1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna.</p> | <p>Al pretest no apareixen constructes congruents. Això significa que l'EI no veu punts forts ni aspectes positius en ell. En el posttest, apareixen constructes congruents i són: “amable”, “bo”, “alegre” i “que no intimida”. Aquests són els seus punts forts.</p> <p>L'evolució és positiva ja que ha passat de no veure en ell cap punt o aspecte bo i fort a tenir-ne quatre i, hi ha una millora considerable.</p> <p>L'EI presenta diferents constructes dilemàtics tant al pretest com al posttest i que són aquells aspectes que li generen certa preocupació: “pega vs no pega”, “trist vs alegre” i que “intimida vs que no intimida”. En el posttest, en canvi els constructes dilemàtics que apareixen són “s'enfada vs no s'enfada”, “amb qui no es pot parlar vs amb qui</p> |

es pot parlar". Malgrat no sigui molt significatiu, apareixen menys dilemes en l'EI en el posttest que al pretest. Per tant, també hi ha hagut millora.

La seva auto-definició indica que és un infant que principalment "no es preocupa per les coses vs es preocupa per les coses" en el moment del pretest. La similitud del constructe ve donada per un dels companys de classe en el pol esquerre. En el posttest, els resultats indiquen que es veu com un nen "bo" i "alegre". Apareix el mateix infant en la seva auto-definició, però mentre que en el pretest s'apropava al pol esquerre (negatiu) ara s'apropa al pol esquerre (positiu). La concepció que tenia d'aquest infant ha canviat i la seva evolució personal entre el primer moment i el final ha estat bona.

Pel que fa a l'*aïllament del self real*, la majoria de resultats són negatius o baixos al pretest. Tots elles són iguals o inferiors (i per tant negatius) a ($r=0,00$). Per tant, aquests valors fan pensar que hi ha cert aïllament i amb pocs aspectes significatius amb el seu entorn, en el moment inicial. En canvi, en el posttest, els valors s'inverteixen i són tots positius i alts, superiors a ($r=0,50$) menys amb la mare ($r=0,39$). Els valors dels tres companys que en el pretest eren negatius, són ara positius i molt alts, mantenint-se tots tres entre ($r=0,80$ i $r=0,90$). Aquest fet indica que l'aïllament que hi havia en el moment del pretest ja no hi és.

Sobre l'*aïllament del self ideal*, no passa el mateix que amb l'ítem anterior. En el pretest les puntuacions són positives i les dels dos elements familiars molt altes. La d'un dels tres companys és negativa ($r=-0,10$). Això pot indicar que en el moment del pretest tenia com a referents els elements familiars. En el posttest, en canvi, les puntuacions disminueixen considerablement i la de la mare, que era ($r=0,82$) al pretest passa a ser negativa ($r=-0,34$). Els referents inicials ja no ho són tant per ell i no n'apareixen ni de nous ni que siguin significatius. La mare ja no seria un model a tenir en compte per ell quan sigui gran.

Les puntuacions resultants tant del pretest com del posttest pel que fa a *aïllament del self real* i *aïllament del self ideal* fan pensar que no hi ha *aïllament social* en aquest infant, ja que ni al primer test (pretest) ni al segon (posttest) es corresponen i coincideixen les puntuacions negatives en els dos ítems.

Quant a l'*aïllament del self* no n'hi ha al pretest, ja que les correlacions entre els dos elements "Ell ara" i "Ell ideal" té una puntuació alta ($r=0,88$). Malgrat baixi al posttest, el resultat també és positiu ($r=0,29$). S'apropava més al seu ideal en el moment inicial del procés.

| | |
|---|---|
| | Finalment i, pel que fa a l'últim patró de l'autoconcepte, la <i>convergència del self</i> , les correlacions són positives entre "jo real" i "jo ideal" i entre "jo ideal" i més de dos elements. Aquesta convergència existeix tant al pretest com al posttest. |
| 4.Autoestima | <p>En el moment del pretest l'autoestima és alta tal i com indica la correlació entre els elements "ell actual" i "ell ideal" ($r=0,88$). En el moment del posttest l'autoestima ha baixat bastant ($r=0,29$). Quelcom ha provocat aquesta davallada en l'autoestima de l'EI.</p> <p>La integració al grup fa un recorregut invers i aquest fet fa preguntar-se què ha provocat aquesta davallada perquè no coincideix amb el que passava amb l'autoestima: mentre que al pretest el resultat era ($r=0,00$) i això indicava poca integració amb els membres dels diferents entorns, al posttest el resultat és de ($r=0,87$) evidenciant una clara evolució i millora en relació a la resta.</p> <p>L'EI no encaixa dins de cap dels perfils que s'han indicat abans. Tant al pretest com al posttest s'apropa molt al perfil de positivitat, tot i que en el pretest la puntuació de l'aïllament social auto-perceptiu no és alta ($r=0,00$) i en el posttest l'autoestima ha baixat respecte el pretest, tot i mantenir-se positiva ($r=0,29$).</p> |
| 5.Resiliència | <p>El valor de l'autoestima baixa bastant des de l'inici al final, al moment del posttest. Mentre que al pretest el resultat és ($r=0,88$) al posttest és ($r=0,29$). Quelcom ha pogut passar durant el període en el que s'ha portat a terme la intervenció psicomotriu perquè el valor disminueix. L'EI pot haver percebut coses que abans no percebia.</p> <p>Això pot fer pensar en una baixa capacitat per afrontar situacions i aspectes complicats que requereixen d'aquesta capacitat de fer front a allò que no agrada o no surt bé. Algunes vegades l'EI ha donat la sensació de ser un infant conformista o resignat, sense massa esma per superar reptes i situacions vàries. Així ho indicava la seva auto-definició al pretest "no es preocupa".</p> <p>La davallada de l'autoestima no es correspon amb la integració i/o aïllament amb els altres, ja que inicialment el valor era ($r=0,00$) i al posttest puja molt ($r=0,87$). Es veu més proper i semblant als altres del que es veia abans, sobretot amb els infants de l'escola. A més es veu "bo" i "alegre" i es pot considerar que hi ha certa evolució.</p> |
| DIMENSIÓ III. LA PSICOMOTRICITAT | |
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1.Sentiments expressats | La relació entre ell i la resta dels elements millora considerablement una vegada s'ha acabat la intervenció psicomotriu. Això s'observa principalment amb els tres |

| | |
|---|---|
| | <p>elements de companys que apareixen a l'entrevista. Amb la germana i la mare també, però amb puntuacions més baixes.</p> <p>Cap dels tres infants que apareixen a l'entrevista van ser invitats per l'EI a cap de les sessions de la intervenció psicomotriu, a diferència de dos companys que sí el van acompanyar a alguna d'aquestes.</p> |
| DIMENSIÓ IV. L'ESCOLA | |
| CATEGORIA | ANÀLISI DE RESULTATS |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | <p>No apareix cap mestre a la seva entrevista.</p> <p>Tot i això, l'entorn escolar sembla ser el més segur per ell, ja que no escull cap element familiar.</p> |
| 2. Rol (dins l'escola) | <p>La relació amb els companys ha millorat entre el moment que es fa el pretest i el posttest i així ho indiquen les puntuacions que passen de ser negatives amb els tres companys a positives i altes al moment de fer la segona entrevista.</p> <p>Això pot fer pensar que l'EI tenia un paper molt poc rellevant inicialment essent un infant amb poca presència al grup classe i amb la resta dels seus companys i companyes.</p> <p>Com indica la seva auto-definició en el moment del pretest era un infant que "no es preocupa" i, per tant, seria un infant al que es podria considerar com poc participatiu i als que no se'ls percep ni se'ls nota.</p> <p>En el moment del posttest, en canvi, es considera un infant "alegre" i això indica que hi ha hagut un canvi positiu que pot provocar que tingui més presència. Si es combina amb el constructe "bo" això fa pensar que és un infant que a l'escola és responsable.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>4. Aïllament/integració al grup</p> | <p>En el moment del posttest està més integrat al grup de companys i així ho indiquen les puntuacions resultants dels tres companys que al pretest eren totes tres negatives. Tot i això és significatiu que hi apareguin pocs elements de l'entorn escolar.</p> <p>Mentre que inicialment en el moment del pretest eren ($r=-0,36$), ($r=-0,30$) i ($r=-0,26$), en el posttest passen a ser ($r=0,81$), ($r=0,89$) i ($r=0,80$). Si a aquest fet se li afegeix que el valor de l'aïllament social auto-perceptiu també millora, això pot fer pensar en poc aïllament, sobretot al final de la intervenció.</p> <p style="text-align: center;"><i>(...) No m'intimida (...) a mi ara en Ju no em pega</i> (EI, posttest) <i>Mmm ja no és que (...) pega els altres però a mi no</i> (EI, posttest)</p> <p>Partint d'aquests resultats probablement l'EI es sent millor a l'escola i amb el grup de companys i companyes tot i que n'apareixen pocs. Així ho indica el valor de l'aïllament social auto-perceptiu que passa de ($r=0,00$) a ($r=0,87$).</p> |
|--|---|

Altres aspectes valorats de l'EI són:

Contingut temàtic dels constructes

Els constructes que apareixen a la Tècnica de la Rejilla de l'EI tenen relació amb conductes i amb actituds relacionades amb infants que es donen principalment a l'escola (amb d'altres infants) tot i que alguna d'elles pot estar relacionada amb la "mare" i la "germana", sobretot referent al constructe "s'enfada vs no s'enfada". Algunes d'aquestes maneres d'actuar són pròpies d'alguns companys de classe com "que intimida vs que no intimida", "pega vs no pega" o "no amable vs amable". Sembla tenir clares les conductes bones i no bones.

Constructes idiosincràtics o sorprenents

No apareixen constructes sorprenents en el test de la Tècnica de la Rejilla de l'EI.

Valors indicats pel pol preferit dels constructes

L'EI té bastant clar el sistema de valors, tal i com indiquen les puntuacions de la columna "El Gran". Aquest sistema de valors gira al voltant de la idea de ser un bon nen.

Les puntuacions dels constructes que apareixen al pol dret són totes “5” i, per tant, màximes, fet que indica que té molt clar com li agradaria ser. Això es repeteix tant al pretest com al posttest.

Només hi ha un valor d'un constructe que al posttest no obté aquesta puntuació màxima i és “pega vs no pega” que obté una puntuació de “3”, que és el terme mig. Té clars els valors però no sempre els segueix.

5.5. Resultats i anàlisi de les sessions de psicomotricitat

Finalment es presenta l'anàlisi de les sessions de psicomotricitat. S'han escollit i visionat tres vídeos de cadascun dels dos infants per poder veure si hi ha hagut evolució durant el procés: el de la sessió inicial, un d'una sessió de mitjans de la intervenció psicomotriu i un d'una sessió del final de la intervenció.

Es presenta en primer lloc l'anàlisi de l'infant 1 i posteriorment la de l'infant 2.

A la taula 16 es presenta la codificació dels dos infants i a la taula 17 es descriuen els ítems apareguts al llarg de les tres sessions de psicomotricitat de cada infant i que s'han analitzat.

5.5.1. Codificació dels infants

Taula 16

Relació dels infants observats

| CODI | NOM |
|-----------------------|-----|
| IN1 (<i>infant</i>) | IT |
| IN2 | EL |

5.5.2. Ítems analitzats de la graella d'observació

Taula 17

Relació entre els diferents ítems utilitzats amb cadascun dels infants de la graella d'observació

ANÀLISI DELS RESULTATS

| INFANT | SESSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADOR | ÍTEM |
|--------|--------|--------------|-----------|-------------|-------------------------|
| IN1 | 1 | 1 | 1 | 1 3 | 1, 3, 7 1, 2 |
| | | | 2 | 1 2 3 | 2 1, 2, 4 1, 2, 4 |
| | | | 3 | 1 2 3 | 1, 2, 3, 4 4 1, 2 |
| | | | 4 | 1 | 1 |
| IN1 | 1 | 2 | 2 | 3, 4, 5 | |
| IN1 | 1 | 3 | 1 | 1 2 | 1, 5 1, 3 |
| | | | | 2 | 1 2 3 |
| IN1 | 1 | 5 | 1 | 1 2 | 2, 3, 5, 6 1, 5 |
| IN1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 4, 7 |
| | | | 2 | 1 2 3 | 2 1, 2, 4 4 |
| | | | 3 | 1 2 | 1, 3, 6 3 |
| | | | 4 | 1 | |

ANÀLISI DELS RESULTATS

| | | | | | |
|-----|---|---|---|-------------|-------------------|
| IN1 | 2 | 2 | 2 | 3 | |
| IN1 | 2 | 3 | 1 | 1 2 | 1, 4, 5 1 |
| IN1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 6, 7 |
| | | | 2 | 1 2 3 | 3 1 1, 2 |
| | | | | | |
| IN1 | 2 | 5 | 1 | 1 2 | 2, 3, 4, 5 5 |
| IN1 | 3 | 1 | 2 | 1 2 3 | 2 1, 2, 4 1 |
| | | | 3 | 1 2 | 2, 6 3 |
| | | | 4 | 3 | |
| IN1 | 3 | 2 | 2 | 3 4 | |
| IN1 | 3 | 3 | 1 | 1 2 | 1, 4 3 |
| IN1 | 3 | 4 | 1 | 1 | 6, 7 |
| | | | 2 | 1 2 3 | 3 1 2 |
| IN1 | 3 | 5 | 1 | 1 2 | 4, 5, 6 1 |

ANÀLISI DELS RESULTATS



| | | | | | |
|-----|---|---|---|-------------|-------------------------|
| IN2 | 1 | 1 | 1 | 1 2 3 | 1, 7 7 2, 3 |
| | | | 2 | 1 2 3 | 2 1, 2, 4 1, 2, 4 |
| | | | 3 | 2 3 | 1 1 |
| | | | 4 | 1 | |
| IN2 | 1 | 2 | 2 | 4 | |
| IN2 | 1 | 3 | 1 | 1 2 | 5 1, 3 |
| IN2 | 1 | 5 | 1 | 2 | 4 |
| IN2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| | | | 2 | 1 2 3 | 2 1, 4 1, 4 |
| | | | 3 | 1 2 3 | 3, 5, 6 3, 4 2 |
| | | | 4 | 1 3 | |
| IN2 | 2 | 2 | 2 | 3 4 5 | |

ANÀLISI DELS RESULTATS



| | | | | | | |
|-----|---|---|---|--------|--------------------|---|
| IN2 | 2 | 3 | 1 | 1 2 | 1, 5 1, 2, 3 | |
| IN2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 6 | |
| | | | 2 | 1 | 3 | |
| | | | | 2 3 | 2 1, 2 | |
| IN2 | 2 | 5 | 1 | 1 2 | 1, 2, 5, 6 1, 4 | |
| IN2 | 3 | 1 | 1 | 1 2 | 7 1, 2 | |
| | | | 2 | 1 | 2 | 2 |
| | | | | 2 3 | 1, 2, 4 1, 2 | |
| | | | | 3 | 1 | 1 |
| | | | 4 | 1 | | |
| IN2 | 3 | 2 | 2 | 4 | | |
| IN2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1, 2 | |
| | | | | 2 | 1 | |
| IN2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 6 | |
| | | | 2 | 1 | 3 | |
| | | | | 2 3 | 2 1 | |
| IN2 | 3 | 5 | 1 | 1 2 | 1, 2, 5, 6 1 | |

INFANT 1: IT

| INFANT 1 (IT) | INDICADOR | SESSIÓ 1 (25-11-2016) | SESSIÓ 2 (28-4-2017) | SESSIÓ 3 (19-6-2017) | INTERPRETACIÓ |
|---|---------------------------------------|---|---|--|---|
| <p>Sub-dimensió : afectiva</p> <p>Categoria: tipus de joc</p> | <p>Jocs de re-assegurament</p> | <p>Els jocs com es pot veure són bastant senzills, de descàrrega i també de re-assegurament.</p> <p>En la primera sessió l'infant realitza joc de descàrrega amb la pilota.</p>  <p>Joc de re-assegurament (caigudes de l'escala d'espuma al circuit; arrossegament per sota el túnel d'espumes que ha construït; salts al llit elàstic.</p> | <p>En la segona sessió els tipus de jocs que majoritàriament hi apareixen són els de re-assegurament (pujar/baixar i salts).</p>   | <p>Tampoc en la tercera sessió hi apareixen els jocs de la primera. Aquí el joc és més "reglat" i més similar a un esport.</p>  | <p>En aquest sentit es veu també certa evolució al llarg de la intervenció ja que el joc que s'acaba donant a l'última sessió és un joc compartit i reglat amb l'adult.</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| | | <p>També salts de l'escala d'espuma al matalàs).</p>  | | | |
| | <p>Joc simbòlic</p> | <p>Joc simbòlic a la part final de la sessió, fent una construcció o camí donant significat simbòlic a un dels objectes (el bloc d'espuma que tira a terra i que anomena "el malo").</p>  | <p>No hi apareix el joc simbòlic al llarg d'aquesta sessió.</p> | <p>Dona significat simbòlic a unes tanques que utilitza de xarxa del camp de tennis.</p>  | <p>A la primera sessió apareix i a l'última també.</p> |
| | <p>Quantitat d'objectes materials</p> | <p>El nen, durant la primera sessió utilitza més de tres</p> | <p>A la segona sessió, juga amb més de tres materials: plint,</p> | <p>A la tercera sessió utilitza més de tres materials diferents per jugar al mateix joc: tanques, raquetes,</p> | <p>Es veu una evolució al llarg de les tres sessions.</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| <p>Sub-dimensió : afectiva</p> <p>Categoria a: relació amb els objectes</p> | <p>que utilitza durant las sessió</p> | <p>materials/objectes: pilota, llit elàstic i espumes.</p>    | <p>matalàs, pilota, frisbee i trampolí.</p>   | <p>volant, indiaca, pilota.</p>  <p>A més, en el moment de representació final i per fer el dibuix utilitza un full i un retolador.</p>  | <p>Els materials van variant al llarg d'aquestes, afavorint cada vegada més l'acompanyament i la participació de l'adult.</p> <p>La relació amb l'adult va evolucionant, passant de tenir aquest un paper molt més secundari a ser company de joc.</p> |
|---|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| | <p>Tipologia de materials que utilitza durant el joc</p> | <p>Principalment el material que utilitza és tou, inclosa la pilota que ocupa la major part del temps de joc; La majoria de pilotes i blocs tous són més aviat petits, en relació a ell. En el cas dels blocs d'espuma n'utilitza algunes que són de les més grans. La majoria del material és mòbil, tot i que durant uns segons utilitza el llit elàstic que és més fix.</p>  | <p>Alguns d'ells durs i fixos (com el plint i el trampolí) i d'altres tous (com el matalàs) o mòbils com la pilota i el <i>frisbee</i>. Els materials són grossos menys el <i>frisbee</i></p>  | <p>Són materials principalment durs, petits i mòbils.</p>  | <p>L'evolució també es pot veure en aquest sentit, ja que els materials que utilitza sobretot a l'última sessió requereixen de més domini i control, cosa que no passa tan amb els utilitzats a la primera sessió.</p> |
| | <p>Ús que fa dels objectes</p> | <p>Bàsicament durant tota la sessió el joc és individual. Fa els llançaments sol, construeix el "circuit/cami"</p> | <p>Durant la segona sessió comparteix material i joc amb l'adult, sobretot en el moment</p> | <p>Utilitza els materials de manera funcional menys les tanques, que</p> | <p>Mentre que al principi l'ús que feia dels objectes era bàsicament per descarregar i a nivell més funcional, al</p> |

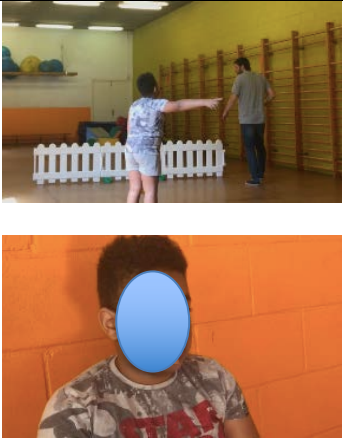

| | | | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|
| | | <p>sol, però demana a l'adult que el jugui amb ell i que passi pel camí que ha fet. En aquest moment es repeteixen dos tipus de jocs; els llançaments amb pilota i passar pel camí que ha construït.</p>  <p>En aquesta primera sessió l'ús que fa dels diferents materials (pilotes, blocs tous, llit elàstic) és funcional. En un moment de la sessió li dona significat simbòlic a un bloc tou (el malo) a qui tira al terra.</p> | <p>de llançaments amb el <i>frisbee</i>.</p>  | <p>les utilitza de manera simbòlica (xarxa).</p> <p>El joc que es desenvolupa durant la tercera sessió és compartit en tot moment entre l'infant i l'adult.</p>  | <p>final, inclús utilitza de manera simbòlica una tanca.</p> |
| <p>Sub-dimensió : afectiva</p> | <p>Espai/s que ocupa</p> | <p>Ocupa un espai molt reduït, aproximadament una quarta part del gimnàs i tot el joc es</p> | <p>En la segona sessió, i durant la primera part d'aquesta, utilitza una de les cantonades</p> | <p>Al llarg de la tercera sessió l'espai que s'ocupa és el central i el joc dura tota la sessió.</p> | <p>Es va veient certa evolució en l'ocupació de l'espai. Passa d'ocupar un 25% de</p> |


| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| <p>Categori a: relació amb l'espai</p> | <p>durant la sessió</p> | <p>concentra allà. Això és degut a que és on es guarden els materials que utilitza durant la sessió (pilotes i blocs d'espuma) i és proper a la zona on hi ha la porta d'accés al gimnàs i on es fa l'entrada i la conversa prèvia al moment de joc.</p> | <p>del gimnàs per fer els salts. Al tram final, juga amb l'adult al <i>frisbee</i>, i ocupem tot l'espai. Aquest espai que quedava tant definit durant la primera fase de la intervenció queda més obert durant la segona part.</p> |  | <p>l'espai total de gimnàs a ocupar-lo tot (amb el joc que porta a terme) a l'última sessió.</p> |
|--|---|--|---|---|--|





| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | <p>Formes d'ocupació dels espais</p> | <p>Aquest espai l'ocupa amb els objectes.</p>  | <p>Ocupa l'espai amb els objectes i sobretot amb el <i>frisbee</i>. Els jocs que fa tenen força continuïtat i durabilitat al llarg de la sessió.</p> | <p>Malgrat que el joc ocupa pràcticament tot el gimnàs, ell no ocupa molt l'espai. No és dels que l'acapara tot. Es manté bastant a la seva zona, tot i que algunes vegades s'apropa a l'espai que ocupa l'adult.</p>  | <p>També es veu evolució en la manera d'ocupar aquest espai. Mentre que a la primera sessió l'ocupa amb materials físics, en la darrera l'ocupa amb el joc que porta a terme, estant aquest espai lliure de la quantitat de materials de la primera sessió.</p> |
| | <p>Formes de compartir l'espai</p> | <p>No el comparteix amb l'adult fins al final d'aquesta sessió quan l'invita a passar pel circuit.</p> | <p>Comparteix l'espai del gimnàs amb l'adult, amb qui també comparteix el joc.</p>  | <p>El comparteix amb l'adult durant tota la sessió. El joc així ho afavoreix.</p> | <p>Pel que fa al compartir l'espai, l'lt també evoluciona en aquest sentit, passant de no compartir joc pràcticament en la primera sessió a compartir-lo durant tot el temps pràcticament a la darrera.</p> |




| | | | | | |
|---|--------------------------------------|--|---|--|--|
| | |  |  | | |
| <p>Sub-dimensió : afectiva Categoria: relació amb un mateix</p> | <p>Gaudeix de l'activitat</p> | <p>Gaudeix del joc durant la sessió.</p>  | <p>Gaudeix molt de les activitats que porta a terme durant tota la sessió, tant els salts com els llançaments.</p> <p>Així mateix gaudeix veient com els altres l'observen saltant. Està pendent de si el miren o no.</p>  | <p>Gaudeix del joc durant la sessió.</p> <p>Apareix certa incomoditat en un moment de la sessió, quan està al costat de la porta i veu que aquesta està oberta. Diu que té por i comença a explicar que va veure una pel·lícula. Demana que es tanqui la porta del magatzem de material, també.</p> <p>Les cares que posa en el moment del dibuix, també són bastant significatives.</p> | <p>Gaudeix molt del joc tot i que a mesura que avança la intervenció, a més de gaudir de l'activitat, tot fa pensar que gaudeix de la companyia.</p> |

| | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|---|---|
| | | | |  | |
| <p>Sub- dimensió</p> <p>i: conativa</p> <p>Categori a: voluntat</p> | <p>Continuïtat del joc</p> | <p>Realitza dos tipus de joc diferents que ocupen la sessió: primera part els llançaments i xuts de les pilotes i el segon joc el circuit.</p>  | <p>Els dos jocs tenen força durada, sobretot el de salts, que dura gran part de la sessió.</p> | <p>El joc de tennis dura tota la sessió.</p> | <p>En general es veu que hi ha continuïtat a mesura que avança la intervenció i en el cas de l'última sessió analitzada, aquest joc que planeja té molta continuïtat.</p> |

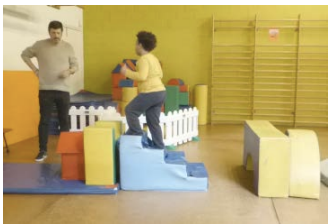
| | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| | |  <p data-bbox="535 459 891 579">En aquest sentit hi ha força continuïtat en el joc. No canvia constantment.</p> | | | |
| | <p data-bbox="344 632 512 751">Repeteix el joc al llarg de la sessió</p> | <p data-bbox="535 632 891 847">Bàsicament es repeteixen aquests dos tipus de joc al llarg de la sessió (llançaments de pilota amb mà i peu i el circuit).</p> <p data-bbox="535 874 891 954">Ocupen la major part del temps.</p> | <p data-bbox="911 632 1267 751">Sí, principalment es repeteixen durant la sessió els dos jocs citats abans.</p> | <p data-bbox="1288 632 1702 847">Durant tota la sessió es repeteix el mateix joc. No hi ha cap canvi. L'únic intent de canviar és amb una indiaca en comptes de la pilota.</p> | <p data-bbox="1722 632 2060 799">Lligat amb la continuïtat, el joc es va repetint, tot i que d'una sessió a l'altra, no passa necessàriament.</p> |
| | <p data-bbox="344 1005 512 1310">S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se)</p> | <p data-bbox="535 1005 891 1173">Sí, s'esforça al llarg de la sessió, tant en els llançaments com en la realització del circuit.</p> | <p data-bbox="911 1005 1267 1034">S'esforça al llarg de la sessió.</p> | <p data-bbox="1288 1005 1644 1034">S'esforça al llarg de la sessió.</p> | <p data-bbox="1722 1005 2060 1082">Es veu que s'esforça de la primera a l'última sessió.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>Sub- dimensió : cognitiva Categori a: aspectes cognitius</p> | <p>Utilitza el llenguatge</p> <p>Durant pràcticament tota la sessió, sobretot a mesura que aquesta va avançant.</p> <p>La primera part té molts silencis per part de l'infant.</p>   | <p>A partir de la segona ja utilitza molt el llenguatge verbal. Tot i això, no respon a algunes preguntes que li fa el psicomotricista i espetega els dits constantment.</p> | <p>A la tercera sessió ocupa l'espai amb els objectes i amb el cos i utilitza el llenguatge verbal. Interactua amb el psicomotricista i li explica que va veure una pel·lícula de por. En el moment de representació final de la sessió expressa el sentiment de por a través de la cara. Es denota certa tensió quan recorda i explica la pel·lícula.</p> <p>Fa un soroll amb la boca mentre està dibuixant.</p> | <p>L'aparició del llenguatge verbal sobretot es dona a mesura que va avançant la intervenció. En aquest sentit, la millora es pot considerar evident.</p> |
| | <p>Aspectes durant el desenvolupament de la sessió</p> <p>Demana que li giri el matalàs per no fer-se mal. Sap i recorda que una de les normes és vigilar no fer-se mal.</p> | <p>No recorda les normes en el moment que es tanquen els llums. Vol realitzar algun salt més.</p> | <p>Les consignes, en general, les entén. En canvi, però, li costa respondre a algunes preguntes que se li formulen. O bé és això o bé que necessita pensar les respostes.</p> | <p>L'evolució i la millora, en aquest cas, no és tan clara, ja que a vegades no recorda les normes i/o sembla que hi hagi problemes de comprensió o falta de capacitat per respondre.</p> |

| | | | | | |
|---|---------------------------|---|--|---|---|
| | |  <p>Les consignes que es donen al principi de la sessió són les “normes”: vigilar no fer-se mal i en el moment de tancar-se els llums toca recollir.</p> <p>En el moment de representació verbal final entén que ha d'explicar a què ha jugat.</p> |  | | |
| <p>Sub- <u>dimensió</u> : fantasmà tica <u>Categori</u></p> | <p>To muscular</p> | <p>El to al llarg de la sessió és normal, ni alt ni baix.</p> | <p>El to muscular és normal al llarg de la sessió.</p> | <p>El to muscular, al llarg de la sessió és normal. L'únic moment en el que sembla variar, hi apareix certa tensió, és quan just abans d'acabar la sessió, quan explica al que ha jugat i parlen de la pel·lícula i la por.</p> | <p>El fet que a l'última sessió hi hagi alts i baixos en el to muscular, indica que està més segur i es sent acompanyat, ja que d'aquesta manera es permet (ell mateix)</p> |

| | | | | | |
|----------------------------|--|--|--|---|---|
| a: actitud corporal | | | | | expressar-se de manera més clara. |
| | Grau de relaxament durant la sessió | Es mostra bastant relaxat durant la sessió. | Es mostra bastant relaxat durant tota la sessió. Va fent petar els dits diferents vegades al llarg de la sessió. | En general el grau de relaxament que presenta al llarg de la sessió és bastant alt. | No hi ha diferències destacables al llarg de tota la intervenció. |
| | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Hi ha descàrrega en dos moments de la primera sessió amb dos objectes diferents: en el joc de llançaments amb pilota i quan llança el bloc d'espuma que anomena "el malo" a terra empenyent-lo, mentre passa pel camí.  | A la segona sessió la descàrrega es produeix saltant i amb llançament d'objectes.  | Descarrega durant la part de joc de la sessió amb la raqueta i la pilota, realitzant diferents cops/llançaments.  | La necessitat de descàrrega hi és al llarg de la intervenció, tot i que es manifesta de manera més clara al principi d'aquesta. Per tant, hi ha una millora considerable. |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| <p>Sub-dimensió: relaciona l'adult amb l'adult</p> <p>Categoria: relació amb l'adult</p> | <p>Busca l'adult com a company de joc</p> | <p>L'infant, durant tota la sessió, busca amb la mirada a l'adult en diferents moments. D'aquesta manera planteja propostes de joc compartit sobretot en el moment del joc quan li demana que passi pel camí. Intenta penjar la pilota i li fa demanda al psicomotricista dient-li que provi també de penjar-la.</p> | <p>Es comparteix el joc amb l'adult, sobretot al final de la segona sessió.</p> | <p>Ja a la tercera, s'interactua i es juga amb l'adult des de bon principi.</p> <p>Es passen la pilota fent llançaments amb la raqueta. Ell és qui demana al psicomotricista de jugar a tennis i també amb la indiaca.</p> <p>És ell qui proposa el joc i demana compartir-lo des del principi de la sessió.</p> | <p>Es veu molta millora en aquest sentit. El vincle que s'ha anat construint al llarg de la intervenció així ho ha afavorit.</p> |
| | <p>Posicionament davant l'adult</p> | <p>Accepta les normes de l'adult, però li costa una mica aplaçar el desig de poder seguir jugant. Aquest fet s'accentua sobretot a l'hora de recollir.</p> | <p>Aquesta recerca del reconeixement també és palesa a la segona sessió sobretot en el moment dels salts.</p> | <p>En la tercera sessió la confiança amb l'adult és clara fins al punt d'explicar-li les seves inseguretats al psicomotricista. Aquest, dona resposta a la seva demanda.</p> <p>El fet de parlar-li de por i d'obrir-se emocionalment al</p> | <p>L'evolució que es pot apreciar de l'infant és bona, ja que passa de no comptar pràcticament per res amb l'adult, a explicar-li una història que li fa por perquè</p> |



| | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|
| | |  <p>Al principi l'infant es mostra més reservat però, a mida que avança la primera sessió, agafa confiança i explica més coses buscant en tot moment el reconeixement de l'adult en diferents moments de la sessió ("mira, mira").</p> | | <p>psicomotricista denota confiança en l'adult per part de l'lt.</p>  | <p>el pugui tenir present i a prop.</p> |
| <p><u>Altres observacions</u></p> | | <p>Un dels altres aspectes destacar de la primera sessió és que es mostra molt rialler. Al final de la sessió i en el moment de representació verbal recorda tot el que ha fet i a tot el que ha jugat. Està molt pendent dels infants que estan fora el gimnàs i els mira</p> | <p>Cal destacar, en segona sessió que esmenta al germà en algun moment, canvia del català al castellà, mira i està pendent del que passa fora del gimnàs i es puja diverses vegades els pantalons, que li cauen. També, com s'ha fet constar anteriorment, fa</p> | <p>De la darrera sessió, remarcar que canvia de llengua i passa del català al castellà, quan camina arrossega els peus i en el moment de la representació final fa sorolls amb la boca mentre dibuixa.</p> | <p>En general, com es pot comprovar, l'evolució de l'infant és bona.</p> <p>El joc va modificant-se, canviant i fent-se més complex a mesura que avancen els mesos i es van portant a terme les diferents</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | constantment. Per tant, l'atenció sobre el que està fent és relativament baixa. És conscient d'allò que és capaç de fer i del que no però es posa reptes més complexes a mesura que avança la sessió. | espetegar els dits en diverses ocasions. | | <p>sessions. L'infant agafa confiança amb l'adult i així ho indica el fet que comparteixi cada vegada més temps de joc amb ell i que cada vegada li explica més coses.</p> <p>Durant les primeres sessions, l'infant buscava el reconeixement per part de l'adult i a l'última ja no el requereix. En aquest sentit, adquireix confiança i seguretat. Aquesta seguretat està relacionat amb l'augment de l'autoestima que s'indicava en el posttest de la seva Tècnica de la Rejilla (de $r=0,00$ a $r=1,00$).</p> |
|--|--|---|--|--|--|

INFANT 2: EL

| INFANT 2 (EL) | INDICADOR | SESSIÓ 1 (23-11-2016) | SESSIÓ 2 (10-2-2017) | SESSIÓ 3 (26-5-2017) | INTERPRETACIÓ |
|--|---------------------------------------|--|---|---|---|
| <p>Sub-dimensió: afectiva</p> <p>Categoria: tipus de joc</p> | <p>Jocs de re-assegurament</p> | <p>Demostra molt control en les caigudes dels salts. Fent salts mortals, és capaç de caure de peus, pràcticament clavant-los al terra. Demostra molta habilitat en aquest sentit.</p>  <p>Realitza salts de diferents tipus durant la sessió i també de diferent complexitat.</p> | <p>Durant tota la sessió l'El realitza diferents salts de diferents tipus i de diferent complexitat.</p>   | <p>Realitza diferents tipus de salts a la part final de la sessió.</p>   | <p>Al llarg de les tres sessions, l'infant realitza jocs de re-assegurament profund, caigudes i salts. A la primera sessió apareix joc pre-simbòlic, concretament omplir/buidar i unir/dispersar amb els blocs d'espuma que col·loca sobre el matalàs gran quan salta. Per altra banda, i llevat de la sessió en la que representa la història, no assumeix rols ni apareix joc simbòlic. Les construccions que realitza en la sessió de la història són molt senzilles i bàsiques.</p> |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|--|
| |  | |  | |
| <p>Joc pre-simbòlic</p> | <p>Posa i treu del matalàs gran diferents blocs d'espuma al llarg de la sessió.</p>  | <p>Posa diferents blocs d'espuma mentre fa salts.</p>  | <p>Tot està més organitzat i no hi ha acumulació de material.</p> | <p>Es veu certa evolució en aquest sentit i aquest joc més pre-simbòlic d'acumular i dispersar ja no apareix tant com al principi de la intervenció.</p> |
| <p>Joc simbòlic</p> | <p>No dona significat simbòlic als objectes. S'utilitzen de manera funcional. No assumeix rols durant la sessió.</p> | <p>Utilitza dos blocs d'espuma com si fossin una porteria petita i realitza xuts.</p> | <p>Ajuda a construir els diferents espais de la història. Posteriorment construeix la zona de salt.</p> | <p>No s'observa massa evolució en aquest sentit.</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| | | |  |  <p>Quan se li demana que esculli un objecte per fer com si fos un cavall, agafa una pica. No acaba de fer veure que va amb cavall.</p>  | |
| <p><u>Sub-dimensió:</u> afectiva</p> <p><u>Categoria:</u> relació</p> | <p>Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió</p> | <p>Utilitza més de tres materials: diferents tipus de matalassos (gran, mitjà i petit); també el trampolí per fer salts, pilotes,</p> | <p>Utilitza més de tres materials diferents i de diferent tipologia.</p> | <p>Utilitza més de tres materials durant la sessió (deixant de banda la història). Aquests materials són: matalàs, trampolí, plint, espatlleres, a</p> | <p>En totes les sessions utilitza més de tres materials o objectes diferents. La majoria són tous i mòbils (espumes, matalassos, pilotes), menys el plint i el trampolí. El nen fa un</p> |

| | | | | |
|-------------------------|---|---|---|--|
| amb els objectes | <p>frisbees i diferents blocs d'espuma.</p>  |  | <p>més de les espumes, pica, clip,...</p>  | <p>ús funcional dels materials que utilitza en les tres sessions llevat del moment de la història. Els altres objectes que utilitza de manera simbòlica en un moment de la segona sessió són quan xuta en un cercle compost per dos blocs d'espuma com si fossin una diana o cistella.</p> <p>El joc és individual al llarg de les tres sessions. L'únic moment en el que el joc és compartit és en la sessió en la que es representa la història de l'anell i en el moment en el que l'infant xuta al cercle d'espumes. El joc es repeteix en totes les sessions i està monopolitzat, principalment, per salts de diferents tipus i complexitats.</p> |
| | Tipologia de materials que | <p>Utilitza bastant material tou (espumes, matalàs, pilota) i algun de dur, com</p> | <p>Hi ha diversitat, tot i que la majoria del material que utilitza és tou</p> | <p>La tipologia de material en combina alguns de tous i alguns de durs, que es</p> |

| | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|--|---|
| | <p>utilitza durant el joc</p> | <p>el trampolí, que té les barres de ferro.</p> <p>Les mides dels materials que utilitza són diferents, també. Per exemple el matalàs és molt gran i el frisbee petit. Els blocs d'espuma són principalment els més grans. La pilota és gran.</p> <p>Tot el material (menys el matalàs, en certa manera) és material mòbil. Menys el matalàs i el llit, la resta de material no té un lloc fix a la sala o a l'espai que ha utilitzat.</p> | <p>(espumes, pilota, matalàs).</p> <p>Alguns materials són fixos (matalàs, trampolí) i d'altres es poden moure (espumes, pilota).</p>  | <p>repeteixen al llarg de les sessions dutes a terme.</p> <p>El material utilitzat és bastant gran, en general.</p> <p>Menys les espatlles i el matalàs (segons com es miri), la majoria de material és mòbil.</p>  | <p>cada vegada està millor organitzat i més net de materials.</p> |
|--|--------------------------------------|--|--|--|---|



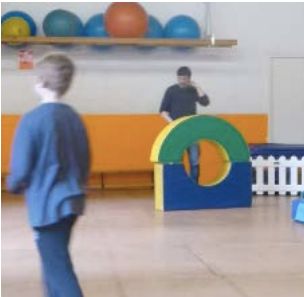

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | <p>Ús que fa dels objectes</p> | <p>El material utilitzat té una finalitat més aviat funcional.</p> <p>No fa servir el material de manera simbòlica.</p> <p>No comparteix el material amb el psicomotricista. Està jugant de manera individual sense preocupar-li massa si hi ha algú més o no. El psicomotricista li deixa espai.</p>  | <p>Fa un ús funcional del material que utilitza.</p> <p>No el sol compartir. El psicomotricista li deixa espai pel seu joc.</p>  | <p>L'ús que fa dels materials és funcional.</p> <p>En el moment de la història sí que fa un ús més simbòlic d'alguns objectes (pica=cavall i clip=anell). Tot i això, per exemple, la pica no la posa entre les cames per fer com si anés amb cavall.</p>   | <p>En general l'ús que fa és molt funcional.</p> <p>Li costa una mica donar significat simbòlic o utilitzar els materials de manera simbòlica.</p> |
| <p>Sub-dimensió: afectiva Categoria: relació</p> | <p>Espai/s que ocupa durant la sessió</p> | <p>Utilitza un espai relativament petit del que no es mou en tota la sessió. L'únic que varia és la distància de la carrera que fa a l'hora de saltar. Al</p> | <p>Utilitza el racó que està prop de la paret i espatlleres del gimnàs.</p> <p>Aquesta vegada està més a la cantonada del</p> | <p>En el moment de la història s'ocupa pràcticament tot l'espai del gimnàs, que està organitzat en 4 llocs diferents. En el moment de joc espontani, va a la zona de les</p> | <p>Quant a l'espai, evoluciona en cada sessió. En la primera és tot caòtic i dispers, amb molts blocs d'espuma sense ordre ni sentit sobre el matalàs on fa els salts. En la segona, l'espai és</p> |


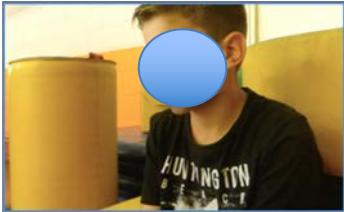
| | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|
| <p>amb l'espai</p> | <p>principi la distància és molt curta i la va allargant.</p>  | <p>fons del gimnàs, al costat del magatzem.</p> <p>L'espai està definit per ell. Zona de salt i zona de caiguda. Hi ha una zona menys definida amb el matalàs petit i que l'utilitza quan es prepara per fer la carrera i el salt.</p>   | <p>espatlles, l'habitual per poder fer els salts que vol.</p>   | <p>més ordenat, menys dispers. Tot i això ocupa sempre la mateixa zona al llarg de les tres sessions (paret propera a les espatlles, el trampolí i el plint).</p> |
| | <p>Formes d'ocupació dels espais</p> | <p>És un infant que ocupa l'espai amb la vista, ja que sol observar molt tot el que l'envolta, l'entorn, sobretot</p> | <p>Ocupa gran part del gimnàs al llarg de la sessió, ja que realitza carrera bastant llarga.</p> | <p>En el moment de jugar la història s'ocupa tot el gimnàs amb els materials.</p> |

ANÀLISI DELS RESULTATS


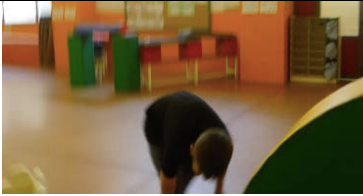
| | | | | | |
|--|------------------------------------|---|--|--|---|
| | | quan se li fan preguntes, ja que sembla que necessiti mirar davant seu per trobar les respostes. | Ocupa principalment quasi tot el gimnàs amb diferents materials/objectes. | Després, en el moment dels salts, ocupa part de l'espai amb el material, també. | que ocupa l'espai amb la vista, sobretot en els moments en els que se li fan preguntes. Sembla buscar la resposta en l'espai. Es molt observador i analitza l'espai de joc abans d'agafar qualsevol material. |
| | Formes de compartir l'espai | Ha estat sol pràcticament tota la sessió i, per tant, no ha compartit l'espai amb el psicomotricista. | En algun moment puntual, sobretot a la part final de la sessió, el comparteix amb el psicomotricista, inclús el joc. | Comparteix espai en el moment de la història amb el psicomotricista. Quan arriba el moment més espontani ja no ho fa. | No hi ha evolució en aquest sentit. Quan pot no comparteix l'espai. Es mostra més segur si està més sol. |
| <u>Sub-dimensió:</u> afectiva <u>Categoria:</u> relació amb un mateix | Gaudeix de l'activitat | Gaudeix molt de l'activitat de saltar durant tota la sessió. | Gaudeix dels salts que fa durant tota la sessió. No es mostra incòmode. | No sembla que gaudeixi molt de la història, però tampoc diu res al respecte. Gaudeix molt del temps de salts. | Gaudeix molt a l'hora de fer salts. El moment de la intervenció que gaudeix menys és quan se li proposa representar la història. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| <p>Sub-dimensió: conativa Categoria: voluntat</p> | <p>Continuïtat del joc</p> | <p>Realitza el mateix joc durant tota la sessió.</p> | <p>Realitza pràcticament durant tota la sessió (menys final) el mateix tipus de joc.</p> | | <p>En general hi ha continuïtat en el joc</p> |
| | <p>Repeteix el joc al llarg de la sessió</p> | <p>Durant tota la sessió realitza el mateix tipus de joc. Es manté des de bon principi al final, amb alguna variació de material o de tipologia i dificultat de salt.</p> | <p>Sí, repeteix el joc inclús de la primera sessió, tot i que hi ha matisos.</p> | <p>Deixant de banda la història, l'El fa el mateix joc de principi a final del temps de joc més espontani.</p> | <p>El joc es repeteix, havent-hi certa evolució i augment de la complexitat de la primera a la darrera sessió.</p> |
| | <p>S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se)</p> | <p>S'esforça en la realització dels salts.</p> | <p>S'esforça en la realització dels salts, ja que indiquen que hi ha molta precisió. Així mateix, s'esforça per fer passar la pilota pel mig del cercle d'espumes a la part final de la sessió.</p> | <p>No presenta massa predisposició en la representació de la història. Proporcionalment s'esforça més a l'hora de fer els salts.</p> | <p>Es denota un esforç al llarg de les tres sessions que vol demostrar amb la qualitat dels salts. Quan es veu que està menys motivat és quan se li proposa representar la història de l'anell, ja que per exemple, pràcticament no utilitza la pica ni se la posa entre les cames per fer veure que va amb cavall. Es mostra força atent al que fa tot i que, en determinats moments, està pendent de la</p> |

| | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|--|---|--|
| | | | | | <p>gent que passa per fora del gimnàs.</p> |
| <p>Sub-dimensió: cognitiva Categoria: aspectes cognitius</p> | <p>Utilitza el llenguatge</p> | <p>Pràcticament tota la sessió està en silenci i no es comunica amb l'adult, a no ser que li preguntin alguna cosa.</p> | <p>Hi ha més comunicació que a la primera sessió.</p> <p>Segueixen essent presents en gran part de la sessió.</p>  | <p>A diferència de la primera sessió hi ha més llenguatge verbal i comunicació amb el psicomotricista. Tot i això, no explica moltes coses. Però hi ha força millora respecte al principi de la intervenció.</p> <p>Utilitza el llenguatge corporal al llarg de la sessió.</p> <p>Es mantenen al llarg de la sessió.</p>  | <p>El silenci és predominant a les tres sessions. Tot i això, hi ha un increment de la comunicació entre l'infant i l'adult al llarg dels mesos que dura la intervenció. Hi ha una evolució positiva des de la primera sessió on pràcticament no diu res fins a la darrera. Hi ha manca de discurs elaborat, impropï de l'edat. Canvia ocasionalment d'idioma en funció de la pregunta.</p> <p>Hi a una comprensió general de les consignes tot i que li costa respondre a les preguntes que se li formulen. És per això que busca respostes al seu voltant i li costa elaborar un discurs fluid. El discurs millora en la tercera</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| | | | |  | sessió, després d'anar agafant més confiança amb l'adult. |
| | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sí, recorda les normes. Entén les poques consignes que se li donen. | Sí, les recorda. En la part d'explicació està bastant atent. Comprèn les consignes que se li donen sense dificultats. | Les sap, les recorda i les accepta sense dificultats. | No hi ha diferències significatives. |
| Sub-dimensió: fantasmàtica Categoria: actitud corporal | Temors profunds | Es mostra segur en la realització dels salts. | No demostra inseguretat en les accions que realitza sinó el contrari. | Durant la història es mostra menys segur que en el moment de joc lliure i fent els salts.  | Es mostra molt segur portant a terme i mostrant les seves habilitats motrius, a l'hora de fer salts i/o xuts. La comunicació, haver-se d'explicar és quan el fa mostrar-se menys segur. |
| | To muscular | El to és normal al llarg de la sessió. | El to és normal durant tota la sessió. | El to és normal al llarg de la sessió. | No hi ha diferències significatives. |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | Grau de relaxament durant la sessió | El grau de relaxament és baix. | El grau de relaxament durant tota la sessió és bastant baix. En algun moments puntual és alt. | El grau de relaxament és bastant baix. | No hi ha pràcticament descans en cap de les tres sessions. |
| | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Necessita descarregar. Ho fa a través dels salts.  | La descàrrega es produeix bàsicament a base de salts. Descarrega amb els xuts a la pilota, a la part final de la sessió.  | Necessita descarregar amb els salts. Sembla que sigui el seu canal per descarregar.  | Durant totes tres sessions necessita descarregar i ho fa amb carreres i els salts. També, en la segona sessió, xuta la pilota contra la paret. El to muscular és normal i el grau de relaxament és en general baix, ja que en pocs moments és capaç de parar i descansar durant les sessions. |
| Sub-dimensió: relacional Categoria: relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | No el rebutja però tampoc el busca o el necessita. | La proposta que li fa l'adult al final de la sessió de precisió amb els xuts l'accepta. Accepta les normes de la sessió. | En el moment de fer la història, que segur que és on podria haver-hi més "conflicte", l'El fa i representa la història sense queixes ni dificultats. | Accepta les normes i les propostes que li fa el psicomotricista i és capaç d'aplaçar el desig de seguir jugant i acabar el moment de joc per començar a recollir i explicar la vivència. |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| | | | <p>No hi ha propostes de joc cap a l'adult.</p> <p>No el busca en cap moment. És l'adult qui li fa alguna proposta.</p>  |  <p>No s'oposa a les normes establertes.</p> <p>No fa propostes a l'adult.</p> <p>No el busca en cap moment.</p> | <p>L'infant no proposa jocs a l'adult ni tampoc comparteix joc amb ell. No s'aïlla ni el rebutja però tampoc el necessita. En cap moment busca el seu reconeixement. S'interessa més per la gent que l'observa des de l'exterior del gimnàs que del psicomotricista. Fins a la tercera sessió, l'infant no es mostra més proper a ell i li explica coses. Emocionalment és més expressiu, fet que indica que hi ha una evolució positiva de la confiança amb l'adult.</p> |
| <p>Posicionament davant l'adult</p> | <p>No el rebutja però tampoc el busca o el necessita.</p> | <p>La confiança, sobretot respecte la primera sessió, augmenta. Hi ha més conversa i explica més coses.</p> <p>No s'aïlla, però tampoc el busca.</p> | <p>El fet que li expliqui algunes vivències i sentiments, fa pensar que sí té confiança en l'adult.</p> | <p>Hi ha certa evolució al llarg de la intervenció, si tenim present que no hi va haver cap tipus de relació amb l'adult a la primera sessió.</p> <p>Es mostra més proper al final inclús explicant-li coses més personals.</p> | |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|--|---|
| <p><u>Altres observacions</u></p> | | | <p>No hi ha cap tipus de joc simbòlic. El vincle es va construir i sembla que cada vegada és una mica més fort. El fet que l'El expliqui més coses al psicomotricista així ho indica.</p> | | <p>D'altres aspectes a destacar són els que es descriuen a continuació; En la segona i la tercera sessió se'l veu més relaxat tot i que en alguns moments mostra certa incomoditat a l'hora de respondre a algunes preguntes sobretot la que fa referència a la seva germana. Aquí el llenguatge no verbal indica la incomoditat (quan fa el gest de pensar adopta la mateixa postura que l'escultura de Rodin, <i>El pensador</i>) i a moltes de les preguntes que se li formulen respon "no sé".</p> <p>Es percep una evolució en la distribució de l'espai i també en l'organització dels materials que utilitza, augmenta la confiança amb l'adult i el joc també es converteix en un joc menys caòtic.</p> |
|-----------------------------------|--|--|---|--|---|

QUARTA PART: DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

En les següents pàgines es presenta la triangulació de les dades presentades i analitzades al llarg de la tercera part d'aquest estudi. Es busca poder obtenir una major comprensió de tot allò estudiat i abordat en aquesta investigació.

Donolo (2009) considera, tal i com es descriu al marc metodològic, que la interpretació de les dades té més força quan s'utilitza la triangulació.

Per portar a terme la triangulació en aquesta investigació s'han utilitzat les dades analitzades de cadascun dels instruments i agents, reafirmant-les i contrastant-les amb els referents que apareixen al marc teòric d'aquesta investigació.

En primer lloc s'ha realitzat la triangulació de les dades analitzades de l'It (infant 1) i posteriorment s'ha fet el mateix amb les dades de l'El (infant 2).

Seguint la mateixa línia utilitzada fins ara, la triangulació s'ha realitzat en base a la graella de categories.

INFANT 1: IT

DIMENSIÓ: FAMÍLIA

CATEGORIA: Tipus/estil de vincle amb l'adult (família)

Tal i com indiquen Molina i Rodríguez (2017) quan es parla de vincle (en aquest cas afectiu) es fa referència als lligams emocionals que s'estableixen entre dues persones i defineixen la figura d'aferrament com una figura parental propera, que sol proporcionar seguretat i suport davant moments de patiment o perill, citant a Fraley i Shaver (2000).

Segons el que s'extreu de l'entrevista amb el mestre referent de l'infant la relació entre els diferents membres de la família és bona. Això significa que s'hauria d'haver establert, a priori, un bon vincle entre els diferents membres.

En la mateixa línia que el mestre referent, la mare creu i opina que la relació entre ella i el seu fill és bona.

Per tant, després d'aquestes dues valoracions, es podria pensar que hi hauria d'haver un bon vincle entre mare i fill.

Com indiquen les mestres a les reunions de grup de discussió aquesta relació hauria d'afavorir una bona estructuració personal de l'infant. Tal i com indica López (citada per Molina i Rodríguez, 2017), la mare es veu com algú amb certa capacitat per protegir i tenir cura dels fills. Aquest argument reforçaria el fet de creure que s'ha construït un bon vincle entre mare i fill.

L'It té un sistema de constructes molt bàsic i el seu món està a l'escola i no a casa, com indiquen els elements que va escollir al test. Aquest fet es contraposa amb les opinions del mestre referent i la mare i fa dubtar sobre quin tipus de vincle s'ha establert entre ells dos. Pel que fa al test de la Tècnica de la Rejilla només hi apareix un element familiar i l'introdueix l'investigador. La mare apareix en algun moment de la conversa però no sembla ser una figura massa rellevant per ell. En aquest sentit és menys significativa la figura del pare tal i com remarca la mare a l'entrevista. Les mestres als grups de discussió reafirmen la poca importància que sol tenir la figura paterna, tot i que no sempre és així.

Per Seltzer, Graus, Hong i Orsmond (2001), el fet que hi pugui no haver aquest vincle entre mare i fill/a, pot ser degut a un procés de dol que han de passar, sobretot quan neix un fill amb una alteració en el seu desenvolupament, com és el cas d'aquest estudi i d'aquesta família. La mare també relata que pateix pel fill gran que és el que té l'alteració. A més, aquest sentiment pot influir en el patró de vincle que hi ha entre mare i fill.

Segons Le Boulch (1995) la mare és la que habitualment cuida, alimenta, protegeix el nadó després que aquest hagi nascut i tot aquest procés és el que afavoreix la construcció d'aquest vincle. Les mares a la reunió de grup de discussió parlen del sentiment de culpabilitat que han tingut i/o que es pot tenir destacant la importància de donar atenció als dos fills, independentment de si tenen o no una alteració. La mare es mostra culpable de no poder ajudar més a l'It i de demanar-li coses que potser no li

corresponen. En el cas de l'It està assumint responsabilitats familiars que li correspondrien més a la mare i no a ell.

Brullet i Roca (2008) indiquen que el patró de vinculació que existia fa uns anys ha anat canviant i modificant-se i en el cas de l'It i la seva família no acaba de quedar clar del tot si la situació familiar és la més adequada i, per tant, si s'ha pogut crear un bon vincle entre ell i la seva mare i/o pare, tal i com indiquen els resultats obtinguts dels diferents instruments. Hi ha indicadors que fan pensar que això és així i, que per tant, s'ha creat un bon vincle, com es pot extreure del que diu el mestre i la mare. Cal destacar com a fet més rellevant que l'It no té el món a casa i aquest indicador es pot considerar un fet cabdal a l'hora de veure o intuir com pot ser el vincle entre mare i fill.

No es pot assegurar quin tipus de patró de vincle hi ha entre l'It i la seva mare, però partint de la seva Tècnica de la Rejilla aquest vincle no sembla ser segur sinó més aviat ambivalent. Això fa pensar que no seria el millor pensant en el seu benestar i desenvolupament.

CATEGORIA: Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà

Segons Freixa (1990) les relacions entre germans són contínues i permanents i duren al llarg del temps. Durant aquest temps poden haver-hi variacions en la relació fraterna i la intensitat del vincle. Els efectes que pot provocar tenir un germà o una germana amb una alteració en el seu desenvolupament poden ser expressats a través de diferents sentiments, alguns de positius i d'altres no tant.

En el cas de l'It aquesta relació i vincle amb el germà, segons indica el seu mestre, sembla ser bona.

Malgrat la relació entre ells pugui ser bona, com el mestre descriu, l'It és un infant que "se les carrega" i a qui li recau la culpabilitat quan fa quelcom que no està bé. Alguna vegada, inclús, se'l responsabilitza com a conseqüència d'alguna cosa que ha fet el seu germà i no ell. Això pot ser degut a tenir de germà en Nei. Els sentiments que li deu despertar deuen ser diversos i no necessàriament bons.

L'impacte que pot suposar tenir un germà amb alteració en el desenvolupament no queda clar. Hi ha estudis que indiquen ambdues possibilitats: uns que aporten arguments que indiquen que aquest fet aporta beneficis a l'infant sa i d'altres que creuen el contrari.

El mestre referent no té clar si per l'It tenir un germà amb una alteració té algun efecte positiu tot i que acaba considerant que en aquest cas no n'hi ha cap. En canvi creu que una de les conseqüències de tenir un germà amb una alteració en el seu desenvolupament és que la família deu haver prestat més atenció al germà gran amb l'afectació i que això fa que els efectes pugin ser de tipus negatiu més que positius.

La mare creu que l'It pot tenir dificultats i presentar alguna mancança pel fet de tenir un germà amb una alteració o per la vivència familiar que tenen. Tot i reconèixer que la situació del germà gran és la que pot afectar el seu fill petit a l'hora de definir-lo ho fa de manera bastant suau, malgrat la mare reconeix que el fill amb l'afectació ho soluciona tot pegant.

Una de les variables a tenir en compte segons diferents autors com Ponce (2007) és la naturalesa de l'alteració de l'infant amb l'afectació. La gravetat, la complexitat i tot el que comporti pot afectar de manera clara al germà/na sa. La mare reconeix, inclús, que la situació del fill gran la supera i la desborda, tal i com indica a l'entrevista.

La imatge que té del fill sa no és massa bona i quan en parla ho fa de manera com si estigués enfadada o dolguda amb ell, fent pensar en unes expectatives per aquest fill que segurament creu que no s'estan acomplint.

Un altre dels efectes que li provoca a l'lt tenir un germà amb una alteració que requereix molta atenció és que queda bastant oblidat, en segon terme. La mateixa mare, en un moment de l'entrevista, reconeix que s'està parlant de l'altre fill. Tot i això i malgrat sembla ser-ne conscient, seguidament, continua parlant sobre el fill gran.

Aquesta descripció final que fa la mare de com expressa i verbalitza l'lt tota la vivència familiar pot fer pensar que els efectes que li provoca el seu germà no acabin de ser massa positius o beneficiosos per ell.

En el cas concret de l'lt, sigui per l'afectació que presenta el seu germà gran (trastorn greu de conducta) o sigui per no tenir la suficient atenció i acompanyament per part de la mare i/o pare, es pot considerar que els efectes que li provoca tenir un germà amb una alteració no són massa positius per ell.

CATEGORIA: Ordre de naixement

Segons Stoneman (2005) hi ha diferents variables que s'han de tenir en compte per entendre les relacions que es poden establir entre germans. Una d'elles és l'ordre de naixement.

La família s'ha de preparar per l'arribada dels fills i, a mesura que aquesta família creix són més els membres del sistema que s'han d'anar preparant i també adaptant (pares, germans,...). L'ordre de naixement pot influir en funció de si ets el germà gran o petit i de si el fill/a amb l'alteració és el primer o el segon. Créixer al costat d'una persona amb una alteració pot suposar haver d'adaptar-se a un ritme ja establert. Néixer primer implica una atenció total per part de la família. Ambdues situacions són completament diferents.

Per les mestres hi ha opinions diverses respecte l'ordre de naixement. Algunes consideren que és "millor" per un infant tenir un germà petit amb una alteració (per tant ser el fill gran) ja que la infantesa que han pogut viure és més relaxada i ha pogut gaudir d'una atenció més completa per part dels pares, cosa que no sol passar si la situació és inversa.

El mestre referent opina el mateix i creu que si l'lt hagués estat el germà gran ho hauria viscut d'una manera molt diferent.

A l'entrevista la mare aporta un nova visió de l'lt definint-lo com una persona semblant a un germà gran. S'introdueix un nou element a comentar i és si l'ordre de naixement es correspon amb l'ordre real que pot ocupar un infant dins la seva família. En el cas de l'lt, com s'ha dit, malgrat ser el fill i

germà petit (en el moment de la intervenció psicomotriu), ocuparia el lloc de germà gran, tant per actitud com per responsabilitat i per com defineix la mare l'un i l'altre. El fet d'assumir aspectes que per edat no li corresponen el descriu la mestra (M3) a la seva entrevista.

Per algunes de les mestres presents a les reunions de grup de discussió el fet de tenir un germà/na amb una alteració pot provocar que l'infant se necessiti espais i moments de descàrrega. L'It, però, es manté bastant contingut i sembla suportar tota la situació.

Destaca el fet que al test de la Rejilla puntua el seu germà de manera bastant semblant a ell. En el moment del pretest les puntuacions que l'It dona al seu germà són iguals a "5" menys en un constructe que el puntua amb un "1". Es podria afirmar que no hi ha massa diferència en com es veu ell i com veu el seu germà. Partint d'aquestes puntuacions l'ordre de naixement semblaria no tenir massa importància ja que no hi ha massa diferència entre ells.

Tal i com indiquen diferents autors (2006) citant a Adler es pot considerar que l'ordre de naixement té influència en un infant. En el cas de l'It queda clar que pot no haver estat tan acompanyat per la família i que això ha fet que s'hagi hagut d'espavilar, assumint inclús tasques que per edat no li correspondrien.

Aquest fet indica que es pot parlar d'ordre de naixement real (el biològic) i ordre de naixement que s'ocupa per com un és i per com un viu o li toca viure la seva vida.

L'It tot i ser el germà petit i tot i haver-ho viscut no massa bé, aparentment, es pot considerar que per les qualitats i actituds que mostra principalment a l'escola, sigui el que actua com el germà gran a casa, ja que ajuda amb tot allò que cal per tal de donar un cop de mà a la mare, principalment.

Considerar-lo un infant més responsable (que el seu germà) fa que pugui ser la persona que rep les conseqüències dels actes del seu germà.

CATEGORIA: Context socioeconòmic familiar

Per Moreno (2010) l'entorn es pot considerar una variable que té influència en el desenvolupament de tot infant a nivell neuro-cognitiu i els recursos dels que disposi la família i la situació econòmica d'aquesta tenen importància en el desenvolupament de tot infant.

Així ho valoren les mestres a les trobades dels grups de discussió afirmant que aquest factor afecta el desenvolupament i benestar de la família i no només el de l'infant.

Cal destacar, però, que malgrat un entorn cultural pugui ser millor i important no és determinant per una bona evolució. La capacitat dels pares per afrontar determinades situacions (com per exemple l'arribada dels fills o la vivència de tenir un fill/a amb una alteració en el desenvolupament en el sí familiar) serà la que marcarà el futur.

El context familiar de l'It no és probablement el millor. Als problemes econòmics que té la família, atesa per Serveis Socials, se li afegeix un entorn cultural amb certes limitacions i mancances que s'intenta compensar amb ajuts, suport i acompanyament extern.

Per la mestra d'educació física (M3) el context és rellevant i aquest fet pot acabar influint en el desenvolupament de l'It,.

A l'entrevista la mare comenta que recorre al seu fill petit, l'It, per ajudar-la amb tasques domèstiques i amb qualsevol cosa que li pugui sorgir i de la que pugui necessitar ajuda. És rellevant que la mare digui que si no tingués l'It la família probablement no tiraria endavant com ho està fent malgrat les dificultats.

Tot i que la situació familiar no sigui del tot determinant, la de l'It no és la millor perquè l'infant pugui acabar gaudint d'un òptim desenvolupament, a tots els nivells, i cert benestar.

CATEGORIA: Rol (dins la família)

Per Burke (2004) diferents estudis indicaven la creença de què els infants amb germans amb alguna alteració podien tenir problemes d'adaptació psicològica. Aquest fet s'ha associat, en alguns casos, a l'adopció per part d'aquests infants de diferents rols, com per exemple el de cuidador/a.

Aquesta mateixa percepció la tenen les mestres a les reunions de grup de discussió. Creuen que en funció de la situació que hagin viscut aquests infants, de l'entorn i de l'ordre de naixement, com pot ser el cas de l'It, tenen unes actituds determinades i concretes. Tot i que no es poden generalitzar i extrapolar a tots els infants, algunes d'aquestes actituds són comunes entre alguns d'ells que tenen un germà/na amb una alteració en el seu desenvolupament. Les mestres creuen que són infants que reclamen molt l'atenció i que no sempre se'ls correspon per part de la família (o els mestres, en el cas de l'escola). Aquestes crides d'atenció solen manifestar-se a través de diferents conductes i comportaments. Això pot acabar provocant, algunes vegades, que aquests infants acabin assumint rols que no els correspondrien, com és el cas de l'It, que s'ha acabat situant en una posició que no li correspon ni li toca i això pot acabar provocant conseqüències negatives per ell i per la resta del sistema familiar. Hi ha infants que acaben adoptant rols de "cuidador", "segona mare" com és el cas de l'It amb el naixement de la germana petita, tal i com indica la mare a l'entrevista.

La mestra d'educació física remarca a l'entrevista que alguns d'aquests infants adopten el rol de cuidador/a, tot i que solen ser habitualment els germans més grans. En el cas de l'It l'adopta tot i ser el fill/germà petit. Aquest rol o el paper que pot arribar a tenir l'It dins la família per ser el fill petit i per les necessitats que presenta el seu germà gran és totalment secundari i pot passar totalment inadvertit. L'atenció recau en el germà gran i ell queda en un segon terme conformant-se amb aquesta situació i/o atenció que té per part de la mare o el pare.

Aquesta poca importància que té dins la família queda reflectida en la seva Tècnica de la Rejilla. L'It no incorpora elements familiars, només escolars. L'entrevistador és qui incorpora l'únic element que pertany a la família que és el "germà". Això fa pensar que les figures tant de la mare com del pare no siguin les més importants per ell.

La relació amb el germà no és del tot bona com queda reflectit a l'entrevista de la Tècnica de la Rejilla. Segons l'It en Nei el molesta molt habitualment i inclús el pega. Ell, en canvi, sembla que a casa podria tenir el rol de germà responsable, el de germà gran. Aquest fet s'accentua en el moment que es fa el posttest (una vegada acabada la intervenció psicomotriu) en el que les puntuacions que dona al germà no són tan positives i bones com al pretest en el que les puntuacions eren iguals a "5", mentre que al posttest aquestes baixen bastant i l'It puntua el seu germà amb "1", "2" i un "4", a més d'algun "5". Aquest rol de germà responsable i de figura simbòlica de germà gran encara seria més destacada, ja que el seu germà s'apropa més al pol dels constructes negatius "s'enfada", "diu coses dolentes" i "pega". Sembla ser que a mesura que es va fent més gran va veient-se millor a ell mateix que no al seu germà, cosa que no passava al pretest.

L'It va assumint rols que per ordre de naixement i per edat no li corresponen. De fet són rols i responsabilitats que no haurien de correspondre ni delegar-se a cap infant. Aquest fet ha provocat, també, que l'It pugui arribar a semblar més responsable i gran del que li correspondria per edat real. La situació familiar així ho ha acabat generant.

CATEGORIA: Individualitat/comunitat

La teoria de Kelly (1955) no és una teoria exclusivament individual i la seva aportació més significativa rau en la recuperació d'una perspectiva subjectiva (vers objectiva) més que en l'èmfasi exclusiu de la individualitat (vers comunitat). Cada infant es va construint més enllà de la seva individualitat física perquè aquesta construcció suposa una xarxa de relacions. En funció de com sigui aquesta xarxa i l'entorn que té i en el que viu l'infant, això afavorirà la seva construcció i desenvolupament.

Adler (1956) indica que només en comunitat, en relació amb els altres, l'individu es va construint i s'acaba convertint en persona.

Les situacions i realitats familiars són també ben diferents. Hi ha famílies, com s'ha explicat als grups de discussió, que tenen només dos fills, però d'altres amb germans/es bessons, trigèmins, tres i quatre fills, biològics, adoptats,... que fan que cada situació i cada família sigui molt particular.

Algunes mestres assistents a les reunions de grup de discussió creuen que el problema ve de la comunitat més que no de la individualitat del propi infant i en aquest sentit l'entorn, el context familiar sí tindria importància i impacte en aquests infants i en la família.

Aquesta creença s'assimila al procés d'externalització del que parlen White i Epston (1993) en el marc de la seva Teràpia Narrativa. Consideren que el problema no és la persona (en aquest cas l'infant), sinó que és extern a aquesta i que això es poden anar reconstruint. Per fer-ho s'ha d'evitar culpabilitzar a la persona (en aquest cas l'infant) i augmentar la responsabilitat de tots els membres de la família i no centrar-ho només amb ell. Això no passa en el nucli familiar de l'It.

Per tant, si aquest microsystema familiar que és el principal per l'infant i és el primer context de socialització no és el més òptim, l'infant ho patirà i hi poden haver conseqüències negatives en el seu desenvolupament.

A l'entrevista la mare parla del sentiment de comunitat que té la seva família i en el cas concret de l'It el sentit de comunitat sí que hauria d'afavorir, en un principi, la individualitat de cada membre que la compona.

Partint del número d'infants que apareixen a l'entrevista (test de la Rejilla) de l'It es pot considerar que és un infant que no acaba de tenir un sentiment de comunitat familiar. Tal i com s'ha vist els elements que apareixen fan referència a l'àmbit escolar, menys el seu germà. Segurament aquest sentiment de comunitat el té a l'escola, tot i que faltaria confirmar si és real o no.

La relació amb el germà inicialment és bona però es transforma i passa a ser negativa en el posttest. El poc sentiment de comunitat familiar que hi podia haver inicialment sembla desaparèixer.

Parint del que postula Adler (1956) en el cas de l'It hi ha hagut manca d'individualitat i això comporta una mancança a l'hora de poder gaudir d'un entramat de relacions socials per poder construir-se amb la cura i l'acompanyament familiar. El fet de tenir un germà amb una alteració greu així ho pot haver provocat.

CATEGORIA: Expectatives de la família dipositades en l'infant

Com indiquen Blacher, Neece i Paczkowski (2005) les expectatives solen estar centrades habitualment en el fill amb l'alteració.

En la mateixa línia els estudis de McHale i Gamble (1989) conclouen que aquests germans experimenten factors estressants significatius com la disminució de l'atenció parental, l'augment de la cura dels fills i la llar, les responsabilitats, les pressions per assolir fites i/o expectatives dels pares i tensions de rol.

Aquests estudis es solen traduir principalment en professionals que se centren en tenir un impacte particular en els pares. No obstant això cada vegada més es va prestant atenció als germans "sans" d'una família.

Belart i Ferrer (2012) afirmen que tenir expectatives és important i creuen que la família n'ha de tenir cap als fills/es.

En les diferents sessions de grup de discussió amb mestres algunes creuen que aquests infants tenen un nivell d'exigència i una pressió afegida pel fet de tenir un germà amb una alteració. La família, pel fet de creure que el fill/a se'n sortirà, es crea aquestes expectatives que poden ser, en alguns casos, fites inassolibles per els seus fills i filles.

A vegades aquestes expectatives són més semblants a desitjos i esperances més que creences que puguin donar-se i assolir-se realment.

En canvi, com diu alguna de les mestres, la projecció cap als fills amb l'alteració ja no és una projecció de futur comparat amb la del l'altre fill/a, el sa. Això no només passa a casa sinó que també s'hi troben a l'escola com diu una altra de les mestres.

En algun cas aquests infants estan condicionats des del moment del seu naixement a complir una determinada funció, com pot ser el de cuidar o proporcionar tot allò que li calgui al germà/na gran afectat, tot i que aquest no és el cas de l'lt.

Les expectatives que diposita la família en els fills poden acabar condicionant (o no) el seu futur i el seu benestar. Els rols que s'acabin atorgant per part dels pares o que s'acabin auto-atorgant els germans/es sans poden acabar condicionant el desenvolupament i benestar d'aquests infants.

Les mestres tenen bastant clar que la família té un pes, una importància i una influència molt clara i destacada en els infants i en tot el que fa referència al seu benestar. El paper dels pares i la manera com afrontin l'arribada d'un fill/a amb alteració determinarà l'evolució del sistema familiar i condicionarà el desenvolupament dels seus membres, així com les expectatives que es tinguin envers els fills/es.

Pel que fa a la mare, les expectatives que pot tenir respecte l'lt no semblen massa bones. El veu molt despistat i considera que està molt desconnectat de tot. Això, segons ella, no beneficia el seu fill. De la mateixa manera tampoc creu ni confia massa que el seu fill se'n pugui sortir.

Les habilitats que té l'lt tampoc es poden desenvolupar del tot per les dificultats socioeconòmiques que té la família. Un exemple és que una mestra de l'escola truca al pare per explicar-li que l'lt té molta habilitat i es desenvolupava bé amb temes musicals i de ball i que seria bo per ell poder-li oferir alguna activitat extraescolar per tal de poder potenciar totes aquestes habilitats. No hi ha resposta per part de la família i l'lt no pot desenvolupar tot aquest potencial que té.

Es podria afirmar que degut a les dificultats socioeconòmiques que pot tenir la família aquesta no té ni sembla que tindrà unes expectatives de futur pel seu fill que puguin fer pensar de manera optimista. A la mare el que més li preocupa és no ser-hi per no poder-lo ajudar indicant clarament que ella considera que el seu fill no serà capaç de sortir-se'n si ella no hi és present. El fet més sorprenent és que aquesta percepció i/o visió l'hauria de tenir amb en Nei i no amb l'lt.

DIMENSIÓ: DESENVOLUPAMENT INFANTIL

CATEGORIA: Identitat personal/imatge de sí mateix/coherència interna

Per Guidano (1995) la imatge que una persona té de sí mateix serveix per donar consistència a l'experiència immediata i perquè tingui durada en el temps. Si aquesta imatge i aquesta coherència no són les més òptimes l'infant pot presentar mancances.

Quan el mestre de referència parla de l'lt el descriu com a un infant bastant conscient de les seves pròpies limitacions. L'lt és capaç d'admetre que es pot veure en inferioritat respecte els altres. Els companys i companyes li tenen estima i el sentiment que desperta i transmet als altres és aquest. Si

aquesta imatge que té d'ell mateix es manté en el temps, no li serà fàcil minimitzar les seves possibles mancances.

Com indica Bowlby (1969) les famílies dels infants amb germans i germanes amb alguna alteració en el seu desenvolupament solen creure, de manera inconscient, que el fill/a se'n sortirà i que el que necessita suport i ajuda és l'altre fill. Això pot provocar, a voltes, que no se'l tingui tan present, tal i com descriuen també les mestres a les reunions de grup de discussió.

Això sovint provoca que aquests infants s'hagin d'esforçar (molt més del que haurien) per sortir-se'n a la vida. Han de fer aflorar la seva capacitat resilient perquè no solen comptar massa amb l'acompanyament familiar que seria desitjable. La construcció d'una imatge personal positiva acompanyada d'aquesta coherència interna de la que es parlava abans, seran difícils de construir en alguns casos i això proporcionarà menys benestar.

La mare, en la línia del que comenta el mestre de referència, veu certes mancances en el seu fill, tot i que afirma que no canviaria res d'ell. Li agrada com és i el defineix com un infant molt carinyós. Malgrat haver-lo definit com un infant afectuós, que cuida i que l'ajuda amb les coses de la casa, la mare manifesta que hi ha vegades que l'lt queda com bloquejat, no respon, calla i posa cara d'enfadat.

Un altre aspecte que pot dificultar a l'lt poder tenir una bona imatge de sí mateix pot ser el tema de l'aspecte físic. La mare considera que el tema del pes no els ajuda (principalment a ella i a l'lt) perquè pot tenir conseqüències que no siguin positives ni beneficioses per l'lt, com per exemple determinades situacions a l'escola amb d'altres companys i companyes.

Pel que fa al test de la Tècnica de la Rejilla, els resultats indiquen que l'lt es veu com un infant amb diferents punts forts (constructes congruents). Al pretest són: "no mogut", "que no pega", "que no s'enfada", "que diu coses dolentes" i "que és amic" i al posttest apareixen com a punts forts els següents constructes: "bo", "no mogut", "que no pega", "que s'enfada" i "que és amic". Destaca sobretot que una vegada s'acaba la intervenció psicomotriu l'lt es veu com un infant bo, aspecte que al principi no apareixia en la seva auto-definició. L'evolució ha estat bona en relació a com es defineix i a la imatge que te de sí mateix.

Cal destacar que no apareix cap constructe dilemàtic ni al pretest ni al posttest. Això significa que s'apropa bastant a com li agradaria ser, al seu ideal.

La seva auto-definició indica que és un infant que "no és mogut", "que no diu coses dolentes", "que és amic" i "que no diu paraulotes". En aquest sentit s'assembla bastant a un company de classe, en J.M. Al posttest, la seva auto-definició és bastant semblant veient-se, també, com un infant "bo" i "que s'enfada". Apareixen pràcticament els mateixos constructes que en la primera auto-definició i el referent segueix essent el mateix company, en J.M. L'lt després d'acabar la intervenció i com s'indica en la seva Tècnica de la Rejilla considera el constructe "s'enfada" com a bo. Per tant hi ha hagut una evolució respecte el principi de tot el procés ja que era un infant que podia passar més desapercebut

i que no protestava quan li passava alguna cosa, mentre que ara és capaç de dir quan quelcom no li sembla bé o no li agrada.

L'autoconcepte va lligat a diferents ítems que tenen afectació directa amb la construcció d'un mateix i venen que definits per com organitza cada individu la seva experiència i en funció del sentit que dona a la seva autoconsciència segons el moment o situació.

Sobre els patrons de construcció de l'autoconcepte els elements self (jo), self ideal (jo ideal) i self social (jo social), pel que fa a l'*aïllament del self* real, la majoria de resultats són alts i positius al pretest. Aquests valors fan pensar que no hi ha aïllament en el moment inicial. En canvi, en el posttest, els valors s'inverteixen, essent pràcticament tots negatius menys tres: el d'un company, el d'una companya i el del seu ideal. Aquests dos últims obtenen la puntuació màxima ($r=1,00$). Aquest fet indica cert aïllament en aquell moment i possibles mancances per mantenir una relació interpersonal o social.

Sobre l'*aïllament del self* ideal passa exactament el mateix que amb l'ítem anterior, ja que els resultats obtinguts tant al pretest com al posttest són exactament iguals. Això pot indicar que en el moment del pretest volia assemblar-se als companys/es de classe mentre que al posttest no vol assemblar-se o ser com ells. La futura i propera entrada a l'adolescència i la necessitat i la importància que pren el grup social podria explicar aquest fet.

Els valors del posttest quant a l'*aïllament del self* real i *ideal* poden fer pensar en cert aïllament social. En l'*aïllament del self* real això no passa al pretest ja que els valors obtinguts amb la resta dels elements de l'entrevista són alts, tots ells superiors a ($r=0,50$) menys amb un company que és negatiu ($r=-0,02$) mentre que amb l'*aïllament del self* ideal passa pràcticament el mateix essent tots els resultats superiors a ($r=0,50$) menys amb un company ($r=-0,02$) i amb ell ara ($r=0,00$). Si aquest aïllament social és molt accentuat això podria acabar desembocant en un trastorn depressiu. Sembla que aquest no és el cas, però, ja que hi ha alguns valors positius i molt alts.

No hi ha *aïllament del self* ni al pretest ni al posttest perquè els resultats no són negatius ($r=0,00$) i ($r=1,00$). Actualment s'apropa més al seu ideal que abans i es veu molt més com li agradaria ser que abans. Els resultats del jo ideal al posttest són alguns negatius respecte a la resta d'elements. Amb l'element "altres" les dues correlacions són positives.

Finalment, l'últim patró de l'autoconcepte, l'anomenada convergència del self, existeix tant al pretest com al posttest per les correlacions positives entre "jo real" i "jo ideal" i entre "jo ideal" amb més de dos elements.

Pel que fa a l'altra classificació de la construcció de l'autoconcepte, Feixas i Cornejo (1996) distingeixen diferents perfils general a partir de les combinacions entre la correlació de diferents elements. En el pretest l'It no encaixa exactament dins de cap dels perfils perquè el resultat de l'autoestima és baix ($r=0,00$). En canvi en el posttest encaixa dins el perfil de superioritat degut als baixos resultats en aïllament social auto-perceptiu ($r=0,09$) i l'adequació percebuda dels altres ($r=0,09$) i l'alt resultat en

autoestima ($r=1,00$). Això indica que subjectivament ell es veu diferent a la resta i la resta no són com haurien de ser.

Per tant, la imatge que té l'lt d'ell mateix és bastant clara. Així mateix té clar com li agradaria ser i com li agradaria que fossin les persones que el rodegen i estan al seu costat.

CATEGORIA: Dependència/independència/autonomia

Com indica Ajuriaguerra (1973) l'home canvia d'allò simbiòtic i dependent a una relativa independència en un marc social al qual es va enfrontant, expressant la seva personalitat. La història de creixement de tot infant és una història que passa d'una dependència absoluta cap a una independència amb el pas dels anys.

Tal i com manifesta el mestre referent l'lt és un infant que vol complaure a tothom i que és molt dependent dels altres. No es mostra massa autònom i sol anar a remolc dels companys i companyes.

L'lt necessita, segons diu també el mestre, el consentiment de la resta de companys/es del grup per fer quelcom, ja que és un infant amb iniciativa, però tot indica que no es deixa anar prou i que depèn d'aquest consentiment per part dels altres per acabar fent i portant a terme tot allò que pensa.

En la mateixa línia la mestra d'educació física parla d'un infant al que considera dominat i, per tant, totalment dependent i supeditat al que puguin dir o fer els altres companys i companyes. Està bastant condicionat, segons ella, al que acabin decidint i demanant la resta d'infants de la seva classe.

La mare considera que l'lt depèn molt d'ella i en aquest sentit es podria entreveure que hi ha molta dependència i poca autonomia per part d'ell.

Es podria afirmar que l'lt és un infant dependent dels altres, tant dels adults que el rodegen com també dels companys/es. Tot i això un dels comentaris que fa la mare a l'entrevista pot fer pensar en un principi de canvi per part de l'lt i en l'inici de poder-se començar a despendre's d'ella, encara que sigui en moments puntuals, com el desplaçament de casa a l'escola. És la mare la que sembla no voler despendre's d'ell.

Els número d'elements que apareixen a la seva Tècnica de la Rejilla que com s'ha vist pertanyen al seu entorn escolar es poden interpretar de diferents maneres. Una d'elles podria indicar aquesta manca d'autonomia i la necessitat de tenir companys i companyes a prop.

L'lt sembla ser un infant que necessita dels altres malgrat els altres no acabin de ser persones referents per ell, ni que els altres estiguin massa pendents d'ell.

CATEGORIA: Seguretat

Adler (1999) considera que tota persona s'esforça i lluita per tenir sensacions i/o sentiments diversos. Si aquests sentiments són positius, com per exemple el de seguretat, això serà millor per aquest individu.

En la mateixa línia Martínez-Mínguez et al. (2017) indiquen que si aquest entorn està ple d'afecte, confiança i seguretat això ha d'afavorir que aquest infant pugui anar adquirint capacitats, desenvolupant competències i construint coneixement.

El psicomotricista és una figura (igual que la del mestre) que pot ajudar a empoderar qualsevol infant dotant-lo del protagonisme i oferint-li l'opció d'anar adquirint aquella seguretat que potser no té en un entorn on es senti còmode i acompanyat, per tal que es pugui anar superant a sí mateix.

L'lt malgrat intentar-ho, com diu el mestre referent, no acaba d'aconseguir sentir-se del tot còmode en grans grups (principalment quan està amb tot el seu grup classe) i es sol mostrar menys segur i més reservat. Segons el mateix mestre, que l'infant es mostri i es senti més segur depèn, en gran mesura, de si se l'empodera per ser-ho i sentir-s'hi.

El seu mestre de referència constata que aquesta tasca s'ha estat fent amb ell.

La intervenció psicomotriu duta a terme també el pot haver ajudat a fer-li agafar confiança ja que se l'ha anat empoderant i ha anat guanyant confiança i seguretat amb l'entorn i amb el psicomotricista aquest sentiment també ha anat creixent.

Al llarg d'aquesta intervenció s'ha fet veure a l'lt que és capaç de fer coses per sí sol, malgrat pugui seguir necessitant d'un suport o d'un acompanyament ja sigui moral o físic.

CATEGORIA: Autoestima

Per Pérez i Verdugo (2013) tenir un germà o germana amb alguna alteració en el desenvolupament pot afectar negativament a l'autoestima, entre d'altres sentiments.

Com descriu el mestre de referència l'lt tenia una autoestima no massa alta quan era més petit. De mica en mica ha anat millorant i amb el pas del temps i amb un acompanyament per part d'un adult ha demostrat que és un infant capaç de fer activitats i propostes que amb una autoestima i seguretat més baixes no hauria estat disposat ni capacitat de poder fer.

En la mateixa línia la mestra d'educació física considera que amb el pas del temps l'lt ha anat guanyant en autoestima, seguretat i iniciativa.

Per tant, es podria considerar que més que el que pugui arribar a afectar (o no) el germà, les persones que tenen un paper important a l'hora de procurar que els sentiments com l'autoestima siguin positius i alts són principalment els pares.

Tenir un germà o germana amb una alteració en el desenvolupament pot tenir efectes positius com per exemple en l'autoconcepte, com indiquen algunes de les mares en la trobada de grup de famílies.

En el cas de l'lt aquesta autoestima i aquest autoconcepte no són ni els òptims ni els adequats, ja que segons comenta la mare ell és el fill que no rep cap tipus d'acompanyament.

Una de les mares a la reunió de grup de discussió creu que si no hi ha motivació per part de l'infant, per molt que hi hagi acompanyament aquest tampoc serveix de res.

Una de les variables que apareix a les reunions de grup de discussió amb mestres i que està relacionada directament amb l'autoestima és el vincle. L'estimació i l'amor que poden oferir els pares al seu fill/a sa pot influir a nivell anímic en aquest/a. Aquest fet està lligat indirectament a la capacitat de resiliència que té la família per afrontar la situació. Si la família ho viu bé i és capaç d'organitzar-se bé, això significarà que tot està en "ordre". Si per contra la família no viu bé la situació i no té aquesta capacitat de trobar fortaleses per afrontar la situació, el fill se'n pot veure repercutit i en pot sortir perjudicat provocant una manca de límits del fill/a sa. Tot això pot venir determinat per l'estima, l'afecte i el tipus de vincle que hi hagi entre fill i mare/pare.

En general els fills/es que preocupen o que ho pateixen més solen ser, segons s'indica a partir dels comentaris que fan les mares a la trobada de grup de discussió són els petits (en el cas de dos germans/es) o els que venen darrera el gran, que sol ser el germà/na que es troba en segona posició en l'ordre de naixement.

Com es pot comprovar hi ha molts aspectes i variables que determinen si l'autoestima és alta o no en aquests infants i, com indiquen alguns estudis el germà amb l'alteració no hauria de ser la causa que pugui determinar l'efecte negatiu en el germà sa, com el de Moreno (2010). El mateix autor considera que és la família i no tant el germà/na amb l'alteració el que té un paper vital en l'autoestima de tot infant.

Per altra banda si ens percebem limitats per condicions desfavorables de la vida, per errors personals, per les nostres pròpies imperfeccions, per auto valorar-nos negativament i per moltes i diverses condicions adverses de la vida, tant reals com imaginades per nosaltres mateixos, experimentem un intens malestar i un sentiment d'inferioritat.

Interpretant les paraules de la mare la sensació que té és que l'lt té una autoestima baixa. Ella comenta que es posa trist i que quan s'enfada amb ell això no li agrada. L'afectació del germà probablement no ajuda massa a tenir una situació familiar tranquil·la a casa i l'lt es veu afectat.

Un dels valors que incrementa més el seu valor entre el pretest i el posttest és precisament l'autoestima. Aquest valor s'obté de la correlació entre els elements "jo actual" i "jo ideal".

Mentre que en el pretest el resultat era ($r=0,00$) al posttest passa a ser de ($r=1,00$). Aquest fet és molt significatiu ja que l'autoestima augmenta molt entre el principi i el final de la intervenció psicomotriu. Tal i com afirma Botella (2019) a l'entrevista que se li realitzada aquest fet no és casual i quelcom ha hagut de provocar aquest increment en l'autoestima perquè per ell, que un infant passi d'una correlació nul·la ($r=0,00$) a una correlació d'1 ($r=1,00$) és gairebé impossible que sigui degut a l'atzar indica.

El valor de l'autoestima, però, no es correspon amb el de la integració/aïllament amb els altres. Mentre que al pretest el resultat era alt i, per tant, bo ($r=0,91$) aquest baixa considerablement al posttest ($r=0,09$). Inicialment no hi havia aïllament i l'lt no es veia ni percebia diferent als altres mentre que al

posttest es veu diferent als altres. La davallada està relacionada amb el constructe “s’enfada” i amb el constructe “bo” que apareix al posttest. Que ell es vegi com a persona bona i que s’enfadi pot fer pensar que els companys/es no acaben de encaixar en com li agradaria que fossin o en com li agradaria que fos la relació entre ells/es.

Aquest valor final de l’autoestima ($r=1,00$) estaria relacionat amb el que s’ha comentat del perfil de superioritat en el que encaixaria.

CATEGORIA: Resiliència

Per Giallo i Gavidia-Payne i Van Riper (citats per Iriarte i Ibarrola-García, 2010) tenir un fill/a amb alteració en el desenvolupament no és un factor suficient per determinar el possible desajust psicològic del germà. Segons elles les característiques dels pares, la cohesió i la resiliència familiar, l’estrès que pateixin aquests, el temps familiar, les rutines i la capacitat comunicativa són els aspectes més determinants de les dificultats que puguin tenir els infants sense alteració per ajustar-se als seus germans.

La resiliència pren importància per la història de vida d’aquests perquè l’experiència personal és la que pot acabar indicant si aquests infants sans tenen necessitats específiques i concretes que hauran de superar en aquest procés d’adaptació que pot suposar tenir un germà/na amb una alteració.

Per Scelles (citada per Iriarte i Ibarrola-García, 2010) els germans que tenen aquesta capacitat de resiliència poden servir com a models en la mesura que hagin pogut canviar la situació i convertir en punts forts o en fortaleses del seu caràcter aquelles circumstàncies que inicialment no semblaven propícies.

Una resposta pot donar-se a través de crides d’atenció de manera constant. Una altra resposta que poden donar aquests infants és rebel·lar-se davant la situació que viuen i al poc protagonisme que tenen i al que s’ha fet referència abans. Es parteix de la base que els pares atenen principalment al fill amb l’alteració, fet que indica la importància i el pes que tenen en el sí familiar i pels seus germans aquests infants amb alteracions en el seu desenvolupament. Fins i tot hi ha famílies que decideixen tenir més fills perquè quan creixin i siguin grans puguin cuidar dels seus germans amb l’afectació.

Que l’infant pugui anar-se superant dependrà de com sigui l’acompanyament de la família i dels sentiments de seguretat i d’autoestima.

L’actitud que té l’It, com indica el mestre de referència, l’hauria de poder ajudar a superar totes aquelles dificultats que li puguin anar sorgint. És un infant que malgrat tingui dificultats s’esforça per tirar endavant amb tot allò que li vagi sorgint.

La mestra d’educació física creu que és un infant que probablement haurà de dependre d’ell mateix i de les seves competències i forces per poder seguir tirant endavant. D’aquí es pot desprendre que no té l’acompanyament que requeriria per part de la família.

Sembla ser que si se n'acaba sortint de tot allò que li passi serà per la capacitat de lluitar i de superar-se que té i no del suport que pugui haver rebut.

La mare a l'entrevista afirma que no creu que el seu fill tingui aquesta capacitat per superar els obstacles que li puguin anar sorgint.

Aquesta sobreprotecció de la que parla la mare no ha ser positiva ni beneficiosa per l'It, creant-li certa dependència i manca d'autonomia per segons quins aspectes.

Tot i això l'afirmació de la mare durant l'entrevista "mamá me tienes harta" fa entreveure que l'It comença a millorar en algun aspecte i a veure que no pot estar sempre depenent de la mare.

Com s'ha comentat anteriorment l'infant considera el constructe "s'enfada" com a bo una vegada acabada la intervenció psicomotriu, en el moment del posttest. Per tant hi ha hagut una evolució i l'infant ha fet un pas endavant per mostrar-se més convençut, més segur per poder expressar-se i no mantenir-se desapercebut i que no devia era capaç de protestar quan li passava alguna cosa. Ara en canvi és capaç de dir quan hi ha quelcom que no li sembla bé o no li agrada.

DIMENSIÓ: PSICOMOTRICITAT

CATEGORIA: Sentiments expressats

Com afirmen Martínez-Mínguez et al. (2017) és important en tota intervenció garantir la seguretat perquè l'infant es senti protagonista i lliure per experimentar el plaer sensoriomotor, el plaer de jugar lliurement en un entorn segur passant de les sensacions corporals a estats tonicoemocionals plaents i a expressions simbòliques.

La Psicomotricitat d'Integració busca el desenvolupament total de la persona, no només a nivell motriu sinó també en relació a la resta de dimensions descrites al marc teòric com són la cognitiva, afectiva, emocional, relacional, conativa, social i fantasmàtica. Mitjançant una intervenció en el marc escolar que pugui oferir un espai i un temps que serveixi a tot infant per sentir-se protagonista en un ambient segur per ell i acompanyat d'un adult, ajudant-lo a comprendre el que expressa del seu món interior a través del moviment i també el sentit de la seva conducta.

Per les mestres amb qui s'ha conversat és important poder oferir un espai (sigui dins el marc escolar o fora) en el que aquests infants puguin representar-se sense ser jutjats, un espai on puguin descarregar sense necessitat de ser continguts per cap adult, un espai on puguin canalitzar, expressar i treure aquells sentiments que poden aparèixer per la vivència familiar. Si en aquest espai, a més, es senten acompanyats i acollits per un adult que els respecta, els escolta i no els jutja, ells es poden sentir bé i millor.

Si aquest espai està basat en com s'ha dit, l'expressió a través del cos, a través del moviment això acabarà aportant algun benefici a aquest infant, sigui a nivell d'autoestima o integració.

A través de la psicomotricitat es pot oferir un espai amb aquestes condicions i on a través del joc l'infant pugui expressar-se, un espai on el joc simbòlic li permeti realitzar vivències sense risc a patir cap mal ni patiment.

Si aquest espai és l'escola, que és un entorn que sol ser conegut i segur per l'infant pot afavorir-lo encara més. L'escola busca també aquest desenvolupament i poder combinar escola amb psicomotricitat pot ser molt positiu.

Segons les mestres d'altres vies que poden aportar beneficis i aspectes positius als infants a través de l'expressió serien les activitats més artístiques, també basades en l'acció i el moviment.

En aquesta investigació el psicomotricista ofereix un espai i un temps d'acompanyament en el que l'infant es pugui sentir segur buscant, també, poder construir un vincle fort amb aquest (al llarg de la intervenció). Si s'aconsegueix això permetrà a l'infant poder accedir a emocions i a sentiments més profunds que poden ser l'origen de possibles mancances, siguin a nivell afectiu i/o relacional. Si es dona aquesta connexió el psicomotricista podrà ajudar a contrarestar, minvar aquests efectes negatius que li pot provocar un vincle poc segur i feble com el que poden trobar-se en alguns casos a casa. Aquest fet pot ser degut a l'atenció que requereix l'altre germà (amb l'afectació) i els sentiments que li pot generar al fill sa aquest fet que fa que no els seus principals referents i cuidadors al seu costat en edats sobretot més primerenques.

Si s'aconsegueix establir aquest vincle això afavorirà la millora de diferents aspectes com l'autoestima o d'altres que ajudaran a un òptim desenvolupament, creixement i benestar d'aquest infant. Un bon vincle és bàsic per aconseguir-ho.

Com es comenta en l'anàlisi de les reunions dels grups de discussió fetes amb mestres i famílies d'infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament, la construcció de la identitat es manifesta a través del cos i en les relacions que estableix l'infant amb el seu entorn, amb d'altres.

Segons alguna de les mares que assisteixen a la trobada de grup de discussió falten recursos per aquests infants a diferència del suport que poden rebre, en alguns casos, els seus germans que tenen l'alteració en el seu desenvolupament.

Partint dels elements que apareixen a l'entrevista d'aquest infant només un d'aquests es pot considerar com un amic per ell, ja que és el que l'acompanya en algunes sessions al llarg de la intervenció psicomotriu. La resta d'infants no.

Per tant la imatge mental resultant de l'agrupament que fa l'infant d'aquests elements és ben curiosa, ja que no són infants molt propers a ell. Sembla que a part d'un parell de companys amb qui té més confiança, amb qui parla i a qui explica més coses és al psicomotricista.

L'lt gaudeix molt del joc al llarg de les diferents sessions. A mesura que avança la intervenció a més de gaudir de l'activitat també gaudeix de la companyia de l'adult.

CATEGORIA: Actitud corporal

La intervenció psicomotriu té el cos com a àrea de treball i s'interessa per la maduració psicològica de l'infant a través del joc i l'acció. Així ho explica Rota (2015) que afegeix que fa referència al procés de construcció de la pròpia identitat que es fonamenta a través del cos, un cos que s'expressa mitjançant les relacions que un infant crea i acaba establint amb el seu entorn.

Serà important poder oferir activitats que sorgeixin de l'acció i que impliquin el joc que és font d'aprenentatge i desenvolupament.

Segons diu la mare tot fa pensar que l'It no és un infant que estigui molt ben integrat a l'escola i que tingui una xarxa de relacions i amistats àmplia. Comenta que hi ha infants que se'n riuen d'ell i ell no se n'adona. Tot això indica que hi pot haver cert aïllament en l'entorn escolar. L'It podria expressar-se molt més a través del cos ja que té molta habilitat i ritme però el seu to muscular sol ser baix i la seva actitud corporal és més aviat passiva.

Aquest fet podria suposar una contradicció si es té en compte la seva Tècnica de la Rejilla ja que com s'ha anat comentant al llarg de l'anàlisi i la interpretació dels resultats, l'It considera l'escola com el seu entorn més important. Ell té molt presents els seus companys i companyes però sembla ser que no hi ha massa reciprocitat per part dels altres cap a ell.

A l'última sessió s'observen diferents canvis, alts i baixos en el to muscular fet que pot indicar que està més segur i es sent acompanyat i d'aquesta manera es permet (ell mateix) expressar-se més clarament. Sembla que acompanyat d'un adult es senti més còmode i més segur, afavorint aquest procés de construcció identitari del que parla Rota (2015).

El vincle que han anat creant el psicomotricista i ell ha afavorit que hi hagi cert relaxament i que estar a la sala amb un adult no li provoqui tensió ni sensacions estranyes.

Així mateix la necessitat de descàrrega que es pot apreciar i que és present al llarg de la intervenció es manifesta principalment al principi d'aquesta. Aquest fet indica que hi ha més relaxament a mesura que avança la intervenció i que el to muscular i l'actitud corporal són més relaxades i l'It està més tranquil al gimnàs.

CATEGORIA: Tipus de joc

Per Rodríguez i González (2000) el joc és la primera activitat que l'infant desenvolupa amb certa llibertat i plaer. El joc afavoreix l'adaptació de tot infant a l'ambient que l'envolta, el va coneixent per poder-lo acabar dominant, en certa manera. Segons les mateixes autores és important que el joc disposi d'un espai i un temps determinats perquè es porti a terme de manera òptima pels infants.

Pla (2017) afirma que és important reconèixer i entendre els jocs que van sorgint en funció del desenvolupament, de la llibertat i de l'espontaneïtat que tingui l'infant i han de permetre que l'adult el pugui acompanyar de manera òptima.

El tipus de joc pot variar en funció de l'edat de l'infant, tal i com s'ha indicat al marc teòric. En funció del moment maduratiu i de l'evolució d'aquest infant el joc serà un o altre. El mateix Pla (2017) proposa una classificació de joc lliure i espontani que sorgeixen de manera natural: jocs de maternatge, jocs de construcció, joc pre-simbòlic, joc sensomotor i joc simbòlic.

En el cas de l'It es veu certa evolució al llarg de la intervenció en relació al joc que porta a terme. Al principi d'aquesta el joc era predominantment individual. A l'última sessió, en canvi, el joc que s'acaba donant és més compartit amb l'adult.

L'acompanyament que s'ha fet de manera sistemàtica durant els mesos que ha durat la intervenció psicomotriu ha afavorit que el tipus de joc hagi evolucionat i que la descàrrega que era molt present a les primeres sessions no hagi resultat tan necessària per l'infant a mesura avançaven els mesos.

El joc ha passat de ser de descàrrega i individual a un joc més compartit amb l'adult i reglat. S'ha de dir que aquest joc compartit també apareix en un moment del final de la primera sessió.

L'evolució en el joc també es pot apreciar quan l'It realitza joc simbòlic a l'última sessió. És cert que algun objecte l'havia utilitzat de manera simbòlica a la primera sessió (quan parla de "el malo") però durant poc temps.

L'evolució que es pot apreciar en el joc al llarg de les diferents sessions que es porten a terme durant la intervenció psicomotriu fa pensar que hi ha hagut una evolució, per petita que sigui, a nivell maduratiu i de desenvolupament. La necessitat de joc que tenia durant les primeres sessions es converteix en un joc més estructurat i compartit a les darreres.

CATEGORIA: Ocupació de l'espai

Aucouturier (2004) defineix la sala com un espai on poder portar a terme aquesta pràctica i en el que infants poden evolucionar lliurement. Pel psicomotricista l'espai s'estructura en dos llocs: un que està reservat per l'expressivitat motriu i l'altre per l'expressivitat plàstica o gràfica o també verbal. S'invita a l'infant a passar de l'un a l'altre en cada sessió.

L'It no mostra reticències a passar d'un espai a l'altre tot i que li costa alguna vegada el canvi. Prefereix estar més estona jugant i el pas a l'espai de representació (expressió verbal i/o plàstica) no sempre és del tot àgil.

Es va veient certa evolució en l'ocupació de l'espai. Passa d'ocupar aproximadament un 25% de l'espai total de gimnàs a ocupar-lo tot (amb el joc que porta a terme) a l'última sessió.

Al principi de la intervenció el joc es dona principalment a la zona més propera a la porta d'entrada i a la zona de conversa. En certa manera això el deu fer sentir més segur, fet no s'ha de considerar casual ja que al principi de la intervenció es mostra com un infant més insegur. A mesura que aquesta avança va guanyant en seguretat i autoestima i això fa que ocupi un espai més ampli i més allunyat de la porta d'entrada i de la zona on es fa l'acollida i l'acomiadament.

També es veu evolució en la manera d'ocupar aquest espai. Mentre que a la primera sessió ocupa l'espai amb materials físics, a la darrera l'ocupa amb el joc que porta a terme, estant aquest espai lliure de la quantitat de materials que hi havia a la primera sessió.

També s'observa una evolució a l'hora de compartir l'espai, passant de no compartir joc pràcticament en la primera sessió a compartir-lo durant tot el temps pràcticament a la darrera.

CATEGORIA: Relació amb els objectes (material)

Aucoturier (2004) considera els materials (durs i tous) com una metàfora del cos de la mare. Citant a Tustin considera allò tou com el pit de la mare, deformable i font de plaer. El material més dur faria referència al mugró, suport paternal que fa que l'infant actui per satisfer la seva necessitat de plaer.

Es veu una evolució al llarg de les sessions analitzades.

Partint d'aquests postulats a les primeres sessions els materials que l'It utilitza són principalment tous. Aquest fet també pot identificar que l'It encara necessitava de la seguretat de la mare. Es veu evolució i passa a combinar objectes/materials durs i tous per acabar a les últimes sessions utilitzant materials principalment durs.

Els materials van variant al llarg de la intervenció psicomotriu afavorint que hi pugui haver més l'acompanyament i participació de l'adult.

La relació amb l'adult va evolucionant, passant de tenir aquest un paper molt més secundari a ser company de joc.

També es veu evolució en quant a la utilització dels materials. Els que utilitza a l'última sessió requereixen de més domini i control, cosa que no passa amb els utilitzats a la primera sessió. Aquest domini i control també són, segons Serrabona i Muniáin (2006), font de plaer.

Mentre que al principi de la intervenció l'ús que feia dels objectes estava bàsicament enfocat a la descàrrega i utilitzava els materials a nivell més funcional, al final de la intervenció utilitza algun d'aquests objectes de manera simbòlica.

CATEGORIA: Relació amb l'adult (psicomotricista)

L'evolució pel que fa a la relació que s'estableix entre l'infant i el psicomotricista és també molt evident. Es veu molta millora en aquest sentit i el vincle que s'ha anat construint al llarg de la intervenció així ho ha afavorit.

Spitz i Wallon (citats per Arnaiz et al., 2008) consideren que el món i l'entorn de les persones que envolten i en el que viu tot infant són vitals pel seu desenvolupament. Segons elles les relacions amb els altres estan estretament lligades a l'activitat motriu i sensomotor de l'infant facilitant-li el reconeixement del món dels objectes i dels altres.

L'evolució que es pot apreciar al llarg de la intervenció psicomotriu de l'It és bona.

Passa de jugar sol (sobretot a la primera sessió) i comunicar-se molt poc amb el psicomotricista a acabar aquesta mateixa sessió (la primera) compartint una estona de joc amb ell.

Un dia veu l'El fent salts i això fa que el vulgui imitar. Aquest és un pas important per ell. Com diuen Arnaiz et al. (2008) el joc de l'infant desenvolupa intercanvis per imitació i aproximacions comunicatives com el contacte corporal, la veu, la mirada, els gestos. Aquesta evolució, segons elles, porta a tot infant a la descentració: es socialitza, escolta, comparteix i s'ajusta.

De mica en mica l'It ho va fent.

En pocs mesos l'It passa de no comptar pràcticament per res amb l'adult, no mirar-lo, no explicar-li coses, no buscar-lo ni demandar-lo, a explicar-li cada vegada més coses fins a acabar a una sessió en la que l'It li explica una història que li fa por perquè el psicomotricista el pugui tenir present i a prop.

DIMENSIÓ: L'ESCOLA

CATEGORIA: Tipus de vincle amb l'adult (mestres escola)

Com es descriu al currículum de 2n cicle d'educació infantil (2016) l'infant té una necessitat natural d'entendre el món que l'envolta. Aquest aprenentatge només es dona si l'ambient, com ja s'ha anat indicant al llarg de l'estudi, en el que està és segur i l'infant es sent atès, apreciat i acceptat.

La relació que tenen els infants amb els mestres té molta importància a l'escola, sobretot si a casa el vincle que es pot haver establert i construït amb la mare i/o el pare no és el més òptim per aquest infant.

El vincle és molt important sobretot amb el cuidador/a que sol ser habitualment la mare. Es tracta d'una responsabilitat compartida entre família i escola quan ens referim a contextos que han d'afavorir el benestar i desenvolupament de tot infant.

A l'escola, l'altre gran microsistema més enllà de la família, el mestre de referència és qui es converteix habitualment en el gran "cuidador" de tot infant. És amb aquest tutor (mestre referent) amb qui va construït una relació i un vincle que pot arribar a ser molt fort.

L'escola com a entitat i els mestres com a professionals que hi treballen es dediquen a cuidar pel benestar d'aquests infants i a vetllar perquè puguin aprendre i formar-se com a ciutadans per viure i convida en societat.

Que no aparegui cap mestre entre els elements que escull pot fer pensar que, tot i que el vincle amb el seu referent a l'escola pot ser bo, no destaca especialment ja que sinó probablement hauria aparegut a l'entrevista, a diferència dels companys, que sí que hi apareixen. Això indica que per ell són més importants els companys i companyes que l'adult, a qui no sol recórrer massa.

Independentment d'això, queda clar que per l'It l'escola és l'entorn principal i on es sent més a gust i probablement més segur. El fet d'incorporar elements escolars al seu test així ho indica clarament. Aquest fet el reafirma Botella (2019) a l'entrevista que se li realitza.

CATEGORIA: Rol (dins l'escola)

Per Travesset (2007) a l'escola és important respectar el lloc que ocupa l'infant dins la seva família, tenint en compte que algunes funcions i rols només corresponen als pares com ja s'ha anat descrivint al llarg de la investigació.

Alguns dels rols que s'han comentat en paràgrafs anteriors, com el de cuidador, es reproduïxen sovint també a l'escola. En el cas de l'It, tot i ser un infant molt bo i sociable, no adopta aquest rol de cuidador, tot i que s'apropa i té més afinitat amb d'altres infants que tampoc gaudeixen de massa popularitat dins el grup.

Aquests infants poden reproduir, també, un rol totalment contraposat al de cuidador i més semblant al que poden tenir o viure a casa que és el d'infant invisible. Aquest rol sí que s'ajusta més al que pot viure l'It a l'escola. Un exemple clar és que durant una de les sessions de la intervenció psicomotriu diversos infants de la seva classe li demanen que els deixi anar a jugar amb ells al gimnàs. Ell accedeix, però una vegada dins del gimnàs ningú juga amb ell i l'It acaba demanant al psicomotricista que jugui amb ell.

L'It és un infant que té el seu entorn principal a l'escola i així ho indiquen els elements que apareixen a la seva entrevista.

Les relacions amb els companys, almenys la majoria com s'ha comentat, no serien les més òptimes i així ho reforcen els resultats de les correlacions entre els diferents elements, sobretot en el moment del posttest. No sembla tenir un rol massa destacat ni referent entre els seus companys i companyes, com potser creia que el podia tenir en el moment del pretest. Durant aquest període poden haver passat coses que li poden haver fet canviar la percepció que tenia dels seus companys i companyes.

El número de constructes indica que no hi ha massa complexitat cognitiva i els constructes que apareixen són molt elementals i poc multidimensionals. Això indicaria que és un infant responsable igual que a casa ja que es puntua amb la màxima nota, un "5", a tots els constructes.

Al posttest, en canvi no ho fa amb tots, puntuant amb un "4" el constructe "s'enfada". Això vol dir que el rol més secundari que tenia es manté però ha guanyat autoestima i una mica més de personalitat que poden acabar provocant un canvi de rol.

CATEGORIA: Individualitat/comunitat

El sentiment de comunitat pot ser complicat per aquests infants a l'escola per les dificultats que tenen per relacionar-se amb d'altres infants, en alguns casos. Això pot ser degut a les dificultats que pot tenir un infant determinat en la construcció de sí mateix, en la construcció de la pròpia identitat.

Aquest fet pot ser propiciat per diversos motius: perquè la família no surt de casa, no fa coses per la gravetat de l'afectació del germà amb l'alteració, o perquè no tenen massa contacte ni relació amb la resta de la família, veïns i/o amics.

Per Ponce (2007) i Moreno (2010) la família té un paper destacat i vital en aquest sentit ja que relacionant-se amb els altres és com tot infant es construeix. Que la mateixa família sigui la que no afavoreixi que l'infant es relacioni massa pot dificultar que a l'escola aquest infants es relacioni amb la resta de companys i companyes.

CATEGORIA: Aïllament/integració al grup

Com s'ha vist a l'anàlisi dels resultats del pretest i del post-test mitjançant la Tècnica de la Rejilla aquest és un terme que pot anar variant.

Alguns d'aquests infants no solen estar massa integrats al grup perquè no s'apropen massa a la resta de companys i companyes. Tenen una sensibilitat especial que fa que s'apropin a infants més vulnerables o a l'adult.

Segons diu la mare tot fa pensar que l'it no és un infant que estigui molt ben integrat a l'escola i que tingui una xarxa de relacions i amistats massa àmplia. Com diu hi ha infants que se'n riuen d'ell i ell no se n'adona. Tot això pot indicar cert aïllament en l'entorn escolar.

Pel que fa a la integració i/o aïllament del grup el número d'elements podria fer pensar que està totalment integrat a l'escola i al grup de companys i companyes.

En quant a les relacions entre els elements els resultats del pretest amb els companys són en general alts menys el d'un que és negatiu ($r=-0,02$). El fet destacat i curiós és que aquest company és amb qui més havia estat i amb qui més havia compartit els últims anys/cursos. Això pot fer dubtar sobre la relació que tenen ells dos en aquell moment, ja que tal i com diuen Botella i Feixas (2008) aquest infant podria ser el que ells anomenen persona *non grata* per l'entrevistat.

En el posttest tots els resultats surten negatius menys amb dos companys/es de classe. Una d'elles obté la puntuació màxima ($r=1,00$) mentre que l'infant amb el resultat negatiu en la correlació del pretest ara obté una puntuació bastant alta ($r=0,46$). D'altres puntuacions reforcen la idea que no acaba de trobar el seu cercle de confiança d'amistats que tingui durada en el temps. Una altra dada destacada és que l'infant amb la correlació negativa al pretest i positiva al posttest és un infant amb una alteració en el seu desenvolupament.

Un altre fet destacat és que la nena que va treure la puntuació màxima va canviar d'escola el curs següent de fer-se el test. Per tant, les seves preferències sobre amistats són curioses.

En les relacions entre aquests elements es pot començar a entreveure que els valors al pretest són alts i que té una imatge concreta del grup al qual es sent integrat. Així ho indica el valor de l'aïllament social auto-perceptiu ($r=0,91$) que baixa al posttest, després de la intervenció psicomotriu. El valor

resultant d'aquest aïllament respecte l'element "altres" baixa considerablement ($r=0,09$) apropant-se a valors negatius i que podrien fer pensar en cert grau d'aïllament.

Pel que fa al seu ideal "Ell gran" l'element té correlacions altes amb d'altres elements, en concret amb cinc companys/es de classe que estan entre ($r=0,89$ i $r=0,98$). Sembla que s'emmiralli en aquestes companyes i companys i que li agradaria ser com ells. Al posttest totes aquestes puntuacions pateixen una davallada important arribant a puntuacions de ($r=0,50$) només en dues nenes de la classe. Sembla que es vol assemblar molt a una nena que obté el valor màxim ($r=1,00$).

Molt probablement no s'acaba de sentir del tot a gust amb el grup de companys i companyes, tot i que l'escola segueix essent el seu entorn principal.

CATEGORIA: Context socioeconòmic escolar

El context escolar, tal i com passa amb el familiar, pot tenir influència en el desenvolupament i el benestar de l'infant.

Segons Albaigés, Selva i Baya (2009) el context socioeconòmic en el que viuen aquests infants pot afectar negativament la qualitat del seu procés de socialització, principalment en famílies immigrants o amb recursos econòmics precaris. Això és degut a l'escassa participació que poden tenir dins el procés educatiu i dins la comunitat educativa.

Si les condicions familiars tenen impacte com en el tema econòmic, a l'escola aquestes condicions socioeconòmiques també marcaran les oportunitats que es puguin acabar oferint als infants.

L'equitat és un tema que preocupa molt i que està al centre del debat actual ja que l'opinió d'algunes mestres és que no totes les escoles poden garantir-la, depenent molt de la zona on estigui ubicada i l'entorn que l'envolti. Les mestres consideren que l'escola pública no sempre disposa de suficients recursos per poder contrarestar aquesta mancança.

Es podria dir que hi ha casos en els que l'escola no pot arribar a compensar allò que no pot oferir la família, ja que les condicions no es donen perquè això pugui passar.

CATEGORIA: Expectatives de l'escola dipositades en l'infant

Per Smith i Perry (2005) l'impacte que tenen els pares i mares en el desenvolupament dels seus fills sans pot suposar per aquests un estrès. Les expectatives i fites a assolir poden ser un motiu de tensió entre pares i fills.

Aquesta afirmació es pot extrapolar a l'entorn escolar en el que són els mestres els que es plantegen unes expectatives o fites pels infants que estan acompanyant en el camí cap a l'adquisició de diferents capacitats i/o competències. Aquest fet pot generar certs sentiments ambivalents a l'infant, ja que el poden ajudar a tirar endavant però al mateix temps li poden generar un estrès o pressió extra a la que potser ja tenen de casa.

Al ser infants sense cap tipus de mancança a nivell de desenvolupament perquè aquest ha estat dins del que es poden considerar paràmetres normals, no se'ls presta cap tipus d'atenció especial a les aules. A diferència d'infants amb algun diagnòstic (TEA, TGD,...) o infants amb algun problema associat que els dificulta l'aprenentatge (dislèxia, TDAH,...), no hi ha cap variable que sigui "té un germà amb una alteració en el seu desenvolupament" i que faci que tingui algun tipus d'acompanyament i/o suport per part dels mestres a l'escola.

Això fa que probablement les expectatives que es tenen a l'escola cap a aquests infants siguin les mateixes o semblants a les que tenen a casa per part dels pares.

En canvi sorprèn bastant la resposta del mestre de referència de l'It perquè no és capaç d'imaginar-se'l quan sigui gran. Aquest fet indica que les expectatives que pot tenir cap a ell no són massa altes, en la mateixa línia del que esperen a casa d'ell.

A l'escola, més concretament a l'etapa d'educació infantil, les activitats que es proposen han d'afavorir el desenvolupament de l'autonomia, entre d'altres necessitats i/o capacitats dels infants.

Existeixen diferents factors que poden impedir el desenvolupament d'una personalitat sana. Un exemple és que es pot desenvolupar una inferioritat psicològica o psicosocial relacionada amb el valor social de la nostra vida i la pròpia autovaloració o autoestima personal, relacionada amb la valentia amb la que ens estimem per afrontar les tasques de la vida.

INFANT 2: EL

DIMENSIÓ: FAMÍLIA

CATEGORIA: Tipus/estil de vincle amb l'adult (família)

Ajuriaguerra (1973) postulava que si el desig de l'infant per tenir la mare exclusivament per ell/a no es veia correspost, aquest fet podia condicionar i dificultar un bon vincle entre mare i fill.

Per Mir et al. (2009) quan la situació familiar és bona aquest fet afavoreix l'establiment d'un bon vincle entre els diferents membres de la família, sobretot entre mare i/o pare i fill/a.

En funció de com sigui la construcció d'aquest vincle amb el cuidador/a, això possibilitarà una bona estructuració personal de cada infant i, per tant, un òptim desenvolupament.

Segons com sigui aquest vincle amb la resta de membres de la família, això farà que aquest infant pugui gaudir d'una situació que es podria considerar de benestar (o no).

Quan la relació és més íntima aquest vincle més estret sol establir-se normalment i de manera més habitual amb la mare, donat que, com indica Le Boulch (1995) és la que satisfà les necessitats de l'infant i la que habitualment el cuida, l'alimenta i protegeix el nadó després que aquest hagi nascut.

Tal i com indica una de les mestres a una de les trobades de grup de discussió, que no hi hagi aquest vincle entre mare i fill/a pot ser degut a un procés de dol que han de passar, sobretot si neix un fill amb una alteració en el seu desenvolupament.

En el cas de l'El cal destacar que, segons indica la mestra de referència, la relació i/o vincle que té amb la seva germana gran pràcticament no existeix. Això pot fer pensar que el desig de l'infant per tenir la mare exclusivament per ell no s'ha vist correspost i això haurà pogut condicionar i dificultar la construcció d'un bon vincle entre mare i fill.

Una de les mares a la reunió de grup de discussió destaca la importància de donar atenció als dos fills, independentment de si tenen o no alguna alteració. Considera que si ho fa amb el fill sa això acabarà aportant-li beneficis.

Un altre aspecte que apareix a les reunions de mestres i de famílies és el del sentiment de culpabilitat.

Per una de les mares assistents a la trobada de famílies, l'entorn i el context familiar, tal i com també havien indicat algunes mestres, té rellevància i influeix en el desenvolupament de l'infant segons el seu punt de vista i pot afavorir la construcció d'un bon vincle.

Si la situació familiar és bona aquest fet ha de ser un motiu important perquè es pugui acabar establint un bon vincle entre els diferents membres, sobretot entre mare i/o pare i fill/a.

Pel que s'extreu del que diu la mare de l'El la situació familiar és prou bona com perquè es doni aquest vincle entre progenitors i fills. La mare diu que coneix perfectament el seu fill i l'aconsella com creu millor per ell perquè segons comenta tenen suficient confiança entre ells.

Aquest vincle aparentment fort ve donat pel fet que la mare escolta molt els seus dos fills, tal i com afirma a l'entrevista. És una mare que es preocupa molt per tots dos i els troba a faltar si no els té a prop.

Cal recordar que al test de la Rejilla de l'El hi apareixen un total de 7 elements i només dos són o fan referència a membres de la família i els incorpora l'investigador. Això indica que la família no té massa importància per ell en aquell moment en el que es fa l'entrevista (pretest).

Respecte els elements els resultats de les correlacions del pretest indiquen poca rellevància dels membres de la família, tant mare com germana que donen ($r=0,00$). Al posttest les correlacions amb els companys augmenten, superant totes ($r=0,80$) i també amb la germana ($r=0,69$). Amb la mare no ha augmentat tant tot i que també ho fa ($r=0,39$). La relació amb els companys és millor en el moment que es fa el posttest i els resultats de les correlacions amb la família sembla que també indiquen aquesta millora.

L'evolució sobre com es veu l'El ara (en relació als altres) és clara, sobretot una vegada ha acabat la intervenció psicomotriu. Així ho indica el resultat ($r=0,87$) del posttest respecte el ($r=0,00$) obtingut al pretest (relació entre element "Ell ara" i "Altres"). En canvi sembla que el seu ideal ja no s'apropa tant a l'element "altres" com reflectia el pretest ($r=0,83$) per ($r=0,54$) al posttest.

En canvi, tant la mare com la germana tenen significat per ell quan sigui gran en el moment de fer el pretest. Els resultats són alts ($r=0,94$ la germana i $r=0,82$ la mare) i a ell li agradaria assemblar-se a elles en el seu ideal. Per tant els referents familiars són bastant bons en un primer moment.

Aquestes correlacions baixen significativament en el moment del posttest sobretot el de la mare que és negatiu ($r=-0,34$).

Aquest fet fa pensar en alguna situació familiar que pugui haver provocat aquest canvi d'ideal. Al posttest, en canvi, no té cap referent clar i pràcticament no parla d'elles (mare i germana). Això fa fa dubtar sobre un vincle fort entre ells dos.

Sembla doncs que el vincle entre mare i fill no és del tot òptim, malgrat la mare pugui considerar que sí.

CATEGORIA: Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà

Investigacions com la de Kew (1978) indicaven que un fill/a amb una alteració podia tenir possibles aspectes negatius, no només en l'infant o fill sa, sinó en la família en general.

En la mateixa línia, Lizasoáin (2007) considerava que els germans d'infants amb alguna alteració podien presentar problemes d'identificació i socialització, adopten responsabilitats i necessiten ser compensats.

Segons Moreno (2010), en canvi, no existeix una correlació directa entre l'afectació del fill/a amb l'alteració i la possible mancança o desadaptació que pugui tenir el seu germà, ja sigui emocional, conductual o social.

La necessitat de ser compensats, com descrivia Lizasoain (2007) serà important per aquests infants i per poder garantir un òptim desenvolupament i benestar.

Són diferents les manifestacions que s'han presentat i que s'han tractat als grups de discussió, principalment, i al llarg de l'estudi; des de malalties que tenen difícil pronòstic i són incurables, a d'altres que requereixen d'una dependència total de l'infant que la pateix a d'altres que poden tenir conseqüències i afectacions menys greus pels infants, malgrat les puguin tenir.

Totes aquestes alteracions en el desenvolupament poden tenir un efecte advers cap a l'infant ja que les famílies han de destinar molt temps als seus fills afectats, a més del xoc inicial que pot suposar la notícia pels pares.

Hi ha infants que es poden sentir faltats d'afecte i amor per part dels pares i pot ser resultat del tipus d'alteració del germà/na. Si aquest últim és el gran això pot incrementar més aquest sentiment ja que sempre haurà viscut amb aquesta situació familiar.

Els efectes que pot provocar un germà o germana amb una alteració en el seu desenvolupament poden ser diversos. El primer efecte que pot provocar en la resta de la família l'arribada d'un nadó amb una alteració pot ser un sentiment de culpa i el poden tenir els pares pel fet d'haver tingut un fill/a amb una alteració en el seu desenvolupament i per tenir la creença que no podran oferir-li tot el que creuen que necessita, començant per tenir tota la cura necessària pel seu benestar i salut.

Una de les mestres també es qüestiona si existeix realment aquest sentiment de culpa o no.

Quan sí existeix aquest sentiment, com s'ha pogut comprovar al llarg del marc teòric, això pot condicionar i/o afectar en la construcció i desenvolupament del fill/a sa, així com en els desitjos, les expectatives,... que es tenen o es tindran cap a ell/a.

Algunes d'aquestes famílies, de manera inconscient, no tenen molt presents els seus fills i filles sans. Així ho indiquen algunes mestres quan se'ls pregunta sobre alguna de les converses que han mantingut amb mares i pares d'infants de les seves escoles. Consideren que parlen poc dels fills sans.

Tant els pares com el fill/a sa (si és el/la gran sobretot) han de passar un dol i una negació inicial quan coneixen la notícia. El sentiment de culpa fa més referència a la família, més concretament a mare i pare, però també pot sorgir i estar present i en fill i/o germà sa. Això pot acabar provocant crides d'atenció i demandes d'afecte.

Aquesta manca d'atenció per part dels pares cap al fill/a sa pot condicionar el desenvolupament d'aquests infants ja que poden acabar provocant l'aparició de determinats sentiments o emocions. Un dels que pot aparèixer és, per exemple, l'abandonament. El fet de no sentir-se acompanyats per

part dels pares (sigui un sentiment real o no) fa que pugui sorgir i la necessitat d'atenció del germà/na amb l'afectació pot ser la causant d'aquestes situacions familiars i de les seves posteriors conseqüències.

Segons una mestra quan hi ha aquest patiment per la situació, els progenitors solen i poden arribar a mimar molt el fill sa, probablement per compensar la manca d'altres coses. Això és el que passa en el cas de l'El.

La família ha de recuperar l'equilibri que tenia abans del naixement d'un primer fill, tingui alteració o no i posteriorment la de més fills si s'acaben tenint, provocant que els membres de la família i les seves circumstàncies canviïn. Si un dels fills/es té una alteració en el seu desenvolupament, això pot significar afrontar un procés llarg i dur.

La resposta que els pares donen a cadascun dels infants, tinguin afectació o no, pot ser ben diversa. Com es pot apreciar hi ha pares que es dediquen a la cura del fill afectat i d'altres que mimen tant a l'un com a l'altre. En funció de la gravetat de l'alteració del fill afectat, això pot provocar que s'atorgui, de manera voluntària o inconscient, una responsabilitat al fill sa que no li correspon, envers el seu germà/na i pot comportar, al llarg del temps, un col·lapse en l'infant sa, una saturació i unes dificultats afegides pel seu dia a dia i pel seu desenvolupament.

Per altra banda els pares poden demanar al fill/a sa, segons les mestres, un seguit de coses que per edat no els toca i que poden provocar un col·lapse en l'infant pel nivell d'exigència que té. Alguns pares, segons elles, no són conscients que el seu fill/a sa pot estar patint, però pel fet de sortir-se'n a la vida i d'autoregular-se fa que no li donin tanta importància.

Tota la situació i vivència familiar pot provocar, com també s'observa al documental "Hermanos" que la família i, per tant el fill sa, deixin de fer moltes coses.

Aquests fets i situacions fan reflexionar sobre si per aquests infants és millor estar escolaritzats a la mateixa escola o per contra és millor que estiguin separats i que cadascun d'ells tingui el seu espai propi, allunyat de l'altre germà. Algunes situacions exposades per les mestres fan pensar que el que consideren millor és la segona opció i que estiguin a escoles diferents. El grau d'afectació del germà o germà amb l'alteració pot provocar que apareguin sentiments d'angoixa i de vergonya.

Destacar i apuntar, també, que les mestres creuen, en general, que els infants sans haurien d'estar "lliures" dels seus germans, almenys en aquest entorn escolar, ja que això pot proporcionar-los un espai sense tanta pressió. En aquest sentit veuen bé que estiguin escolaritzats a llocs diferents ja que d'aquesta manera no són considerats "germans de...".

Com indica Moreno (2010) no sembla existir una correlació directa entre l'afectació del fill/a amb l'alteració i la possible mancança o desadaptació que pugui tenir el seu germà, ja sigui emocional, conductual o social.

En el cas de l'EI, l'alteració de la seva germana pot haver provocat algun efecte no tan positiu, com indica la seva mestra de referència. Els germans d'infants amb alguna alteració podien presentar problemes d'identificació i socialització, adopten responsabilitats i necessiten ser compensats.

Tenir un fill/a amb una alteració podia tenir possibles aspectes negatius no només en l'infant o fill sinó en la família, en general. La mestra d'educació física ho descriu en aquesta línia afirmant que en funció de com ho visquin i de com s'organitzin, això pot acabar provocant aquests efectes negatius.

El primer aspecte destacat és que entre l'EI i la seva germana hi ha una diferència d'uns vuit anys. La mare defineix la relació entre els dos germans com molt bona, sobretot quan l'EI era més petit. La mare ja devia intuir i veure que quelcom no acaba de funcionar del tot bé amb l'EI perquè dedicava molt temps i esforços a la filla amb l'alteració. El que no vol la mare és que l'EI vegi la seva germana com un problema i segons afirma la mare, això no passa, ja que se l'estima molt.

Igual que passa amb l'altre infant, l'It, l'entrevistador és qui incorpora la germana i la mare al test de la Rejilla, donat que només havia citat elements referents a l'entorn escolar.

Al pretest la correlació entre ell i la seva germana és ($r=0,00$) i, per tant, no massa significativa. En el posttest, en canvi, el valor s'incrementa bastant passant a ser de ($r=0,69$). La germana pot passar a tenir més importància i rellevància per ell i no sembla que l'EI tingui una imatge tan negativa d'ella.

Això és degut a què ell també es valora més bé a l'hora de puntuar-se i es pot veure millor persona, més proper a com voldria ser en el moment del posttest.

No sembla haver-hi complexitat cognitiva ja que l'EI no ha demostrat tenir massa capacitat per utilitzar el sistema de constructes que té de manera multidimensional.

El valor total d'intensitat indica que hi ha poca multidimensionalitat en la seva construcció i, tot i ser més gran d'edat que l'It (infant 1) l'EI mostra dificultats en escollir els constructes en el moment d'elaboració de l'entrevista.

El valor de la polarització total en el pretest és d'un 41,07% mentre que al posttest arriba al 44,64%. Sembla que els constructes que apareixen al test tenen un significat important per ell.

Pel que fa a les correlacions entre constructes destaquen en el pretest "no es preocupa vs es preocupa" amb un 85,71% mentre que al posttest "dolent vs bo" i "intimida vs no intimida" amb un 85,71%, també.

Pel que fa als elements destacar el 100% de polarització amb el seu "jo ideal" en el pretest, mentre que en el posttest no s'arriba en cap cas a una correlació total amb cap element. La puntuació més alta l'obté el seu "jo ideal" amb un 87,50%.

CATEGORIA: Ordre de naixement

Cloninger (2003) considera que l'ordre de naixement és una variable important pel desenvolupament de tot infant.

Les mestres consideren que l'ordre de naixement pot tenir influència, també, en aquests infants i en els seus germans.

En primer lloc és la família la que s'ha de preparar per l'arribada del primer fill. L'arribada de més fills provoca més canvis en el sistema familiar al mateix temps que els pares han de preparar el primer fill per l'arribada del seu germà.

L'ordre de naixement influeix tot i que cada cas serà diferent perquè no hi ha dos infants iguals ni dues alteracions iguals, tampoc. No tots els germans grans són cuidadors/es i viuen la situació del germà petit amb angoixa, i no tots els germans petits imiten les conductes dels seus germans grans i viuen la situació del seu germà gran amb angoixa.

Alguna de les mancances i necessitats que pot presentar l'EI segons comenta la mestra d'educació física, probablement no la manifestaria si hagués nascut primer, ja que hauria tingut el seu espai i el seu temps amb els seus pares i pel fet d'haver nascut després de la seva germana no deu haver tingut.

La mare descriu de manera molt clara el que les mestres també comenten en les seves trobades sobre la descàrrega i la necessitat d'explotar i/o fer-se veure que tenen algunes vegades aquests infants. En aquest cas el seu fill es sol mantenir contingut fins que arriba un moment en el que es converteix en un infant disruptiu, malgrat haver tingut temps i dedicació per part del pare, en aquest cas.

Com comenta la persona de suport assistent a la reunió de grup de discussió amb famílies els infants quan més petits són es solen mostrar molt més ambivalents, podent passar d'un estat d'alegria, il·lusió a un de tristesa, ràbia,... i això els pot fer sentir culpables per no haver tingut aquest acompanyament emocional (per part dels pares) necessari per altra banda, sigui perquè no s'ha creat un vincle fort i estable amb el cuidador (habitualment la mare) o perquè no es senten suficientment compresos i atesos. Això no afavoreix el benestar d'aquests infants com indica, també, la persona de suport. Per ella això sol passar principalment als fills (germans/es) petits que solen ser infants que sovint no comparteixen joc amb el seu germà/na afectat o que no han jugat mai ni ho podran fer mai. Una de les principals "tasques" que hauria de poder fer tot infant és jugar i poder compartir aquest joc amb germans/es a més d'altres infants. L'EI, a diferència de l'It, no ha pogut compartir cap sessió amb la seva germana. Quan al finalitzar una de les sessions se li pregunta si s'imagina a què jugaria amb l'Ai si coincidissin al gimnàs no sap què respondre. No és capaç de visualitzar què podria fer amb ella al gimnàs.

En aquest cas i si es té en compte el que comenta la mare, l'EI ocupa el lloc que li correspon segons l'ordre de naixement, que és el de fill i germà petit i, per tant, sense tantes responsabilitats.

A diferència dels companys/es que escull l'It, tots els infants que apareixen a l'entrevista de l'EI són els germans petits.

Per tant no deixa de ser significatiu que els elements que apareguin siguin novament els petits. L'ordre de naixement i la posició que ocupen té importància i rellevància per l'EI a l'hora d'establir relacions amb d'altres infants.

En el pretest sembla que la germana gran que té l'alteració sigui el referent i la responsable i la bona a la família, si es compara amb ell. Al posttest, en canvi, sembla que l'ordre de naixement ja no tingui tanta importància ja que es veu molt bé en línies generals i no hi veu tan a la seva germana.

CATEGORIA: Context socioeconòmic familiar

Bronfenbrenner (1967) creu que un ambient proper i segur afavorirà un òptim desenvolupament en qualsevol infant i Winnicott (1998) afirma que l'ambient en el que creix tot infant és el que acabarà determinant les bases de la seva personalitat.

Un dels factors que influeix i pot afectar aquest desenvolupament i benestar i el de tota família és la situació socioeconòmica que visqui aquesta.

L'entorn en el que hagi nascut aquest infant i la formació i/o experiència que tinguin tant la mare com el pare seran importants pels fills, ja que poden arribar a determinar (o no) l'evolució d'aquests. Tenir una cultura determinada no garanteix cap tipus d'èxit. Com diu una de les mestres tot de la capacitat que tenen els pares per afrontar l'arribada d'un fill amb una alteració.

El tema econòmic pot influir sobretot a l'hora de buscar i aconseguir recursos (externs a la pròpia família) pels seus fills, tinguin o no una alteració en el seu desenvolupament. Malauradament com descriuen les mestres a les reunions manquen recursos, principalment públics, per poder atendre els infants afectats i els sans també, sobretot a nivell emocional, així com formació.

La mestra de referència de l'EI creu que l'entorn pot ser un dels responsables de les seves possibles mancances.

Per altra banda, la mestra d'educació física considera que el context socioeconòmic que té l'EI el pot ajudar a tirar endavant i que li pot facilitar més aconseguir determinades coses.

Una gran majoria d'infants tenen la sort de rebre un sosteniment adequat durant la major part del temps i d'això se'n deriva una confiança envers aquest entorn més proper i respecte el món que l'envolta. Per tant queda clara la importància d'aquest entorn en aquests infants.

La mare descriu la situació de l'entorn familiar (incloent-hi els avis) com molt bona, fins a tal punt que l'EI cada vegada és més conscient d'aquesta a mesura que ha anat passant el temps i això pot haver enfortit el vincle entre tots els membres.

Per tant, en aquest cas el context es pot considerar un punt de suport important per l'EI.

CATEGORIA: Rol (dins la família)

Si un infant assumeix un rol que no li correspon s'acaba situant en una posició que no li pertoca i això pot acabar comportant alguna conseqüència negativa per tot el sistema. Hi ha infants que adopten el rol de "segona mare", "cuidador", "rol dels pares", com s'ha pogut observar en el recull de cites extretes de les diferents reunions de grups de discussió.

En el cas de l'EI no sembla que adopti un rol de cuidador com descriu Stoneman (2005), sinó tot el contrari. El seu rol és el que li correspon per lloc de naixement (germà petit) però per edat hi ha alguna aspecte com el que comenta la mestra que la mare el vestia, que no li correspondria.

Aquests infants, segons les mestres, en funció de la situació que han viscut, de l'entorn i de l'ordre de naixement tenen unes actituds determinades i concretes que malgrat no es poden generalitzar, algunes vegades són comunes. Es poden definir i/o associar a diferents rols que exerceixen.

Segons les mestres aquests infants solen cridar bastant l'atenció a l'escola i probablement aquesta crida d'atenció ve provocada perquè a casa no tenen tota l'atenció que desitjarien tenir, sigui perquè l'afectació del germà/na amb l'alteració requereix de molta atenció o per qualsevol altre motiu. Són infants que reclamen molt a l'adult i necessiten que se'ls correspongui malgrat això no sempre acaba passant. Les crides d'atenció es manifesten, habitualment, a través de conductes i/o comportaments que fan que s'hi pari atenció. Cal destacar, també, que aquestes crides d'atenció no sempre es manifesten a través de conductes, moviments i/o comportaments. Alguns d'aquests infants, i així també ho han indicat algunes mestres, tal i com s'ha descrit, són invisibles a la resta de la gent.

Per tant, aquests germans poden estar condicionats o es condicionen el futur per la vivència que han tingut o que tenen.

La mestra d'educació física no veu tan clar quin rol té i quin ha pogut tenir l'EI. Segons ella el rol de nen no l'ha pogut gaudir i per la mestra l'EI té el punt normalitzador per la família provocat per la gravetat de l'afectació que té la germana i que fa que la situació que pot viure la família no sigui gens senzilla.

La mare comenta que el seu fill aparenta una cosa i que n'és una altra, referint-se a què es mostra com un infant una mica reservat i distant i ha agafat aquest rol.

A diferència del que passava amb l'It, l'EI té un rol més secundari a casa i no sembla tenir un rol massa rellevant dins l'entorn familiar, en general. Així es pot entreveure si es parteix de la base que ell no escull ni apareix cap element familiar en el seu test de la Tècnica de la Rejilla. És l'investigador qui els incorpora.

Per tant, l'EI portaria a terme els rols que tant per edat com per ordre de naixement li correspondrien.

CATEGORIA: Individualitat/comunitat

Per Adler (1999) només en comunitat i en relació amb els altres l'individu es pot anar desenvolupant per acabar convertint-se en persona.

Algunes de les mestres creuen que el problema ve de la comunitat més que de la individualitat del propi infant.

Si aquest o aquests microsistemes (família i escola) que són els primers i principals per l'infant, sobretot el familiar, no són els òptims, l'infant ho patirà i les conseqüències poden ser negatives.

El fet que els pares hagin d'anar recordant a l'EI, tal i com indica la mare, que té una família i una germana pot indicar que aquest sentiment de comunitat no el té massa incorporat i això pot condicionar i alentir el seu procés d'individualització.

Els elements que apareixen a la seva Tècnica de la Rejilla poden fer pensar que no sembla haver-hi sentiment de comunitat familiar per part de l'EI refermat pel fet que els elements que apareixen de la família els incorpora l'entrevistador. Ell només escull elements de l'àmbit escolar.

Aquest sentiment de comunitat amb la família, en aquest cas la germana i la mare, sembla que varia una mica en el moment del posttest. Així ho fa pensar la puntuació resultant de la relació entre ell i els dos elements de la família que apareixen i que són positius.

Hi ha hagut, probablement, manca d'individualitat i el que comporta, una manca de poder gaudir d'un entramat de relacions socials per poder construir-se amb la cura i l'acompanyament familiar.

CATEGORIA: Expectatives de la família dipositades en l'infant

Tal i com s'explica i passa a la pel·lícula *La decisió de Anne (2009)* una família decideix tenir una filla perquè pugui oferir tot allò necessari a la seva germana que està malalta de càncer, des de transfusions de sang a transplants d'òrgans. Les expectatives que tenen els pares envers ella (germana petita) són escasses i molt específiques.

Algunes mestres assistents als grups de discussió creuen que aquests infants tenen un nivell d'exigència i una pressió afegida pel fet de tenir un germà amb una alteració. La família, pel fet de creure que el fill/a se'n sortirà, es crea aquestes expectatives que poden ser, en alguns casos, fites inassolibles per els seus fills i filles.

A vegades aquestes expectatives són més semblants a desitjos i esperances més que creences que puguin donar-se i assolir-se.

Com diu alguna de les mestres en els grups de discussió la projecció cap als fills amb l'alteració ja no és una projecció de futur comparat amb la del l'altre fill/a.

Això no només passa a casa sinó que també s'hi troben a l'escola com diu una de les mestres.

Les expectatives que diposita la família amb els fills, com s'ha dit, poden acabar condicionant (o no) el seu futur i el seu benestar.

Un possible aspecte positiu per aquests infants seria poder-los oferir un espai sense pressions i amb certa llibertat on es poguessin deixar anar i on no es sentissin jutjats per ningú. La psicomotricitat els pot arribar a oferir això.

Ajuriaguerra (1973), Brofenbrenner (1987) o Winnicott (1998) indiquen que pels pares el més prioritari és la cura dels infants i que si a més hi ha una dificultat afegida com una alteració en el desenvolupament d'un dels fills/es, aquesta cura provoca una atenció més gran cap al fill/a afectat en detriment del fill/a sa que no pot gaudir de l'atenció i l'afecte dels pares que poden considerar, de manera inconscient, que l'infant sa no requereix de la seva atenció.

En aquest sentit, tal i com es comenta a les sessions del grup de mestres, sovint a l'escola (en sessions d'avaluació) o inclús a casa (com s'ha pogut comprovar en les entrevistes fetes amb les mares dels dos infants amb qui s'ha fet la intervenció psicomotriu) es sol parlar més i tenir més presents i en compte els fills/es amb l'alteració que no els fills sans. Destaca aquest fet perquè inclús els fills/es amb l'afectació monopolitzen no només el dia a dia, sinó que també el discurs dels que els envolten. Una mestra expressa aquest fet indicant que en una reunió amb una mare no va parlar en cap moment del seu fill sa. Aquesta idea recurrent i unànime al llarg de la primera sessió de grup de discussió amb mestres pot tenir com a conseqüència que aquests infants acabin reclamant bastant l'atenció de l'adult, tant a casa com a l'escola.

El que la mare de l'El espera d'ell és que quan sigui gran adopti aquest rol de cuidador de la seva germana, sobretot quan mare i pare no hi siguin. El que li agradaria a la mare és que l'El acabés fent-se càrrec de la seva germana, malgrat es contradigui i manifesti que no es pot donar una responsabilitat tan gran a una persona.

És important i té influència la història de desenvolupament personal que han tingut els propis pares, que influeix en l'organització de la seva personalitat en el marc de la construcció de la pròpia família. Els desitjos i esperances dels pares envers els fills influeixen i les expectatives que es dipositen en ells/es poden acabar limitant i afectant el seu benestar i, també, el seu desenvolupament, imatge, autoestima entre d'altres aspectes. Aquestes expectatives són semblants, amb algun matis, a les que poden tenir els pares de la pel·lícula abans citada, fent pensar que són expectatives que fan més referència al benestar de la germana afectada que no al d'ell.

DIMENSIÓ: DESENVOLUPAMENT INFANTIL

CATEGORIA: Identitat personal/imatge de sí mateix/coherència interna

Per Ruiz (2007) si una persona té la possibilitat i la capacitat de reconstruir el punt de vista de l'altre això significarà que es pot veure a sí mateix i això li permetrà estructurar un sentit d'identitat personal i una imatge conscient de sí mateix. Si això no es dona hi haurà mancances en aquest sentit.

Les famílies d'aquests infants poden arribar a creure que el seu fill/a sa podrà sortir-se'n sol perquè no té la mateixa problemàtica que l'altre germà/na i això pot provocar que no se'l tingui tan present i no tingui tan acompanyament. Així ho veuen, també, les mestres.

Aquest fet pot provocar que aquests infants hagin d'esforçar-se per poder seguir tirant endavant sense aquest acompanyament i sense tant suport per part de la família. Aquesta construcció d'una imatge personal positiva acompanyada de coherència interna que li pugui proporcionar benestar serà difícil de construir en alguns casos.

Són infants que poden semblar invisibles, que han de buscar-se la vida i als que els resultarà més lent i difícil construir-se una identitat pròpia, potser més en l'entorn familiar.

Tots aquests aspectes poden acabar condicionant la construcció d'identitat a l'infant sa com podria ser el cas de l'El.

En el seu cas la mestra el descriu com un infant apàtic, poc motivat, desganat, sense il·lusió, desconcertant.

La pobre imatge que deu tenir l'El d'ell pot ser deguda a la construcció que ha fet de sí mateix partint del punt de vista que poden tenir els altres, en aquest cas els seus companys i companyes de classe, amb qui té relacions amb alts i baixos.

La mestra d'educació física considera que hi hagut alguna millora en la seva imatge i en la coherència interna amb el pas del temps i a mesura que ha anat creixent, malgrat les dificultats que hi hagi en l'entorn familiar.

Considera que un primer moment no acabava de ser capaç de gestionar i canalitzar la seva ràbia i/o frustració, fet que indicaven i que destacaven, també, les mestres en els grups de discussió.

Per poder tenir una bona imatge d'un mateix, per tenir una identitat tot infant ha de ser mirat pels altres, com diu la mestra d'educació física, i aquesta mirada ha de ser positiva perquè un mateix es pugui veure i valorar de manera òptima.

Aparentment i segons diu la mare l'El és un infant normal, senzill com qualsevol altre tot i tenir moments en els que s'enfaden. Aquest imatge que té no s'assimila massa a la que de la seva mestra.

Segons la mare té com dues cares: la primera que és la que pot aparentar en determinats contextos o entorns amb determinades persones i l'altra cara és que coneix i veu ella, a casa.

Al pretest no apareixen constructes congruents i, per tant, l'El no veu punts forts ni aspectes positius en ell. En el posttest n'apareixen i són: "amable", "bo", "alegre" i "que no intimida". Aquests són els seus punts forts.

L'evolució és positiva ja que ha passat de no veure en ell cap punt o aspecte bo i fort a tenir-ne quatre. Per tant, hi ha hagut una millora ostensible.

Així mateix presenta diferents constructes dilemàtics tant al pretest com al posttest i són aquells aspectes que li generen certa preocupació: “pega vs no pega”, “trist vs alegre” i que “intimida vs que no intimida”. En el posttest, en canvi, els constructes dilemàtics que apareixen són “s’enfada vs no s’enfada”, “amb qui no es pot parlar vs amb qui es pot parlar”. Malgrat no sigui molt significatiu apareixen menys dilemes en l’EI en el posttest que al pretest i, per tant, es pot considerar que hi ha hagut certa millora.

La seva auto-definició indica que és un infant que principalment “no es preocupa per les coses vs es preocupa per les coses” en el moment del pretest. La similitud del constructe ve donada per un dels companys de classe en el pol esquerre. En el posttest els resultats indiquen que es veu com un nen “bo” i “alegre”. Apareix el mateix infant en la seva auto-definició, però mentre que en el pretest s’apropava al pol esquerre (negatiu) ara s’apropa al pol dret (positiu). La concepció que tenia d’aquest infant ha canviat i la seva evolució personal entre el primer moment i el final ha estat bona.

Pel que fa a l’*aïllament del self* real la majoria de resultats són negatius o baixos al pretest, i tots ells són iguals o inferiors (i per tant negatius) a ($r=0,00$). Aquest valor fa pensar que hi ha cert aïllament i pocs aspectes significatius en el seu entorn, en el moment inicial. En el posttest els valors s’inverteixen i són tots positius i alts, superiors a ($r=0,50$) menys el de la mare ($r=0,39$). Els valors dels tres companys que en el pretest eren negatius són ara positius i molt alts, mantenint-se tots tres entre ($r=0,80$ i $r=0,90$) indicant que l’aïllament que hi havia en el moment del pretest ja no hi és.

Sobre l’*aïllament del self* ideal no passa el mateix que amb l’ítem anterior. En el pretest les puntuacions són positives i les dels dos elements familiars molt altes mentre que la d’un dels tres companys és negativa ($r=-0,10$) fet que pot indicar que en el moment del pretest tenia com a referents els elements familiars. En el posttest, en canvi, les puntuacions disminueixen considerablement i la de la mare que era en el moment del pretest de ($r=0,82$) passa a ser negativa ($r=-0,34$). Els referents inicials ja no són tan significatius per ell i no n’apareixen de nous. Per l’EI, la mare ja no seria un model a tenir en compte quan sigui gran.

Les puntuacions resultants tant del pretest com del posttest en *aïllament del self* real i *aïllament del self* ideal fan pensar que no hi ha aïllament social en aquest infant, ja que ni al primer test (pretest) ni al segon (posttest) es corresponen i coincideixen les puntuacions negatives en els dos ítems.

Quant a l’*aïllament del self* no n’hi ha al pretest perquè les correlacions entre els dos elements “Ell ara” i “Ell ideal” tenen una puntuació alta ($r=0,88$). Malgrat baixi al posttest, el resultat també és positiu ($r=0,29$). S’apropava més al seu ideal en el moment inicial del procés.

Finalment i, pel que fa a l’últim patró de l’autoconcepte que és la convergència del self, les correlacions són positives entre “jo real” i “jo ideal” i entre “jo ideal” i amb més de dos elements. Això significa que aquesta convergència existeix tant al pretest com al posttest.

CATEGORIA: Dependència/independència/autonomia

Ajuriaguerra (1973) parla de la transició que fa tot individu d'una dependència absoluta, passant a una dependència relativa i acabant a la independència i/o autonomia amb el pas dels anys i a mesura que tot infant va creixent i fent-se gran.

Per la seva part Winnicott (1998) considera que si hi ha alguna mancança per part de l'entorn en aquesta fase més primerenca en la que els infants són molt dependents, aquest fet pot provocar mals difícils de reparar. Quan un infant es converteix en adult aquest pot arrossegar records negatius. L'experiència d'una dependència que ha estat satisfeta fa que el nadó comenci a respondre a les demandes que la mare i l'entorn li fan.

En el cas de l'EI, per l'edat que té, aquesta dependència hauria de ser relativa. En canvi, com indica la seva mestra referent, l'EI és un infant que es deixa portar pels altres i que per tant, es pot considerar com un infant depenent que necessita constantment tenir un suport.

La seva mestra i la mestra d'educació física coincideixen en què aquesta dependència la pot provocar el pes que carrega arrel de la vivència de la situació familiar.

Es pot entreveure que l'EI és un infant poc autònom i molt dependent. La mare no ajuda massa en aquest sentit ja que es preocupa molt i en certa manera el limita i condiona algunes vegades ja que li fa moltes coses que per l'edat que té, podria fer l'EI perfectament sol.

CATEGORIA: Seguretat

Bowlby (citada per Bretherton, 1992) referma que la majoria dels nadons si reben una cura suficientment bona continuada, normalment per part d'un cuidador, fins el moment en el que troben el plaer de conèixer i confiar en altres persones que els proporcionen confiança i seguretat, això els farà capaços d'adaptar-se a diferents situacions.

Per Mauco (1973) el grau de satisfacció o d'insatisfacció de les necessitats primàries de l'infant farà que neixin els primers sentiments i les primeres sensacions de seguretat o inseguretat, entre d'altres, respecte el seu entorn.

La mestra de referència veu l'EI com un infant poc segur i segons ella es deixa portar bastant pels altres companys i companyes i no ha trobat el seu lloc probablement ni a la família ni a l'escola.

A més, el fet de no explicar les coses i de ser un infant aparentment bastant tancat en sí mateix i no expressar els seus neguits, sentiments, etc. fa que se'l consideri un infant poc segur.

Oferir-li un espai i un temps on s'ha sentit més protagonista pot haver afavorit que l'infant, tal i com diu la seva mestra referent, hagi millorat la seva seguretat.

La mestra d'educació física destaca que ni l'altre infant de l'estudi, l'It, ni l'El es poden considerar dos nens que manifestin seguretat i la transmetin en el seu dia a dia, tal i com indica la definició conjunta que fa d'ells.

L'entorn i la família tenen un paper vital a l'hora de procurar que aspectes com l'auto-concepte, l'autoestima i el benestar general del fill/a sa/na es mantinguin intactes i que no apareguin sentiments de vergonya, abandonament,...

La situació viscuda per la germana i les anades i vingudes per intentar millorar la seva qualitat de vida poden haver afectat a l'El en diferents aspectes, entre ells la seva autoestima, que es pot haver vist minvada.

CATEGORIA: Autoestima

Segons Adler (1996) hi ha factors que poden impedir el desenvolupament d'una personalitat sana i poden generar sentiment d'inferioritat, afectant a l'autoestima o a l'autovaloració personal.

Tal i com descriu la seva mestra l'El tenia una autoestima baixa. En aquest cas es pot arribar a pensar que això pot ser degut al fet de tenir una germana amb una afectació greu o bé al fet de viure una situació familiar complexa. Segons diu la mateixa mestra referent, l'autoestima de l'El va millorar una mica mentre es va dur a terme la intervenció psicomotriu.

Un germà o germana amb una alteració en el desenvolupament pot tenir efectes positius com en l'auto-concepte, tot i que no sempre és així, com indiquen algunes de les mares en la trobada de grup de famílies.

Una de les mares creu el contrari al que s'indica en algunes investigacions. Considera que l'autoestima i l'auto-concepte no podran ser ni els òptims ni els adequats, ja que l'infant sa és que el fill no rep cap tipus d'acompanyament.

Una altra de les mares assistent a la reunió de grup de discussió de famílies creu que si no hi ha motivació per part de l'infant, per molt que hi hagi acompanyament, aquest tampoc serveix de res.

L'estimació i l'amor que poden oferir els pares al seu fill/a sa pot influir a nivell anímic en aquest/a. Aquest fet està lligat indirectament a la capacitat de resiliència que té la família per afrontar la situació. Si la família ho viu bé i és capaç d'organitzar-se bé això significarà que tot està en "ordre". Si per contra la família no viu bé la situació i, per tant, no té aquesta capacitat de trobar fortaleses per afrontar la situació, el fill se'n veurà repercutit i en sortirà perjudicat.

Això pot acabar provocant, en certs casos, manca de límits del fill/a sa. Tot això pot venir determinat per l'estima, l'afecte i el tipus de vincle que hi hagi entre fill i mare/pare.

En general els fills/es que preocupen o que ho pateixen més solen ser els petits, segons s'indica a partir dels comentaris que fan les mares (en el cas de dos germans/es) o els que venen darrera el gran, el germà/na que es troba en segona posició en l'ordre de naixement.

Tal i com afirmen les mestres, les mares també creuen que no hi ha massa recursos per les famílies fora l'escola, sobretot a nivell de treball i d'acompanyament de tipus psicomotriu, a no ser que sigui un centre privat, per tal d'oferir un suport determinat als seus fills i filles.

Com es pot comprovar hi ha molts aspectes i variables que determinaran si l'autoestima és alta (o no) en aquests infants. Com determinen alguns estudis el germà amb l'alteració no hauria de ser la causa que pugui determinar l'efecte negatiu en el germà sa, com indica Moreno (2010) afirmant que és la família i no el germà/na amb l'alteració la que té un paper vital en l'autoestima de tot infant.

En el moment del pretest l'autoestima de l'EI és alta com ho indica la correlació entre els elements "ell actual" i "ell ideal" ($r=0,88$) mentre que en el moment del posttest l'autoestima ha baixat bastant ($r=0,29$).

La integració al grup que recorre, en canvi, el camí invers. Això fa preguntar-se què pot haver provocat aquesta davallada donat que no coincideix amb el que passava amb l'autoestima. Mentre que al pretest el resultat era ($r=0,00$) i indicava poca integració amb els membres dels diferents entorns, al posttest el resultat és de ($r=0,87$) evidenciant una clara evolució i millora en relació a la resta.

L'EI no encaixa dins de cap dels perfils que s'han descrit anteriorment. Tant al pretest com al posttest s'apropa molt al perfil de positivitat, tot i que en el pretest la puntuació de l'aïllament social auto-perceptiu no és alta ($r=0,00$) i en el posttest l'autoestima ha baixat respecte el pretest, tot i mantenir-se positiva ($r=0,29$).

Es pot considerar que l'autoestima de l'EI no és la millor.

CATEGORIA: Resiliència

Per Luthar (citada per Moreno, 2011) la resiliència és el procés que té per resultat una adaptació positiva en contextos de gran adversitat. La capacitat de resiliència està directament lligada amb el vincle que es crea amb el cuidador.

La creença per part dels pares que els fills seran capaços de sortir-se'n sense aquest ajut perquè no estan afectats com els seus germans/es pot fer que sorgeixi i neixi aquesta capacitat de resiliència en aquests infants.

En el cas de l'EI el seu context familiar i les adversitats que pot haver viscut poden dificultar l'aparició d'aquesta capacitat per superar-se. Com s'ha vist anteriorment no sembla un infant que estigui massa motivat i que tingui aquesta necessitat de vèncer els reptes que li puguin anar sorgint, com indica la seva mestra.

Malgrat totes aquestes dificultats que pugui presentar tant la seva mestra de referència com la mestra d'educació física consideren que la situació socioeconòmica de la família el pot ajudar a tirar endavant sense esforçar-se tant en determinats casos i/o situacions.

Malgrat pugui haver tingut i viscut situacions complicades a l'escola, tal i com explica la mare, l'EI ha estat capaç de seguir endavant i, per tant, ha demostrat certa capacitat de superació i resiliència per afrontar determinades vivències i/o experiències.

Per tant no acaba de quedar del tot clar si l'EI té (o no) aquesta capacitat de superació i per tant és un infant a qui se'l pot considerar resilient.

DIMENSIÓ: PSICOMOTRICITAT

CATEGORIA: Sentiments expressats

Per Rota (2015) la psicomotricitat té com a objectiu afavorir i potenciar l'adaptació harmònica de la persona al seu entorn, a partir de la pròpia identitat. La intervenció psicomotriu s'interessa per la maduració psicològica de l'infant i en el procés de construcció de la pròpia identitat. Una identitat que es fonamenta i es manifesta a través del cos, que s'expressa a través de les relacions que va establir amb el seu entorn.

Al llarg de la intervenció l'EI va anar canviant la seva manera d'expressar els seus sentiments i oferir-li un espai on poder-se manifestar a través del cos el pot haver ajudat.

Al principi de la intervenció psicomotriu, com diu la mestra d'educació física, l'EI era un infant que solia mostrar serios i estar enfadat i a mesura que van anar passant les setmanes es va començar a expressar de manera més tranquil·la, agradable, riallera i relaxada.

Per la mestra d'educació física la sala de psicomotricitat pot ser un bon espai per afavorir l'expressió de determinats sentiments i per aprendre a canalitzar-los i la millora, segons ella, és bastant evident tal com descriu al llarg de l'entrevista.

Segons les mares assistents al grup de discussió falten recursos per aquests infants a diferència del suport que poden rebre, en alguns casos, els seus germans que tenen l'alteració en el seu desenvolupament. Falten més espais en els que infants com l'EI puguin expressar-se a poder ser a través del cos.

La relació entre ell i la resta dels companys (elements que apareixen al seu test de la Rejilla) millora considerablement una vegada s'ha acabat la intervenció psicomotriu. Amb la germana i la mare també hi ha una millora en quant a relació, tot i que les puntuacions obtingudes són més baixes.

Destacar el fet que cap dels tres infants que apareixen a l'entrevista van ser invitats per l'EI a cap de les sessions de la intervenció psicomotriu.

Malgrat l'EI sigui un infant que no s'expressa massa ni corporalment ni verbalment amb l'adult, es pot comprovar que gaudeix molt a l'hora de fer salts al llarg de les diferents sessions. El moment de la intervenció psicomotriu en el que gaudeix menys i en el que mostra més dificultats per expressar-se és quan se li proposa representar una història.

CATEGORIA: Actitud corporal

Per Aucouturier (2004) els fantasmes d'acció que pot tenir un infant i que no han estat continguts, per dificultats en les interrelacions, com pot ser el cas de l'EI, s'expressen de manera pulsional i excessiva, sense límits, o a través de trastorns psicossomàtics provocats per la intensitat de les angoixes arcaïques.

En aquest cas és important poder recuperar experiències corporals originàries per tal que l'infant les pugui viure en una dinàmica que anomena "resonancias tonicoemocionales recíprocas" i perquè es pugui crear una base segura per l'evolució de l'infant.

En el cas de la intervenció psicomotriu que es planteja en aquest estudi el que es busca és poder crear aquesta base segura partint de la motricitat espontània per tal que hi pugui haver una evolució positiva si hi ha hagut alguna mancança provocada per la manca d'interrelacions.

L'EI és un infant que es mostra molt segur portant a terme i mostrant les seves habilitats motrius, sobretot a l'hora de fer salts i/o xuts. Sense cap tipus de dubte són les dues activitats que més gaudeix fent-les.

Per Aucouturier (2004) la repetició d'aquests excessos de plaer són necessaris per l'infant perquè permeten superar els dubtes i les resistències tonicoemocionals i també li permeten superar les seves angoixes sense por, de manera cada vegada més ajustada i harmònica.

El plaer per l'activitat i/o moviment i el plaer pel control (Muniáin i Serrabona, 2004) fan que es pugui observar certa evolució en l'EI.

La comunicació és, en canvi, el que fa que es mostri més insegur. Tot i això es va veient certa evolució i certa millora que es dona pel vincle que s'ha anat establint amb el psicomotricista al llarg de la intervenció psicomotriu.

La mestra d'educació física descriu una millora en actitud corporal i en el to muscular que és més relaxat i tranquil.

No hi ha diferències significatives pel que fa al to muscular i tampoc en relació al grau de relaxament durant les sessions. Si que en moments puntuals fa un petits descansos provocats per la intensitat que hi ha en la realització i en l'execució acurada que fa en els diferents salts.

CATEGORIA: Tipus de joc

Com diu Rota (2015) la intervenció psicomotriu té el cos com a àrea de treball i s'interessa per la maduració psicològica de l'infant a través del joc i l'acció perquè són font d'aprenentatge i desenvolupament.

L'espai i el temps que se li han ofert durant la intervenció psicomotriu que es proposa en aquest estudi, juntament amb haver-se sentit protagonista partint d'aquesta proposta més espontània de

sessions, tenint en compte els seus interessos principalment per tal que mostrés les seves habilitats i preferències, hi poden haver ajudat.

Al llarg de les sessions analitzades l'EI realitza jocs de re-assegurament profund, caigudes i salts. Per Aucouturier (2004) els jocs són creacions simbòliques per assegurar-se una i altra vegada en front a les angoixes de pèrdua que poden arribar a assumir-se integrant la realitat. Segueix dient que els jocs de re-assegurament profund, igual que d'altres tipologies de joc, tenen la funció específica d'assegurar una i altra vegada l'infant davant la pèrdua originada de sí mateix i de l'objecte-mare. Aquest podria ser el cas de l'EI.

A la primera sessió apareix joc pre-simbòlic, concretament omplir/buidar i unir/dispersar amb els blocs d'espuma que col·loca sobre el matalàs gran quan salta. Per altra banda, i llevat de la sessió en la que representa la història l'EI no assumeix rols ni apareix joc simbòlic. Les construccions que realitza en la sessió de la història són molt senzilles i bàsiques. Aquest fet és rellevant ja que per l'edat que té les seves elaboracions i produccions no s'acaben de correspondre.

Es veu certa evolució en el joc que pre-simbòlic (d'acumular i dispersar) va desapareixent al llarg de la intervenció. En canvi no s'observa massa evolució respecte al joc simbòlic.

És probable que per la seva edat el tipus de joc que realitza es pugui considerar una mica massa bàsic. Sorpren la poca imaginació i creativitat que té, fet que es confirma amb la repetició del mateix joc pràcticament al llarg de tota la intervenció.

CATEGORIA: Ocupació de l'espai

Per Arnaiz et al. (2008) l'espai on es desenvolupen les sessions de psicomotricitat ha de tenir un ordre estable que permeti l'anticipació del que passarà, i de manera que l'infant es senti acollit i segur.

Sembla que l'espai és un lloc bastant segur per l'EI. La zona on desenvolupa gran part dels jocs i activitats que fa queda lluny de la porta de l'entrada.

Quant a l'espai, aquest va evolucionant en cada sessió. Al principi és tot caòtic i dispers, amb molts blocs d'espuma sense ordre ni sentit sobre el matalàs on fa els salts i s'aproxima a aquest joc pre-simbòlic comentat abans (omplir, dispersar) és el que fa que s'ocupi molt d'espai amb objectes, tot i ser un espai no massa extens i proper a una cantonada a l'altra punta del gimnàs, lluny de la porta d'entrada. Més endavant l'espai és més ordenat, menys dispers. Tot i això ocupa sempre la mateixa zona al llarg de les tres sessions (paret propera a les espatlles, el trampolí i el plint).

Generalment ocupa l'espai del gimnàs amb diferents objectes però es desplaça poc. Tot i això, en general és un infant que ocupa l'espai amb la vista sobretot en els moments en els que se li fan preguntes. Sembla buscar la resposta en l'espai. És molt observador i analitza l'espai de joc abans d'agafar qualsevol material.

Quan ocupa l'espai no el comparteix amb el psicomotricista. Amb els companys que l'acompanyen li és més fàcil i es sent més còmode compartint-lo. En aquest sentit no hi ha evolució. Quan pot no

comparteix l'espai, principalment amb l'adult que sembla que no necessiti. Es mostra més segur si està més sol.

CATEGORIA: Relació amb els objectes (material)

Segons Arnaiz et al. (2008) els materials que estan associats a les activitats que poden afavorir el plaer sensoriomotor són objectes durs i tous, grans i accessibles que són habituals al gimnàs: plint, espatlles, espumes, matalassos,...

Tots aquests materials són els que utilitza l'EI al llarg de les diferents sessions.

En totes les sessions utilitza més de tres materials o objectes diferents, la majoria d'ells són tous i mòbils (espumes, matalassos, pilotes) menys el plint i el trampolí. El nen fa un ús funcional dels materials que utilitza en les tres sessions llevat del moment de la història. Els altres objectes que utilitza de manera simbòlica en un moment de la segona sessió són quan xuta en un cercle compost per dos blocs d'espuma com si fossin una diana o cistella.

El joc és individual al llarg de les tres sessions i l'únic moment en el que el joc és compartit és en la sessió en la que es representa la història de l'anell i en el moment en el que l'infant xuta al cercle d'espumes. El joc es repeteix en totes les sessions i està monopolitzat, principalment, per salts de diferents tipus i complexitats.

El material és pràcticament el mateix al llarg de la intervenció. En aquest sentit és cert que cada vegada està millor organitzat i més net de materials.

En general l'ús que fa és molt funcional.

Li costa una mica donar significat simbòlic o utilitzar els materials de manera simbòlica.

CATEGORIA: Relació amb l'adult (psicomotricista)

Per Sánchez i Llorca (citats per Martínez-Mínguez, 2017) el psicomotricista ha de ser capaç de descentrar-se per poder situar-se al lloc de l'infant i per poder saber com es pot sentir. Aquest descentrament pot afavorir l'establiment d'un vincle i d'una relació de confiança entre infant i adult.

La relació al llarg de la intervenció entre l'EI i el psicomotricista és bastant escassa tot i haver-hi certa millora amb el pas dels mesos.

L'EI accepta les normes i les propostes que li fa el psicomotricista i és capaç d'aplaçar el desig de seguir jugant i acabar el moment de joc per començar a recollir i poder posar paraules a la seva vivència.

L'infant no proposa jocs a l'adult ni tampoc comparteix joc amb ell. No s'aïlla ni el rebutja però tampoc el necessita. En cap moment busca el seu reconeixement. S'interessa més per la gent que l'observa des de l'exterior del gimnàs que del psicomotricista. Fins a la tercera sessió, l'infant no es mostra

més proper a ell i li explica coses. Emocionalment és més expressiu, fet que indica que hi ha una evolució positiva de la confiança amb l'adult.

Hi ha certa evolució al llarg de la intervenció, si tenim present que no hi va haver cap tipus de relació amb l'adult a la primera sessió.

Es mostra més proper al final inclús explicant-li coses més personals.

DIMENSIÓ: L'ESCOLA

CATEGORIA: Tipus de vincle amb l'adult (mestres escola)

Per Winnicott (1998) l'escola és l'entorn (juntament amb la família) en el qual tot infant es va construint i aquell ambient que determina les bases de la personalitat de l'infant, tenint ambdós una rellevància cabdal. Les mestres són aquells agents que poden afavorir-ho mitjançant la construcció d'un vincle que els ha d'aportar seguretat i benestar.

El vincle és molt important sobretot amb el cuidador/a que sol ser habitualment la mare i a l'escola qui es converteix en el gran "cuidador" de l'infant és el mestre referent. És amb aquest tutor amb qui va construint també, una relació i un vincle que pot arribar a ser molt fort.

L'escola com a entitat i els mestres com a professionals que hi treballen, es dediquen a vetllar pel benestar d'aquests infants i a preocupar-se perquè puguin aprendre i formar-se com a ciutadans per viure i conviure en societat.

Aquest vincle, però, no sempre s'acaba construint, com indica la mestra de referència de l'EI.

Tot fa pensar que en funció de com sigui l'adult aquest vincle es pot construir de manera més senzilla o, pel contrari, no es construeix del tot. La relació i la proximitat amb l'infant afavoriran la construcció d'aquest vincle (o no).

Tal i com diu la mestra referent poder oferir-li la possibilitat d'expressar-se tot acompanyant-lo en un espai on es senti segur, això pot afavorir la construcció d'aquest vincle amb l'adult. Com s'ha indicat abans, però, no ha estat del tot fàcil amb l'EI.

Per la mestra d'educació física sí que hi ha hagut aquest vincle i lligam entre ella i l'infant, tot i que considera que no és un infant amb qui sigui fàcil poder-lo construir perquè es mostra distant per protegir-se. El que comenta la mestra és el mateix amb el que s'ha trobat el psicomotricista a la sala: construir vincle amb l'EI no és tasca senzilla.

No apareix cap mestre en la seva entrevista. Per tant, sembla que aquests no acaben de ser referents per ell a l'escola. Són pocs els mestres, com s'ha dit abans, que han pogut establir un vincle i lligam fort amb ell.

Tot i això, l'entorn escolar sembla ser el més segur per ell. El fet de no haver escollit cap element familiar així ho pot fer pensar.

CATEGORIA: Rol (dins l'escola)

Com indiquen Sallés i Ger (2011) els pares són els responsables de promoure valors, actituds i comportaments saludables i han de ser capaços d'evitar que els fills/es adquireixin aquests possibles rols que per edat o ordre de naixement no els corresponen. A l'escola és important respectar el lloc que ocupa l'infant dins la seva família tenint en compte que algunes funcions i rols només corresponen als pares..

Alguns dels rols comentats anteriorment com el de cuidador s'acaben reproduint a l'escola.

Segons la seva mestra referent l'EI no acabava de tenir un rol massa definit dins l'escola o dins el seu grup de classe. Comenta que no acabava de trobar el seu lloc dins aquest grup d'infants, que defineix com a potent, i que malgrat tenir-hi una bona relació tot fa pensar que no li aportava res significatiu i rellevant.

No és fins el moment que comença a fer la intervenció que aquest rol canvia una mica i els companys i companyes el comencen a tenir una mica més en compte. Realitzar sessions individuals al gimnàs de l'escola podia afavorir captar l'atenció de la resta d'infants de la classe i/o de l'escola.

Per la mare l'EI no té un rol massa destacat dins el grup d'amics. Es porta bé amb ells però no és un líder ni un infant que destaquí massa. Això no significa, com també diu la seva mare, que no sigui molt honest i amic amb els seus companys i companyes.

La relació amb els companys ha millorat entre el moment que es va fer el pretest i el posttest. Les puntuacions passen de ser negatives amb els tres companys a positives i altes al moment de fer la segona entrevista, la del posttest.

Això pot fer pensar que l'EI tenia un paper molt poc rellevant i important inicialment essent un infant que devia tenir poca presència al grup classe i amb la resta dels seus companys i companyes.

Com indica la seva auto-definició en el moment del pretest era un infant que "no es preocupa". Per tant seria un infant al que es podria considerar com poc participatiu i dels que no es nota que hi són. En certa manera podríem afirmar que era una mica invisible.

En el moment del posttest, en canvi, es considera "alegre". Això indica que hi ha hagut un canvi positiu que pot provocar que tingui més presència i que es noti que hi és i que existeix. Això combinat amb "bo" fa pensar que és un infant que a l'escola és responsable.

CATEGORIA: Individualitat/comunitat

El sentiment de comunitat és complicat per aquests infants a l'escola donat que en alguns casos poden tenir dificultats en relacionar-se amb d'altres infants i pot ser degut a les dificultats de construcció d'un mateix, de la pròpia identitat.

Tot això pot ser propiciat per diferents motius, tant perquè la família no surt de casa o no fa coses per la gravetat de l'afectació del germà amb l'alteració, o bé perquè no tenen massa contacte ni relació amb la resta de la família, els veïns i/o els amics.

Segons la mare la relació amb altres infants a l'escola és bona i inclús és un nen que té sentit de la justícia i ajuda d'altres infants si creu que ho ha de fer.

No apareixen molts elements al test de la Rejilla de l'EI i tots els que escull són companys de classe. Cap dels que hi apareix l'acompanya al llarg de la intervenció psicomotriu i són dos infants diferents que no hi apareixen ni cita al test de la Rejilla els que comparteixen alguna sessió amb ell.

Això pot fer indicar que sí, que la relació és cordial amb els companys a l'escola però que no és la més òptima per l'EI perquè li pugui aportat seguretat, confiança i tranquil·litat.

Aquest pobre sentiment de comunitat pot dificultar un bon procés d'individuació.

CATEGORIA: Aïllament/integració al grup

Com es pot comprovar analitzant els resultats obtinguts en els pretests i els post-tests mitjançant la Tècnica de la Rejilla dels dos infants, aquest és un terme que pot anar variant.

Alguns d'aquests infants no solen estar massa integrats al grup ja que no s'apropen massa a la resta de companys i companyes. Sovint tenen una sensibilitat especial que els fa apropar-se a infants més vulnerables o a l'adult.

Segons han anat descrivint les mestres i tal i com s'ha citat en apartats anteriors l'EI és un infant que tot i millorar les seves habilitats socials així com l'expressió dels seus sentiments està amb un grup que, pel que s'interpreta de les paraules de la mestra referent, no és el millor i més adequat per ell.

Els valors d'aquest aïllament i/o integració al grup poden anar variant i aquest fet es deurà a la relació que hi hagi i a com la visqui l'infant, en aquest cas l'EI, amb la resta de companys i companyes de classe.

En el moment del posttest està més integrat al grup de companys i així ho indiquen les puntuacions resultants dels tres companys, que en el pretest eren totes negatives. Tot i això és significatiu que hi apareguin pocs elements de l'entorn escolar.

En el moment del pretest eren ($r=-0,36$), ($r=-0,30$) i ($r=-0,26$) i en el posttest passen a ser ($r=0,81$), ($r=0,89$) i ($r=0,80$). Si se li afegeix que el valor de l'aïllament social auto-perceptiu també millora, això pot fer pensar en poc aïllament, sobretot al final de la intervenció psicomotriu.

Molt probablement l'EI es sent millor a l'escola i amb el grup de companys i companyes, malgrat apareguin pocs elements escolars, també. Així ho indica el valor de l'aïllament social auto-perceptiu que passa de ($r=0,00$) a ($r=0,87$).

CATEGORIA: Context socioeconòmic escolar

El context escolar, tal i com passa amb el familiar, influeix en el desenvolupament i el benestar de l'infant.

Determinades famílies poden permetre's el luxe d'inscriure els seus fills i filles a activitats extraescolars al llarg de la setmana després de l'horari lectiu. Aquestes activitats els permeten relacionar-se amb d'altres infants i els poden aportar benestar físic i emocional. En aquest sentit un infant amb un context més pobre, no podrà gaudir d'aquestes possibilitats com altres infants.

Es podria dir que l'escola no sempre pot compensar allò que no pot oferir la família, ja que les condicions no es donen perquè això pugui passar.

En el cas de l'El el context socioeconòmic escolar el pot haver ajudar.

CATEGORIA: Expectatives de l'escola dipositades en l'infant

És probable que les expectatives que es tenen a l'escola sobre aquests infants puguin ser les mateixes o semblants a les que tenen a casa per part dels pares.

Al ser infants sense cap tipus de mancança a nivell de desenvolupament per haver-la tingut dins del que es poden considerar paràmetres normals, no se'ls presta cap tipus d'atenció especial a les aules. Això fa que no habitualment no tinguin recursos ni suports especials a l'escola.

Tal i com ha passat amb l'It, per la mestra referent és complicat visualitzar quin futur li pot esperar a l'El. La mestra creu que ell tampoc deu tenir massa expectatives ni interessos sobre què fer o no en el seu futur.

La mestra d'educació física és optimista i creu que l'El se'n sortirà i acabarà adquirint habilitats i eines que l'ajudaran a seguir tirant endavant i a desenvolupar-se. Té i tindrà una família que l'acompanyarà i li donarà suport quan el necessiti.

La diferència entre les expectatives d'una i altra mestra són un clar exemple de com poden arribar a condicionar (o no) aquestes en el desenvolupament, benestar i futur d'un infant.

CINQUENA PART: CONCLUSIONS

Seguidament es presenten les conclusions de l'estudi en relació als diferents objectius que s'han plantejat en aquesta investigació.

En primer lloc es presenten les conclusions extretes dels objectius específics i, posteriorment, les conclusions en relació a l'objectiu general. D'aquesta manera es considera que pot resultar més senzill poder reconèixer quins han estat els efectes beneficiosos de la intervenció psicomotriu amb els dos infants si es comença tractant els aspectes més concrets.

7.1. Objectius específics

Els tres objectius específics que es plantegen en l'estudi són:

- **Identificar els canvis en els constructes personals experimentats per aquests infants una vegada finalitzada la intervenció psicomotriu.**
- **Analitzar els punts de vista i les opinions que tenen els diferents agents en relació als infants investigats.**
- **Suggerir orientacions pel desenvolupament d'una intervenció psicomotriu educativa amb infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament.**

Tal i com s'ha relatat a l'apartat d'anàlisi i al de triangulació dels resultats, els dos infants amb els que s'ha portat a terme la intervenció psicomotriu, han evolucionat i han viscut alguns canvis dels seus constructes que es detallen a continuació.

Objectiu específic nº 1: Identificar els canvis en els constructes personals experimentats per aquests infants una vegada finalitzada la intervenció psicomotriu

La Tècnica de la Rejilla ha ajudat a veure i a identificar els canvis produïts en els constructes dels dos infants mitjançant la comparació dels resultats obtinguts entre el pretest i el posttest.

Els canvis observats en un infant i en l'altre no són els mateixos tal i com es descriu a continuació:

Infant 1 (It)

- El poc número de constructes que apareixen a l'entrevista (un total de 7) indica que l'It té un món interpersonal molt simple i unidimensional. Això significa que per ell tot és molt elemental, literal i bàsic i que, per tant, és un infant amb **poca complexitat en la seva personalitat**. En aquest sentit no hi ha canvis entre el pretest i el posttest ja que els constructes són els mateixos. S'hauria de plantejar un nou test de la Rejilla per veure i comprovar si continua havent-hi poca complexitat.
- Pel que fa als **constructes congruents**, els que apareixen al pretest són: "no mogut", "que no pega", "que no s'enfada", "que no diu coses dolentes" i "que és amic". La seva auto-definició, per tant, és força positiva. Al posttest aquests punts forts són: "bo", "no mogut", "que no pega", "que s'enfada" i "que és amic". Algun constructe es repeteix respecte l'entrevista inicial però tot i això es pot considerar que els constructes apareguts al posttest són més positius, sobretot perquè es veu com un infant "bo" cosa que no passava al pretest. A la primera entrevista hi havia una certa desorientació del "jo" en relació a aquest constructe. Per tant, podem dir que hi ha una evolució positiva.
- Els constructes que apareixen a la seva entrevista **no li generen conflictes cognitius** en termes de dilemes implicatius o constructes dilemàtics. En aquest cas no hi ha canvis ja que tant els elements com els constructes són els mateixos al pretest i al posttest.
- Segons els resultats obtinguts en el moment del posttest es pot afirmar que un dels principals canvis i, sens dubte, el més destacat és que l'It encaixa dins el **perfil de superioritat** mentre que al pretest no encaixava en cap d'aquests perfils descrits per Feixas i Cornejo (1996).
- Hi ha una millora clara i evident en l'**autoestima** de l'infant, tal i com indica l'increment entre el valor del pretest ($r=0,00$) i el del posttest ($r=1,00$), essent

aquesta la puntuació màxima que es pot assolir. Segons Botella (2019) aquest fet no es pot relacionar amb cap casualitat.

- En termes **d'integració i/o aïllament** amb els altres no es contempla la mateixa evolució positiva. La puntuació en les correlacions amb els altres baixa en el posttest, passant de ($r=0,91$) a ($r=0,09$) tant en el seu "jo actual" com en el seu "jo ideal". Aquesta davallada s'explica per l'increment de l'autoestima i per la sensació de superioritat que té.

Infant 2 (EI)

- L'EI és un infant que té un sistema de constructes molt bàsic per l'edat (12 anys) que té com s'observa amb els pocs constructes que apareixen a l'entrevista, un total de 8. Aquest fet indica un món interpersonal bàsic i unidimensional. **No s'hi pot descriure una complexitat cognitiva** ja que no té massa capacitat per utilitzar el sistema de constructes de manera multidimensional. Per tant, i per comprovar si hi ha hagut canvis s'hauria de fer un nou test de la Rejilla.
- Una de les millores més significatives de l'EI és en relació als **constructes congruents**, als seus punts forts. Al pretest no n'hi apareixia cap i, en canvi, al posttest apareixen els següents: "amable", "bo", "alegre" i "que no intimida". Això indica una clara evolució pel que fa a la seva imatge.
- Un dels valors que disminueix notablement al llarg dels mesos és **l'autoestima**. L'*aïllament del self* passa de tenir un valor al pretest de ($r=0,88$) a ($r=0,29$) al posttest. Aquesta davallada indica que la correlació entre com es veu ara (actualitat) i com li agradaria ser (futur) ja no es corresponen tant. Una variable no contemplada inicialment que pot ajudar a explicar aquesta davallada és que tot infant té diferents etapes vitals. Una d'elles és l'adolescència i l'EI entraria en aquesta nova etapa que es caracteritza per la recerca de la pròpia identitat i per la importància que pren la xarxa social d'amistats. Aquest fet pot explicar que pugui existir aquesta davallada en la seva autoestima i que, en canvi, millori a nivell relacional i d'integració amb la resta dels companys.

- Tal i com s'ha indicat en el punt anterior, es detecta una millora en la **relació i la integració** amb els altres passant de ($r=0,00$) a ($r=0,87$).
- L'El no encaixa dins de cap dels perfils (Feixas i Cornejo, 1996) i no es veu, per tant, ni de manera positiva ni negativa. Cal senyalar que no té sensació de superioritat ni d'aïllament respecte els demés fet que indica que, en aquest moment, encara pot estar en **plena construcció del seu autoconcepte**.

Objectiu específic nº 2: Analitzar els punts de vista i les opinions que tenen els diferents agents en relació als infants investigats

Els punts de vista dels diferents agents que han participat a l'estudi són, en general, diversos i en alguns casos contraposats.

Les principals conclusions que s'extreuen en relació a aquest objectiu s'exposen a partir d'algunes de les categories usades a l'anàlisi i a la triangulació:

Infant 1 (It)

- L'It està assumint a casa un seguit **rols** que per edat i que per **ordre de naixement** no li corresponen i recaient-li una responsabilitat que com a fill petit no li pertocaria. Aquest excés de responsabilitat li ve donat, en gran part, pel **context socioeconòmic** familiar que l'envolta i que no l'acaba d'afavorir.
- Les opinions dels diferents agents fan que es pugui afirmar que en el cas de l'It, **tenir un germà amb una alteració** en el desenvolupament, no li ha aportat ni li aporta cap benefici. Un indicador clar d'aquest fet és la baixa correlació amb el germà al posttest ($r=-0,30$).
- Les **expectatives** i la confiança que tenen envers ell la majoria dels agents no són bones, optimistes ni altes. Consideren doncs, que la seva capacitat de resiliència serà clau per poder sortir-se'n quan sigui més gran. Segons els diferents agents l'ajut que pot rebre de l'entorn familiar presenta

mancances i és insuficient. Per tant, aquestes limitacions que descriuen poden acabar condicionant el seu futur si no hi ha cap tipus d'evolució.

- A partir de les valoracions fetes pels agents es pot afirmar que s'ha detectat una millora molt destacada en l'**autoestima** fet que provoca que hagi adquirit més **seguretat** i pugui ser més **resilient**: en la Tècnica de la Rejilla queda reflectida aquesta evolució passant d'un valor de ($r=0,00$) a ($r=1,00$). Aquest increment en l'autoestima condueix primerament a què l'It tingui una **imatge** clara i coherent d'ell mateix tal i com reflecteix la seva auto-definició. En general aquests infant es veu "bo", fet amb el que coincideixen tots els agents implicats. D'altra banda, però, aquest augment en l'autoestima crea cert increment de l'**aïllament** del subjecte amb la resta dels companys. Aquest aïllament queda palès en els resultats de la Tècnica de la Rejilla i són confirmats per les mestres de l'escola i per la seva mare. Així doncs es passa d'un resultat de ($r=0,91$) al pretest, a un resultat de ($r=0,09$) al posttest.

Infant 2 (EI)

- Els diferents agents coincideixen en què per l'EI **tenir un germana amb una alteració** no li ha aportat, fins aleshores, beneficis. Segons les mestres la família ha destinat molts temps i molts recursos a la germana gran que pateix l'alteració i aquest fet ha provocat que no s'hagi acompanyat ni atès en la mateixa mesura al fill petit que, segons elles, s'ha convertit en un infant reservat. Per la seva part, la mare discrepa d'aquesta opinió i creu el contrari.
- L'opinió dels diferents agents és coincident en quant a les **expectatives** que tenen envers l'EI. Tant la mare com les mestres creuen que un dia es farà càrrec de la seva germana. La mare manifesta, a més, que li agradaria que se n'encarregués en el futur i que no visqui l'alteració de la seva germana com un problema tot i que creu que no ho fa. Per tant, és probable que en un futur tot i ser el germà petit, acabi adoptant un **rol** de cuidador. En aquests moments, però, l'EI ocupa el lloc que li correspon segons el seu **ordre de naixement**.

- A partir de les valoracions dels diferents agents es pot afirmar que l'EI no té una **autoestima** molt alta, tal i com indica el resultat del test de la Rejilla. El valor baixa fins a ($r=0,29$) al posttest. Una explicació d'aquesta davallada en l'autoestima segons les mestres és la sobreprotecció de la mare i l'alteració de la seva germana. Aquest fet fa que l'EI busqui un entorn alternatiu que li pugui aportar més benestar afectiu i aquest benestar el troba dins l'escola on els seus companys el recolzen i la relació amb ells millora tal i com s'indica també als resultats del posttest ($r=0,87$) mostrant que no hi ha **aïllament**.
- Tots els agents coincideixen a afirmar que l'**entorn socioeconòmic** de l'EI i de la seva família el podran ajudar en el futur per poder afrontar les diferents situacions que li puguin sorgir.

Objectiu específic nº 3: Suggestir orientacions pel desenvolupament d'una intervenció psicomotriu amb infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament

Es presenten un seguit d'orientacions per poder portar a terme una intervenció psicomotriu com la que s'ha desenvolupat en aquesta investigació.

- **L'espai:**

Definir clarament la **zona de benvinguda**: un espai de calma i de tranquil·litat, de conversa i d'activació inicial que també s'utilitza per la fase de representació final. Aquest espai ha d'estar a prop de la porta d'entrada/sortida del gimnàs o sala.

Definir la **zona de joc motriu**: espai per portar-hi a terme les diferents propostes, activitats i jocs organitzar-la de tal manera que pugui afavorir l'aparició de jocs; des dels jocs de re-assegurament al joc simbòlic. Cal també tenir en compte que les diferents propostes/materials estiguin més o menys sempre a la mateixa zona per aportar seguretat a l'infant amb el coneixement de l'espai.

- **El temps:**

Definir de manera clara els **diferents moments** que té la sessió: acollida (benvinguda, canvi de calçat i recordatori de les normes), nucli (moment de joc i representació) i acomiadament. L'objectiu de seguir aquesta estructura a totes les sessions és poder oferir-li a l'infant seguretat i tranquil·litat.

- **Els materials:**

Tenir un ampli ventall de materials de diferents tipus, mesures i textures per oferir-los als infants i que els hi generin interès i confiança i alhora que afavoreixin diferents tipus de jocs; des dels que potenciïn el plaer sensoriomotor fins al joc simbòlic.

Disposar de material de diferents tipus pel moment de representació final com per exemple retoladors, fulls blancs, construccions, fang,...

- **Activitats, jocs i/o propostes:**

Partir, principalment, de la motricitat espontània com a recurs, un joc més lliure que sorgeixi dels interessos de l'infant i que afavoreixi una millora en l'autonomia, la confiança o l'autoestima del mateix.

- **Tipus de sessions:**

Realitzar sessions individuals que puguin afavorir que, aquests infants, es sentin els veritables protagonistes. Aquestes sessions s'han de combinar amb d'altres on s'incorpori un company/a i poder veure la seva relació amb les altres.

- **Adult:**

La intervenció ha d'estar liderada per una persona que estigui formada en psicomotricitat a nivell teòric, pràctic i personal que estigui disponible i sigui capaç d'acompanyar a l'infant en tot aquest procés vivencial.

- **Sistematització en el temps:**

La realització d'una sessió setmanal aproximadament d'una hora de durada es considera adequada i positiva per poder aconseguir l'evolució desitjada.

7.2. Objectiu general

L'objectiu general d'aquesta investigació és:

Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu educativa sistemàtica en infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament i que estan escolaritzats a l'Escola Carlit de Barcelona

A partir dels resultats obtinguts en aquest estudi es pot concloure que una intervenció psicomotriu educativa i sistemàtica té efectes beneficiosos en infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament.

Tot infant és diferent a un altre i, per tant, únic. Els beneficis i les millores que es puguin assolir no seran les mateixes en tots els infants amb els que es porti a terme tal i com s'ha demostrat en aquesta investigació. Existeixen diferents variables que influeixen en com la intervenció psicomotriu ofereix uns determinats resultats a un infant i d'altres resultats als altres. Al llarg del present estudi s'han tingut en compte l'ordre de naixement, l'afectació (i el grau d'aquesta) del germà/na, la vivència de la situació específica familiar per part de la família, el dia a dia de l'infant a l'escola (tenint en compte si el germà està o no escolaritzat al mateix centre), el tipus de vincle de l'infant vers la mare/pare i també el seu vincle amb les mestres de l'escola. Aquestes variables podrien acabar determinant, en alguns dels casos, si una intervenció psicomotriu té efectes beneficiosos i satisfactoris per aquests infants.

Aquests efectes es descriuen en cadascuna de les diferents dimensions de la persona: afectiva, conativa, cognitiva, fantasmàtica i relaciona:

Dimensió Afectiva

La sistematització de les sessions de psicomotricitat permet clarament observar i apreciar si hi ha algun tipus d'**avenç en el joc** que es porta a terme a la sala o al gimnàs.

En el cas de l'It es pot concloure que es fa evident aquest progrés. Durant les sessions dutes a terme amb l'It es passa en pocs mesos de jocs de re-assegurament i jocs pre-simbòlics a un joc més reglat. Aquest fet doncs, li permet sentir-se plenament gaudint en l'activitat més lliure i espontània i sentir plaer en l'**adquisició de control i també de domini** tant del seu cos com dels diferents objectes de l'entorn.

Val a dir, també, que s'aprecia una evolució clara en la **forma que tenen aquests infants d'ocupar l'espai**. Al principi de la intervenció aquesta ocupació es dona sobretot amb els materials disposats i apilonats sense sentit per tota la sala i, al llarg de les sessions es passa a una ocupació més neta a partir del cos i d'un joc més elaborat i reglat. Aquesta evolució descrita es veu principalment en el cas de l'It.

La intervenció psicomotriu afavoreix també la **millora en la relació de l'infant amb sí mateix**. En el cas de l'It queda clara l'evolució en relació amb ell mateix tal i com ho indica la millora en el resultat de la seva autoestima al posttest del test de la Rejilla ($r=1,00$).

Els dos infants **gaudeixen cada cop més de l'activitat psicomotriu** a mesura que va avançant la intervenció. Una evidència que indica aquest fet és la reticència que demostren a l'hora de recollir.

No és menys rellevant poder oferir un espai i un temps de manera sistematitzada al llarg d'un període determinat de temps fet que possibilita que es puguin modificar determinats aspectes de la dimensió afectiva i apreciar gràcies al joc l'evolució en relació a aquesta dimensió.

Dimensió Conativa

En el cas dels dos infants hi ha **evolució en la continuïtat en el joc** de tal manera que indica certa **estabilitat i constància**. Aquest fet queda palès amb l'infant 1, l'It,

quan al principi de la intervenció realitza més varietat d'activitats i jocs tenint poca continuïtat.

Dimensió Cognitiva

S'observa, al llarg de la intervenció psicomotriu, una **millora pel que fa a la comunicació entre els infants i l'adult** especialment en el cas de l'It (infant 1). Al principi d'aquesta intervenció els infants es comunicaven principalment a través del cos i de gestos i mirades. Aquestes sessions que es porten a terme juntament amb l'acompanyament per part de l'adult acaben **afavorint l'aparició del llenguatge verbal** que és el que acaba contribuint a què els infants s'introdueixin al món dels adults en el que impera la comunicació oral. El coneixement, la confiança i el vincle que s'estableix afavorirà i facilitarà que pugui haver-hi més situacions de diàleg entre infant i adult. Aquesta conversa es dona, sobretot, amb l'It (infant 1), tot i que amb l'EI (infant 2) també apareix més a mesura que avança la intervenció psicomotriu.

El diàleg afavoreix també a una clara millora doncs **en la comprensió i seguiment de les consignes i normes** al llarg de les sessions.

Per tant, es pot concloure que hi ha hagut una evolució i una millora en la comunicació.

Dimensió Fantasmàtica

L'It (infant 1), **guanya en seguretat, confiança i autoestima** cosa que provoca que desaparegui part de la inseguretat que mostrava en determinades accions que volia portar a terme com per exemple la de deixar-se caure o saltar.

L'EI (infant 2) mostra més inseguretat a quan s'ha d'expressar a través del llenguatge verbal. No obstant, es detecta una millora en el fet que, en una de les intervencions, **juga a representar el personatge**.

Un altre fet que indica evolució en l'It (infant 1) és que al principi de la intervenció **el to muscular era normal, no s'hi observaven alteracions aparents. Els canvis en el to van sorgint a mesura que creix i s'enforteix el vincle entre ell i el psicomotricista**. D'aquesta manera, i ja durant l'última sessió analitzada el to muscular té alts i baixos i l'infant els vol i pot expressar fet que indica que millora la confiança i seguretat en ell. En l'It (infant 1) també apareixen més temors al llarg de

la intervenció i **és capaç de compartir-los i expressar-los davant del psicomotricista**, fet que pràcticament no es percep en les sessions dutes a terme amb l'EI (infant 2).

Dimensió Relacional

La relació amb l'adult **es va creant, enfortint i consolidant. El vincle entre l'infant i el psicomotricista ve afavorit per entorn segur que li genera benestar a l'infant.** Aquest vincle s'observa sobretot amb un dels dos infants, l'It (infant 1), el més petit, que és qui reclama més a l'adult que acaba convertint-se en el seu company de joc.

Aquests arguments fan que es pugui **afirmar que les intervencions psicomotrius a infants com els del present estudi afavoreixen el seu benestar ja que ajuden a millorar-ne aspectes com la seguretat, la confiança, l'autoestima o l'autoconcepte.** Aquests beneficis impliquen i provoquen modificacions en l'entorn i en les relacions amb els elements d'aquest fet que s'observa clarament en l'EI (infant 2) que, a mesura que va avançant la intervenció, **millora les relacions amb els seus companys i companyes** (tal i com indiquen les correlacions entre els elements que apareixen a la seva Tècnica de la Rejilla).

La possibilitat d'expressar-se en un espai segur, amb l'acompanyament i l'atenció d'un adult que pot convertir-se en determinats moments en company de joc ha contribuït a aquesta millora i als canvis que s'han produït durant d'aquests mesos que s'ha dut a terme la intervenció.

7.3. Limitacions i prospectiva de l'estudi

Durant aquesta investigació han sorgit dificultats lligades, principalment, a aspectes organitzatius com poder trobar un espai setmanal i un temps concret per portar a terme la intervenció psicomotriu amb els dos infants sense que aquesta "interferís" en els seus aprenentatges, tal i com va demanar una de les dues mares.

Un dels infants amb els que es fa la intervenció psicomotriu estava cursant sisè de primària. Això significa que era el seu últim curs i, per aquest motiu, les sessions de psicomotricitat tenen una durada d'un curs escolar i no s'allarguen més en el temps.

Per tant aquests són dos exemples d'aspectes que s'han de tenir presents per futures recerques que puguin donar continuïtat a la línia d'investigació iniciada.

Els resultats obtinguts en relació als infants de l'estudi presentat no s'han generalitzar i no són aplicables a d'altres que tenen germans/es amb una alteració en el seu desenvolupament. Malgrat es pugui portar a terme una intervenció psicomotriu com la que es proposa i es puguin seguir les orientacions que s'ofereixen, la diversitat dels infants fa que cada cas sigui diferent i que els beneficis que obtinguin i que els canvis que puguin experimentar, siguin distints i especials.

En futures investigacions a realitzar serà interessant poder comprovar si d'altres variables que no han aparegut en aquesta recerca, com són el sexe de l'infant, o el lloc que ocupa aquest per ordre de naixement, aporten nova informació sobre aquests. Cal recordar que en aquest estudi els dos infants estudiats eren dos nens i ambdós ocupaven el segon lloc entre els germans de la família.

Per aquest motiu és important poder compartir aquest estudi amb equips docents d'altres escoles, amb d'altres psicomotricistes perquè puguin realitzar els seus anàlisis longitudinals amb d'altres infants com els d'aquesta investigació per poder-los ajudar si aquests ho necessiten. S'ha de continuar treballant perquè les escoles siguin cada vegada més un entorn segur real (a més del familiar) per aquests infants en el que se'ls aculli oferint-los un acompanyament i el major nombre d'experiències i d'oportunitats perquè puguin seguir evolucionant.

Com deia Lapierre (1979) ens hem de dedicar a ajudar als infants a alliberar-se dels seus fantasmes i conflictes, de manera que puguin estar disponibles i amb desig d'aprendre. D'aquesta manera, eliminant aquests possibles conflictes afectius i emocionals, s'aconseguirà que hi pugui haver, també, benestar.

La voluntat d'aquesta investigació ha estat poder posar aquests infants en el punt de mira dels professionals de l'àmbit educatiu, entre d'altres, ja que solen ser infants que poden passar desapercebuts.

SISENA PART: REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abarca, D. (2017). Y yo... ¿qué? Hermanxs de personas con discapacidad opinan [vídeo]. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=4hpk5sxd4w&t=619s>
- Adler, A. (1927). Individual psychology. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22 (2), 116–122.
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. (C. H. Ansbacher & R. Ansbacher, Eds.). New York: Harper. Recuperat de <https://idoc.pub/download/individual-psychology-alfred-adler-51433w6vmv4j>
- Adler, A. (1999). *Comprender la vida*. Barcelona: Paidós.
- Aguilar, S. i Barroso, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 47, 73-88. Recuperat de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45289>
- Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716. Recuperat de <http://parentalalienationresearch.com/PDF/1989ainsworth.pdf>
- Ainsworth, M. i Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341. Recuperat de http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/ainsworth_bowlby_1991.pdf
- Ajuriaguerra, J. (1973). *Manual de Psiquiatría infantil*. Toray Masson, S.A.
- Albaigés, B., Selva, M. i Baya, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: Claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/d/b/9/k/q/i/i/k/n/489.pdf>
- Álvarez, C i San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*. 28 (1) Artículo 14. Recuperat de https://www.academia.edu/20646076/La_elecci%C3%B3n_del_estudio_de_caso_en_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa

- Andolfi, M. i Angelo, C. (1989). *Tiempo y Mito en la psicoterapia familiar*. Barcelona: Paidós
- Àngel, C. (1980). *El desenvolupament del comportament psicomotor dels nens*. Reforma de l'Escola.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. i Vives, I. (2008). *Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa* (2ª Edición Revisada y actualizada). Málaga: Ediciones Aljibe S.L.
- Asamblea General de les Nacions Unides (1989). *Convenció sobre els drets de l'infant*. Recuperat de http://www.fasi.cat/implicat/documents/convencio_drets_infancia.pdf
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz* (Vol.7). Barcelona: Graó
- Belart, A. i Ferrer, M. (2012). *El ciclo de la vida. Una visión sistémica de la familia*. Desclée de Brouwer
- Berruezo, P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación al profesorado*, 22 (2), 19-34. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2707331.pdf>
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. i Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Red Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (4), 5-24. Recuperat de <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/56917/020314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bettelheim, B. (2014). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica, S.L.
- Bisquerra, R. (coord.) et al. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3ª Ed.) Madrid: La Muralla
- Blacher, J., Neece, C. L. i Paczkowski, E. (2005). Families and intellectual disability. *Current opinion in psychiatry*, 18 (5), 507-513. Recuperat de

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48173319/Families_and_intellectual_disability20160819-21629-1tat5wn.pdf?1471609941=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DFamilies_and_intellectual_disability.pdf&Expires=1604781015&Signature=N9KH3BjrO4sao

Blanch, S., Pérez, E. i Silvente, J. (2016). Com citar i referenciar en els textos acadèmics i científics. Bellaterra: Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de

https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/145881/citrefapa_a2016.pdf

Botella, L. i Feixas, G. (2008). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. (Edición electrónica revisada y corregida en 2008 de la obra del mismo título editada en 1998)

Bowlby J. (1973). *Attachment and loss*. (Vol. 1). Londres, Reino Unido: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization

Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós

Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Paidós Ediciones.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 28 (5), 759-775. Recuperat de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1LQX400NM-RBVKH9-1KL6/the%20origins%20of%20attachment%20theory%20john%20bowlby%20and%20mary%20ainsworth.pdf>

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brullet, C. i Roca, C (2008). III Informe CIIMU 2008 sobre l'estat de la infància i les famílies volum I Malestars: infància, adolescència i famílies. Recuperat de http://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu_documents/Informe%20sobre%20l'estat%20de%20la%20infancia%20i%20les%20famílies%20-

[III%20Informe%20CIIMU%202008%20sobre%20lestat%20de%20la%20infancia%20i%20les%20fam%C3%ADlies.pdf](#)

Bueno, D. (24 maig 2018). Què aprèn el cervell dels 0 als 3 anys? *Catorze.cat: cultura viva*. Recuperat de <http://www.catorze.cat/noticia/10016/apren/cervell/dels/anys>

Burke, P. (2004). *Brothers and Sisters of disabled children*. London: J.K. Publishers

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel

Camps, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*. 62, 123–154. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2707410.pdf>

Camps, C. (2009). La especificidad de la Psicomotricidad: un arte para la estructuración de la persona. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 33, 9 (1), 5-20. Recuperat de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>

Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. i Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in 3rd and 5th grade students. *Journal of sport & exercise psychology*. 29, 239-252. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/6269226_Physical_fitness_and_academic_achievement_in_3rd_and_5th_grade_students

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. Méjico: Pearson Educación. Recuperat de <https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/teorias-de-la-personalidad-susan-cloninger.pdf>

Connors, C. i Stalker, K. (2003). *The views and experiences of disabled children and their siblings: a positive outlook*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage Publications, Inc.

- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- De Lourdes, L. (2007). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. Editorial Pax México.
- Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'Educació Infantil, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5216 (2008). Recuperat de <http://cido.diba.cat/legislacio/1090648/decret-1812008-de-9-de-setembre-pel-qual-s'estableix-l'ordenacio-dels-ensenyaments-del-segon-cicle-de-leducacio-infantil>
- Denzin, N.K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine
- Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ensenyament Primari (1981). *Orientacions i programes: parvulari i cicle inicial d'Educació General Bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8), 1-10. Recuperat de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Dunn, J. (1986). *Relaciones entre hermanos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ellenberger, H. (1979). *The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry*. New York: Harper and Row.
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13, 3-29. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/242261844_Telling_Secrets_Revealing_Lives/link/00b7d53ac5c2dedbdf000000/download

Emmerich, T. (productor) i Cassavetes, N. (director). (2009). *La decisión de Anne*. EE.UU: New Line Cinema, Gran Via Productions

Esterberg, K. (2002) *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw Hill.

Fàbregues, S. i Paré, M. H. (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. Recuperat de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/69326/4/Construcci%C3%B3%20d%27instruments%20per%20la%20investigaci%C3%B3_M%C3%B3dul%203_%20El%20grup%20de%20discussi%C3%B3i%20l%27observaci%C3%B3%20participant.pdf

Feixas, G. (1998). *Los constructos personales en la práctica sistémica*. Recuperat de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48705/1/CP en la pract sistemica.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48705/1/CP_en_la_pract_sistemica.pdf)

Feixas, G. i Cornejo, J.M. (1996). *Manual de la técnica de rejilla mediante el programa RECORD V. 2.0 (2ª edición revisada y ampliada)*. Barcelona: Paidós

Feixas, G., De la Fuente, M. i Soldevilla, M. (2003). La técnica de rejilla como instrumento de evaluación y formulación de hipótesis clínicas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (2), 152-172. Recuperat de [https://www.researchgate.net/publication/215655460 La tecnica de Rejilla como instrumento de evaluacion y formulacion de hipotesis clinicas](https://www.researchgate.net/publication/215655460_La_tecnica_de_Rejilla_como_instrumento_de_evaluacion_y_formulacion_de_hipotesis_clinicas)

Ferrer, E. (2000). Família i discapacitat. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 219-236. Recuperat de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/i_Cultura_a_2000v/13p219.dir/Educacio_i_Cultura_2000v13p219.pdf

Fonagy, P. (2004). *Teoría del apego y psicoanálisis*. Barcelona. Editorial Espaxs, S.A.

Fonagy, P., Steele, H., Steele, M. i Target, M. (1998). *Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual* (comunicació personal no publicada)

Fonagy, P., Steele, H., Steele, M. i Target, M. (1998). *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews*. London: University

College London. Recuperat de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.3207&rep=rep1&type=pdf>

Forcadell, X. (2014). *L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional* (Tesi doctoral). Recuperat de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/285371>

Fraley, C. i Shaver, R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154. Recuperat de <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/danfords2002/documents/fraley1.pdf>

Franc, N. (2001). La intervenció psicomotriz en educació. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, 5-18. Recuperat de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>

Franc, N. (2004). Educación e intervenció psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 73-84. Recuperat de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>

Freixa, M. (1990). *Familia y deficiencia mental. Realidad, necesidades y recursos de los hermanos* (Tesi doctoral). Recuperat de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2361#page=1>

Freixa, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.

Freixa, M. (1999). Participación de los hermanos en la dinámica familiar. *Minusval*, 120, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 34-35. Madrid.

Freud, S. (1973). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1.

Gago, J. (2014) *Teoría del Apego. El Vínculo*. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar. Recuperat de <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/06/Teor%C3%ADa-del-apego.-El-v%C3%ADnculo.-J.-Gago-2014.pdf>

- Garaigordobil, M. (1994). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad* (Vol. 127). Ministerio de Educación. Recuperat de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/evaluacion-de-una-intervencion-psicoeducativa-en-sus-efectos-sobre-la-conducta-prosocial-y-la-creatividad/investigacion-educativa/1343>
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y Evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. (N. 160). Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperat de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11760_19.pdf&area=E
- Grinnell, R. M. i Unrau, Y. A. (Eds.) (2008). *Social Work Research and Evaluation. Foundations of Evidence-Based Practice* (8th Ed.). New York: Oxford University Press.
- Grinnell, R. M., Unrau, Y. A. i Williams, M. (2009). *Research methods for BSW students*. Pair Bond Publications.
- Guidano, V. i Quiñones (2001). *El modelo cognitivo postracionalista. Hacia una reconceptualización teórica y clínica*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Guidano, V. (1987). *Complexity of the Self – a development approach to psychopathology and therapy*. New York: Guilford Press.
- Guidano, V. (1994). *El si mismo en proceso. Hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Barcelona: Paidós. Recuperat de https://kupdf.net/download/vittorio-guidano-el-si-mismo-en-proceso_597a5a17dc0d6004442bb17e_pdf
- Guidano, V. (1995). *Desarrollo de la Terapia Cognitiva Post-racionalista*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva: Santiago de Chile (transcripción de la conferencia realizada en Buenos Aires en 1994 del IV Congreso Internazionale di Costruttivismo e Psicoterapia).
- Guidano, V. (1997). Relación entre vínculo y significado personal una perspectiva narrativa para explicar el proceso de cambio. *Curso-Taller organizado por la Sociedad de Terapia Cognitiva Posracionalista en el Aula Magna de la Universidad*

Diego Portales, 1997. Transcripción efectuada por Angélica Carrasco, revisada y corregida por Augusto Zagmutt. Recuperat de <https://docplayer.es/46602173-Relacion-entre-vinculo-y-significado-personal-una-perspectiva-narrativa-para-explicar-el-proceso-de-cambio.html>

Guidano, V. i Liotti, G. (1983). *Procesos cognitivos y desórdenes emocionales*. Santiago de Chile: Cuatrovientos.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-educativa*. San José: Print Center. Recuperat de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hengstenberg, E. (1994). *Desplegándose*. Barcelona: La Liebre de Marzo.

Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. México: McGraw-Hill. Recuperat de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Huizink, A. C., Robles de Medina, P. G., Mulder, E. J.H., Visser, G. H.A. i Buitelaar, J. K. (2002). Psychological measures of prenatal stress as predictors of infant temperament. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41 (9), 1078–1085.

Iriarte, C. i Ibarrola-García, S. (2010). *Bases para la intervención emocional con hermanos de niños con discapacidad intelectual*. Recuperat de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3636/bases_intervencion_emocional_hermanos_ninos_discapacidad_intelectual.pdf?sequence=1&rd=00319948075410

Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In Denzin N. K. i Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (209–219). Sage Publications, Inc.

Jaramillo, A. y López, D. (2017). Breve descripción del Modelo Cognitivo Posracionalista de Vittorio Guidano y su presencia actual en escenarios de la psicología en

Antioquia. *Revista Poiésis*, (32), 53-66. Recuperat de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2298/1729>

Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton & Company.

Kelly, G. (1963) *A theory of personality. The psychology of personal constructs*. New York: Norton & Company.

Kew, S. (1978). *Los demás hermanos de la familia: minusvalía y crisis familiar*. Madrid: SEREM.

Klein, M. (1971). *Principios del análisis infantil*. Buenos Aires: Paidós.

Kramer, L., Conger, K. J., Rogers, C. R., i Ravindran, N. (2019). *Siblings*. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, & M. A. Whisman (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan* (p.521–538). American Psychological Association. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/332275321_Siblings/link/5cab5873a6fdcca26d06acd4/download

Krueger, R. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krueger, R.A. i Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: consecuencias educativas*. Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, Boletín Oficial del Estado, 238 § I. Disposiciones Generales (1990)

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research for the social sciences*. SAGE publications.

Liotti, G. (2006). Prólogo a la edición en español. En Guidano, V.; Liotti, G. *Procesos Cognitivos y Desórdenes Mentales*. Buenos Aires: Cuatrocientos

- Lizasoáin, O. (2007). Impacto que puede conllevar tener un hermano con discapacidad: factores condicionantes y pautas de intervención. *Siglo Cero*, 38 (3) 223, 69-88. Recuperat de <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9906/articulos5.pdf>
- Lizasoáin, O. (2009). Discapacidad y familia: el papel de los hermanos. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 653-660). Universidad Pública de Navarra. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962840>
- Marrone, M. (2018). La teoría del apego y el psicodrama. Attachment Theory and Psychodrama. *Revista Clínica Contemporánea*, 9 (e11), 1-9.
- Martínez-Mínguez, L. (2017). La formación del psicomotricista a lo largo de la vida profesional. Dins Mas, M. i Anton, M. (coords.), *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso* (pp. 51-72). Barcelona: Octaedro
- Martínez-Mínguez, L., Rota, J. i Anton, M. (coords.) (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Mas, J. M. (2009). *Els processos d'acomodació en les rutines diàries de les famílies amb un fill amb problemes en el desenvolupament*. (Tesi doctoral). Recuperat de <https://www.tdx.cat/handle/10803/9266>
- Mas, M. (2017). Importancia de la regularidad en las sesiones de psicomotricidad durante el ciclo 0-3 años. Dins Mas, M. i Anton, M. (coords.), *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso* (pp. 17-32). Barcelona: Octaedro
- Mas, M. i Castellà, J. (2016): Can Psychomotricity improve cognitive abilities in infants? *En Aloma, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34, 65-70. Recuperat de <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/278/192>
- Mas, M., Jiménez, L. i Riera, C. (2018). Systematization of the psychomotor activity and cognitive development. *Psicología Educativa*, 24, 38-41. Recuperat de <https://doi.org/10.5093/psed2018a5>

- Mauco, G. (1973). *Educació afectiva i caracterològica de l'infant*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Mayoral, A. (1979) Conversando con André Lapierre. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 52 pp. 43-48
- McCartney, K., Harris, M. J. i Bernieri, F. (1990). Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies. *Psychological Bulletin*, 107(2), 226–237. Recuperat de https://liberalarts.oregonstate.edu/sites/liberalarts.oregonstate.edu/files/psychology/research/mccartney_harris_bernieri_1990.pdf
- McHale, S. M. i Gamble, W. (1989). Sibling relationships of children with disabled and nondisabled brothers and sisters. *Developmental Psychology*, 25 (3), 421–429.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mila, J. (2005). La Interdisciplina y los contenidos de la formación del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, 7-20. Recuperat de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>
- Minuchin, S. (1977). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Ed. Gedisa
- Mir, M., Batle, M. i Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (1), 45-68. Recuperat de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html
- Molina, M. C. i Rodríguez, J. (2017). Els vincles afectius i l'aferrament com a factors de resiliència: una nova mirada als processos socioeducatius en l'àmbit de protecció a la infància. *Butlletí Inf@ncia*, 103, 1-6. Recuperat de https://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/04_familia_infancia_adolescencia/butlleti_infancia_articles_2017/links/103_Vincles-afectius_finestra_norm.pdf

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial
- Moreno, A. (2011). *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativo*. (Tesi Doctoral). Recuperat de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96515/01.AMP_TESIS.pdf?sequence=1
- Moreno, C. (2010) Revisión teórica sobre el ajuste psicológico y emocional de los hermanos de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (3), 235, 60-78. Recuperat de <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART16113/235-4%20Moreno.pdf>
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research (2a. ed)*. Thousand Oaks: Sage.
- Muniáin, J.L. i Serrabona, J. (2006). *Manual de Educación Psicomotriz para educadores creativos. Psicomotricidad de Integración*. Volumen I y II: Didáctica de la Psicomotricidad.
- Nardi, B. (2007). *Costruirsi: Sviluppo e adattamento del sé nella normalità e nella patologia*. Milán: FrancoAngeli.
- Nardi, B. (2008). La organización del sí mismo: De la derivación psicopatológica de Guidano al significado adaptativo de construcción de la reciprocidad. *Revista de Psicoterapia*, 19 (74/75), 103-131
- Nardi, B. i Moltedo, A. (2009). Desarrollo del modelo de las organizaciones de significado personal de Vittorio Guidano: Los procesos de construcción del sí en el modelo cognitivo post-racionalista evolutivo. *Psicoperspectivas*, VIII (1), 93-111. Recuperat de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/74/60>
- Nardi, B., Arimatea, E., Vernice, M. i Bellantuono, C. (2012a). How subjectivity can be investigated in the post-rationalist cognitive approach: Clinical and psycho-

diagnostic tools. *International Journal of Psychological Studies*, 4 (2), 174-187.

Recuperat de <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v4n2p174>

Nava, D. (2016). Hermanos [vídeo]. Recuperat de

<https://www.youtube.com/watch?v=krEQpTuHat4>

Neuman, W.L. (2009). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 7th Edition, Pearson Education, Chandler.

Núñez, B. i Rodríguez, L. (2004). *Los hermanos de personas con discapacidad: una asignatura pendiente*. Recuperat de

http://www.feaps.org/familias/documentos/amar_castellano.pdf

O'Connor, T.G., Heron, J., Golding, J., Beveridge, M. i Glover, V. (2002). Maternal antenatal anxiety and children's behavioural/emotional problems at 4 years. Report from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children. *British Journal of Psychiatry*, in press, 180, 502-508. Recuperat de

<https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/maternal-antenatal-anxiety-and-childrens-behaviouralemotional-problems-at-4-years/6CD985E3E9DA4A797EAED34E77081EE8>

Oberst, U. (2002). Salud mental y ética: el concepto de sentimiento de comunidad en la psicología de Alfred Adler. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima*, 5, 131-146. Recuperat de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2881047.pdf>

Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. *Universidad de Deusto*. Bilbao. Recuperat de

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32800662/Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_%285a_ed.%29.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524681072&Signature=yk7OLhI%2BLvksiDc9bW%2Fy6plyY7w%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_de_la_investigacion_cualitativa.pdf

- Pardo, Y. (2007). *El desenvolupament de la personalitat psicòpata: pràctiques educatives parentals i altres variables familiars* (Tesi doctoral). Recuperat de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5575>
- Pérez, C. G. i Verdugo, M. Á. (2013). *La influencia de un hermano con autismo sobre la calidad de vida familiar*. Recuperat de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3805/La%20influencia%20de%20un%20hermano%20con%20autismo.pdf?sequence=1&rd=0031269707538722>
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8 (22), 187-210. Recuperat de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43994110/La_entrevista_como_tecnica_de_investigacion_social_Fundamentos_teoricos.pdf?1458660870=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_entrevista_como_tecnica_de_investigac.pdf&Expires=1604433075&Signat
- Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Colección Labor 2. Recuperat de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Pla, G. (2017). El juego como medio natural de desarrollo y aprendizaje. Dins Mas, M. i Anton, M. (coords.), *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso* (pp. 33-49). Barcelona: Octaedro
- Ponce, A. (2007). Apoyando a los hermanos. Tres propuestas de intervención con hermanos de personas con discapacidad intelectual. Madrid: FEAPS. Recuperat de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3249/Apoyando_a_los_hermanos.pdf?sequence=1&rd=0031786235684256
- Quiñones, A. (2000). Organización de significado personal: una estructura hermenéutica global. *Revista de psicoterapia*. XI. 11-33. Recuperat de

<https://www.researchgate.net/publication/262013994> Organizacion de significado personal una estructura hermeneutica global

Ratey, J.J. i Hagerman, E. (2013). *Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*. Paperback

Richardson, R.W. i Richardson, L.A. (1999). *Tu carácter según el orden de Nacimiento. De qué manera el sexo y la posición en la familia afectan a tu personalidad y tus relaciones*. Barcelona: Ediciones Urano, S.A.

Rivadeneira, J. (2013). *El funcionamiento familiar, los estilos parentales y el estímulo al desarrollo de la teoría de la mente: efectos en criaturas sordas y oyentes* (Tesi doctoral). Recuperat de <https://www.tdx.cat/handle/10803/117201>

Rodríguez, R.I. i González, N. (2000). El joc com a eina educativa. *L'Arc*, (11) ,17-18. Recuperat de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/arc/index/assoc/Arc_2000/v11p017.dir/Ar_c_2000v11p017.pdf

Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz*. Barcelona: Octaedro

Ruiz, A. (1992). *La Terapia Cognitiva Procesal Sistémica de Vittorio Guidano: Aspectos Teóricos y Clínicos*. Recuperat de <https://www.inteco.cl/articulos/1992/12/22/la-terapia-cognitiva-procesal-sistemica-de-vittorio-guidano-aspectos-teoricos-y-clinicos/>

Ruiz, A. (2007). La psicología y la psicoterapia cognitiva post-racionalista: Aspectos teóricos y clínicos. *XV Congreso Mexicano de Psicología* (pp. 1-15). Hermosillo: Inteco. Recuperat de https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Ruiz2/publication/270278997_La_Psicologia_y_la_Psicoterapia_Cognitiva_Post-Racionalista_Aspectos_teoricos_y_clinicos/links/54a5c3880cf257a63608d78b.pdf

Ruiz, J. J., Oberst, U. E. i Quesada, A. M. (2006). *Estilos de vida. El sentido y el equilibrio según la psicología de Alfred Adler*. Barcelona: Paidós

- Safrany, K. R. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6, 1–15. Recuperat de http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/nov_art105.pdf
- Sallés, C. i Ger, S. (2011). Les competències parentals en la família contemporània: descripció, promoció i avaluació. *Educació social. Revista d'intervenció socio-educativa*, (49), 25-46. Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/250177/334762>
- Sanabria, D. (2010). Mens sana in corpore sano. *Ciencia Cognitiva*, 4:2, 41-43. Recuperat de <http://www.cienciacognitiva.org/files/2010-7.pdf>
- Sánchez, J. y Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, 57-76. Recuperat de <http://www.iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>
- Sarto, M. P. (2001). Familia y discapacidad. *III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo (Vol. 6)"*. Recuperat de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>
- Seltzer, M., Greenberg, J. S., Orsmond, G. i Lounds, J. (2006). Estudios del ciclo vital de hermanos de individuos con discapacidades de desarrollo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 37 (219), 35-44. Recuperat de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9091/articulos4.pdf>
- Seltzer, M., Krauss, M., Hong, J. i Orsmond, G. (2001). Continuity or discontinuity of family involvement following residential transitions of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 39, 181-194. Recuperat de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.581.9145&rep=rep1&type=pdf>
- Serrabona, J. (2006). La intervención psicomotriz en la escuela. Un programa de actuación psicomotriz. La Psicomotricidad de Integración (PMI) en el marco educativo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 22, 139-151. Recuperat de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>

- Serrabona, J. (2011). Motricidad Espontánea Versus Motricidad Propuesta en el Diálogo Educativo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 36, 90-106. Recuperat de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>
- Serrabona, J., Muniáin, J. L., Torrents, R. M. & Benítez, M. I. (2001). Evaluación inicial en parvulario en psicomotricidad de integración. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 2, 57-84. Recuperat de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php?c=login>
- Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària. (2016). Currículum i orientacions educació infantil segon cicle. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/collections/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., i Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46 (3), 407-441. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-Concept_Validation_of_Construct_Interpretations/link/554b3a7a0cf21ed213590f94/download
- Sibley, B.A. i Etnier, J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/235913924_The_Relationship_between_Physical_Activity_and_Cognition_in_Children_A_Meta-Analysis
- Slade, A., Aber, J.L., Berger, B., Bresgi, I. i Kaplan, M. (2004). *The parent development interview-revised*. Unpublished protocol. New York, NY: The City University of New York (comunicació personal no publicada)
- Smalley, S. L., McGough, J. J., Del'Homme, M., NewDelman, Gordon, E., Kim, T., Liu, A. i McCracken, J. T. (2000). Familial clustering of symptoms and disruptive behaviors in multiplex families with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (9), 1135-1143.

- Smith, T. i Perry, A. (2005). A sibling support group for brothers and sisters of children with autism. *Journal of Developmental Disabilities*, 11, 77–88. Recuperat de <http://oadd.org/wp-content/uploads/2016/12/smithperry.pdf>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos (5a)*. Madrid: Morata
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental Retardation*, 43 (5), 339-350.
- Toro, J. (2005). La familia como factor de riesgo en psicopatología infantil. En L. Ezpeleta (coord.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. (pp. 291-313). Barcelona: Masson.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó
- Trute, B. i Hiebert-Murphy, D. (2002). Family adjustment to childhood developmental disability: A measure of parental appraisal of family impacts. *Journal of Pediatric Psychology*, 27, 271-280. Recuperat de https://watermark.silverchair.com/271.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAAqEwggKdBgkqhkiG9w0BBwagggKOMIICig_IBADCCAoMGCSqGSIb3DQEHATAeBglghkgBZQMEAS4wEQQMw1NFI1nstjZi9xcvAgEQgIICVCVdLLIdjudoiouBh65Fk2Xmk_87C_vNWxHh8zE2CZqb2lfGOjJf
- Turnbull, A., Brown, I. i Turnbull III, H. R. (2004). *Families and people with mental retardation and quality of life: international perspectives*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial. Recuperat de <https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9cnicas-cualitativas-de-investigacic3b3n-social-1999.pdf>
- Viscarro, I. (2010). *Evolució de la psicomotricitat als centres d'educació infantil: el cas de les comarques de Tarragona* (Tesi Doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperat de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8950/TESI.pdf?sequence=1>

- Von Bertalanffy, L. *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1976.
- Wadsworth, J., Burnell, I., Taylor, B. i Butler, N. (1985). The influence of family type on children's behaviour and development at five years. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 26 (2), 245–254.
- Wallon, H. (1965). *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1988). *Del acto al pensamiento*. Barcelona: Eumo Editorial
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Crítica.
- Wexberg, E. (1929). *Individual psychology*. Cosmopolitan Book Corporation. Recuperat de <http://www.alfred-adler.us/IP-Wexberg.pdf>
- White, M. i Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós
- Winnicott, D.W. (1987). *The child, the family, and the outside world*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Winnicott, D.W. (1998). *Los bebés y sus madres* (No. 159.922. 7-053.3). Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (2003). *Case study Research: Design and Methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. Recuperat de https://iwansuharyanto.files.wordpress.com/2013/04/robert_k_yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf
- Zagmutt, A. (2006). La evolución de la Terapia Cognitiva Posracionalista. Conferencia plenaria ofrecida durante el VI Congreso Latinoamericano de Terapias Cognitivas, Buenos Aires, Mayo 2006
- Zucchi, A., Oelsner, J., Huerin, V., Vardy, I., Laplacette, J. A., Cunqueiro, G. i Raznoszczyk De Schejtman, C. (2011). La entrevista de desarrollo parental y su relación con la regulación afectiva. *In III congreso internacional de investigación y*

práctica profesional en psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Recuperat de <https://www.aacademica.org/000-052/383.pdf>

SETENA PART: ANNEXOS

ÍNDIX D'ANNEXOS

| | |
|---|-------------------|
| <i>ANNEX 1. Infants que conformen la mostra inicial</i> | <i>394</i> |
| <i>ANNEX 2. Model d'entrevista realitzada amb les mares: Parental Development Interview (PDI)</i> | <i>397</i> |
| <i>ANNEX 3. Model de taula de doble entrada de la Tècnica de la Rejilla utilitzat en el pretest i el posttest.....</i> | <i>401</i> |
| <i>ANNEX 4. Graella comparativa dels resultats del pretest i del posttest de la Tècnica de la Rejilla.....</i> | <i>402</i> |
| <i>ANNEX 5. Taula de doble entrada omplerta EI</i> | <i>405</i> |
| <i>ANNEX 6. Resultats Tècnica de la Rejilla EI (pretest i posttest)</i> | <i>407</i> |
| <i>ANNEX 7. Taula de doble entrada omplerta It.....</i> | <i>423</i> |
| <i>ANNEX 8. Resultats Tècnica de la Rejilla It (pretest i posttest)</i> | <i>425</i> |
| <i>ANNEX 9. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 2.....</i> | <i>441</i> |
| <i>ANNEX 10. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 3.....</i> | <i>443</i> |
| <i>ANNEX 11. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 4.....</i> | <i>445</i> |
| <i>ANNEX 12. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 5.....</i> | <i>447</i> |
| <i>ANNEX 13. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 6.....</i> | <i>449</i> |
| <i>ANNEX 14. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 7.....</i> | <i>451</i> |

| | |
|---|------------|
| ANNEX 15. Versió graella per validar jutges amb explicació de com fer-ho | 454 |
| ANNEX 16. Relació de jutges a qui es va enviar la graella de validació i relació dels que van respondre-la | 459 |
| ANNEX 17. Buidatge de les respostes dels jutges | 460 |
| ANNEX 18. Versió 2 de la graella de categories | 477 |
| ANNEX 19. Versió 3 de la graella de categories | 479 |
| ANNEX 20. Versió 4 de la graella de categories | 481 |
| ANNEX 21. Versió 5 de la graella de categories | 483 |
| ANNEX 22. Versió 6 de la graella de categories | 485 |
| ANNEX 23. Versió 7 de la graella de categories | 488 |
| ANNEX 24. Versió 8 de la graella de categories | 492 |
| ANNEX 25. Versió 9 de la graella de categories | 497 |
| ANNEX 26. Versió 10 de la graella de categories | 502 |
| ANNEX 27. Versió 11 de la graella de categories | 508 |
| ANNEX 28. Versió 12 de la graella de categories | 515 |
| ANNEX 29. Versió 13 de la graella de categories | 523 |
| ANNEX 30. Transcripcions de les entrevistes amb les mestres | 532 |
| ANNEX 31. Transcripcions de les entrevistes amb les mares | 570 |
| ANNEX 32. Transcripcions de les reunions de grups de discussió | 628 |
| ANNEX 33. Transcripcions de la Tècnica de la Rejilla amb El | 855 |
| ANNEX 34. Transcripcions de la Tècnica de la Rejilla amb It | 870 |

| | |
|--|------------|
| ANNEX 35. Transcripció de l'entrevista amb el Dr. Botella..... | 894 |
| ANNEX 36. Transcripció de l'entrevista amb el Dr. Roig..... | 909 |
| ANNEX 37. Enllaços als vídeos de les 3 sessions de psicomotricitat de l'It que s'han analitzat..... | 919 |
| ANNEX 38. Enllaços als vídeos de les 3 sessions de psicomotricitat de l'EI que s'han analitzat..... | 920 |
| ANNEX 39. Descripció de les tres sessions de psicomotricitat de l'EI.... | 921 |
| ANNEX 40. Descripció de les tres sessions de psicomotricitat de l'It..... | 940 |
| ANNEX 41. Graelles d'observació EI omplertes (3 sessions) | 953 |
| ANNEX 42. Graelles d'observació It omplertes (3 sessions)..... | 974 |
| ANNEX 43. Puntuació feta pel Dr. Roig de la PDI de la mare de l'EI..... | 996 |
| ANNEX 44. Puntuació feta pel Dr. Roig de la PDI de la mare de l'It..... | 998 |

ANNEX 1. Infants que conformen la mostra inicial

En un primer moment la mostra inicial d'aquest estudi la formaven un total de 22 infants que estaven escolaritzats a alguna de les set escoles públiques de la dreta de l'Eixample (Escola Carlit, Escola Ta, Escola Fr, Escola Ra, Escola dels En, Escola de la Co i Escola Fo) i estaven repartits de la següent manera:

Escola Carlit¹

- Dos germans. El gran té un Trastorn Greu de Conducta (TGC)
- Dos germans. La filla gran té Paràlisi Cerebral (PC)

Escola Ta

- Família de tres germans. El gran té l'alteració, una Paràlisi Cerebral (PC) severa i els altres dos germans són adoptats i més petits.
- El segon cas és d'una família amb quatre fills. El gran té 18 anys i una disminució sensorial motriu.
- L'última família té tres fills. El germà afectat és el mitjà i té el Síndrome de Williams, que es caracteritza per un retard cognitiu i també en la comunicació.

Escola Fr

- El primer és el petit. El germà gran té un Trastorn General del Desenvolupament (TGD).
- El segon cas són dos germans xinesos. El gran també té un TGD.
- Finalment la tercera família són dos germans. El gran és el que pateix l'alteració, un Trastorn Dèficit d'Atenció Hiperactivitat (TDAH) però també té un Trastorn Compulsiu Negativista (TCN).

¹ <https://agora.xtec.cat/esc-carlit/>

Escola Ra

- Alumne amb Retard Mental (RM) a 3r i que té germà petit a P3.
- Alumna de 4t amb dos germans que no estan al centre i dos que sí estan al centre (un a 2n i un a 6è). L'alumna de 4t presenta un Retard Mental Moderat (RMM).
- El tercer cas és d'un alumna de 5è també amb Retard Mental Moderat (RMM). La seva germana fa 3r de primària.

A l'Escola Ra també tenen 4 casos més d'infants que tenen germans amb algun tipus d'alteració. No s'han inclòs ja que aquests infants no estan escolaritzats al centre, tot i que els seus germans (amb l'alteració) sí.

Escola dels En

- El primer cas és de dues germanes bessones que fan P3. Una de les dues té un retard maduratiu del 33%.
- El segon cas és el d'un infant que fa P4 i té un Trastorn Greu de Conducta (TGC) i trastorn auditiu del 34%. La seva germana fa 1r i, per tant, és més gran que el seu germà afectat.
- Infant a 3r de primària amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i té un germà més petit a P3.
- Infant a 4r de primària amb TEA i té una germana més petita a P4.
- 3 germans. Una germana que va a CEE (gran), un que va a 3r i un que fa P3.

Escola de la Co

- Alumna 2n i germà a 6è. El nen és adoptat. Té un retard cognitiu molt important.
- Nena a 3r i germana més gran amb Síndrome de Miol de Gat.

ANNEXOS

- Nena a 2n i que té un germà amb Síndrome de Down que hauria de començar a P3 però farà permanència un curs més a la llar d'infants.
- Nen a 3r que té germà petit amb un Trastorn Específic de Llenguatge (TEL).

Escola Fo

- Germà gran amb Síndrome de Down (SD) i germà petit a P5.
- Síndrome Q22 el germà afectat i és el germà petit, fa 1r. El germà gran fa 3r.

ANNEX 2. Model d'entrevista realitzada amb les mares: Parental Development Interview (PDI)

PARENT DEVELOPMENT INTERVIEW-REVISED (SHORT VERSION).

A. PERSPECTIVA DEL NIÑO/A.

Hoy, vamos a conversar sobre usted y sobre su hijo/a (C). Empezaremos, hablando sobre la relación entre su hijo/a y usted, y luego, un poco acerca de su propia experiencia como hijo/a. Vamos a comenzar, hablándome un poco sobre su familia, ¿Quién vive en su familia? ¿Cuántos hijos tiene? ¿Que edades tienen? (Aquí el entrevistador desea saber cuantos hijos , edades, incluyendo a los que vivan fuera de casa-, los padres y otros adultos que vivan en casa. Si se da una situación de crianza atípica, (adopción, acogida), una historia de acogidas o adopciones diversas, quienes han sido sus cuidadores primarios, etc.; Asimismo, si aparece una historia de divorcio, o múltiples desplazamientos o cambios, tratar de obtener algunos detalles o lo necesario para crear un contexto que haga comprensible la entrevista).

- 1.- Me gustaría empezar, intentando comprender, el tipo de persona que es su hijo/a...., vamos a ver, ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? (Hacer una pausa mientras escoge los adjetivos.) Ahora, volvamos a cada adjetivo. ¿Le viene a la memoria algún hecho o incidente con respecto a ____? (Examine y obtenga un recuerdo específico para cada adjetivo). [REDACTED]
- 2.- Y sobre usted, ¿Qué tipo de persona es? ¿Puede usted, decirme tres adjetivos que le/la describan? (Pausa mientras elige los adjetivos.) Ahora, volvamos a cada adjetivo. ¿Le viene a la mente algún recuerdo específico en relación a ____? (Vuelva sobre ello y obtenga un recuerdo específico de cada adjetivo). [REDACTED]
- 3.- Muy bien. Ahora, volvamos a su hijo/a... En una semana corriente, ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos?
- 4.- ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades?
- 5.- ¿Qué le gusta mas de su hijo/a?
- 6.- ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a?

A. PERSPECTIVA DE LA RELACIÓN.

- 1.- Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a. (Pausa mientras se escogen los adjetivos). Ahora, volvamos a cada adjetivo, ¿Le viene a la memoria algún hecho en relación a ____? (Examine y obtenga un recuerdo específico para cada adjetivo).
- 2.- Describa un momento, en la última semana, en el que usted y (su hijo/a), conectaran completamente, se encontraran en perfecta sintonía. (Sondee e investigue si es necesario: ¿Puede decirme algo sobre estos momentos? ¿Cómo se sentía? ¿Cómo le parece que se sentía su hijo/a?).
- 3.- Ahora, describame, por favor, un momento en la última semana, en el que (su hijo/a) realmente no se encontraran en sintonía para nada., no conectaran, o no hubiera forma de coincidir en nada. (Sondear si es necesario: ¿Puede contarme un poco más sobre este momento? ¿Cómo se sentía usted? ¿Como cree que se sintió (su hijo/a)?
- 4.- ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)?

B. EXPERIENCIA AFECTIVA DE LA PATERNIDAD.

- 1.- Ahora, vamos a hablar acerca de sus sentimientos como madre/padre. ¿Podría empezar, eligiendo 3 adjetivos que le describan como madre/padre? (Pausa mientras escoge y traza los adjetivos). Ahora, volvamos a cada adjetivo. ¿Hay algún incidente o recuerdo que le venga a la memoria con respecto a ____? (vuelva sobre ello y consiga una memoria específica para cada adjetivo).
- 2.- ¿Qué le da su mayor alegría como padre/madre?
- 3.- ¿Cual es su mayor dolor o dificultad siendo padre o madre?
- 4.- Cuando se preocupa o inquieta por (su hijo/a), ¿Qué suele sentir que le preocupa más?
- 5.- ¿Como encuentra que le ha cambiado su (hijo/a)?

- 6.- Cuénteme sobre un momento durante la última semana en la que se sintiera realmente enfadado o irritado como madre/padre. (Sondée si es necesario: ¿Puede contarme un poco más sobre la situación?, ¿Cómo maneja los sentimientos de enfado?).
- 6a.- ¿Qué efecto cree usted, que estos sentimientos tiene sobre su hijo?
- 7.- Cuénteme acerca de algún momento de la semana pasada o la anterior, en la que usted se sintiera culpable como madre/padre. (Sondear si es necesario: ¿Puede hablarme un poco más sobre la situación? ¿Como manejó o maneja su sentimientos de culpa hacia su hijo/a?).
- 7a.- ¿Qué tipo de efecto tiene estos sentimientos sobre su hijo/a?
- 8.- Cuénteme sobre un momento en las dos últimas semanas, en el que se sintiera realmente necesitado/a de que alguien cuidara de usted. (Investigar si es necesario: ¿Puede hablarme un poco más sobre esta situación? ¿Cómo maneja estos sentimientos de estar necesitado?).
- 8a.- ¿Qué tipo de efecto cree usted que estos sentimientos tiene sobre (su hijo/a)?
- 9.- Cuando su hijo está alterado o “trastornado” o contrariado, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos?
- 10.- ¿Se ha sentido su hijo/a rechazado alguna vez?

C.- HISTORIA FAMILIAR DE LOS PADRES.

Ahora, me gustaría que me hablase de algunos puntos acerca de sus padres, y de cómo las experiencias de su infancia podrían haber afectado a sus propias experiencias sobre la paternidad. (como madre o padre).

- 1.- ¿Cómo le parece que sus experiencias de pequeño con sus padres, afectan a sus experiencias actuales siendo madre/padre?
- 2.- ¿En qué quiere ser como su madre y en qué no quiere serlo como madre?

3.- ¿Y como su padre?

4.- ¿En qué es usted como su madre?

5.- ¿Y como su padre?

D. SEPARACIÓN /PÈRDIDA.

1.- Ahora, me gustaría que pensara un poco en los momentos en que usted y su hijo, por algun motivo, no se encontraran juntos, cuando se hayan separado alguna vez. ¿Me los puede describir?

(Sondear: ¿Qué tipo de efecto ha tenido en el niño/a? ¿Y qué tipo de efecto ha tenido (tuvo) en usted?). **Nota:** Si el padre describe una separación no reciente (por ejemplo, mas de un año), repita la pregunta intentando algo más cercano.

2.- ¿Recuerda algún momento en la vida de su hijo/a en que sintiera como si lo estuviera perdiendo un poco? ¿Cómo lo sintió eso, usted?

3.- ¿Hay alguien que sea importante para usted, y que (su hijo/a) no conozca, pero que le gustaría que fuera más cercano a su hijo/a?

4.- ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, han habido experiencias que hayan sido un revés o contratiempo para el/ella?

F. MIRANDO HACIA ATRÁS, MIRANDO HACIA DELANTE.

1.- Su hijo tiene ya _____ años/meses, y usted es una madre/padre con experiencia (modificar si es más apropiado). Si tuviera la oportunidad de hacerlo todo otra vez, ¿Qué cambiaría? ¿Qué es lo que no cambiaría?

¿Alguna cosa más que le gustara añadir? Muchas gracias y mucha suerte.

ANNEXOS

ANNEX 3. Model de taula de doble entrada de la Tècnica de la Rejilla utilitzat en el pretest i el posttest

| | ELEMENT | ELEMENT | ELEMENT | ELEMENT | ELEMENT | ELEMENT | |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|------------|
| CONSTRUCTE | | | | | | | CONSTRUCTE |
| CONSTRUCTE | | | | | | | CONSTRUCTE |
| CONSTRUCTE | | | | | | | CONSTRUCTE |
| CONSTRUCTE | | | | | | | CONSTRUCTE |
| CONSTRUCTE | | | | | | | CONSTRUCTE |
| CONSTRUCTE | | | | | | | CONSTRUCTE |
| CONSTRUCTE | | | | | | | CONSTRUCTE |

ANNEX 4. Graella comparativa dels resultats del pretest i del posttest de la Tècnica de la Rejilla

| ÍTEMS | PRETEST | INTERPRETACIÓ | POSTTEST | INTERPRETACIÓ | VALORACIÓ GENERAL |
|-----------------------------|---------|---------------|----------|---------------|-------------------|
| Anàlisi Qualitatiu | | | | | |
| NÚMERO D'ELEMENTS | | | | | |
| NÚMERO DE CONSTRUCTES | | | | | |
| Anàlisi Quantitatiu | | | | | |
| RELACIONS ENTRE CONSTRUCTES | | | | | |
| RELACIONS ENTRE ELEMENTS | | | | | |
| Autoconcepte | | | | | |
| AÏLLAMENT DEL SELF REAL | | | | | |
| AÏLLAMENT DEL SELF IDEAL | | | | | |
| AÏLLAMENT DEL SELF | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| CORRELACIÓ DEL SELF | | | | | |
| Altres índexs | | | | | |
| AUTO-DEFINICIÓ | | | | | |
| CONSTRUCTES CONGRUENTS | | | | | |
| CONSTRUCTES DILEMÀTICS | | | | | |
| Altres aspectes observats | | | | | |
| AUTOESTIMA (JO-IDEAL) | | | | | |
| AÏLLAMENT SOCIAL AUTO-PERCEPTIU (JO-ALTRES) | | | | | |
| ADEQUACIÓ PERCEBUDA DELS ALTRES (IDEAL-ALTRES) | | | | | |
| INTENSITAT ELEMENTS | | | | | |
| INTENSITAT CONSTRUCTES | | | | | |
| INTENSITAT TOTAL | | | | | |
| DISCREPÀNCIA | | | | | |
| DISSIMILARITAT (JO-IDEAL) | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|--|--|--|------------------|--|--|
| DISSIMILARITAT (IDEAL-ALTRES) | | | | | |
| DISSIMILARITAT (JO-ALTRES) | | | | | |
| Perfil | | | Valoració | | |
| | | | | | |

ANNEX 6. Resultats Tècnica de la Rejilla El (pretest i posttest)

Pretest EI

RECORD
v. 5.0

Anàlisis de Correspondencias de Constructos Personales.
- Drs. G. Feixas, JM. Cornejo y Esteban Laso.

07-23-2018 INFORME COMPLEMENTARIO DE LA REJILLA: D:/RecordData/1532360378/user1507.dat
EL-PRE-17

DATOS ORIGINALES

| CONSTRUCTOS Iz | A B C D E F G | CONSTRUCTOS De | ELEMENTOS |
|----------------|---------------|----------------|------------|
| 1-NO AMABLE | 3 3 2 4 5 5 5 | 1-AMABLE | A-BINI |
| 2-S'ENFADA | 2 3 1 4 5 3 4 | 2-NO S'ENFA | B-TESFAYE |
| 3-PEGA | 3 4 1 4 5 4 3 | 3-NO PEGA | C-JULI |
| 4-DOLENT | 3 3 2 4 5 5 4 | 4-BO | D-ELL ARA |
| 5-TRIST/A | 3 3 2 3 5 5 3 | 5-ALEGRE | E-ELL GRAN |
| 6-NO ES PRE | 1 1 1 4 5 5 5 | 6-ES PREOCU | F-GERMANA |
| 7-AMB QUI | 2 3 4 4 5 5 4 | 7-AMB QUI E | G-MARE |
| 8-QUE INTIM | 2 2 1 5 5 5 3 | 8-QUE NO IN | |

DATOS RECONSTRUIDOS

| CONSTRUCTOS Iz | A B C D E F G H | CONSTRUCTOS De | ELEMENTOS |
|----------------|-----------------|----------------|------------|
| 1-NO AMABLE | 3 3 2 4 4 5 5 5 | 1-AMABLE | A-BINI |
| 2-DOLENT | 3 3 2 4 4 4 5 5 | 2-BO | B-TESFAYE |
| 3-TRIST/A | 3 3 2 3 4 3 5 5 | 3-ALEGRE | C-JULI |
| 4-PEGA | 3 4 1 4 4 3 5 4 | 4-NO PEGA | D-ELL ARA |
| 5-S'ENFADA | 2 3 1 4 3 4 5 3 | 5-NO S'ENFA | E-OTROS |
| 6-QUE INTIM | 2 2 1 5 4 3 5 5 | 6-QUE NO IN | F-MARE |
| 7-NO ES PRE | 1 1 1 4 3 5 5 5 | 7-ES PREOCU | G-ELL GRAN |
| 8-AMB QUI | 2 3 4 4 4 4 5 5 | 8-AMB QUI E | H-GERMANA |

INDICES GENERALES

| | | | |
|--------------------------------|--------|----------------------------|--------|
| Intensidad constructos | 0,581 | Potencia constructos | 1,946 |
| Intensidad elementos | 0,207 | Potencia elementos | 0,804 |
| Intensidad total | 0,394 | Potencia total | 1,375 |
| Indice de Bierl1 | 0,474 | Polarización total | 41,071 |
| Indice de Bierl2 | 0,480 | Indice de indefinición | 25,000 |
| Correlación YO-IDEAL | -0,374 | Indice de sesgo extrem | 0,278 |
| Correlación YO-OTROS | 0,726 | Amplitud de respuesta | 0,661 |
| Correlación IDEAL-OTROS | -0,462 | Indice de conflictos | 0,000 |
| N-mero de Constructos | 8 | N-mero de Elementos | 7 |
| N-mero de Dilemas | 0 | Intensidad Dilema Imp. | 0,00 |
| N-mero de C. Dilemáticos | 3 | % C. Dilemáticos | 37,50 |
| N. de C. Desorientación del Yo | 4 | % C. Desorientación del Yo | 50,00 |
| Puntaje FIC | 6/15 | Prop. Dilema Implicativo | 0,00 |
| Disimilaridad YO-IDEAL | 0,48 | Disimilaridad YO-OTROS | 0,31 |
| Disimilaridad IDEAL-OTROS | 0,22 | | |

AUTODEFINICION

BINI
1 NO ES PRE vs. ES PREOCU

DISCREPANCIA

BINI * MARE
1 NO ES PRE -> 5 ES PREOCU

No existen constructos congruentes.

CONSTRUCTOS DILEMATICOS
PEGA Vs. NO PEGA
TRIST/A Vs. ALEGRE
QUE INTIM Vs. QUE NO IN

CONSTRUCTOS CON DESORIENTACION DEL YO (YO = Punto Medio)
NO AMABLE Vs. AMABLE
PEGA Vs. NO PEGA
DOLENT Vs. BO
TRIST/A Vs. ALEGRE

ANNEXOS

POLARIZACION

| CONSTRUCTOS | | | ELEMENTOS | |
|----------------------------|-------------|-------|-----------|--------|
| NO AMABLE | - AMABLE | 42,86 | BINI | 12,50 |
| S'ENFADA | - NO S'ENFA | 28,57 | TESFAYE | 12,50 |
| PEGA | - NO PEGA | 28,57 | JULI | 50,00 |
| DOLENT | - BO | 28,57 | ELL ARA | 12,50 |
| TRIST/A | - ALEGRE | 28,57 | ELL GRAN | 100,00 |
| NO ES PRE | - ES PREOCU | 85,71 | GERMANA | 75,00 |
| AMB QUI | - AMB QUI E | 28,57 | MARE | 25,00 |
| QUE INTIM | - QUE NO IN | 57,14 | | |
| Polarización Total = 41,07 | | | | |

INTENSIDAD

| CONSTRUCTOS | | ELEMENTOS | |
|-------------------------|------|----------------|------|
| NO AMABLE | 0,67 | BINI | 0,17 |
| S'ENFADA | 0,55 | TESFAYE | 0,22 |
| PEGA | 0,49 | JULI | 0,06 |
| DOLENT | 0,74 | ELL ARA | 0,18 |
| TRIST/A | 0,55 | ELL GRAN | 0,44 |
| NO ES PRE | 0,64 | GERMANA | 0,20 |
| AMB QUI | 0,37 | MARE | 0,17 |
| QUE INTIM | 0,65 | Tt elementos = | 0,21 |
| Tt Constructos = | 0,58 | | |
| INTENSIDAD TOTAL = 0,39 | | | |

POTENCIA DISCRIMINATIVA

| CONSTRUCTOS | ELEMENTOS |
|-------------|-----------|
|-------------|-----------|

ANNEXOS

| | | | | | |
|-----------|----------------|--------|--------------|---|------|
| NO AMABLE | - AMABLE | 1,71 | BINI | = | 0,75 |
| S'ENFADA | - NO S'ENFA | 2,86 | TESFAYE | = | 1,50 |
| PEGA | - NO PEGA | 2,29 | JULI | = | 1,13 |
| DOLENT | - BO | 1,71 | ELL ARA | = | 0,75 |
| TRIST/A | - ALEGRE | 1,29 | ELL GRAN | = | 0,00 |
| NO ES PRE | - ES PREOCU | 1,71 | GERMANA | = | 0,75 |
| AMB QUI | - AMB QUI E | 1,71 | MARE | = | 0,75 |
| QUE INTIM | - QUE NO IN | 2,29 | Tt Elementos | = | 0,80 |
| | Tt Constructos | = 1,95 | | | |

Potencia Discrim. Total = 1,38

ANALISIS DE CONFLICTOS

Indice de Conflictos = 0,0000

MATRIZ DE CORRELACIONES ELEMENTOS

| | BINI | TESFA | JULI | ELL A | ELL G | GERMA | MARE | OTROS |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| BINI | 1,00 | 0,81 | 0,14 | -0,36 | 0,30 | 0,03 | -0,37 | 0,73 |
| TESFAYE | 0,81 | 1,00 | 0,23 | -0,30 | 0,45 | -0,38 | -0,43 | 0,52 |
| JULI | 0,14 | 0,23 | 1,00 | -0,26 | -0,10 | 0,42 | 0,12 | 0,45 |
| ELL ARA | -0,36 | -0,30 | -0,26 | 1,00 | 0,88 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| ELL GRAN | 0,30 | 0,45 | -0,10 | 0,88 | 1,00 | 0,94 | 0,82 | 0,83 |
| GERMANA | 0,03 | -0,38 | 0,42 | 0,00 | 0,94 | 1,00 | 0,14 | 0,52 |
| MARE | -0,37 | -0,43 | 0,12 | 0,00 | 0,82 | 0,14 | 1,00 | -0,46 |
| OTROS | 0,73 | 0,52 | 0,45 | 0,00 | 0,83 | 0,52 | -0,46 | 1,00 |

MATRIZ DE CORRELACIONES CONSTRUCTOS

| | NO AM | S'ENF | PEGA | DOLEN | TRIST | NO ES | AMB Q | QUE I |
|-----------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| NO AMABLE | 1,00 | 0,83 | 0,69 | 0,95 | 0,77 | 0,95 | 0,62 | 0,82 |
| S'ENFADA | 0,83 | 1,00 | 0,82 | 0,80 | 0,59 | 0,78 | 0,48 | 0,76 |
| PEGA | 0,69 | 0,82 | 1,00 | 0,81 | 0,78 | 0,54 | 0,30 | 0,79 |
| DOLENT | 0,95 | 0,80 | 0,81 | 1,00 | 0,90 | 0,90 | 0,66 | 0,93 |
| TRIST/A | 0,77 | 0,59 | 0,78 | 0,90 | 1,00 | 0,67 | 0,61 | 0,79 |
| NO ES PRE | 0,95 | 0,78 | 0,54 | 0,90 | 0,67 | 1,00 | 0,77 | 0,84 |
| AMB QUI | 0,62 | 0,48 | 0,30 | 0,66 | 0,61 | 0,77 | 1,00 | 0,67 |
| QUE INTIM | 0,82 | 0,76 | 0,79 | 0,93 | 0,79 | 0,84 | 0,67 | 1,00 |

CONSTRUCCIONES FUNCIONALMENTE INDEPENDIENTES

CONSTRUCTOS ASOCIADOS

1-2-4-3-8
5
6-7

FIC Constructos: 3/ 8
FIC Elementos: 3/ 7
Total FIC: 6/ 15

ANNEXOS

DISIMILARIDADES (DISTANCIAS EUCLIDIANAS)

ELEMENTOS

| | TESFE | TESFE | ELL A | ELL N | GERMA | GERMA | OTROS |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| BINI | 0,15 | 0,32 | 0,48 | 0,68 | 0,61 | 0,48 | 0,31 |
| TESFAYE | . . . | 0,38 | 0,41 | 0,60 | 0,57 | 0,44 | 0,26 |
| JULI | . . . | . . . | 0,64 | 0,85 | 0,76 | 0,61 | 0,47 |
| ELL ARA | . . . | . . . | . . . | 0,28 | 0,27 | 0,23 | 0,20 |
| ELL GRAN | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,20 | 0,34 | 0,39 |
| GERMANA | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,31 | 0,32 |
| MARE | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,22 |

YO-IDEAL: 0,48
YO-OTROS: 0,31
IDEAL-OTROS: 0,22

CONSTRUCTOS (POLO IZQUIERDO)

| | S'ENF | S'ENF | DOLEN | TRIST | NO ES | AMB Q | QUE I |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| NO AMABLE | 0,25 | 0,25 | 0,09 | 0,21 | 0,28 | 0,23 | 0,27 |
| S'ENFADA | . . . | 0,19 | 0,23 | 0,27 | 0,30 | 0,34 | 0,25 |
| PEGA | . . . | . . . | 0,19 | 0,19 | 0,40 | 0,34 | 0,25 |
| DOLENT | . . . | . . . | . . . | 0,13 | 0,30 | 0,21 | 0,21 |
| TRIST/A | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,35 | 0,25 | 0,25 |
| NO ES PRE | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,37 | 0,25 |
| AMB QUI | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,33 |

VALORES PROPIOS

Pob. Total: 336 Traza: 0,1908

EJE Val propio PCT PCT ACM

| | | | | |
|---|---------|-------|-------|--|
| 1 | 0,15486 | 81,17 | 81,17 | |
| 2 | 0,01766 | 9,26 | 90,43 | |
| 3 | 0,00898 | 4,71 | 95,13 | |
| 4 | 0,00510 | 2,67 | 97,80 | |
| 5 | 0,00391 | 2,05 | 99,85 | |

CHI-2: 64,11
BETA: -2,73 (Si Beta>3 Rechazo Ho a p < .05)

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| BINI | 48 | 38 | 14 | 83 | -13 | 15 | 10 | 0 | 0 | 0 | -7 | 17 | 3 | -8 | 25 | 4 |
| TESFAYE | 48 | 28 | 8 | 67 | -18 | 29 | 29 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 17 | 4 |
| JULI | 48 | 60 | 33 | 88 | 19 | 31 | 9 | -5 | 5 | 1 | 3 | 4 | 0 | 3 | 5 | 0 |
| ELL ARA | 48 | -20 | 4 | 59 | -2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 3 | 14 | 60 | 30 | -7 | 20 | 8 |
| ELL GRAN | 48 | -50 | 24 | 95 | -6 | 3 | 1 | -2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 8 | 27 | 3 |
| GERMANA | 48 | -39 | 15 | 82 | 7 | 5 | 3 | -15 | 38 | 12 | -4 | 6 | 1 | -3 | 5 | 1 |
| MARE | 48 | -16 | 3 | 33 | 14 | 16 | 23 | 18 | 52 | 38 | -7 | 14 | 6 | 0 | 0 | 0 |

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| NO AMABL | 15 | 50 | 7 | 91 | -3 | 0 | 0 | -7 | 3 | 2 | 12 | 14 | 6 | 2 | 1 | 0 |
| S'ENFADA | 20 | 37 | 6 | 76 | 10 | 4 | 6 | -15 | 17 | 13 | -4 | 3 | 1 | -7 | 10 | 3 |
| PEGA | 18 | 35 | 4 | 61 | 28 | 24 | 37 | 1 | 0 | 0 | -1 | 0 | 0 | -3 | 2 | 1 |
| DOLENT | 16 | 44 | 6 | 97 | 3 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 5 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| TRIST/A | 18 | 34 | 4 | 70 | 7 | 2 | 3 | 17 | 18 | 18 | 10 | 12 | 7 | -4 | 3 | 1 |

ANNEXOS

| EJE : 1 | | | EJE 2 | | | | | | | |
|---------|----------|--|------------|-------|----|-------|----|----------|--|------------|
| 37 24 | 28 | | -NO ES PRE | 90 15 | 62 | | | | | |
| | 60 33 88 | | | | | | | | | |
| | | | JULI- | | | | | | | |
| | | | -QUE INTIM | 89 11 | 54 | | | | | |
| | | | -NO AMABLE | 91 7 | 50 | | | | | |
| | | | -DOLENT | 97 6 | 44 | | | | | |
| | | | | | | 19 31 | 9 | JULI- | | |
| | 38 14 83 | | BINI- | | | | | | | |
| 9 12 | 17 | | -S'ENFADA | 76 6 | 37 | | | | | -ES PREOCU |
| | | | -PEGA | 61 4 | 35 | | | | | |
| | | | -TRIST/A | 70 4 | 34 | | | | | |
| | | | -AMB QUI | 52 3 | 33 | | | | | |
| | | | | | | 14 16 | 23 | MARE- | | |
| | 28 8 67 | | TESFAYE- | | | | | | | -AMB QUI E |
| 26 8 | 13 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | -S'ENFADA |
| 6 4 | 10 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| 3 2 | 7 | | | | | 7 5 | 3 | GERMANA- | | -TRIST/A |

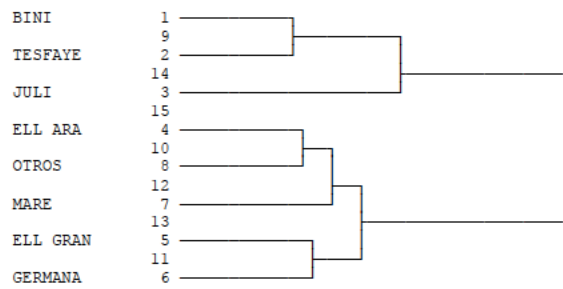
| | | | | | | | | | | | |
|----------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|---|--------|----|
| NO ES PR | 20 | 62 15 | 90 | -19 13 | 9 | -8 4 | 2 | 2 1 | 0 | 2 1 | 0 |
| AMB QUI | 15 | 33 3 | 52 | -23 14 | 26 | 12 8 | 8 | -9 8 | 4 | -14 25 | 10 |
| QUE INTI | 19 | 54 11 | 89 | 4 1 | 1 | 8 4 | 2 | -12 19 | 5 | 10 16 | 3 |
| AMABLE | 27 | -27 4 | 91 | 2 0 | 0 | 4 2 | 2 | -7 8 | 6 | -1 0 | 0 |
| NO S'ENF | 22 | -34 5 | 76 | -9 4 | 6 | 14 15 | 13 | 4 2 | 1 | 7 9 | 3 |
| NO PEGA | 24 | -26 3 | 61 | -21 18 | 37 | -1 0 | 0 | 0 0 | 0 | 2 2 | 1 |
| BO | 26 | -27 4 | 97 | -1 0 | 0 | -2 1 | 1 | -3 2 | 2 | -1 0 | 0 |
| ALEGRE | 24 | -25 3 | 70 | -5 1 | 3 | -13 14 | 18 | -7 9 | 7 | 3 2 | 1 |
| ES PREOC | 22 | -56 14 | 90 | 17 12 | 9 | 7 4 | 2 | -2 1 | 0 | -2 1 | 0 |
| AMB QUI | 27 | -18 2 | 52 | 13 8 | 26 | -7 5 | 8 | 5 4 | 4 | 8 14 | 10 |
| QUE NO I | 23 | -45 9 | 89 | -3 1 | 1 | -6 4 | 2 | 10 15 | 5 | -8 14 | 3 |

| EJE : 1 | | | EJE 2 | | | | | | | |
|---------|----------|--|------------|-------|----|-------|----|----------|--|------------|
| 37 24 | 28 | | -NO ES PRE | 90 15 | 62 | | | | | |
| | 60 33 88 | | | | | | | | | |
| | | | JULI- | | | | | | | |
| | | | -QUE INTIM | 89 11 | 54 | | | | | |
| | | | -NO AMABLE | 91 7 | 50 | | | | | |
| | | | -DOLENT | 97 6 | 44 | | | | | |
| | | | | | | 19 31 | 9 | JULI- | | |
| | 38 14 83 | | BINI- | | | | | | | |
| 9 12 | 17 | | -S'ENFADA | 76 6 | 37 | | | | | -ES PREOCU |
| | | | -PEGA | 61 4 | 35 | | | | | |
| | | | -TRIST/A | 70 4 | 34 | | | | | |
| | | | -AMB QUI | 52 3 | 33 | | | | | |
| | | | | | | 14 16 | 23 | MARE- | | |
| | 28 8 67 | | TESFAYE- | | | | | | | -AMB QUI E |
| 26 8 | 13 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | -S'ENFADA |
| 6 4 | 10 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |
| 3 2 | 7 | | | | | 7 5 | 3 | GERMANA- | | -TRIST/A |

ANNEXOS

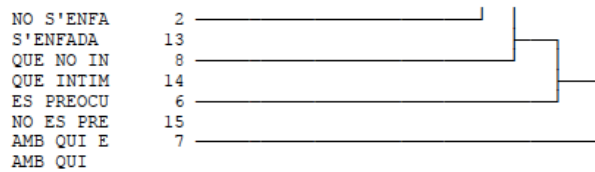
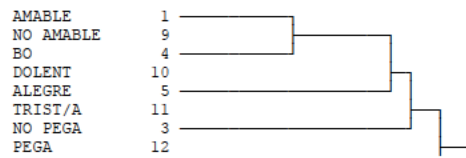
CLUSTER DE ELEMENTOS
CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|-------|------|---|---|-------|------|----|----|-------|------|----|---|-------|------|
| 1 | 2 | (9) | 24,0 | 4 | 8 | (10) | 27,0 | 5 | 6 | (11) | 30,0 | 10 | 7 | (12) | 33,0 |
| 12 | 11 | (13) | 40,0 | 9 | 3 | (14) | 49,0 | 14 | 13 | (15) | 86,0 | | | | |



CLUSTER DE CONSTRUCTOS
CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|-------|------|----|---|-------|------|----|---|-------|------|----|---|-------|------|
| 1 | 4 | (9) | 13,0 | 9 | 5 | (10) | 24,0 | 10 | 3 | (11) | 27,0 | 11 | 2 | (12) | 30,0 |
| 12 | 8 | (13) | 33,0 | 13 | 6 | (14) | 38,0 | 14 | 7 | (15) | 43,0 | | | | |



Posttest EI

RECORD
v. 5.0

Análisis de Correspondencias de Constructos Personales.
- Drs. G. Feixas, JM. Cornejo y Esteban Laso.

07-23-2018 INFORME COMPLEMENTARIO DE LA REJILLA: D:/RecordData/1532360423/user1507.dat
EL-POST-17

DATOS ORIGINALES

| CONSTRUCTOS I _z | A B C D E F G | CONSTRUCTOS D _e | ELEMENTOS |
|----------------------------|---------------|----------------------------|------------|
| 1-NO AMABLE | 4 4 3 4 5 3 4 | 1-AMABLE | A-BINI |
| 2-S'ENFADEN | 3 3 3 4 5 4 3 | 2-NO S'ENFA | B-TESFAYE |
| 3-PEGA | 3 3 2 4 3 3 5 | 3-NO PEGA | C-JULI |
| 4-DOLENT | 5 5 4 5 5 5 5 | 4-BO | D-ELL ARA |
| 5-TRIST/A | 5 5 4 5 5 5 4 | 5-ALEGRE | E-ELL GRAN |
| 6-NO ES PRE | 3 3 3 4 5 5 5 | 6-ES PREOCU | F-GERMANA |
| 7-AMB QUI N | 2 2 1 4 5 2 3 | 7-AMB QUI E | G-MARE |
| 8-INTIMIDA | 4 5 5 5 5 5 5 | 8-NO INTIMI | |

DATOS RECONSTRUIDOS

| CONSTRUCTOS I _z | A B C D E F G H | CONSTRUCTOS D _e | ELEMENTOS |
|----------------------------|-----------------|----------------------------|------------|
| 1-NO AMABLE | 4 4 3 4 4 3 4 5 | 1-AMABLE | A-BINI |
| 2-S'ENFADEN | 3 3 3 4 4 4 3 5 | 2-NO S'ENFA | B-TESFAYE |
| 3-NO ES PRE | 3 3 3 4 4 5 5 5 | 3-ES PREOCU | C-JULI |
| 4-PEGA | 3 3 2 4 3 3 5 3 | 4-NO PEGA | D-ELL ARA |
| 5-AMB QUI N | 2 2 1 4 3 2 3 5 | 5-AMB QUI E | E-OTROS |
| 6-DOLENT | 5 5 4 5 5 5 5 5 | 6-BO | F-GERMANA |
| 7-TRIST/A | 5 5 4 5 5 5 4 5 | 7-ALEGRE | G-MARE |
| 8-INTIMIDA | 4 5 5 5 5 5 5 5 | 8-NO INTIMI | H-ELL GRAN |

INDICES GENERALES

| | | | |
|--------------------------------|-------|----------------------------|--------|
| Intensidad constructos | 0,200 | Potencia constructos | 1,000 |
| Intensidad elementos | 0,397 | Potencia elementos | 1,214 |
| Intensidad total | 0,298 | Potencia total | 1,107 |
| Indice de Bierl1 | 0,327 | Polarización total | 44,643 |
| Indice de Bierl2 | 0,255 | Indice de indefinición | 25,000 |
| Correlación YO-IDEAL | 0,418 | Indice de sesgo extrem | 0,614 |
| Correlación YO-OTROS | 0,867 | Amplitud de respuesta | 0,530 |
| Correlación IDEAL-OTROS | 0,338 | Indice de conflictos | 0,000 |
| Número de Constructos | 8 | Número de Elementos | 7 |
| Número de Dilemas | 0 | Intensidad Dilema Imp. | 0,00 |
| Número de C. Dilemáticos | 2 | % C. Dilemáticos | 25,00 |
| N. de C. Desorientación del Yo | 3 | % C. Desorientación del Yo | 37,50 |
| Puntaje FIC | 5/15 | Prop. Dilema Implicativo | 0,00 |
| Disimilaridad YO-IDEAL | 0,29 | Disimilaridad YO-OTROS | 0,15 |
| Disimilaridad IDEAL-OTROS | 0,20 | | |

AUTODEFINICION

BINI
5 BO vs. DOLENT
5 ALEGRE vs. TRIST/A

CONSTRUCTOS CONGRUENTES
AMABLE
BO
ALEGRE
NO INTIMI

CONSTRUCTOS DILEMÁTICOS
S'ENFADEN Vs. NO S'ENFA
AMB QUI N Vs. AMB QUI E

CONSTRUCTOS CON DESORIENTACIÓN DEL YO (YO = Punto Medio)
S'ENFADEN Vs. NO S'ENFA

DISCREPANCIA

BINI * MARE

ANNEXOS

POLARIZACION

| CONSTRUCTOS | | | ELEMENTOS | |
|----------------------------|-------------|-------|-----------|-------|
| NO AMABLE | - AMABLE | 14,29 | BINI | 25,00 |
| S'ENFADEN | - NO S'ENFA | 14,29 | TESFAYE | 37,50 |
| PEGA | - NO PEGA | 14,29 | JULI | 25,00 |
| DOLENT | - BO | 85,71 | ELL ARA | 37,50 |
| TRIST/A | - ALEGRE | 71,43 | ELL GRAN | 87,50 |
| NO ES PRE | - ES PREOCU | 42,86 | GERMANA | 50,00 |
| AMB QUI N | - AMB QUI E | 28,57 | MARE | 50,00 |
| INTIMIDA | - NO INTIMI | 85,71 | | |
| Polarización Total = 44,64 | | | | |

INTENSIDAD

| CONSTRUCTOS | | ELEMENTOS | |
|-------------------------|------|----------------|------|
| NO AMABLE | 0,22 | BINI | 0,48 |
| S'ENFADEN | 0,24 | TESFAYE | 0,56 |
| PEGA | 0,14 | JULI | 0,54 |
| DOLENT | 0,24 | ELL ARA | 0,47 |
| TRIST/A | 0,14 | ELL GRAN | 0,10 |
| NO ES PRE | 0,21 | GERMANA | 0,43 |
| AMB QUI N | 0,34 | MARE | 0,20 |
| INTIMIDA | 0,07 | Tt elementos = | 0,40 |
| Tt Constructos = 0,20 | | | |
| INTENSIDAD TOTAL = 0,30 | | | |

POTENCIA DISCRIMINATIVA

| CONSTRUCTOS | | | ELEMENTOS | |
|--------------------------------|-------------|------|----------------|--------|
| NO AMABLE | - AMABLE | 0,86 | BINI | = 1,50 |
| S'ENFADEN | - NO S'ENFA | 0,86 | TESFAYE | = 1,50 |
| PEGA | - NO PEGA | 1,71 | JULI | = 2,50 |
| DOLENT | - BO | 0,29 | ELL ARA | = 0,25 |
| TRIST/A | - ALEGRE | 0,29 | ELL GRAN | = 0,50 |
| NO ES PRE | - ES PREOCU | 0,86 | GERMANA | = 1,50 |
| AMB QUI N | - AMB QUI E | 2,86 | MARE | = 0,75 |
| INTIMIDA | - NO INTIMI | 0,29 | Tt Elementos = | 1,21 |
| Tt Constructos = 1,00 | | | | |
| Potencia Discrim. Total = 1,11 | | | | |

ANALISIS DE CONFLICTOS

Indice de Conflictos = 0,0000

MATRIZ DE CORRELACIONES ELEMENTOS

| | BINI | TESFA | JULI | ELL A | ELL G | GERMA | MARE | OTROS |
|----------|------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| BINI | 1,00 | 0,95 | 0,80 | 0,81 | 0,24 | 0,68 | 0,42 | 0,87 |
| TESFAYE | 0,95 | 1,00 | 0,91 | 0,89 | 0,26 | 0,72 | 0,48 | 0,92 |
| JULI | 0,80 | 0,91 | 1,00 | 0,80 | 0,36 | 0,86 | 0,48 | 0,94 |
| ELL ARA | 0,81 | 0,89 | 0,80 | 1,00 | 0,29 | 0,69 | 0,39 | 0,87 |
| ELL GRAN | 0,24 | 0,26 | 0,36 | 0,29 | 1,00 | 0,34 | -0,34 | 0,54 |
| GERMANA | 0,68 | 0,72 | 0,86 | 0,69 | 0,34 | 1,00 | 0,54 | 0,86 |
| MARE | 0,42 | 0,48 | 0,48 | 0,39 | -0,34 | 0,54 | 1,00 | 0,34 |
| OTROS | 0,87 | 0,92 | 0,94 | 0,87 | 0,54 | 0,86 | 0,34 | 1,00 |

ANNEXOS

MATRIZ DE CORRELACIONES CONSTRUCTOS

| | NO AM | S'ENF | PEGA | DOLEN | TRIST | NO ES | AMB Q | INTIM |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| NO AMABLE | 1,00 | 0,49 | 0,31 | 0,55 | 0,36 | 0,24 | 0,83 | -0,08 |
| S'ENFADEN | 0,49 | 1,00 | -0,05 | 0,34 | 0,52 | 0,62 | 0,79 | 0,34 |
| PEGA | 0,31 | -0,05 | 1,00 | 0,57 | -0,17 | 0,52 | 0,44 | 0,11 |
| DOLENT | 0,55 | 0,34 | 0,57 | 1,00 | 0,65 | 0,44 | 0,55 | -0,14 |
| TRIST/A | 0,36 | 0,52 | -0,17 | 0,65 | 1,00 | 0,00 | 0,36 | -0,22 |
| NO ES PRE | 0,24 | 0,62 | 0,52 | 0,44 | 0,00 | 1,00 | 0,60 | 0,44 |
| AMB QUI N | 0,83 | 0,79 | 0,44 | 0,55 | 0,36 | 0,60 | 1,00 | 0,24 |
| INTIMIDA | -0,08 | 0,34 | 0,11 | -0,14 | -0,22 | 0,44 | 0,24 | 1,00 |

CONSTRUCCIONES FUNCIONALMENTE INDEPENDIENTES

CONSTRUCTOS ASOCIADOS

1-4-5-8
2-6
3
7

FIC Constructos: 4/ 8
FIC Elementos: 1/ 7
Total FIC: 5/ 15

DISIMILARIDADES (DISTANCIAS EUCLIDIANAS)

ELEMENTOS

| | TESFE | TESFE | ELL A | ELL N | GERMA | GERMA | OTROS |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| BINI | 0,09 | 0,22 | 0,25 | 0,39 | 0,23 | 0,29 | 0,15 |
| TESFAYE | . . . | 0,20 | 0,23 | 0,38 | 0,22 | 0,28 | 0,13 |
| JULI | . . . | . . . | 0,38 | 0,49 | 0,27 | 0,39 | 0,25 |
| ELL ARA | . . . | . . . | . . . | 0,20 | 0,23 | 0,20 | 0,14 |
| ELL GRAN | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,33 | 0,33 | 0,28 |
| GERMANA | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,25 | 0,14 |
| MARE | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,20 |

YO-IDEAL: 0,29
YO-OTROS: 0,15
IDEAL-OTROS: 0,20

CONSTRUCTOS (POLO IZQUIERDO)

| | S'ENF | S'ENF | DOLEN | TRIST | NO ES | AMB Q | INTIM |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| NO AMABLE | 0,19 | 0,27 | 0,28 | 0,27 | 0,25 | 0,35 | 0,31 |
| S'ENFADEN | . . . | 0,30 | 0,37 | 0,33 | 0,21 | 0,30 | 0,37 |
| PEGA | . . . | . . . | 0,43 | 0,44 | 0,28 | 0,33 | 0,45 |
| DOLENT | . . . | . . . | . . . | 0,09 | 0,30 | 0,61 | 0,13 |
| TRIST/A | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,31 | 0,58 | 0,16 |
| NO ES PRE | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,41 | 0,30 |
| AMB QUI N | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,62 |

ANNEXOS

VALORES PROPIOS

Pob. Total: 336 Trasa: 0,0707

| EJE | Val propio | PCT | PCT ACM |
|-----|------------|-------|---------|
| 1 | 0,04266 | 60,35 | 60,35 |
| 2 | 0,01227 | 17,36 | 77,71 |
| 3 | 0,00883 | 12,50 | 90,21 |
| 4 | 0,00427 | 6,03 | 96,24 |
| 5 | 0,00173 | 2,45 | 98,69 |

CHI-2: 23,75
 BETA: -6,98 (Si Beta>3 Rechazo Ho a p < .05)

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| BINI | 48 | -14 | 7 | 43 | -5 | 4 | 7 | -12 | 26 | 33 | 6 | 13 | 8 | 6 | 31 | 8 |
| TESFAYE | 48 | -13 | 6 | 55 | -4 | 2 | 6 | -8 | 10 | 21 | 1 | 1 | 1 | -4 | 21 | 8 |
| JULI | 48 | -32 | 35 | 85 | -2 | 1 | 1 | 8 | 12 | 6 | -10 | 37 | 9 | 1 | 1 | 0 |
| ELL ARA | 48 | 16 | 9 | 74 | -1 | 0 | 0 | -5 | 4 | 8 | 0 | 0 | 0 | -6 | 35 | 12 |
| ELL GRAN | 48 | 34 | 39 | 83 | -13 | 22 | 14 | 4 | 3 | 1 | -3 | 5 | 1 | 3 | 8 | 1 |
| GERMANA | 48 | -1 | 0 | 1 | 3 | 2 | 4 | 16 | 42 | 65 | 10 | 40 | 30 | 0 | 1 | 0 |
| MARE | 48 | 11 | 4 | 17 | 24 | 68 | 79 | -3 | 2 | 2 | -3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 |

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| NO AMABL | 15 | -22 | 5 | 55 | 8 | 3 | 9 | 14 | 11 | 24 | 5 | 3 | 3 | -5 | 8 | 3 |
| S'ENFADE | 17 | -23 | 7 | 62 | 13 | 7 | 20 | -12 | 9 | 17 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PEGA | 19 | -18 | 4 | 31 | -23 | 26 | 54 | 11 | 9 | 13 | -1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 |
| DOLENT | 8 | -19 | 2 | 41 | -3 | 0 | 1 | 11 | 4 | 14 | -19 | 21 | 41 | 1 | 0 | 0 |
| TRIST/A | 9 | -11 | 1 | 10 | 21 | 10 | 37 | 6 | 1 | 3 | -23 | 34 | 44 | 8 | 10 | 5 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----|-----|----|----|-----|----|----|-----|----|----|----|---|----|----|----|----|
| NO ES PR | 14 | -35 | 12 | 60 | -17 | 10 | 14 | -21 | 23 | 22 | -6 | 4 | 2 | -5 | 9 | 2 |
| AMB QUI | 23 | -37 | 23 | 94 | 6 | 2 | 3 | 4 | 1 | 1 | 5 | 4 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| INTIMIDA | 8 | -8 | 0 | 8 | -6 | 1 | 5 | -16 | 8 | 30 | 12 | 8 | 15 | 17 | 44 | 34 |
| AMABLE | 27 | 12 | 3 | 55 | -4 | 2 | 9 | -8 | 6 | 24 | -2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| NO S'ENF | 25 | 16 | 4 | 62 | -9 | 5 | 20 | 8 | 6 | 17 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NO PEGA | 23 | 14 | 4 | 31 | 19 | 22 | 54 | -9 | 7 | 13 | 1 | 0 | 0 | -2 | 2 | 1 |
| BO | 34 | 4 | 1 | 41 | 0 | 0 | 1 | -2 | 1 | 14 | 4 | 5 | 41 | 0 | 0 | 0 |
| ALEGRE | 33 | 3 | 0 | 10 | -5 | 3 | 37 | -1 | 0 | 3 | 6 | 9 | 44 | -2 | 3 | 5 |
| ES PREOC | 28 | 17 | 6 | 60 | 8 | 5 | 14 | 10 | 11 | 22 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| AMB QUI | 19 | 45 | 27 | 94 | -8 | 3 | 3 | -5 | 2 | 1 | -6 | 5 | 2 | -1 | 1 | 0 |
| NO INTIM | 34 | 2 | 0 | 8 | 1 | 0 | 5 | 3 | 2 | 30 | -2 | 2 | 15 | -4 | 10 | 34 |

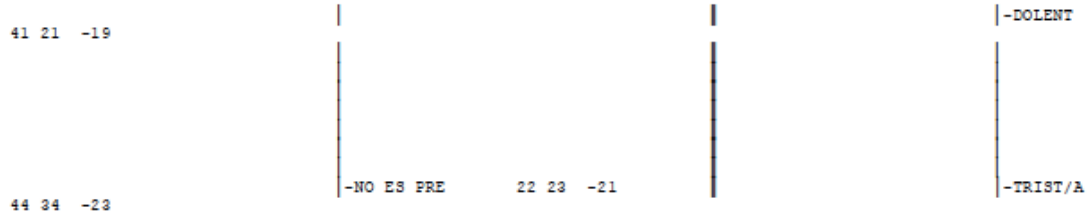
ANNEXOS

| EJE : 1 | | EJE 2 | |
|-----------|----------------------|-----------|------------|
| | -AMB QUI E 94 27 45 | 24 68 79 | MARE- |
| 27 10 21 | | | -TRIST/A |
| 54 22 19 | | | -NO PEGA |
| 34 39 83 | ELL GRAN- | | |
| 20 7 12 | | | -S'ENFADEN |
| 14 5 8 | | | -ES FREOCU |
| 9 3 8 | -ES FREOCU 60 6 17 | | -NO AMABLE |
| 16 9 74 | ELL ARA- | | |
| | -NO S'ENFA 62 4 16 | | |
| | -NO PEGA 31 4 14 | | -AMB QUI N |
| 3 2 6 | | | |
| 11 4 17 | MARE- | | |
| | -AMABLE 55 3 12 | | |
| | | 3 2 4 | GERMANA- |
| 5 0 1 | -ALEGRE 10 0 3 | | -NO INTIMI |
| 1 0 0 | -BO 41 1 4 | | -BO |
| | -NO INTIMI 8 0 2 | -1 0 0 | ELL ARA- |
| -1 0 1 | GERMANA- | -2 1 1 | JULI- |
| 1 0 -3 | | | -DOLENT |
| 9 2 -4 | | -4 2 6 | TESPAYE- |
| | | | -AMABLE |
| 37 3 -5 | | -5 4 7 | BINI- |
| 5 1 -6 | | | -ALEGRE |
| | -INTIMIDA 8 0 -8 | | -INTIMIDA |
| 3 3 -8 | -TRIST/A 10 1 -11 | | -AMB QUI E |
| 20 5 -9 | | | -NO S'ENFA |
| -12 6 55 | TESPAYE- | | |
| -14 7 43 | BINI- | | |
| | -PEGA 31 4 -18 | -13 22 14 | ELL GRAN- |
| | -DOLENT 41 2 -19 | | |
| | -NO AMABLE 55 5 -22 | | |
| | -S'ENFADEN 62 7 -23 | | |
| 14 10 -17 | | | -NO ES PRE |
| -32 35 85 | JULI- | | |
| | -NO ES PRE 60 12 -35 | | |
| 54 26 -23 | -AMB QUI N 94 23 -37 | | -PEGA |

ANNEXOS

| EJE : 3 | | EJE 4 | |
|-----------|---------------------|----------|------------|
| 15 8 12 | GERMANA- | 10 40 30 | -INTIMIDA |
| | -NO AMABLE 24 11 14 | | GERMANA- |
| | -DOLENT 14 4 11 | | |
| | -PEGA 13 9 11 | | |
| | -ES PREOCU 22 11 10 | 6 13 8 | BINI- |
| 44 9 6 | | | -ALEGRE |
| 2 4 5 | | | -AMB QUI N |
| 3 3 5 | | | -NO AMABLE |
| 8 12 6 | JULI- | | -BO |
| 41 5 4 | -NO S'ENFA 17 6 8 | | -ES PREOCU |
| | | | -NO PEGA |
| 2 2 3 | -TRIST/A 3 1 6 | | TESFAYE- |
| | | 1 1 1 | -NO S'ENFA |
| 0 0 1 | ELL GRAN- | | ELL ARA- |
| 4 3 1 | -AMB QUI N 1 1 4 | | -PEGA |
| 0 0 1 | | 0 0 0 | -S'ENFADEN |
| | -NO INTIMI 30 2 3 | | |
| 0 0 -1 | | | |
| 0 0 -1 | | | |
| 15 2 -2 | | | -NO INTIMI |
| 3 2 -2 | | | -AMABLE |
| | | -3 4 2 | MARE- |
| | -ALEGRE 3 0 -1 | -3 5 1 | ELL GRAN- |
| | -BO 14 1 -2 | | -AMB QUI E |
| 2 5 -6 | MARE- | | -NO ES PRE |
| -3 2 2 | | | |
| 2 4 -6 | | | |
| | ELL ARA- | | |
| -5 4 8 | -AMB QUI E 1 2 -5 | | |
| | | -10 37 9 | JULI- |
| -8 10 21 | TESFAYE- | | |
| | -AMABLE 24 6 -8 | | |
| | -NO PEGA 13 7 -9 | | |
| -12 26 33 | BINI- | | |
| | -S'ENFADEN 17 9 -12 | | |
| | | | |
| | -INTIMIDA 30 8 -16 | | |

ANNEXOS



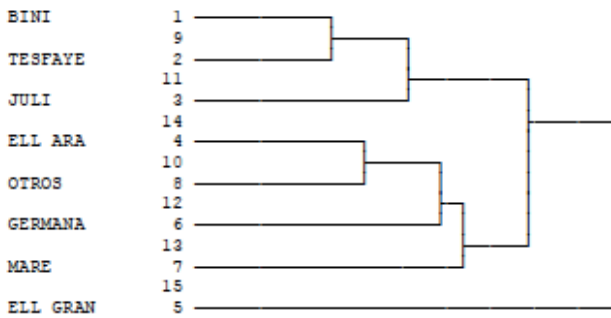
EJES: 1 / 2 coord: -0,05; 0,05
60,34% - 17,36%

EJES: 1 / 3 coord: -0,05; 0,05
60,34% - 12,49%

EJES: 2 / 3 coord: -0,02; 0,02
17,36% - 12,49%

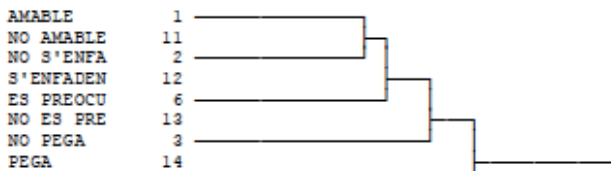
CLUSTER DE ELEMENTOS
CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | |
|------------|------|-------------|------|------------|------|------------|------|
| 1 2 (9) | 15,0 | 4 8 (10) | 19,0 | 9 3 (11) | 25,0 | 10 6 (12) | 28,0 |
| 12 7 (13) | 31,0 | 11 13 (14) | 39,0 | 14 5 (15) | 49,0 | | |

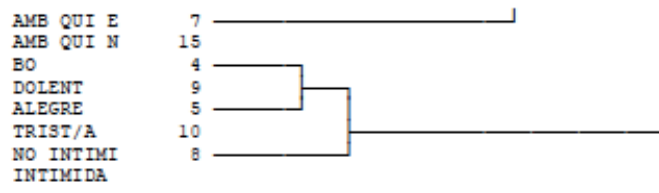


CLUSTER DE CONSTRUCTOS
CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | |
|------------|------|------------|------|-------------|------|------------|------|
| 4 5 (9) | 13,0 | 9 8 (10) | 20,0 | 1 2 (11) | 27,0 | 11 6 (12) | 30,0 |
| 12 3 (13) | 38,0 | 13 7 (14) | 45,0 | 14 10 (15) | 69,0 | | |



ANNEXOS



ANNEXOS

ANNEX 7. Taula de doble entrada omplerta It

Pretest It

(Llegiu)

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|-------------|----------------|-------|-----------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------|--|
| | | | | | | | | | | | | | | |
| Dolent | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 50 | |
| Magut | 5 | 1 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | no es magut | |
| pegat | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 2 | 1 | 4 | 2 | to pegat | |
| s'entenda | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | no s'entenda | |
| diven coses dolentes | 4 | 4 | 1 | 5 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | no div coses dolentes | |
| no és el meu amic | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | és el meu amic | |
| div paraules | 4 | 1 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 1 | 3 | 4 | no div paraules | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| PUNTUACIONS: | 1-MOLT ESO. | 2-BASTANT ESO. | 3-MBO | 4-BASTANT DRETA | 5-MOLT DRETA | | | | | | | | | |

ANNEX 8. Resultats Tècnica de la Rejilla It (pretest i posttest)

Pretest It

RECORD
v. 5.0

Anàlisis de Correspondencias de Constructos Personales.
- Drs. G. Feixas, JM. Cornejo y Esteban Laso.

07-23-2018 INFORME COMPLEMENTARIO DE LA REJILLA: D:/RecordData/1532360326/user1507.dat
ITH-PRE-17

DATOS ORIGINALES

| CONSTRUCTOS Iz | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | CONSTRUCTOS De | ELEMENTOS |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------|---|
| 1-DOLENT | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 1-BO | A-JOSE MANU |
| 2-MOGUT/DA | 5 | 1 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2-NO MOGUT/ | B-ERIC |
| 3-PEGA | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3-NO PEGA | C-FABIO |
| 4-S'ENFADA | 4 | 2 | 4 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4-NO S'ENFA | D-ELL ARA |
| 5-DIU COSES | 5 | 1 | 5 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5-NO DIU CO | E-TOMAS |
| 6-NO ES AM | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6-ES AMIC | F-MATEO |
| 7-DIU PARAU | 5 | 1 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 7-NO DIU PA | G-ELL GRAN H-JUDIT S. I-MAGALI J-DIANA K-ARNAU L-GERMA |

DATOS RECONSTRUIDOS

| CONSTRUCTOS Iz | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | CONSTRUCTOS De | ELEMENTOS |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------|--|
| 1-DOLENT | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | 1-BO | A-JOSE MANU |
| 2-MOGUT/DA | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 2-NO MOGUT/ | B-ELL ARA |
| 3-S'ENFADA | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3-NO S'ENFA | C-ELL GRAN |
| 4-DIU COSES | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 1 | 2 | 2 | 4-NO DIU CO | D-JUDIT S. |
| 5-PEGA | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5-NO PEGA | E-MAGALI |
| 6-NO ES AM | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6-ES AMIC | F-ARNAU |
| 7-DIU PARAU | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 7-NO DIU PA | G-DIANA H-FABIO I-OTROS J-MATEO |

K-GERMA
L-ERIC
M-TOMAS

INDICES GENERALES

| | | | |
|--------------------------------|--------|----------------------------|--------|
| Intensidad constructos | 0,128 | Potencia constructos | 0,786 |
| Intensidad elementos | 0,296 | Potencia elementos | 0,833 |
| Intensidad total | 0,212 | Potencia total | 0,810 |
| Indice de Bieril | 0,552 | Polarización total | 73,810 |
| Indice de Bierl2 | 0,579 | Indice de indefinición | 4,762 |
| Correlación YO-IDEAL | -0,320 | Indice de sesgo extrem | 0,695 |
| Correlación YO-OTROS | 0,062 | Amplitud de respuesta | 0,589 |
| Correlación IDEAL-OTROS | 0,258 | Indice de conflictos | 0,000 |
| N-mero de Constructos | 7 | N-mero de Elementos | 12 |
| N-mero de Dilemas | 4 | Intensidad Dilema Imp. | 22,16 |
| N-mero de C. Dilemáticos | 0 | % C. Dilemáticos | 0,00 |
| N. de C. Desorientaci3n del Yo | 1 | % C. Desorientaci3n del Yo | 14,29 |
| Puntaje FIC | 14/19 | Prop. Dilema Implicativo | 19,05 |
| Disimilaridad YO-IDEAL | 0,44 | Disimilaridad YO-OTROS | 0,17 |
| Disimilaridad IDEAL-OTROS | 0,32 | | |

ANNEXOS

| AUTODEFINICION | | DISCREPANCIA | |
|----------------|---------------|--------------|----------------|
| JOSE MANU | | JOSE MANU | * GERMA |
| 5 NO MOGUT/ | vs. MOGUT/DA | 5 NO DIU PA | -> 1 DIU PARAU |
| 5 NO DIU CO | vs. DIU COSES | | |
| 5 ES AMIC | vs. NO ES AM | | |
| 5 NO DIU PA | vs. DIU PARAU | | |

CONSTRUCTOS CONGRUENTES
 NO MOGUT/
 NO PEGA
 NO S'ENFA
 NO DIU CO
 ES AMIC

No existen constructos dilemáticos.

CONSTRUCTOS CON DESORIENTACION DEL YO (YO = Punto Medio)
 DOLENT Vs. BO

| POLARIZACION | | | |
|--------------|-------------|-------|-----------------|
| CONSTRUCTOS | | | ELEMENTOS |
| DOLENT | - BO | 50,00 | JOSE MANU 57,14 |
| MOGUT/DA | - NO MOGUT/ | 91,67 | ERIC 85,71 |
| PEGA | - NO PEGA | 83,33 | FABIO 42,86 |
| S'ENFADA | - NO S'ENFA | 41,67 | ELL ARA 100,00 |
| DIU COSES | - NO DIU CO | 83,33 | TOMAS 42,86 |
| NO ES AM | - ES AMIC | 91,67 | MATEO 28,57 |
| DIU PARAU | - NO DIU PA | 75,00 | ELL GRAN 100,00 |
| | | | JUDIT S. 85,71 |
| | | | MAGALI 85,71 |
| | | | DIANA 85,71 |
| | | | ARNAU 71,43 |
| | | | GERMA 100,00 |

Polarización Total = 73,81

| INTENSIDAD | | | |
|------------------|------|--|---------------------|
| CONSTRUCTOS | | | ELEMENTOS |
| DOLENT | 0,04 | | JOSE MANU 0,35 |
| MOGUT/DA | 0,14 | | ERIC 0,11 |
| PEGA | 0,04 | | FABIO 0,17 |
| S'ENFADA | 0,21 | | ELL ARA 0,55 |
| DIU COSES | 0,24 | | TOMAS 0,16 |
| NO ES AM | 0,06 | | MATEO 0,21 |
| DIU PARAU | 0,15 | | ELL GRAN 0,55 |
| Tt Constructos = | 0,13 | | JUDIT S. 0,23 |
| | | | MAGALI 0,38 |
| | | | DIANA 0,26 |
| | | | ARNAU 0,40 |
| | | | GERMA 0,16 |
| | | | Tt elementos = 0,30 |

INTENSIDAD TOTAL = 0,21

ANNEXOS

POTENCIA DISCRIMINATIVA

| CONSTRUCTOS | | | ELEMENTOS | |
|--------------------------------|------------------|------|----------------|--------|
| DOLENT | - BO | 0,75 | JOSE MANU | = 0,86 |
| MOGUT/DA | - NO MOGUT/ | 1,00 | ERIC | = 1,71 |
| PEGA | - NO PEGA | 0,17 | FABIO | = 1,29 |
| S'ENFADA | - NO S'ENFA | 0,75 | ELL ARA | = 0,00 |
| DIU COSES | - NO DIU CO | 1,33 | TOMAS | = 1,71 |
| NO ES AM | - ES AMIC | 0,17 | MATEO | = 1,29 |
| DIU PARAU | - NO DIU PA | 1,33 | ELL GRAN | = 0,00 |
| | Tt Constructos = | 0,79 | JUDIT S. | = 0,29 |
| | | | MAGALI | = 0,57 |
| | | | DIANA | = 0,29 |
| | | | ARNAU | = 0,86 |
| | | | GERMA | = 1,14 |
| | | | Tt Elementos = | 0,83 |
| Potencia Discrim. Total = 0,81 | | | | |

ANALISIS DE CONFLICTOS

Indice de Conflictos = 0,0000

MATRIZ DE CORRELACIONES ELEMENTOS

| | JOSE | ERIC | FABIO | ELL A | TOMAS | MATEO | ELL G | JUDIT | MAGAL | DIANA | ARNAU | GERMA | OTROS |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| JOSE MANU | 1,00 | -0,58 | 0,38 | 0,89 | 0,29 | 0,31 | 0,89 | 0,24 | 0,80 | 0,24 | 0,88 | -0,32 | 0,06 |
| ERIC | -0,58 | 1,00 | 0,11 | -0,02 | 0,34 | -0,02 | -0,02 | 0,19 | -0,46 | -0,46 | -0,36 | 0,40 | 0,72 |
| FABIO | 0,38 | 0,11 | 1,00 | 0,64 | -0,03 | 0,27 | 0,64 | -0,05 | 0,61 | -0,37 | 0,56 | -0,05 | 0,58 |
| ELL ARA | 0,89 | -0,02 | 0,64 | 1,00 | 0,59 | 0,63 | 0,00 | 0,98 | 0,93 | 0,98 | 0,91 | 0,71 | 0,91 |
| TOMAS | 0,29 | 0,34 | -0,03 | 0,59 | 1,00 | 0,33 | 0,59 | 0,55 | 0,23 | -0,41 | 0,48 | -0,09 | 0,64 |
| MATEO | 0,31 | -0,02 | 0,27 | 0,63 | 0,33 | 1,00 | 0,63 | -0,10 | 0,60 | -0,45 | 0,53 | 0,60 | 0,43 |
| ELL GRAN | 0,89 | -0,02 | 0,64 | 0,00 | 0,59 | 0,63 | 1,00 | 0,98 | 0,93 | 0,98 | 0,91 | 0,71 | 0,91 |
| JUDIT S. | 0,24 | 0,19 | -0,05 | 0,98 | 0,55 | -0,10 | 0,98 | 1,00 | -0,17 | -0,17 | 0,32 | -0,17 | 0,26 |
| MAGALI | 0,80 | -0,46 | 0,61 | 0,93 | 0,23 | 0,60 | 0,93 | -0,17 | 1,00 | -0,17 | 0,88 | -0,17 | 0,26 |
| DIANA | 0,24 | -0,46 | -0,37 | 0,98 | -0,41 | -0,45 | 0,98 | -0,17 | -0,17 | 1,00 | -0,24 | -0,17 | -0,65 |
| ARNAU | 0,88 | -0,36 | 0,56 | 0,91 | 0,48 | 0,53 | 0,91 | 0,32 | 0,88 | -0,24 | 1,00 | -0,24 | 0,37 |
| GERMA | -0,32 | 0,40 | -0,05 | 0,71 | -0,09 | 0,60 | 0,71 | -0,17 | -0,17 | -0,17 | -0,24 | 1,00 | 0,26 |
| OTROS | 0,06 | 0,72 | 0,58 | 0,91 | 0,64 | 0,43 | 0,91 | 0,26 | 0,26 | -0,65 | 0,37 | 0,26 | 1,00 |

MATRIZ DE CORRELACIONES CONSTRUCTOS

| | DOLEN | MOGUT | PEGA | S'ENF | DIU C | NO ES | DIU P |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| DOLENT | 1,00 | 0,04 | -0,06 | 0,21 | -0,02 | 0,46 | -0,05 |
| MOGUT/DA | 0,04 | 1,00 | -0,21 | 0,52 | 0,55 | -0,14 | 0,46 |
| PEGA | -0,06 | -0,21 | 1,00 | -0,18 | -0,23 | -0,12 | -0,31 |
| S'ENFADA | 0,21 | 0,52 | -0,18 | 1,00 | 0,90 | 0,02 | 0,37 |
| DIU COSES | -0,02 | 0,55 | -0,23 | 0,90 | 1,00 | 0,07 | 0,54 |
| NO ES AM | 0,46 | -0,14 | -0,12 | 0,02 | 0,07 | 1,00 | 0,37 |
| DIU PARAU | -0,05 | 0,46 | -0,31 | 0,37 | 0,54 | 0,37 | 1,00 |

CONSTRUCCIONES FUNCIONALMENTE INDEPENDIENTES

CONSTRUCTOS ASOCIADOS

1
2-3-4-5-6-7

FIC Constructos: 2/ 7
FIC Elementos: 12/ 12
Total FIC: 14/ 19

ANNEXOS

DILEMAS IMPLICATIVOS

| CONGRUENTES | r | DISCREPANTES | | Amp. Discrep. |
|--|----------|-------------------------|-------|---------------|
| | | YO | IDEAL | |
| NO MOGUT/ vs. MOGUT/DA | .4642149 | NO DIU PA vs. DIU PARAU | | 1 |
| NO S'ENFA vs. S'ENFADA | .3665121 | NO DIU PA vs. DIU PARAU | | 1 |
| NO DIU CO vs. DIU COSES | .545418 | NO DIU PA vs. DIU PARAU | | 1 |
| ES AMIC vs. NO ES AM | .3722775 | NO DIU PA vs. DIU PARAU | | 1 |
| Intensidad de Dilemas Implicativos: | | 22,16 | | |
| Proporci3n de Dilemas Implicativos: | | 19,04 | | |
| Correlaci3n M3nima: | | 0,2 | | |
| Amplitud de discrepancia del constructo: | | 1 | | |
| Extremidad de los constructos congruentes: | | 1.875 | | |

DISIMILARIDADES (DISTANCIAS EUCLIDIANAS)

| ELEMENTOS | ELEMENTOS | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | FABIO | ELL A | TOMAS | MATEO | ELL N | JUDI. | MAGAI | DIANA | ARNAU | GERMA | OTROS | |
| JOSE MANU | 0,71 | 0,33 | 0,23 | 0,37 | 0,34 | 0,23 | 0,21 | 0,13 | 0,21 | 0,09 | 0,44 | 0,17 |
| ERIC | . . . | 0,59 | 0,71 | 0,52 | 0,60 | 0,71 | 0,68 | 0,74 | 0,72 | 0,71 | 0,61 | 0,57 |
| FABIO | . . . | . . . | 0,42 | 0,45 | 0,37 | 0,42 | 0,41 | 0,33 | 0,43 | 0,31 | 0,50 | 0,29 |
| ELL ARA | . . . | . . . | . . . | 0,45 | 0,43 | . . . | 0,09 | 0,19 | 0,09 | 0,21 | 0,38 | 0,19 |
| TOMAS | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,35 | 0,45 | 0,40 | 0,41 | 0,46 | 0,35 | 0,53 | 0,31 |
| MATEO | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,43 | 0,42 | 0,34 | 0,44 | 0,33 | 0,34 | 0,27 |
| ELL GRAN | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,09 | 0,19 | 0,09 | 0,21 | 0,38 | 0,19 |
| JUDIT S. | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,21 | 0,13 | 0,19 | 0,39 | 0,17 |
| MAGALI | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,21 | 0,09 | 0,42 | 0,18 |
| DIANA | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,23 | 0,39 | 0,21 |
| ARNAU | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,43 | 0,16 |
| GERMA | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,32 |

YO-IDEAL: 0,44
YO-OTROS: 0,17
IDEAL-OTROS: 0,32

CONSTRUCTOS (POLO IZQUIERDO)

| | MOGUT | MOGUT | S'ENF | DIU C | NO ES | DIU P |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| DOLENT | 0,46 | 0,41 | 0,36 | 0,47 | 0,39 | 0,51 |
| MOGUT/DA | . . . | 0,38 | 0,31 | 0,31 | 0,37 | 0,40 |
| PEGA | . . . | . . . | 0,35 | 0,38 | 0,13 | 0,48 |
| S'ENFADA | . . . | . . . | . . . | 0,16 | 0,34 | 0,38 |
| DIU COSES | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,36 | 0,36 |
| NO ES AM | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,44 |

VALORES PROPIOS

| Pob. Total: 504 | | Traza: 0,1624 | |
|-----------------|------------|---------------|---------|
| EJE | Val propio | PCT | PCT ACM |
| 1 | 0,08746 | 53,85 | 53,85 |
| 2 | 0,02847 | 17,53 | 71,39 |
| 3 | 0,02231 | 13,74 | 85,12 |
| 4 | 0,01866 | 11,49 | 96,61 |
| 5 | 0,00312 | 1,92 | 98,53 |

CHI-2: 81,85
BETA: -5,11 (Si Beta>3 Rechazo Ho a p < .05)

ANNEXOS

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| JOSE MAN | 42 | 17 | 3 | 45 | 14 | 6 | 30 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | -12 | 42 | 24 |
| ERIC | 42 | -81 | 64 | 94 | -11 | 4 | 2 | -15 | 9 | 3 | -7 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| FABIO | 42 | -12 | 1 | 8 | 22 | 15 | 27 | 9 | 3 | 5 | -33 | 50 | 59 | 2 | 1 | 0 |
| ELL ARA | 42 | 22 | 5 | 64 | -11 | 4 | 18 | -9 | 4 | 13 | -2 | 0 | 1 | 4 | 5 | 3 |
| TOMAS | 42 | -24 | 6 | 29 | 21 | 13 | 22 | -12 | 5 | 7 | 29 | 38 | 41 | 1 | 1 | 0 |
| MATEO | 42 | -13 | 2 | 12 | 8 | 2 | 4 | 32 | 40 | 69 | 13 | 8 | 11 | 0 | 0 | 0 |
| ELL GRAN | 42 | 22 | 5 | 64 | -11 | 4 | 18 | -9 | 4 | 13 | -2 | 0 | 1 | 4 | 5 | 3 |
| JUDIT S. | 42 | 16 | 3 | 47 | -7 | 2 | 9 | -13 | 7 | 30 | 1 | 0 | 0 | 3 | 4 | 3 |
| MAGALI | 42 | 21 | 4 | 72 | 9 | 3 | 14 | 4 | 1 | 3 | -2 | 0 | 1 | 3 | 4 | 2 |
| DIANA | 42 | 23 | 5 | 57 | -11 | 4 | 14 | -11 | 5 | 13 | -2 | 0 | 1 | -11 | 34 | 14 |
| ARNAU | 42 | 16 | 3 | 54 | 13 | 6 | 39 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 3 | 2 |
| GERMA | 42 | -6 | 0 | 2 | -36 | 39 | 65 | 24 | 23 | 30 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| DOLENT | 26 | -2 | 0 | 0 | 47 | 41 | 73 | 28 | 19 | 27 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| MOGUT/DA | 19 | -64 | 18 | 60 | 7 | 1 | 1 | -11 | 2 | 2 | -50 | 52 | 37 | 0 | 0 | 0 |
| PEGA | 14 | 9 | 0 | 9 | 1 | 0 | 0 | -5 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | -29 | 80 | 88 |
| S'ENFADA | 23 | -43 | 10 | 64 | 21 | 7 | 15 | -15 | 5 | 8 | 15 | 6 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| DIU COSE | 20 | -70 | 22 | 79 | 8 | 1 | 1 | -21 | 8 | 8 | 25 | 14 | 10 | 0 | 0 | 0 |
| NO ES AM | 13 | -3 | 0 | 2 | 3 | 0 | 2 | 16 | 3 | 43 | 7 | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| DIU PARA | 25 | -58 | 19 | 62 | -28 | 14 | 15 | 35 | 28 | 23 | 5 | 1 | 1 | -1 | 0 | 0 |
| BO | 46 | 1 | 0 | 0 | -27 | 23 | 73 | -16 | 11 | 27 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| NO MOGUT | 53 | 23 | 6 | 60 | -2 | 0 | 1 | 4 | 1 | 2 | 18 | 18 | 37 | 0 | 0 | 0 |
| NO PEGA | 58 | -2 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 7 | 19 | 88 |
| NO S'ENF | 49 | 20 | 5 | 64 | -9 | 3 | 15 | 7 | 2 | 8 | -7 | 3 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| NO DIU C | 52 | 26 | 9 | 79 | -3 | 0 | 1 | 8 | 3 | 8 | -9 | 5 | 10 | 0 | 0 | 0 |
| ES AMIC | 59 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | -3 | 1 | 43 | -1 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| NO DIU P | 47 | 31 | 10 | 62 | 15 | 8 | 15 | -18 | 15 | 23 | -3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

| EJE : 1 | | | | EJE 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|----|--|------------|------------|----|----|----|----|----|--|------------|------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 73 | 41 | 47 | | -NO DIU PA | 62 | 10 | 31 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | -NO DIU CO | 79 | 9 | 26 | | | | | | | | | | | | | |
| 23 | 5 | 57 | | DIANA- | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22 | 5 | 64 | | ELL GRAN- | -NO MOGUT/ | 60 | 6 | 23 | | | | | | | | | | | | |
| 22 | 5 | 64 | | ELL ARA- | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21 | 4 | 72 | | MAGALI- | -NO S'ENFA | 64 | 5 | 20 | | | | | | | | | | | | |
| 16 | 3 | 47 | | JUDIT S.- | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | 3 | 45 | | JOSE MANU- | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 | 3 | 54 | | ARNAU- | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | -PEGA | 9 | 0 | 9 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | -BO | 0 | 0 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 2NO PEGA | 9 | 0 | -2 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | -DOLENT | 0 | 0 | -2 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | -NO ES AM | 2 | 0 | -3 | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | 7 | 21 | | | | | | 22 | 15 | 27 | | FABIO- | | | | | | | | |
| -6 | 0 | 2 | | GERMA- | | | | 21 | 13 | 22 | | TOMAS- | -S'ENFADA | | | | | | | |
| -12 | 1 | 8 | | FABIO- | | | | | | | | | | | | | | | | |
| -13 | 2 | 12 | | MATEO- | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | 8 | 15 | | | | | | 14 | 6 | 30 | | JOSE MANU- | -NO DIU PA | | | | | | | |
| | | | | | | | | 13 | 6 | 39 | | ARNAU- | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 9 | 3 | 14 | | MAGALI- | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 8 | 2 | 4 | | MATEO- | -DIU COSES | | | | | | | |
| 1 | 1 | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | | |
|-----------|------------|------------|-----------|-----------|---------|------------|
| 1 0 -3 | | | | -2 0 1 | MAGALI- | -NO DIU PA |
| 8 3 -7 | | | | -7 3 1 | ERIC- | -NO S'ENFA |
| 9 3 5 | FABIO- | | | | | |
| 10 5 -9 | | -NO DIU CO | 8 3 8 | | | -NO DIU CO |
| | | -NO S'ENFA | 8 2 7 | | | |
| 4 1 3 | MAGALI- | -NO MOGUT/ | 2 1 4 | | | |
| 0 0 0 | ARNAU- | -NO PEGA | 3 0 1 | | | |
| 0 0 0 | JOSE MANU- | | | | | |
| | | -ES AMIC | 43 1 -3 | | | |
| | | -PEGA | 3 0 -5 | | | |
| -9 4 13 | ELL GRAN- | | | -33 50 59 | FABIO- | |
| -9 4 13 | ELL ARA- | | | | | |
| -11 5 13 | DIANA- | -MOGUT/DA | 2 2 -11 | | | |
| -12 5 7 | TOMAS- | | | | | |
| -13 7 30 | JUDIT S.- | | | | | |
| -15 9 3 | ERIC- | -S'ENFADA | 8 5 -15 | | | |
| | | -BO | 27 11 -16 | | | |
| | | -NO DIU PA | 23 15 -18 | | | |
| 37 52 -50 | | -DIU COSES | 8 8 -21 | | | -MOGUT/DA |

EJES: 1 / 2 coord: -0,07; 0,07
53,85% - 17,53%

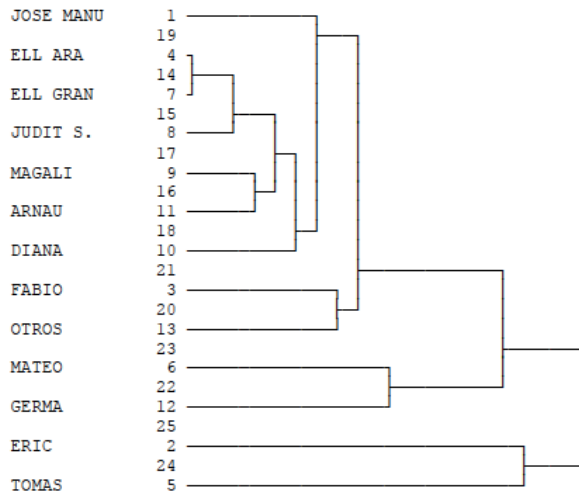
EJES: 1 / 3 coord: -0,07; 0,07
53,85% - 13,73%

EJES: 2 / 3 coord: -0,05; 0,05
17,53% - 13,73%

ANNEXOS

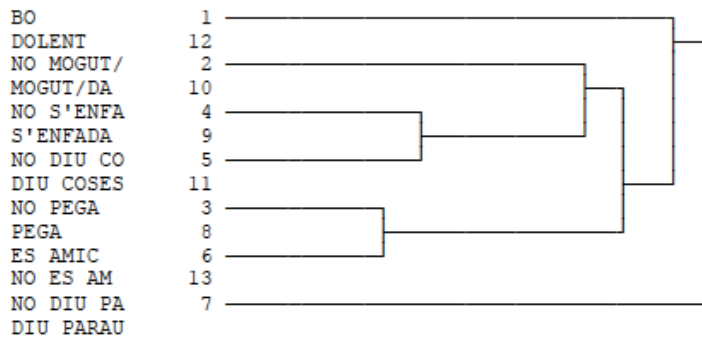
CLUSTER DE ELEMENTOS CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | | | | | |
|----|----------|------|----|----------|------|---|----------|------|----|----------|------|
| 4 | 7 (14) | 0,0 | 14 | 8 (15) | 7,0 | 9 | 11 (16) | 10,0 | 15 | 16 (17) | 13,0 |
| 17 | 10 (18) | 16,0 | 1 | 18 (19) | 19,0 | 3 | 13 (20) | 22,0 | 19 | 20 (21) | 25,0 |
| 6 | 12 (22) | 31,0 | 21 | 22 (23) | 48,0 | 2 | 5 (24) | 51,0 | 23 | 24 (25) | 61,0 |



CLUSTER DE CONSTRUCTOS CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | | | | | |
|---|----------|------|----|---------|------|---|---------|------|----|---------|------|
| 3 | 6 (8) | 18,0 | 4 | 5 (9) | 23,0 | 2 | 9 (10) | 43,0 | 10 | 8 (11) | 47,0 |
| 1 | 11 (12) | 53,0 | 12 | 7 (13) | 58,0 | | | | | | |



Posttest It

RECORD
v. 5.0

Análisis de Correspondencias de Constructos Personales.
- Drs. G. Feixas, JM. Cornejo y Esteban Laso.

07-23-2018 INFORME COMPLEMENTARIO DE LA REJILLA: D:/RecordData/1532358803/user1507.dat
ITH-POST-17

DATOS ORIGINALES

| CONSTRUCTOS Iz | A B C D E F G H I J K L | CONSTRUCTOS De | ELEMENTOS |
|----------------|-------------------------|----------------|-------------|
| 1-DOLENT | 5 5 5 5 5 5 5 5 3 2 5 5 | 1-BO | A-JOSE MANU |
| 2-MOGUT | 5 1 4 5 5 5 5 5 5 3 4 5 | 2-NO MOGUT | B-ERIC |
| 3-PEGA | 5 5 5 5 4 4 5 5 2 1 4 2 | 3-NO PEGA | C-FABIO |
| 4-S'ENFADA | 1 5 1 4 1 1 5 5 1 1 1 1 | 4-NO S'ENFA | D-ELL ARA |
| 5-DIU COSES | 4 4 1 5 1 1 5 5 1 1 1 1 | 5-NO DIU CO | E-TOMAS |
| 6-NO ES AM | 5 5 5 5 5 4 5 5 5 5 5 5 | 6-ES AMIC | F-MATEO |
| 7-DIU PARAU | 4 1 4 5 3 5 5 5 4 1 3 4 | 7-NO DIU PA | G-ELL GRAN |
| | | | H-JUDIT S. |
| | | | I-MAGALI |
| | | | J-DIANA |
| | | | K-ARNAU |
| | | | L-GERMA |

DATOS RECONSTRUIDOS

| CONSTRUCTOS Iz | A B C D E F G H I J K L M | CONSTRUCTOS De | ELEMENTOS |
|----------------|---------------------------|----------------|-------------|
| 1-DOLENT | 5 5 5 5 5 5 3 5 5 5 5 5 2 | 1-BO | A-JOSE MANU |
| 2-NO ES AM | 5 5 5 5 5 4 5 5 5 5 5 5 5 | 2-ES AMIC | B-OTROS |
| 3-PEGA | 5 4 5 4 4 4 2 2 5 5 5 5 1 | 3-NO PEGA | C-FABIO |
| 4-MOGUT | 5 4 4 5 4 5 5 5 5 5 5 1 3 | 4-NO MOGUT | D-TOMAS |
| 5-DIU PARAU | 4 4 4 3 3 5 4 4 5 5 5 1 1 | 5-NO DIU PA | E-ARNAU |
| 6-NO S'ENFA | 5 4 5 5 5 5 5 5 2 1 1 1 5 | 6-S'ENFADA | F-MATEO |
| 7-DIU COSES | 4 3 1 1 1 1 1 1 5 5 5 4 1 | 7-NO DIU CO | G-MAGALI |
| | | | H-GERMA |
| | | | I-ELL ARA |
| | | | J-ELL GRAN |

K-JUDIT S.
L-ERIC
M-DIANA

INDICES GENERALES

| | | | |
|--------------------------------|-------|----------------------------|--------|
| Intensidad constructos | 0,183 | Potencia constructos | 0,988 |
| Intensidad elementos | 0,344 | Potencia elementos | 1,714 |
| Intensidad total | 0,264 | Potencia total | 1,351 |
| Indice de Bieril | 0,393 | Polarización total | 76,190 |
| Indice de Bieri2 | 0,405 | Indice de indefinición | 4,762 |
| Correlación YO-IDEAL | 0,553 | Indice de sesgo extrem | 0,599 |
| Correlación YO-OTROS | 0,636 | Amplitud de respuesta | 0,763 |
| Correlación IDEAL-OTROS | 0,741 | Indice de conflictos | 0,000 |
| N-mero de Constructos | 7 | N-mero de Elementos | 12 |
| N-mero de Dilemas | 5 | Intensidad Dilema Imp. | 20,63 |
| N-mero de C. Dilemáticos | 0 | % C. Dilemáticos | 0,00 |
| N. de C. Desorientación del Yo | 0 | % C. Desorientación del Yo | 0,00 |
| Puntaje FIC | 15/19 | Prop. Dilema Implicativo | 23,81 |
| Disimilaridad YO-IDEAL | 0,40 | Disimilaridad YO-OTROS | 0,23 |
| Disimilaridad IDEAL-OTROS | 0,27 | | |

ANNEXOS

| AUTODEFINICION | | DISCREPANCIA | |
|----------------|---------------|--------------|----------------|
| JOSE MANU | | JOSE MANU | * GERMA |
| 5 BO | vs. DOLENT | 5 NO PEGA | -> 2 PEGA |
| 5 NO MOGUT | vs. MOGUT | 4 NO DIU CO | -> 1 DIU COSES |
| 5 NO PEGA | vs. PEGA | | |
| 5 S'ENFADA | vs. NO S'ENFA | | |
| 5 ES AMIC | vs. NO ES AM | | |

CONSTRUCTOS CONGRUENTES
 BO
 NO MOGUT
 S'ENFADA
 ES AMIC
 NO DIU PA

No existen constructos dilemáticos.
 No existen constructos con desorientación del yo (YO = Punto Medio).

| POLARIZACION | | | |
|--------------|-------------|-----------|-----------------|
| CONSTRUCTOS | | ELEMENTOS | |
| DOLENT | - BO | 83,33 | JOSE MANU 71,43 |
| MOGUT | - NO MOGUT | 75,00 | ERIC 85,71 |
| PEGA | - NO PEGA | 58,33 | FABIO 71,43 |
| NO S'ENFA | - S'ENFADA | 91,67 | ELL ARA 85,71 |
| DIU COSES | - NO DIU CO | 83,33 | TOMAS 71,43 |
| NO ES AM | - ES AMIC | 91,67 | MATEO 71,43 |
| DIU PARAU | - NO DIU PA | 50,00 | ELL GRAN 100,00 |
| | | | JUDIT S. 100,00 |
| | | | MAGALI 57,14 |
| | | | DIANA 71,43 |
| | | | ARNAU 57,14 |
| | | | GERMA 71,43 |

Polarización Total = 76,19

| INTENSIDAD | | | |
|-----------------------|------|---------------------|------|
| CONSTRUCTOS | | ELEMENTOS | |
| DOLENT | 0,19 | JOSE MANU | 0,32 |
| MOGUT | 0,14 | ERIC | 0,12 |
| PEGA | 0,25 | FABIO | 0,39 |
| NO S'ENFA | 0,21 | ELL ARA | 0,29 |
| DIU COSES | 0,24 | TOMAS | 0,47 |
| NO ES AM | 0,04 | MATEO | 0,36 |
| DIU PARAU | 0,21 | ELL GRAN | 0,29 |
| Tt Constructos = 0,18 | | JUDIT S. | 0,29 |
| | | MAGALI | 0,39 |
| | | DIANA | 0,34 |
| | | ARNAU | 0,46 |
| | | GERMA | 0,41 |
| | | Tt elementos = 0,34 | |

INTENSIDAD TOTAL = 0,26

ANNEXOS

POTENCIA DISCRIMINATIVA

| CONSTRUCTOS | | | ELEMENTOS | |
|-------------|------------------|------|----------------|--------|
| DOLENT | - BO | 0,75 | JOSE MANU | = 0,29 |
| MOGUT | - NO MOGUT | 1,33 | ERIC | = 1,71 |
| PEGA | - NO PEGA | 1,33 | FABIO | = 1,71 |
| NO S'ENFA | - S'ENFADA | 1,00 | ELL ARA | = 0,86 |
| DIU COSES | - NO DIU CO | 1,00 | TOMAS | = 2,29 |
| NO ES AM | - ES AMIC | 0,17 | MATEO | = 1,71 |
| DIU PARAU | - NO DIU PA | 1,33 | ELL GRAN | = 1,14 |
| | Tt Constructos = | 0,99 | JUDIT S. | = 1,14 |
| | | | MAGALI | = 2,86 |
| | | | DIANA | = 2,29 |
| | | | ARNAU | = 2,29 |
| | | | GERMA | = 2,29 |
| | | | Tt Elementos = | 1,71 |

Potencia Discrim. Total = 1,35

ANALISIS DE CONFLICTOS

Indice de Conflictos = 0,0000

MATRIZ DE CORRELACIONES ELEMENTOS

| | JOSE | ERIC | FABIO | ELL A | TOMAS | MATEO | ELL G | JUDIT | MAGAL | DIANA | ARNAU | GERMA | OTROS |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| JOSE MANU | 1,00 | 0,22 | 0,77 | -0,26 | 0,89 | 0,53 | -0,26 | -0,26 | 0,45 | 0,59 | 0,87 | 0,55 | 0,64 |
| ERIC | 0,22 | 1,00 | 0,05 | 0,46 | -0,05 | -0,40 | 0,46 | 0,46 | -0,53 | -0,16 | 0,06 | -0,33 | 0,34 |
| FABIO | 0,77 | 0,05 | 1,00 | -0,26 | 0,89 | 0,84 | -0,26 | -0,26 | 0,59 | 0,47 | 0,94 | 0,69 | 0,80 |
| ELL ARA | -0,26 | 0,46 | -0,26 | 1,00 | -0,29 | -0,26 | 1,00 | 1,00 | -0,39 | -0,59 | -0,34 | -0,30 | 0,09 |
| TOMAS | 0,89 | -0,05 | 0,89 | -0,29 | 1,00 | 0,82 | -0,29 | -0,29 | 0,74 | 0,66 | 0,97 | 0,85 | 0,79 |
| MATEO | 0,53 | -0,40 | 0,84 | -0,26 | 0,82 | 1,00 | -0,26 | -0,26 | 0,73 | 0,34 | 0,79 | 0,82 | 0,64 |
| ELL GRAN | -0,26 | 0,46 | -0,26 | 1,00 | -0,29 | -0,26 | 1,00 | 1,00 | -0,39 | -0,59 | -0,34 | -0,30 | 0,09 |
| JUDIT S. | -0,26 | 0,46 | -0,26 | 1,00 | -0,29 | -0,26 | 1,00 | 1,00 | -0,39 | -0,59 | -0,34 | -0,30 | 0,09 |
| MAGALI | 0,45 | -0,53 | 0,59 | -0,39 | 0,74 | 0,73 | -0,39 | -0,39 | 1,00 | 0,78 | 0,67 | 0,90 | 0,51 |
| DIANA | 0,59 | -0,16 | 0,47 | -0,59 | 0,66 | 0,34 | -0,59 | -0,59 | 0,78 | 1,00 | 0,66 | 0,69 | 0,46 |
| ARNAU | 0,87 | 0,06 | 0,94 | -0,34 | 0,97 | 0,79 | -0,34 | -0,34 | 0,67 | 0,66 | 1,00 | 0,81 | 0,85 |
| GERMA | 0,55 | -0,33 | 0,69 | -0,30 | 0,85 | 0,82 | -0,30 | -0,30 | 0,90 | 0,69 | 0,81 | 1,00 | 0,74 |
| OTROS | 0,64 | 0,34 | 0,80 | 0,09 | 0,79 | 0,64 | 0,09 | 0,09 | 0,51 | 0,46 | 0,85 | 0,74 | 1,00 |

MATRIZ DE CORRELACIONES CONSTRUCTOS

| | DOLEN | MOGUT | PEGA | NO S' | DIU C | NO ES | DIU P |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| DOLENT | 1,00 | 0,19 | 0,79 | -0,30 | 0,37 | -0,12 | 0,47 |
| MOGUT | 0,19 | 1,00 | 0,02 | 0,23 | -0,01 | -0,18 | 0,83 |
| PEGA | 0,79 | 0,02 | 1,00 | -0,55 | 0,65 | -0,02 | 0,38 |
| NO S'ENFA | -0,30 | 0,23 | -0,55 | 1,00 | -0,86 | -0,21 | -0,13 |
| DIU COSES | 0,37 | -0,01 | 0,65 | -0,86 | 1,00 | 0,26 | 0,31 |
| NO ES AM | -0,12 | -0,18 | -0,02 | -0,21 | 0,26 | 1,00 | -0,29 |
| DIU PARAU | 0,47 | 0,83 | 0,38 | -0,13 | 0,31 | -0,29 | 1,00 |

CONSTRUCCIONES FUNCIONALMENTE INDEPENDIENTES

CONSTRUCTOS ASOCIADOS

1-2-6-3
4-5
7

FIC Constructos: 3/ 7
FIC Elementos: 12/ 12
Total FIC: 15/ 19

ANNEXOS

DILEMAS IMPLICATIVOS

| CONGRUENTES | | r | DISCREPANTES | | Amp. Discrep. |
|--|---------------|----------|--------------|---------------|---------------|
| | | | YO | IDEAL | |
| BO | vs. DOLENT | .7955637 | NO PEGA | vs. PEGA | 0 |
| BO | vs. DOLENT | .3634828 | NO DIU CO | vs. DIU COSES | 0 |
| ES AMIC | vs. NO ES AM | .2508726 | NO DIU CO | vs. DIU COSES | 0 |
| NO DIU PA | vs. DIU PARAU | .3802616 | NO PEGA | vs. PEGA | 0 |
| NO DIU PA | vs. DIU PARAU | .3027028 | NO DIU CO | vs. DIU COSES | 0 |
| Intensidad de Dilemas Implicativos: | | | 20,63 | | |
| Proporci3n de Dilemas Implicativos: | | | 23,80 | | |
| Correlaci3n M3nima: | | | 0,2 | | |
| Amplitud de discrepancia del constructo: | | | 0 | | |
| Extremidad de los constructos congruentes: | | | 1.666667 | | |

DISIMILARIDADES (DISTANCIAS EUCLIDIANAS)

ELEMENTOS

| | FABIO | ELL A | TOMAS | MATEO | ELL N | JUDI. | MAGAI | DIANA | ARNAU | GERMA | OTROS | |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| JOSE MANU | 0,61 | 0,30 | 0,31 | 0,31 | 0,33 | 0,40 | 0,40 | 0,44 | 0,65 | 0,33 | 0,40 | 0,23 |
| ERIC | . . . | 0,62 | 0,55 | 0,64 | 0,73 | 0,54 | 0,54 | 0,75 | 0,69 | 0,59 | 0,73 | 0,51 |
| FABIO | . . . | . . . | 0,49 | 0,16 | 0,19 | 0,55 | 0,55 | 0,35 | 0,56 | 0,13 | 0,30 | 0,22 |
| ELL ARA | . . . | . . . | . . . | 0,52 | 0,49 | 0,09 | 0,09 | 0,59 | 0,79 | 0,53 | 0,56 | 0,34 |
| TOMAS | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,21 | 0,57 | 0,57 | 0,28 | 0,48 | 0,09 | 0,21 | 0,21 |
| MATEO | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,55 | 0,55 | 0,30 | 0,59 | 0,23 | 0,23 | 0,25 |
| ELL GRAN | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,64 | 0,83 | 0,58 | 0,61 | 0,39 |
| JUDIT S. | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,64 | 0,83 | 0,58 | 0,61 | 0,39 |
| MAGALI | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,37 | 0,30 | 0,19 | 0,31 |
| DIANA | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,45 | 0,45 | 0,50 |
| ARNAU | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,23 | 0,20 |
| GERMA | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,27 |
| YO-IDEAL: 0,40 | | | | | | | | | | | | |
| YO-OTROS: 0,23 | | | | | | | | | | | | |
| IDEAL-OTROS: 0,27 | | | | | | | | | | | | |

CONSTRUCTOS (POLO IZQUIERDO)

| | MOGUT | MOGUT | S'ENF | DIU C | NO ES | DIU P |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| DOLENT | 0,35 | 0,27 | 0,73 | 0,67 | 0,27 | 0,39 |
| MOGUT | . . . | 0,46 | 0,79 | 0,71 | 0,35 | 0,25 |
| PEGA | . . . | . . . | 0,57 | 0,49 | 0,43 | 0,39 |
| S'ENFADA | . . . | . . . | . . . | 0,24 | 0,80 | 0,63 |
| DIU COSES | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,75 | 0,56 |
| NO ES AM | . . . | . . . | . . . | . . . | . . . | 0,48 |

VALORES PROPIOS

| Pob. Total: 504 | | Traza: 0,2215 | |
|--|------------|---------------|---------|
| EJE | Val propio | PCT | PCT ACM |
| 1 | 0,12468 | 56,28 | 56,28 |
| 2 | 0,05862 | 26,46 | 82,74 |
| 3 | 0,02479 | 11,19 | 93,93 |
| 4 | 0,00710 | 3,20 | 97,13 |
| 5 | 0,00357 | 1,61 | 98,74 |
| CHI-2: 111,66 | | | |
| BETA: -2,62 (Si Beta>3 Rechazo Ho a p < .05) | | | |

ANNEXOS

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| JOSE MAN | 42 | -10 | 1 | 11 | -15 | 3 | 24 | 7 | 2 | 5 | 23 | 67 | 58 | 2 | 1 | 0 |
| ERIC | 42 | -33 | 7 | 21 | 61 | 54 | 72 | 17 | 11 | 6 | -4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| FABIO | 42 | 13 | 1 | 19 | -9 | 1 | 10 | 23 | 18 | 58 | -1 | 0 | 0 | -8 | 15 | 7 |
| ELL ARA | 42 | -44 | 13 | 90 | -10 | 2 | 5 | -9 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 | -1 | 1 | 0 |
| TOMAS | 42 | 21 | 3 | 54 | -8 | 1 | 9 | 12 | 6 | 20 | 0 | 0 | 0 | 7 | 12 | 6 |
| MATEO | 42 | 16 | 2 | 21 | -26 | 10 | 54 | 8 | 3 | 6 | -9 | 10 | 7 | -7 | 15 | 5 |
| ELL GRAN | 42 | -51 | 18 | 92 | -6 | 1 | 1 | -13 | 6 | 6 | -3 | 1 | 0 | -1 | 1 | 0 |
| JUDIT S. | 42 | -51 | 18 | 92 | -6 | 1 | 1 | -13 | 6 | 6 | -3 | 1 | 0 | -1 | 1 | 0 |
| MAGALI | 42 | 36 | 9 | 69 | -6 | 1 | 2 | -22 | 17 | 26 | -1 | 0 | 0 | -4 | 4 | 1 |
| DIANA | 42 | 53 | 19 | 56 | 41 | 24 | 33 | -22 | 18 | 10 | 5 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| ARNAU | 42 | 21 | 3 | 59 | 0 | 0 | 0 | 17 | 10 | 39 | -1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 |
| GERMA | 42 | 29 | 6 | 62 | -13 | 3 | 13 | -5 | 1 | 2 | -10 | 12 | 7 | 14 | 52 | 16 |

| NVAR | PS | EJE 1 | | | EJE 2 | | | EJE 3 | | | EJE 4 | | | EJE 5 | | |
|----------|----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|-------|----|-----|
| | | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR | COR | CA | CTR |
| DOLENT | 17 | 38 | 4 | 33 | 26 | 4 | 16 | -42 | 25 | 40 | 11 | 6 | 3 | -18 | 32 | 7 |
| MOGUT | 20 | 1 | 0 | 0 | 66 | 30 | 88 | 21 | 7 | 9 | -4 | 1 | 0 | -7 | 6 | 1 |
| PEGA | 25 | 53 | 11 | 65 | 11 | 1 | 3 | -34 | 24 | 28 | -8 | 5 | 2 | 10 | 15 | 2 |
| S'ENFADA | 45 | 42 | 13 | 81 | -15 | 4 | 10 | 8 | 3 | 3 | 10 | 13 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| DIU COSE | 42 | 48 | 16 | 90 | -4 | 0 | 1 | 10 | 4 | 4 | -11 | 15 | 5 | -2 | 1 | 0 |
| NO ES AM | 13 | 3 | 0 | 2 | -8 | 0 | 11 | 4 | 0 | 3 | -8 | 3 | 11 | -10 | 9 | 19 |
| DIU PARA | 28 | 23 | 3 | 16 | 51 | 25 | 77 | 9 | 2 | 3 | 7 | 5 | 2 | 7 | 9 | 2 |
| BO | 55 | -12 | 1 | 33 | -8 | 1 | 16 | 13 | 8 | 40 | -3 | 2 | 3 | 5 | 10 | 7 |
| NO MOGUT | 52 | 0 | 0 | 0 | -25 | 11 | 88 | -8 | 3 | 9 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 |
| NO PEGA | 47 | -28 | 6 | 65 | -5 | 1 | 3 | 18 | 13 | 28 | 4 | 3 | 2 | -5 | 8 | 2 |
| NO S'ENF | 27 | -71 | 22 | 81 | 25 | 6 | 10 | -14 | 5 | 3 | -17 | 22 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| NO DIU C | 30 | -68 | 22 | 90 | 6 | 0 | 1 | -14 | 5 | 4 | 15 | 21 | 5 | 2 | 1 | 0 |
| ES AMIC | 59 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 11 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 11 | 2 | 2 | 19 |
| NO DIU P | 44 | -15 | 2 | 16 | -32 | 16 | 77 | -6 | 1 | 3 | -4 | 3 | 2 | -4 | 5 | 2 |

| EJE : 1 | | | | | EJE 2 | | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|----|----|----|---------|------------|----|----|----|----|----|----|--|--------|--|--|--|--|
| 88 | 30 | 53 | 19 | 56 | DIANA- | -PEGA | 65 | 11 | 53 | | | | | | | | | |
| | | | | 66 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | -DIU COSES | 90 | 16 | 48 | 61 | 54 | 72 | | ERIC- | | | | |
| | | | | | | -S'ENFADA | 81 | 13 | 42 | | | | | | | | | |
| | | | | | | -DOLENT | 33 | 4 | 38 | | | | | | | | | |
| | | 36 | 9 | 69 | MAGALI- | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 77 | 25 | 51 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 29 | 6 | 62 | GERMA- | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 21 | 3 | 59 | ARNAU- | -DIU PARAU | 16 | 3 | 23 | 41 | 24 | 33 | | DIANA- | | | | |
| | | 21 | 3 | 54 | TOMAS- | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 16 | 2 | 21 | MATEO- | | | | | | | | | | | | | |
| | | 13 | 1 | 19 | FABIO- | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | -NO ES AM | 2 | 0 | 3 | | | | | | | | | |
| | | 16 | 4 | 26 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | 2MOGUT | 0 | 0 | 1 | | | | | | | | | |
| | | 10 | 6 | 25 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | -NO MOGUT | 0 | 0 | 0 | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | | |
|-----------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
| -10 1 11 | JOSE MANU- | -BO | 33 1 -12 | | | |
| | | -NO DIU PA | 16 2 -15 | | | |
| 3 1 11 | | | | | | -PEGA |
| 1 0 6 | | | | | | -NO DIU CO |
| | | -NO PEGA | 65 6 -28 | 0 0 0 | ARNAU- | -ES AMIC |
| 11 0 1 | | | | | | |
| -33 7 21 | ERIC- | | | | | -DIU COSES |
| 1 0 -4 | | | | -6 1 1 | JUDIT S.- | -NO PEGA |
| 3 1 -5 | | | | -6 1 1 | ELL GRAN2 | -BO |
| 16 1 -8 | | | | -8 1 9 | TOMAS- | -NO ES AM |
| 11 0 -8 | | | | -9 1 10 | FABIO- | |
| -44 13 90 | ELL ARA- | | | -10 2 5 | ELL ARA- | |
| -51 18 92 | JUDIT S.- | | | -13 3 13 | GERMA- | |
| 10 4 -15 | | | | -15 3 24 | JOSE MANU- | -S'ENFADA |
| -51 18 92 | ELL GRAN- | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 88 11 -25 | | | | -26 10 54 | MATEO- | -NO MOGUT |
| | | -NO DIU CO | 90 22 -68 | | | |
| 77 16 -32 | | -NO S'ENFA | 81 22 -71 | | | -NO DIU PA |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| EJE : 3 | | | | EJE 4 | | |
| 23 18 58 | FABIO- | -MOGUT | 9 7 21 | 23 67 58 | JOSE MANU- | |
| | | | | | | |
| 17 10 39 | ARNAU- | -NO PEGA | 28 13 18 | | | |
| 17 11 6 | ERIC- | | | | | |
| | | | | | | |
| | | -BO | 40 8 13 | | | |
| 12 6 20 | TOMAS- | | | | | |
| | | -DIU COSES | 4 4 10 | | | -NO DIU CO |
| 5 21 15 | | | | | | |
| 8 3 6 | MATEO- | -DIU PARAU | 3 2 9 | | | |
| 7 2 5 | JOSE MANU- | -S'ENFADA | 3 3 8 | | | |
| | | | | | | |
| | | -NO ES AM | 3 0 4 | | | -DOLENT |
| 3 6 11 | | | | | | |
| 5 13 10 | | | | | | -S'ENFADA |
| | | | | | | |
| | | -ES AMIC | 3 0 0 | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 2 5 7 | | | | | | -DIU PARAU |
| -5 1 2 | GERMA- | -NO DIU PA | 3 1 -6 | 5 3 1 | DIANA- | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|----------|-----------|-----------------------|-----------|----------|--------------------|
| | | -NO MOGUT | 9 3 -8 | 4 3 1 | ELL ARA- -NO PEGA |
| 2 3 4 | | ELL ARA- | | | |
| | -9 3 4 | | | | |
| | | JUDIT S.- | | | -ES AMIC |
| 11 1 | -13 6 6 | | | | |
| | 1 | ELL GRAN- -NO DIU CO | 4 5 -14 | | -NO MOGUT |
| 0 1 | -13 6 6 | | | | |
| | 1 | -NO S'ENFA | 3 5 -14 | | |
| | | | | 0 0 0 | TOMAS- |
| | | | | -1 0 0 | FABIO2- |
| | | | | -1 0 0 | MAGALI- |
| | | | | -3 1 0 | JUDIT S.- |
| 3 2 -3 | | | | -3 1 0 | ELL GRAN- -BO |
| | | | | | |
| 2 3 -4 | | | | | -NO DIU PA |
| | -22 18 10 | DIANA- | | -4 2 0 | ERIC- -MOGUT |
| 0 1 -4 | | | | | |
| | -22 17 26 | MAGALI- | | | |
| | | | | | -NO ES AM |
| 11 3 -8 | | | | | -PEGA |
| | | | | | |
| 2 5 -8 | | | | | |
| | | | | -9 10 7 | MATEO- |
| | | | | -10 12 7 | GERMA- |
| | | | | | -DIU COSES |
| 5 15 -11 | | | | | |
| | | -PEGA | 28 24 -34 | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 5 22 -17 | | -DOLENT | 40 25 -42 | | -NO S'ENFA |

EJES: 1 / 2 coord: -0,07; 0,07
56,27% - 26,46%

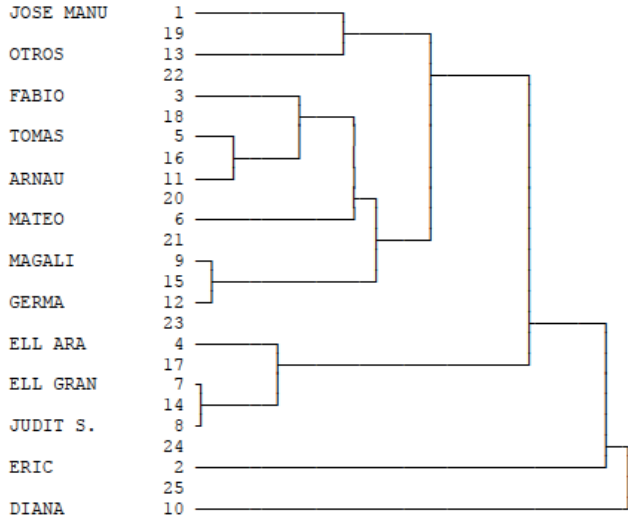
EJES: 1 / 3 coord: -0,07; 0,07
56,27% - 11,18%

EJES: 2 / 3 coord: -0,07; 0,07
26,46% - 11,18%

ANNEXOS

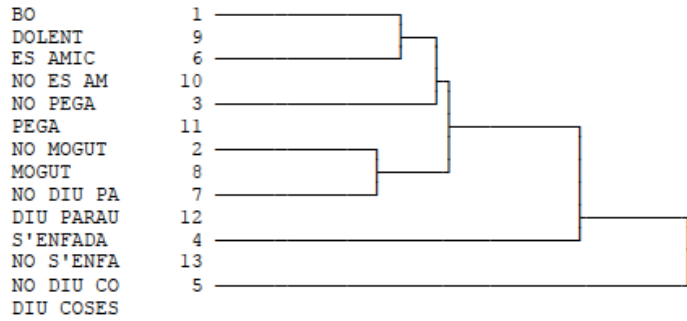
CLUSTER DE ELEMENTOS
CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|------|----|---------|------|----|---------|------|----|---------|------|
| 7 | 8 (14) | 0,0 | 9 | 12 (15) | 3,0 | 5 | 11 (16) | 7,0 | 4 | 14 (17) | 15,0 |
| 3 | 16 (18) | 20,0 | 1 | 13 (19) | 28,0 | 18 | 6 (20) | 31,0 | 20 | 15 (21) | 34,0 |
| 19 | 21 (22) | 45,0 | 22 | 17 (23) | 66,0 | 23 | 2 (24) | 80,0 | 24 | 10 (25) | 84,0 |



CLUSTER DE CONSTRUCTOS
CENTROS DE AGREGACION

| | | | | | | | | | | | |
|----|--------|------|----|--------|-------|---|--------|------|----|--------|------|
| 2 | 7 (8) | 36,0 | 1 | 6 (9) | 39,0 | 9 | 3 (10) | 49,0 | 10 | 8 (11) | 52,0 |
| 11 | 4 (12) | 79,0 | 12 | 5 (13) | 104,0 | | | | | | |



ANNEXOS

ANNEX 9. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 2

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:



| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | VALORACIÓ |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--|-----------|
| PSICOMOTRICITAT | DIMENSIÓ AFECTIVA | Tipus de joc | Repeteix el joc al llarg de la sessió | |
| | | | Disposició de compartir joc amb l'adult | |
| | | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | |
| | | | Diversitat de materials que utilitza durant el joc | |
| | | | Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | |
| | | Ocupació de l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | |
| | | | Formes d'ocupació dels espais | |

| | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------------|--|--|
| PSICOMOTRICITAT | DIMENSIÓ AFECTIVA | Expressivitat durant la sessió | Expressió i socialització de l'agressivitat | |
| | | | Expressió i elaboració del món màgic | |
| | | | Actitud davant les dificultats i fracassos | |
| | | | Gaudeix de l'activitat | |
| | | | Seguretat/Inseguretat en les accions | |
| | | | Expressa els seus sentiments a través del cos | |
| | DIMENSIÓ CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | |
| | | | Accepta les opcions que se li ofereixen per escollir | |
| | | | Accepta les normes de la sessió | |
| | | Voluntat | Ser capaç d'aplaçar la pròpia satisfacció-desig | |
| | | | Plaer de control-autocontrol | |
| | | | Persistència en acabar les activitats | |
| | | Esforç | S'esforça en la realització de les activitats | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|---------------------|--|--|
| PSICOMOTRICITAT | | | No es rendeix davant la dificultat i el fracàs | |
| | DIMENSÍO COGNITIVA | Aspectes cognitius | Sap i recorda les normes | |
| | | | Utilitza el llenguatge | |
| | | | Capacitat d'atenció | |
| | | | Capacitat de concentració | |
| | | | Comprensió de consignes | |
| | DIMENSÍO FANTASMÀTICA | Temors profunds | Mort | |
| | | | Pèrdua | |
| | | | Abandonament | |
| | | | Devorament | |
| | | Actitud corporal | Grau de relaxament durant la sessió | |
| | | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | |
| | | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | |
| | | | Accepta les propostes de l'adult | |
| Espera l'aprovació de l'adult | | | | |

| | | | | |
|--|----------------------------|--|--|--|
| | DIMENSÍO RELACIONAL | | Busca l'atenció i la mirada de l'adult | |
| | | | Col·labora amb l'adult | |
| | | | Confiança amb l'adult | |
| | | | Aïllament i rebuig a l'adult | |
| | | | Inseguretat davant l'adult | |
| | | | Relació mitjançant objectes | |
| | | | Provoca a l'adult | |

ANNEX 10. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 3

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|------------------------|------------------|--------------------------|--|----------------|-----------|
| PSICOMOTRICITAT | AFFECTIVA | Tipus de joc | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | |
| | | | Disposició de compartir joc amb l'adult | | |
| | | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | | |
| | | | Diversitat de materials que utilitza durant el joc | | |
| | | | Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | | |
| | | Ocupació de l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | | |
| | | | Formes d'ocupació dels espais | S'hi queda sol | |
| | | El comparteix | | | |

| | | | | | | |
|------------------------|---|--------------------------------|---|---|--|--|
| PSICOMOTRICITAT | AFFECTIVA | Expressivitat durant la sessió | Expressió i socialització de l'agressivitat | L'envaeix | | |
| | | | Gaudeix de l'activitat | | | |
| | | | Seguretat/Inseguretat en les accions | | | |
| | | | Expressa els seus sentiments a través del cos | | | |
| | CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | | |
| | | | Voluntat | Capacitat d'aplaçar i d'inhibir desitjos primaris | | |
| | | | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | Esforç | Persistència en acabar les activitats | | | |
| | S'esforça en la realització de les activitats | | | | | |
| | | | Actitud davant les dificultats i fracassos | | | |
| | ASPECTES COGNITIVS | Utilitza el llenguatge | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | | |
|------------------------|--------------|---------------------|---|--|---|--|
| PSICOMOTRICITAT | COGNITIVA | | Aspectes previs al desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | | |
| | | | | Capacitat d'atenció | | |
| | | | | Capacitat de concentració | | |
| | FANTASMÀTICA | Temors profunds | | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Comprensió de consignes | |
| | | | | | Mort | |
| | | | | | Pèrdua | |
| | | Actitud corporal | | | Abandonament | |
| | | | | | Devorament | |
| | | | | | Grau de relaxament durant la sessió | |
| | RELACIONAL | Relació amb l'adult | | Busca l'adult com a company de joc | Necessitat de descàrrega durant la sessió | |
| | | | | | To muscular | |
| | | | | | Accepta les seves propostes | |
| | | | | Accepta les seves normes | | |
| | | | | Busca l'atenció i la seva mirada | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---------------------------------|------------------------------|--|
| | | | | Relació mitjançant els objectes | | |
| | | | | Col·labora amb l'adult | Confiança amb l'adult | |
| | | | | | Inseguretat davant l'adult | |
| | | | | | Provoca l'adult | |
| | | | | | Aïllament i rebuig a l'adult | |
| | | | | Espera l'aprovació de l'adult | | |

ANNEX 11. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 4

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|------------------------|------------------|--------------------------|--|---------------------------------|-----------|
| PSICOMOTRICITAT | AFFECTIVA | Tipus de joc | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | |
| | | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | | |
| | | | Diversitat de materials que utilitza durant el joc | | |
| | | | Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | | |
| | | Ocupació de l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | | |
| | | | Formes d'ocupació dels espais | S'hi queda sol El comparteix | |

| | | | | | | |
|------------------------|---|--------------------------------|---|---|--|--|
| PSICOMOTRICITAT | AFFECTIVA | Expressivitat durant la sessió | Expressió i socialització de l'agressivitat | L'envaeix | | |
| | | | Gaudeix de l'activitat | | | |
| | | | Seguretat/Inseguretat en les accions | | | |
| | | | Expressa els seus sentiments a través del cos | | | |
| | CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | | |
| | | | Voluntat | Capacitat d'aplaçar i d'inhibir desitjos primaris | | |
| | | | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | Esforç | Persistència en acabar les activitats | | | |
| | S'esforça en la realització de les activitats | | | | | |
| | COGNITIVA | Aspectes cognitius | Actitud davant les dificultats i fracassos | | | |
| Utilitza el llenguatge | | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | | |
|------------------------|---------------------|------------------|---|--|-------------------------------------|--|
| PSICOMOTRICITAT | COGNITIVA | | Aspectes previs al desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | | |
| | | | | Capacitat d'atenció | | |
| | | | | Capacitat de concentració | | |
| | FANTASMÀTICA | Temors profunds | | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Mort | |
| | | | | | Pèrdua | |
| | | Actitud corporal | | | Abandonament | |
| | | | | | Devorament | |
| | | | | | Grau de relaxament durant la sessió | |
| | Relació amb l'adult | | Busca l'adult com a company de joc | Necessitat de descàrrega durant la sessió | | |
| | | | | To muscular | | |
| RELACIONAL | | | | Accepta les seves propostes | | |
| | | | | Accepta les seves normes | | |
| | | | | Busca l'atenció i la seva mirada | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---------------------------------|------------------------------|--|
| | | | | Relació mitjançant els objectes | | |
| | | | | Col·labora amb l'adult | Confiança amb l'adult | |
| | | | | | Inseguretat davant l'adult | |
| | | | | | Provoca l'adult | |
| | | | | Espera l'aprovació de l'adult | Aïllament i rebuig a l'adult | |
| | | | | | | |

ANNEXOS

ANNEX 12. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 5

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|------------------------|-----------------|--------------|-------------------------|------------------------|-----------|
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | |
| | | | | Rodaments | |
| | | | | Arrossegaments | |
| | | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | | Balancejos | |
| | | | | Salts | |
| | | | Jocs pre-simbòlics | Aparèixer/desaparèixer | |
| | | | | Persecució | |
| | | | | Oposició | |
| | | | | Unir/dispersar | |
| | | | | Construir/destruir | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|------------------------|--|--------------------------------|--|---|--|
| PSICOMOTRICITAT | | Joc simbòlic | | Dona significat simbòlic als objectes | |
| | | | | Assumeix rols | |
| | | | | Construeix cases i imita situacions familiars | |
| | | | | Jocs fantàstics | |
| | | | | Estructura el joc/no estructura el joc | |
| | | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | | |
| | | | Diversitat de materials que utilitza durant el joc | | |
| | | | Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | | |
| | | Ocupació de l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | | |
| | | | Formes d'ocupació dels espais | S'hi queda sol | |
| | | | | El comparteix | |
| | | | L'envaeix | | |
| | | Expressivitat durant la sessió | Expressió i socialització de l'agressivitat | | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|--|-----------------|------------------------|---|--|--|
| PSICOMOTRICITAT | | | Gaudeix de l'activitat | | |
| | | | Seguretat/Inseguretat en les accions | | |
| | | | Expressa els seus sentiments a través del cos | | |
| | | | Auoestima/fragilitat durant la sessió | | |
| | | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | |
| | CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | |
| | | Voluntat | Capacitat d'aplaçar i d'inhibir desitjos primaris | | |
| | | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | | Persistència en acabar les activitats | | |
| | | Esforç | S'esforça en la realització de les activitats | | |
| Actitud davant les dificultats i fracassos | | | | | |
| | | Utilitza el llenguatge | | | |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---------------------|---------------------|---|--|---|--|
| PSICOMOTRICITAT | COGNITIVA | Aspectes cognitius | Aspectes previs al desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | | |
| | | | | Capacitat d'atenció | | |
| | | | | Capacitat de concentració | | |
| | | | | Comprensió de consignes | | |
| | FANTASMÀTICA | Temors profunds | | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Mort | |
| | | | | | Pèrdua | |
| | | Actitud corporal | | | Grau de relaxament durant la sessió | |
| | | | | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | |
| | RELACIONAL | Relació amb l'adult | | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves propostes | |
| | | | | | Accepta les seves normes | |
| Busca l'atenció i la seva mirada | | | | | | |
| | | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|-------------------------------|---------------------------------|--|
| | | | Col·labora amb l'adult | Relació mitjançant els objectes | |
| | | | | Confiança amb l'adult | |
| | | | | Inseguretat davant l'adult | |
| | | | | Provoca l'adult | |
| | | | | Aïllament i rebuig a l'adult | |
| | | | Espera l'aprovació de l'adult | | |

ANNEXOS

ANNEX 13. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 6

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|------------------------|------------------|--------------|----------------------------|------------------------|-----------|
| PSICOMOTRICITAT | AFFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | |
| | | | | Rodaments | |
| | | | | Arrossegaments | |
| | | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | | Balancejos | |
| | | | | Salts | |
| | | | Jocs <u>pre</u> -simbòlics | Aparèixer/desaparèixer | |
| | | | | Persecució | |
| | | | | Oposició | |
| | | | | Unir/dispersar | |
| | | | | Construir/destruir | |
| | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|----------------|--------------------------|--|--|--------------|
| PSICOMOTRICITAT | | | Joc simbòlic | Dona significat simbòlic als objectes | |
| | | | | Assumeix rols | |
| | | | | Construeix cases i imita situacions familiars | |
| | | | | Jocs fantàstics | |
| | | | | Estructura el joc/no estructura el joc | |
| | | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | | |
| | | | | Diversitat de materials que utilitza durant el joc | |
| | | | | Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | |
| | | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | | |
| | | | | Formes d'ocupació dels espais | Amb la vista |
| | | | Amb la veu | | |
| | | | Amb el moviment | | |
| Formes de compartir l'espai | S'hi queda sol | | | | |
| | El comparteix | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|------------------------|---|--------------------------------|---|-----------|--|
| PSICOMOTRICITAT | | Expressivitat durant la sessió | Expressió i socialització de l'agressivitat | L'envaeix | |
| | | | Gaudeix de l'activitat | | |
| | | | Seguretat/Inseguretat en les accions | | |
| | | | Expressa els seus sentiments a través del cos | | |
| | | | Auoestima/fragilitat durant la sessió | | |
| | | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | |
| | CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | |
| | | Voluntat | Capacitat d'aplaçar i d'inhibir desitjos primaris | | |
| | | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | | Persistència en acabar les activitats | | |
| Esforç | S'esforça en la realització de les activitats | | | | |

| | | | | | |
|------------------------|---------------------|--------------------|--|---|--|
| PSICOMOTRICITAT | | | Actitud davant les dificultats i fracassos | | |
| | COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | | |
| | | | Aspectes previs al desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | |
| | | | | Capacitat d'atenció | |
| | | | | Capacitat de concentració | |
| | FANTASMÀTICA | Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Mort | |
| | | | | Pèrdua | |
| | | Actitud corporal | Grau de relaxament durant la sessió | Abandonament | |
| | | | | Devorament | |
| | | | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | |
| To muscular | | | | | |
| | | | Accepta les seves propostes | | |

| | | | | | |
|--|-------------------|---------------------|------------------------------------|----------------------------------|--|
| | RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves normes | |
| | | | | Busca l'atenció i la seva mirada | |
| | | | | Relació mitjançant els objectes | |
| | | | Col·labora amb l'adult | Confiança amb l'adult | |
| | | | | Inseguretat davant l'adult | |
| | | | | Provoca l'adult | |
| | | | Espera l'aprovació de l'adult | Aïllament i rebuig a l'adult | |

ANNEXOS

ANNEX 14. Versió graella d'observació de les sessions de psicomotricitat número 7

GRAELLA D'OBSERVACIÓ DE LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSÍO PSICOMOTRICITAT | | | | |
|--------------------------|--------------|-------------------------|------------------------|-----------|
| SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | |
| | | | Rodolaments | |
| | | | Arrossegaments | |
| | | | Pujar/baixar | |
| | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | Balancejos | |
| | | | Salts | |
| | | | Aparèixer/desaparèixer | |

| | | | | | |
|-------------------------|-----------|--------------------------------|--|-------------|--|
| | | Jocs pre -simbòlics | Escapar-se/ser atrapat | | |
| | | | Oposició/no oposició/conformitat (revisar) | | |
| | | | Entrar/sortir | | |
| | | | Unir/dispersar | | |
| | | | Plaer/ displaer | | |
| | | | Omplir/buidar | | |
| | | | Destruir/construir | | |
| | | | | | |
| | | Joc simbòlic | Construccions | | |
| | | | Dona significat simbòlic als objectes | | |
| | | | Assumeix diferents rols | | |
| | | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | Entre 1 i 3 | |
| | | | | Més de 3 | |
| | | | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou | |
| | | | | Petit/gran | |
| Mal-leable/rígid | | | | | |
| Ús que fa dels objectes | Fix/Mòbil | | | | |
| | Funcional | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------|--|
| | | | Simbòlic | |
| | | | Sensorial | |
| | | | Individual/compartit | |
| | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Tot l'espai | |
| | | | Central | |
| | | | Prop de parets | |
| | | | Prop de finestres i/o portes | |
| | | | Racons/cantonades | |
| | | | Espais definits/no definits | |
| | | | Espais oberts/tancats | |
| | | | Espais visibles/no visibles | |
| | Formes d'ocupació dels espais | | Amb la vista | |
| | | | Amb la veu | |
| | | | Amb el cos | |
| | | | Amb els objectes | |
| Formes de compartir l'espai | | No el comparteix | | |
| | | El comparteix | | |

| | | | | | |
|---|--------------------|---|-------------------------|--------------------------|--|
| | | | Envaeix el dels altres | | |
| CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | | |
| | | No té tolerància a la frustració | | | |
| | | Autoestima/fragilitat durant la sessió | | | |
| | Voluntat | | Capacitat d'espera | | |
| | | | Capacitat d'autocontrol | | |
| Continuïtat del joc o en el joc | | | | | |
| S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | | | | |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | | |
| | | | Corporal | | |
| | | | Plàstic | | |
| | | | Sons | | |
| | | | Silencis | | |
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | | Sap i recorda les normes | |
| | | | | Capacitat d'atenció | |
| | | Comprensió de consignes | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|--|
| FANTASMÀTICA | Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | |
| | | | Abandonament | |
| | | | Devorament | |
| | | | Ser dominat | |
| | | | Ser perseguit | |
| | | | Seguretat/Inseguretat en les accions | |
| Actitud corporal | Grau de relaxament durant la sessió | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Expressa els seus sentiments a través del cos | |
| | | | Alt | |
| | | | Baix | |
| | | | Expressió i socialització de l'agressivitat | |
| | | | Gaudeix de l'activitat | |
| | | | To muscular | |
| RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Hipertònic | |
| | | | Hipotònic | |
| | | | <u>Normotònic</u> | |
| | | | Accepta les seves propostes | |
| | | | Accepta les seves normes | |
| | | | Busca l'atenció i la seva mirada | |
| Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | Fa propostes de joc l'adult | | |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | | |
| | | | Posicionament davant l'adult | Té confiança amb l'adult | |
| | | | | Mostra inseguretat davant l'adult | |
| | | | | Provoca l'adult per buscar límits | |
| | | | | S'aïlla i rebutja a l'adult | |
| | | | Espera l'aprovació de l'adult O bé <u>Accepta l'adult com a autoritat</u> | Busca el reconeixement per part de l'adult | |
| | | | | <u>Accepta les seves normes</u> | |
| | | | | <u>Accepta les seves propostes</u> | |
| | | | | | |

ANNEX 15. Versió graella per validar jutges amb explicació de com fer-ho

- **Presentació de la graella:**

La graella que es presenta a continuació forma part de la Tesi Doctoral que es titula “La psicomotricitat com a eina de suport pel benestar infantil: estudi de cas amb infants amb germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament” realitzada pel doctorand Francesc Porta i Martínez. Aquesta tesi és dirigida per la Dra. Lurdes Martínez Mínguez i el Dr. Joaquim Serrabona Mas. Així mateix, aquesta investigació forma part del Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La finalitat d’aquesta graella és afavorir l’anàlisi de diferents sessions de psicomotricitat a través de l’observació. El principal objectiu d’aquesta investigació és:

- Descriure els efectes beneficiosos d’una intervenció psicomotriu preventiva i sistemàtica en infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament escolaritzats a l’Escola Carlit”.

Com a objectius específics es plantegen els següents:

- Identificar els canvis en aquests infants una vegada finalitzada la intervenció psicomotriu.
- Comparar els punts de vista dels diferents agents en relació a la imatge que els infants tenen de sí mateixos.
- Analitzar el valor de les expectatives dipositades per part dels diferents agents en aquests infants.
- Oferir orientacions per una intervenció psicomotriu amb infants que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament com els d’aquesta investigació.

Al costat de cada ítem/indicador hi trobaran els següents apartats per fer la corresponent validació que se’ls demana com a jutges:

- **Univocitat:** Es refereix a si l’enunciat de l’ítem/indicador té una única interpretació. Hi ha claredat en l’enunciat i aquest no ofereix dobles interpretacions. (**Sí:** unívoca o **No:** no unívoca)

ANNEXOS

- **Pertinència:** Es refereix a si l'ítem /indicador és adient o no pels objectius de l'estudi (**Sí:** pertinent o **No:** No pertinent)

- **Grau d'Importància:** Saber el nivell de rellevància de l'ítem/indicador per l'estudi que es realitza (**0:** gens important o **5:** molt important)

A sota de cada indicador/ítems hi ha un espai en blanc, on se'ls demana que escriguin les correccions lingüístiques o possibles reformulacions que proposin i escriguin, també, les observacions o comentaris que considerin oportunes.

Al final de cadascuna de les sub-dimensions, també hi ha un espai on poden posar les correccions lingüístiques o possibles reformulacions i les observacions i comentaris que considerin oportuns per ajudar-nos encara més a dissenyar aquesta graella d'observació de vídeos de sessions de psicomotricitat.

NOM JUTGE:

Nom de l'infant:

Sessió Número:

+ Data:

| DIMENSIO | SUB-DIMENSIO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIO | UNIVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTANCIA | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|--------------------|---------------------------------------|------------------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | TIPUS DE JOC | JOCS DE RE-ASSEGUAMENT | Caigudes | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Rodaments | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Arrossegaments | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Equilibri/desequilibri | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Balancejos | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | JOCS PRE-SIMBOLICS | Aparèixer/desaparèixer | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Persecució | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Oposició | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Unir/dispersar | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | JOC SIMBOLIC | Dona significat simbòlic als objectes | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Assumeix rols | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Construeix cases i imita situacions familiars | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jocs fantàstics | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------|--------------------------|--|-------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | RELACIÓ AMB ELS OBJECTES | QUANTITAT D'OBJECTES/MATERIALS QUE UTILITZA DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | DIVERSITAT DE MATERIALS QUE UTILITZA DURANT EL JOC | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | ÚS QUE FA DELS OBJECTES (FUNCIONAL, SIMBÒLIC, ...) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------|---------------------|-----------------------------------|-----------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | RELACIÓ AMB L'ESPAI | ESPAIS QUE OCUPA DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | FORMES D'OCCUPACIÓ DELS ESPAIS | Amb la vista | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Amb la veu | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Amb el moviment | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | FORMES DE COMPARTIR L'ESPAI | S'hi queda sol | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | El comparteix | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | L'envaeix | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|------------------------|-----------------|--|---|-------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | CONATIVA | FRUSTRACIÓ | TÉ TOLERÀNCIA A LA FRUSTRACIÓ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | VOLUNTAT | CAPACITAT D'APLAÇAR I INHIBIR DESITJOS PRIMARIS | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | CAPACITAT D'AUTOCONTROL | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PERSISTÈNCIA EN ACABAR LES ACTIVITATS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ESFORÇ | S'ESFORÇA EN LA REALITZACIÓ DE LES ACTIVITATS | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ACTITUD DAVANT LES DIFICULTATS I FRACASSOS | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|------------------------|------------------|---|---------------------------|-------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | COGNITIVA | ASPECTES COGNITIVUS | UTILITZA EL LLENGUATGE | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ASPECTES PREVIS AL DESENVOLUPAMENT DE LA SESSIÓ | Sap i recorda les normes | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Capacitat d'atenció | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Capacitat de concentració | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Comprensió de consignes | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|------------------------|---------------------|------------------|--|--|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | FANTASMÀTICA | TEMORS PROFUNDS | PORS I TEMORS QUE APAREIXEN EN L'INFANT DURANT LA SESSIÓ | Mort Pèrdua Abandonament Devorament | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ACTITUD CORPORAL | GRAU DE RELAXAMENT DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | NECESSITAT DE DESCÀRREGA DURANT LA SESSIÓ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | TO MUSCULAR | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | | |
|-------------------------------|--------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| PSICOMOTRICITAT | RELACIONAL | RELACIÓ AMB L'ADULT | BUSCA L'ADULT COM A COMPANYY DE JOC | Accepta les seves propostes | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Accepta les seves normes | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Busca l'atenció i la seva mirada | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Relació mitjançant els objectes | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | COL-LABORA AMB L'ADULT | Confiança amb l'adult | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Inseguretat davant l'adult | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Provoca l'adult | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Allament i rebuig a l'adult | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ESPERA L'APROVACIÓ DE L'ADULT | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

ANNEX 16. Relació de jutges a qui es va enviar la graella de validació i relació dels que van respondre-la

| JUTGE | FORMACIÓ ESPECÍFICA RECERCA | PSICOMOTRICISTA ESCOLA | PSICOMOTRICISTA GRUPS REDUITS INFANTS | HA RESPONST (X) |
|--------------|--|-----------------------------------|--|----------------------------|
| La Mo | x | x | - | X |
| Gi Pl | x | x | - | |
| Jo Ro | - | - | x | X |
| Ca Ni | x | x | - | X |
| Ge He | - | x | - | X |
| Ll No | - | x | - | |
| Xa Fo | x | x | - | X |
| Ma Ma | x | x | - | |
| Te Go | x | x | x | |
| Do Ro | - | x | x | X |
| Tx Bl | - | - | x | X |
| Ev Mu | - | x | - | X |
| Me Ll | - | - | x | |
| No Mu | - | - | x | X |
| Sa Ru | - | x | - | |
| Ol Pi | - | x | x | X |
| lo Vi | x | - | x | X |
| No Pa | - | x | - | X |
| So Mo | - | x | x | X |

ANNEX 17. Buidatge de les respostes dels jutges

- 1- LA MO (validada)
- 2- GI PL (no l'ha pogut validar)
- 3- JO RO (validada)
- 4- CA NI (validada)
- 5- GE HE (validada)
- 6- LL NO (no l'ha pogut validar)
- 7- XA FO (validada)
- 8- MA MA (no ha respost)
- 9- TE GO (no l'ha pogut validar)
- 10- DO RO (validada)
- 11- ME BL (validada)
- 12- EV MU (validada)
- 13- ME LL (no ha respost)
- 14- NO MU (validada)
- 15- SA RU (no ha respost)
- 16- OL PI (validada)
- 17- IO VI (validada)
- 18- NO PA (validada)
- 19- SO MO (validada)

Nom de l'infant:

Sessió Número:

Data:

| DIMENSÍO | SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | |
|---|--------------|---|-------------------------|------------------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|----|----|--|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | TIPUS DE JOC | JOCS DE RE-ASSEGURAMENT | Caigudes | | 13 | | 13 | | | | | 1 | 2 | 10 | | |
| | | | | Rodaments | | 12 | 1 | 13 | | | | | | 2 | 2 | 9 | |
| | | | | Arrosseaments | | 12 | 1 | 13 | | | | | 1 | 1 | 2 | 9 | |
| | | | | Equilibri/desequilibri | | 13 | | 13 | | | | | | 1 | 2 | 10 | |
| | | | | Balancejos | | 13 | | 13 | | | | | | 2 | 2 | 9 | |
| | | | | Salts | | 12 | 1 | 13 | | | | | | 1 | 2 | 10 | |
| | | Observacions: | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <u>Jutge 1:</u> El balanceig no es podria considerar un joc "d'equilibri/desequilibri"? | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <u>Jutge 3:</u> Canviaria rodaments, per rodolaments. Balancejos i gronxaments. Salts en profunditat. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <u>Jutge 4:</u> Potser seria més senzill per observar i anotar el fet de separar el dos conceptes i tenir dos ítems enlloc d'un (equilibri/desequilibri) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <u>Jutge 17:</u> em manca els de contrastos: pujar/baixar...entrar/sortir... o en els presimbòlics; Em manca trepar i córrer; Uniria arrose i rodam | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <u>Jutge 18:</u> No coneixia el mot UNÍVOC; i se'm fa difícil valorar-ho en negatiu però és veritat que si partim que una observació és subjectiva i que per tant depèn d'on enfoquis la mirada o dels coneixements que tinguin els mestres que portin la sessió, potser per un les caigudes/rodaments/... els donarà un valor o un altre. I això serà per tot 😊. | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Jutge 1- desestimat. Entitat pròpia | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Jutge 3- rodolaments (acceptat). 2on desestimat (revisar a nivell lingüístic). Englobat (desestimat) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jutge 4- desestimat (un associat a l'altre) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jutge 17- contrastos (acceptat); presimbòlic (entrar i sortir, acceptat i trepar i córrer, desestimat); 3r No units perquè són ítems diferents. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jutge 18- desestimat | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| S'ha canviat rodament per rodolaments | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| S'ha afegit pujar/baixar | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| JOCS PRE-SIMBÒLICS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Aparèixer/desaparèixer | | 13 | | 13 | | | | | 1 | | 12 | | |
| | | | | Persecució | | 12 | 1 | 13 | | | | | 1 | 1 | 11 | | |
| | | | | Oposició | | 13 | | 13 | | | | | 1 | 1 | 11 | | |
| | | | | Unir/dispersar | | 12 | 1 | 13 | | | | | 1 | 2 | 10 | | |
| | | | | Construir/destruir | | 12 | 1 | 13 | | | | | 1 | 1 | 11 | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---------------------------------------|---|----|---|----|--|--|---|---|----|---|----|
| PSICOMOTRICITAT | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 3:</u> Escapar-se/ ser atrapat. Escampar/recollir. Destruir/reconstruir (primer és la destrucció, i després la reconstrucció...)</p> <p><u>Jutge 4:</u> Potser seria més senzill per observar i anotar el fet de separar el dos conceptes i tenir dos ítems enlloc d'un (aparèixer/desaparèixer, etc.)</p> <p><u>Jutge 14:</u> Es podria afegir "Omplir/Buidar"</p> <p><u>Jutge 17:</u> reconstruir</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 3: Acceptat. Desestimat (incorporat omplir/buidar)</p> <p>Jutge 4: desestimat</p> <p>Jutge 14: Acceptat</p> <p>Jutge 17: Desestimat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'incorporen els contrastos als jocs pre-simbòlics i se n'han afegit alguns de nous</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | JOC SIMBÒLIC | Dona significat simbòlic als objectes | | 12 | 1 | 12 | | | | | 1 | 2 | 10 |
| | | | Assumeix rols | | 11 | 2 | 12 | | | | | 1 | 2 | 10 |
| | Construeix cases i imita situacions familiars | | 9 | 4 | 11 | 1 | 1 | | | 1 | 2 | 9 | | |
| | Jocs fantàstics | | 10 | 3 | 12 | | | | | 1 | 3 | 9 | | |
| | Estructura el joc/no estructura el joc | | 11 | 2 | 12 | | | | | 1 | 1 | 11 | | |
| <p>Observacions: 1</p> <p><u>Jutge 3:</u> Assumeix diferents rols. Jocs fantasmàtics. Hi trobo a faltar: Joga a identificar-se amb diferents personatges. (Per a mi és previ a la assumció de rols)</p> <p><u>Jutge 4:</u> Potser seria més senzill per observar i anotar el fet de separar el dos conceptes i tenir dos ítems enlloc d'un (estructura el joc/no estructura el joc)</p> <p><u>Jutge 5:</u> Crec que és un bloc massa genèric i caldria especificar com s'ha fet en els altres ítems més concrets.</p> <p><u>Jutge 10:</u> El 3r ítem dona a confusió. Pot ser que construeixi cases però no imiti situacions família. Que construeixi per imitació o per pròpia iniciativa.</p> <p><u>Jutge 11:</u> En "Estructura el joc/no estructura el joc" es refereix a inici, desenvolupament i final, si la història te sentit o si hi ha un fil argumental? "dona significat simbòlic als objectes" és redundant crec jo, si parlem de joc simbòlic i no de pre-simbòlic, ja s'entén que és per què dona valor simbòlic a l'objecte. Jocs fantàstic seria sinònim de joc de super herois (omnipotència)?</p> <p><u>Jutge 14:</u> "Construeix cases i imita situacions familiars": Potser podrien ser dos ítems diferenciats per tal que pugui ser més clarificador a l'hora de fer la intervenció.</p> <p>"Imita situacions familiars" podria ser més clar "Representa situacions familiars o quotidianes".</p> | | | | | | | | | | | | | | |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><u>Jutge 17:</u> Crec que aquell llibre de abad li diu i diferencia el joc d'activitats simbòliques i li dona un nom que ara no recordo</p> <p><u>Jutge 19:</u> Construeix cases i imita situacions familiars: el deixaria més obert, ja que dependrà de la realitat de cada nen/a</p> |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 3- acceptat; acceptat. Jutge 11- acceptat Jutge 14- acceptat Jutge 19- acceptat (construccions)</p> |
| | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Es canvien els ítems</p> |
| | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 1:</u> Penso que podria ser interessant per a l'estudi incorporar l'observació dels jocs de maternatge. Sé que l'escola Carlit és de 3 a 12 anys i aquest tipus de joc es donen prèviament, però hi si sorgeixen? No ho veig tant descabellat sabent qui és el destinatari d'aquesta intervenció psicomotriu. A més a més, si sorgeixen podria ser un indicador que ens diria moltes coses sobre l'infant.</p> <p>També crec que després dels jocs simbòlics es poden incorporar el joc de rols, que és com un nivell més ja que en el simbòlic pot assumir un rol però no té perquè mantenir-se, en el de rol sí. Cal valorar si es deixa com està dins del joc simbòlic o es fa un indicador més per a incorporar-ho.</p> <p>I, per últim, afegiria els jocs de regles. Aquest no està contemplat al igual que el de maternatge i penso que pot ser interessant.</p> <p><u>Jutge 7:</u> De forma esquemàtica permet recollir informació concreta d'aquests diferents ítems que serien els trets més característics de cada tipus de joc. Tant en aquests ítems, com en els de la resta de la graella d'observació, no s'indica la forma en que es farà la valoració de cadascun d'ells.</p> <p>Hi ha altres dimensions a més de la Psicomotricitat? Perquè a nivell de disseny, es podria posar a l'inici de la graella i no faria falta que estès sempre a la primera columna.</p> <p><u>Jutge 10:</u> El grau d'importància dels tipus de joc dependrà de l'edat de l'infant. A part, si valores la dimensió efectiva observaràs si els tipus de joc els realitza amb seguretat mostrant una actitud corporal ajustada(to-emoció). Quan els infants són molt petits amb necessitats de fer jocs de re-assegurament, encara no hi ha consciència de si tenen un germà amb alteracions en el seu desenvolupament, per tan, entenc que el grau d'importància en la valoració no és tant important com quan comencen a estat identificats en ells mateixos "jo" més total.,</p> <p><u>Jutge 11:</u> Entenc que és important la recollida de les accions del infant, ja sigui en jocs de reassegurament, pre-simbòlic o simbòlic, l'elaboració posterior amb les dades recollides a la taula serà el més important, l'anàlisi qualitatiu més que el quantitatiu. Per a un psicomotricista el llenguatge utilitzat és totalment unívoc, pertinent i de suma importància</p> <p><u>Jutge 12:</u> TAMBÉ OBSERVARIA ELS PATRONS DE MARXA, DINS DELS DESPLAÇAMENTS (MÉS ENCAMINAT A LA DIMENSIÓ MOTRIU)</p> |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1- no acceptat per les edats infants; desestimats jocs de rols i regles. Jutge 7- quedarà recollit a la metodologia; acceptat. Jutge 10- edats infants Jutge 11- ok Jutge 12- desestimat momentàniament</p> |

ANNEXOS

| MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------------|--------------------------|--|-------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|---|--|
| Es treu la dimensió del lateral i es posa a dalt de la graella | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | |
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | RELACIÓ AMB ELS OBJECTES | QUANTITAT D'OBJECTES/MATERIALS QUE UTILITZA DURANT LA SESSIÓ | | | 11 | 2 | 12 | 1 | | | 3 | 3 | 2 | 5 | | |
| | | | Observacions: <u>Jutge 17: 7</u> Mes de 7 Menys de 7 1 <u>Jutge 19: La quantitat es pot observar amb la diversitat, la informació que s'extreu no seria semblant?</u> | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 17- acceptat Jutge 19- desestimat però es modifica diversitat | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ S'afegeixen ítems | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | DIVERSITAT DE MATERIALS QUE UTILITZA DURANT EL JOC | | | 11 | 2 | 13 | | | | | 1 | 1 | 4 | 6 | |
| | | | Observacions: <u>Jutge 3: Jo diversificaria el material tou del material dur</u> <u>Jutge 17: Dur/tou</u> Petit/gran Maleable/rigid Fixe/mobil.... | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 3- acceptat Jutge 17- acceptat | | | | | | | | | | | | | | |
| MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ Es canvia el nom de l'indicador i s'afegeixen ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|---|----|--|--|--|--|--|---|--|----|
| | | ÚS QUE FA DELS OBJECTES (FUNCIONAL, SIMBÒLIC, ...) | | | 12 | 1 | 13 | | | | | | 2 | | 11 |
| | | Observacions: <u>Jutge 3:</u> Hi afegiria. Els fa servir per relacionar-se, o no. <u>Jutge 11:</u> Especificaria també ús no funcional , hi ha nens sense llenguatge o amb TEa profund (entre d'altres) que l'objecte que troben l'introdueixen directament a la boca i exploren les rugositats, totalment sensorials. <u>Jutge 14:</u> ÚS QUE FA DELS OBJECTES (FUNCIONAL, SIMBÒLIC, ...): Potser es podria afegir al parèntesis "sensorial". <u>Jutge 17:</u> (sobre l'enunciat) refugi,seguretat... Quins no utilitza... | | | | | | | | | | | | | |
| | | ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 3- acceptat Jutge 11- no acceptat Jutge 14- acceptat Jutge 17- no acceptat | | | | | | | | | | | | | |
| | | MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ S'afegeixen ítems | | | | | | | | | | | | | |
| | | Observacions: <u>Jutge 1:</u> Precís i molt entenedor. <u>Jutge 7:</u> En aquests indicadors seria bo indicar també uns ítems per saber exactament que es demana en cadascun d'ells. <u>Jutge 18:</u> Més que la quantitat i la diversitat per mi el més important és la interpretació que en fa d'aquells objectes. Pot agafar 3 cubs i a cada un d'ells els dona un significat diferent. | | | | | | | | | | | | | |
| | | ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 7- acceptat Jutge 8- acceptat i millorat en l'apartat d'ús | | | | | | | | | | | | | |
| | | MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| DIMENSÍO | SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | | | |
|------------------------|-----------------|---------------------|--|-----------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|----|---|---|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| PSICOMOTRICITAT | AFECTIVA | RELACIÓ AMB L'ESPAI | ESPAIS QUE OCUPA DURANT LA SESSIÓ | | | 12 | 1 | 13 | | | | | 1 | 4 | 8 | | |
| | | | <p>Observacions:</p> <p>Jutge 3: Els especificaria: racons, per la paret, pel mig...</p> <p>Jutge 4: En aquest indicador s'observa el lloc a on es troba i el nombre de vegades que va a cadascú d'aquests espais? No em queda molt clar si es tenen en compte aquests dos aspectos</p> <p>Jutge 7: Indicar en els ítems els possibles espais que pot ocupar durant la sessió.</p> <p>Jutge 11: Si sempre s'utilitza el mateix espai es pot fer subdivisió: tou, dur, a prop del mirall, a les espatlles,...</p> <p>Jutge 17: Privilegia</p> <p>Rebutja</p> <p>Indiferent</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 3- acceptat</p> <p>Jutge 4- vegades (desestimat) tipus acceptat</p> <p>Jutge 7: acceptat</p> <p>Jutge 11: acceptat</p> <p>Jutge 17: està incorporat</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'afegeixen ítems</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | FORMES D'OCUPACIÓ DELS ESPAIS | Amb la vista | | 13 | | 13 | | | | | | | 2 | 4 | 7 |
| | | | | Amb la veu | | 12 | | 12 | | | | | | | 2 | 4 | 7 |
| | | | | Amb el moviment | | 11 | 1 | 12 | | | | | | | 2 | 3 | 8 |
| | | | <p>Observacions: 1</p> <p>Jutge 1: Afegiria un indicador que dos "amb els objectes"</p> <p>Jutge 11: Amb el moviment queda poc específic, ASSEGUT, DRET,...</p> <p>Jutge 14: Pot ser es podria afegir un ítem d'ocupació de l'espai amb els objectes.</p> <p>Jutge 17: amb el material....</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1: acceptat</p> <p>Jutge 11: acceptat (amb el cos)</p> <p>Jutge 14: acceptat</p> <p>Jutge 17: acceptat</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'afegeix l'ítem "amb els objectes"</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | S'hi queda sol | | 12 | 1 | 13 | | | | | | | | 1 | 2 | 10 | | |

ANNEXOS

| | | | FORMES DE COMPARTIR L'ESPAI | El comparteix | | 13 | | 13 | | | | 1 | 2 | 10 | |
|----------|--------------|------------|---|---------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|----|----|
| | | | | L'envaeix | | 10 | 3 | 12 | | | | 1 | 2 | 10 | |
| | | | <p>Observacions:</p> <p>Jutge 1: Els ítems d'aquest indicador m'han creat certa incertesa. Crec que si tingués que omplir la taula em crearia certs dubtes. Per exemple, "S'hi queda sol" pot incloure dos opcions "s'hi queda sol i no accepta a la companyia de l'altre en el mateix espai" o "s'hi queda sol però accepta la companyia de l'altre en el mateix espai". Aquest últim, podria ser el segon ítem? Llavors, puc deduir que caldria concretar/especificar e primer indicador?</p> <p>Respecte al tercer indicador "l'envaeix", entenc que envaeix l'espai de l'altre? Crec que estaria bé poder concretar-ho.</p> <p>Jutge 3: Envaeix l'espai dels altres</p> <p>Jutge 14: Potser faltaria algun indicador relatiu a l'espai dur/tou. No se si es podria incloure al indicador "espais que ocupa durant la sessió".</p> <p>Jutge 17: el evita (</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1: acceptat</p> <p>Jutge 3: acceptat</p> <p>Jutge 14: desestimat (incorpora objectes)</p> <p>Jutge 17: desestimat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Es treu un dels ítems que hi havia i s'afegeix un ítem nou: "no el comparteix"</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>Observacions:</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> | | | | | | | | | | | | |
| DIMENSIÓ | SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | |
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | CONATIVA | FRUSTRACIÓ | TÉ TOLERÀNCIA A LA FRUSTRACIÓ | | | 12 | | 12 | | | | | 1 | | 11 |
| | | | <p>Observacions:</p> <p>Jutge 14: Potser es podria afegir una categoria relacionada amb la reactivitat emocional (hiper/hipo).</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 14: desestimat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'afegeix l'indicador "no té tolerància a la frustració"</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | VOLUNTAT | CAPACITAT D'APLAÇAR I INHIBIR DESITJOS PRIMARIS | | | 9 | 3 | 11 | 1 | | | | 4 | | 8 |
| | | | <p>Observacions:</p> <p>Jutge 1: Això no estaria inclòs dins del ítem "capacitat d'autocontrol"? DESESTIMAT</p> | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---------------------------------------|----|----|----|----|----|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| PSICOMOTRICITAT | | <p><u>Jutge 3</u>: APLAÇAR O INHIBIR (NO HO ENTENEM) <u>Jutge 10</u>: Capacitat d'inhibir desitjos primàris. (PRIORITZÀVEM APLAÇAR) DESESTIMAT <u>Jutge 11</u>: Capacitat d'espera (ACCEPTAT) <u>Jutge 12</u>: TENIR EN COMPTE L'EDAT DE L'INFANT (DESESTIMAT) <u>Jutge 18</u>: Aquí tenim feina a fer amb molts adults 😊 <u>Jutge 19</u>: No seria observable amb l'anterior, queda com inclòs. (DESESTIMAT)</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 1: desestimat Jutge 3: no s'entén el que planteja (desestimat) Jutge 10: desestimat Jutge 11: acceptat Jutge 12: desestimat Jutge 19: desestimat</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ Es modifica per "capacitat d'espera"</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <table border="1"> <tr> <td>CAPACITAT D'AUTOCONTROL</td> <td></td> <td></td> <td>12</td> <td></td> <td>12</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td>9</td> </tr> </table> | CAPACITAT D'AUTOCONTROL | | | 12 | | 12 | | | | | | | 2 | 1 | 9 | | | | | | | | | | | | |
| | CAPACITAT D'AUTOCONTROL | | | 12 | | 12 | | | | | | | 2 | 1 | 9 | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>Observacions: <u>Jutge 5</u>: segurament que en cada sessió s'haurà de posar un subitem desglossat d'autocontrol.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 5: Desestimat</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <table border="1"> <tr> <td>PERSISTÈNCIA EN ACABAR LES ACTIVITATS</td> <td></td> <td></td> <td>11</td> <td>1</td> <td>11</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td>1</td> <td>1</td> <td>9</td> </tr> </table> | PERSISTÈNCIA EN ACABAR LES ACTIVITATS | | | 11 | 1 | 11 | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 9 | | | | | | | | | | | |
| | PERSISTÈNCIA EN ACABAR LES ACTIVITATS | | | 11 | 1 | 11 | | | | | | | 1 | 1 | 1 | 9 | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>Observacions: <u>Jutge 1</u>: No acabo d'entendre molt bé a que es refereix "persistència en acabar les activitats", ho puc intuir però no sé si es qüestió del redactat. <u>Jutge 19</u>: Observacions: Queda poc clar amb què està lligat en relació a l'afectivitat, igual ho reflectiria a la part de representació.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 1: Acceptat Jutge 19: Acceptat</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ Es modifica per "continuitat en el joc"</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <table border="1"> <tr> <td>ESFORÇ S'ESFORÇA EN LA REALITZACIÓ DE LES ACTIVITATS</td> <td></td> <td></td> <td>11</td> <td>1</td> <td>10</td> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td>1</td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td>7</td> </tr> </table> | ESFORÇ S'ESFORÇA EN LA REALITZACIÓ DE LES ACTIVITATS | | | 11 | 1 | 10 | 1 | | | 1 | | | 2 | 1 | 7 | | | | | | | | | | | | | |
| ESFORÇ S'ESFORÇA EN LA REALITZACIÓ DE LES ACTIVITATS | | | 11 | 1 | 10 | 1 | | | 1 | | | 2 | 1 | 7 | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|---|----|----|--|--|--|---|---|---|---|
| | <p>Observacions: <u>Jutge 11:</u> Persistència en acabar les activitats i s'esforça en la realització de les activitats trobo que és pràcticament el mateix. DESESTIMAT <u>Jutge 19:</u> S'ha d'esforçar a psico? DESESTIMAT</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 11: Desestimat Jutge 19: Desestimat</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ S'afegeix el matís "capacitat d'esforçar-se"</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | <table border="1"> <tr> <td>ACTITUD DAVANT LES DIFICULTATS FRACASSOS</td> <td>I</td> <td></td> <td></td> <td>9</td> <td>2</td> <td>10</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>2</td> <td>1</td> <td>7</td> </tr> </table> | ACTITUD DAVANT LES DIFICULTATS FRACASSOS | I | | | 9 | 2 | 10 | | | | | 2 | 1 | 7 |
| | ACTITUD DAVANT LES DIFICULTATS FRACASSOS | I | | | 9 | 2 | 10 | | | | | 2 | 1 | 7 | |
| | <p>Observacions: <u>Jutge 3:</u> Caldria especificar els tipus d'actituds possibles: enfado, abandonament, insistència...(No facis cas del color vermell de les X. No sé el perquè) DESESTIMAT <u>Jutge 5:</u> Jo diferenciaria entre dificultat i fracàs ja que la primera té una dimensió d'aprenentatge i la segona és una frustració. Per mi no tenen el mateix grau. DESESTIMAT <u>Jutge 7:</u> Escriure als ítems les possibles actituds que poden tenir. DESESTIMAT <u>Jutge 11:</u> aquí tornariem a parlar de frustració. Crec que voluntat i esforç s'entrellacen. ACCEPTAT</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 3: Desestimat Jutge 5: Desestimat Jutge 7: Desestimat Jutge 11: Acceptat</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ S'elimina aquest indicador</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | <p>Observacions: <u>Jutge 4:</u> Potser aquestes tres categories les uniria per crear una única anomenada "en relació amb l'infant" DESESTIMAT <u>Jutge 12:</u> JO ANOMENO AQUESTA SUBDIMENSÍÓ COM A CONATIVA (ACCEPTAT)</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 4: Desestimat Jutge 12: Acceptat</p> | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ S'anomena la sub-dimensió "conativa". (Hi va haver una errada a l'enviar la graella i la sub-dimensió no era la conativa)</p> | | | | | | | | | | | | | | | |

| DIMENSIO | SUB-DIMENSIO | CATEGORIA | INDICADORS | ITEMS | VALORACIO | UNIVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTANCIA | | | | | | |
|-----------------|--------------|---------------------|---|---------------------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| PSICOMOTRICITAT | COGNITIVA | ASPECTES COGNITIVUS | UTILITZA EL LENGUATGE | | | 9 | 4 | 13 | | | | | 1 | 3 | 9 | |
| | | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 1:</u> He marcar que no és unívoc perquè no s'especifica quin tipus de llenguatge (oral, escrit, corporal, musical, matemàtic, etc)? Penso que estaria bé concretar-ho. Si jo tingués que omplir aquesta graella com a psicomotricista, no sabria a quin tipus de llenguatge es refereix i em causaria una certa incertesa. Seria interessant també, a més a més de saber si "utilitza el llenguatge", de quina manera o amb quina finalitat. No sé si això seria un dels aspectes a tenir en compte en els ítems o estaria bé fer ítems tancats per a aquest indicador.</p> <p><u>Jutge 3:</u> Caldria especificar també el tipus de llenguatge: sons, paraules, frases... llenguatge significatiu en relació a les accions, o no...</p> <p><u>Jutge 4:</u> potser especificaria una mica més quan l'utilitza:dintre del seu joc, cap a l'adult, etc.</p> <p><u>Jutge 7:</u> Faltaria concretar quin llenguatge, de quina manera, amb quina finalitat.</p> <p><u>Jutge 11:</u> quin tipus e llenguatge utilitza amb més freqüència, llenguatge verbal, corporal, sons, crits,...</p> <p><u>Jutge 17:</u> (ítems) Llenguatge oral, escrit, plàstic...</p> <p>Quan calla</p> <p><u>Jutge 19:</u> afegiria amb quin tipus de llenguatge?</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>TIPUS LENGUATGE- Acceptat</p> <p>FINALITAT LENGUATGE- Desestimat (2 jutges només)</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'incorporen diferents ítems</p> | | | | | | | | | | | | | |
| | | | ASPECTES DURANT AL DESENVOLUPAMENT DE LA SESSIÓ | Sap i recorda les normes | | 13 | | 12 | | | | | 1 | 2 | 2 | 8 |
| | | | | Capacitat d'atenció | | 13 | | 12 | | | | | 3 | 1 | 9 | |
| | | | | Capacitat de concentració | | 12 | 1 | 11 | 1 | | | | 3 | 3 | 7 | |
| | | | | Comprensió de consignes | | 13 | | 12 | | | | | 2 | 2 | 9 | |
| | | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 1:</u> El primer ítem el veig clarament identificar amb el corresponent indicador. En canvi, els altres tres el que veig és que tant poden observar-se abans de la sessió en aquests moments previs però també durant i després. Seria interessant valorar l'atenció, la concentració i la comprensió de les consignes durant tota la</p> | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| | | | <p>sessió en general i no només prèviament? És una pregunta que em faig al respecte, perquè crec que podria ser interessant també observar si aquest tres ítems es poden mantenir al llarg de la sessió o si es donen en unes determinades fases o en unes altres...</p> <p><u>Jutge 12:</u> REPRODUCCIÓ DE MODELS (MEMÒRIA MOTRIU)</p> <p><u>Jutge 14:</u> "ASPECTES PREVIS AL DESENVOLUPAMENT DE LA SESSIÓ": No acabo de entendre perquè són aspectes previs. No podrien ser transversals?</p> <p><u>Jutge 17:</u> Sap esperar</p> <p><u>Jutge 19:</u> Val la pena diferenciar entre atenció i concentració? Em sembla que dóna una informació semblant</p> | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|-----------------|---|-------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|----|----|
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ S'accepta el durant (tota la sessió) Jutge 12- Desestimat Jutge 14- Acceptat Jutge 17- Desestimat (ja apareix) Jutge 19- Acceptat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ S'elimina l'ítem "capacitat de concentració"</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>Observacions: <u>Jutge 1:</u> Penso que aquesta subdimensió és interessant i necessària, però les altres les veig com més essencials. Si tingués que fer un rànquing o dir quina és més imprescindible, tal i com està formulada aquesta subdimensió, crec que la seleccionaria. Torno a puntualitzar, crec que és important (per això ho he valorat positivament), però menys que les altres tres. <u>Jutge 10:</u> Crec que pels objectius que valores, no és tan important la sub-dimensió cognitiva com l'afectiva.</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ Jutge 1- Desestimat Jutge 12- Desestimat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> | | | | | | | | | | | | |
| DIMENSÍO | SUB-DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ | UNÍVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTÀNCIA | | | | | |
| | | | | | | SÍ | NO | SÍ | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | FANTASMÀTICA | TEMORS PROFUNDS | PORS I TEMORS QUE APAREIXEN EN L'INFANT DURANT LA SESSIÓ | Mort | | 12 | | 12 | | | | | 2 | | 10 |
| Pèrdua | | | | | 11 | 1 | 12 | 1 | 1 | | | 2 | | 9 | |
| Abandonament | | | | | 12 | | 12 | | | | | 2 | | 10 | |
| Devorament | | | | | 12 | | 12 | | | | | 1 | | 10 | |
| <p>Observacions: <u>Jutge 1:</u> No acabo d'entendre exactament a que es refereix "pèrdua" perquè ho veig que està inclòs en "mort" i "abandonament". Ho trobo, des del meu punt de vista, gens unívoc. Si tingués que omplir la taula com a psicomotricista, no sabria a que es refereix.</p> | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---|--|--|--|----|---|----|--|--|--|--|---|--|----|
| PSICOMOTRICITAT | | <p><u>Jutge 11:</u> devoració.</p> <p><u>Jutge 12:</u> DOMINAR O SER DOMINAT</p> <p><u>Jutge 14:</u> Potser e podria afegir "persecució".</p> <p><u>Jutge 17:</u> altres</p> <p><u>Jutge 18:</u> *Després d'haver fet un curs de dol i pèrdua, he entès que pèrdues en tenim tots moltes, però poden ser petites o grans depèn de com es visquin. (ex infantil: anar a dormir sol a la meva nova habitació, després de deixar el llit dels papis o del germà o germana- es pot viure com súper bé però és una pèrdua o pot ser fins i tot una situació molt difícil que necessita molt acompanyament per a adaptar-se)</p> | | | | | | | | | | | | |
| | ACTITUD CORPORAL | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1- S'accepta mort i pèrdua però no abandonament</p> <p>Jutge 11- Desestimat</p> <p>Jutge 12- Acceptat</p> <p>Jutge 14- Acceptat</p> <p>Jutge 17- Desestimat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'afegeixen diferents ítems: "mort", "ser dominat", "ser perseguit", "inseguret en les accions" i "expressa sentiments a través del cos"</p> | | | | | | | | | | | | |
| | NECESSITAT DE DESCÀRREGA DURANT LA SESSIÓ | | | | 11 | 1 | 12 | | | | | 1 | | 10 |
| | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 3:</u> Aquest indicador el posaria en una categoria que es referís a la Relació amb el propi cos, on hi afegiria: gestualitat, tipus de moviment, veu...</p> <p><u>Jutge 5:</u> Es poc objectiu aquest indicador. Ja que depèn de l'adult que està davant , dla percepció que tingui de necessitat de descàrrega. de l'infant. Crec que hi és aquesta necessitat per part de l'infant . Potser quan especifiquis ítems quedarà més clar.</p> <p><u>Jutge 18:</u> Potser es pot especificar si és descarrega física o més intel·lectual ja que hi ha nens que en un espai motriu, utilitzen el llenguatge o el plor per descarregar, en canvi altres els objectes o el seu propi cos en constant moviment.</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 3: Desestimat</p> <p>Jutge 5: Acceptat</p> <p>Jutge 18: Desestimat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'incorporen ítems</p> | | | | | | | | | | | | |
| | TO MUSCULAR | | | | 10 | | 10 | | | | | 2 | | 10 |

ANNEXOS

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 1:</u> Penso que aquest indicador en comptes de tenir uns “ítems” oberts, podria tenir “tancats” com en alguns casos d'aquesta taula. Crec que seria més fàcil perquè a l'observador ja se li facilitaria la feina i, en si, el tipus de to muscular està categoritzat. Per exemple, proposo com a ítems: hipertònic, hipotònic, normotònic... En el redactat del indicador afegiria “tipus” de to muscular, crec que així quedaria encara més clar.</p> <p><u>Jutge 4:</u> Del to muscular afegiria algun ítem més per especificar diferents formes d'observar-ho</p> <p><u>Jutge 7:</u> Concretar als ítems els diferents graus de to muscular.</p> <p><u>Jutge 17:</u> si parlem de to tindriem de mencionar coordinació, organització perceptiva, esquema corporal, lateralitat????</p> |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1: Acceptat Jutge 4: Acceptat Jutge 7: Acceptat Jutge 17- Desestimat</p> |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'incorporen ítems</p> |
| | | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 1:</u> Crec que aquesta sub-dimensió és molt interessant i necessària perquè et dona molta informació sobre l'infant observat i més amb les característiques que presenten els nens i nenes d'aquesta recerca.</p> <p><u>Jutge 17:</u> on podriem posar-ho? La agressivitat, el pas a l'acte La reparació, empanadir-se Evolució – fixació</p> |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1: Acceptat Jutge 4: Desestimat</p> |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> |

| DIMENSIO | SUB-DIMENSIO | CATEGORIA | INDICADORS | ITEMS | VALORACIO | UNIVOC | | PERTINENT | | GRAU D'IMPORTANCIA | | | | | |
|----------------------------------|--------------|---------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-----------|--------|----|-----------|----|--------------------|---|---|---|---|---|
| | | | | | | SI | NO | SI | NO | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | RELACIONAL | RELACIO AMB L'ADULT | BUSCA L'ADULT COM A COMPANYY DE JOC | Accepta les seves propostes | | 12 | | 12 | | | | | 1 | 3 | 8 |
| Accepta les seves normes | | | | | 12 | | 12 | | | | | 2 | 2 | 8 | |
| Busca l'atenció i la seva mirada | | | | | 12 | | 12 | | | | | 1 | 2 | 9 | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|---|---------------------------------|---|----|---|----|--|--|--|--|---|---|----|
| PSICOMOTRICITAT | | | Relació mitjançant els objectes | | 10 | 2 | 12 | | | | | 1 | 2 | 9 |
| | | <p>Observacions:</p> <p>Jutge 1: Crec que també seria interessant com a ítem saber si l'infant fa propostes de joc a l'adult. Penso que pot ser interessant per saber més informació. Quan he llegit els quatre ítems, m'ha donat la impressió que és tot "l'adult envers l'infant" (la qual cosa, penso que és molt pertinent per a l'estudi) però, alhora, crec que observar aquesta relació també des de la iniciativa de l'infant, crec que seria molt interessant.</p> <p>Jutge 3: ítem 4 Es relaciona amb ell mitjançant els objectes</p> <p>Jutge 10: Es relaciona mitjançant els objectes</p> <p>Jutge 11: Fa propostes de joc a l'adult, busca l'adult per a que l'acompanyi en el joc.</p> <p>Jutge 14: "Relació mitjançat el llenguatge"/ "Relació mitjançant el moviment/ búsqüeda corporal". Podrien ser ítems a afegir per donar lloc a la recerca de relació amb l'adult des de una via més corporal.</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1- acceptat Jutge 3- acceptat Jutge 10- rebutjat Jutge 11- acceptat</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>S'incorporen dos ítems nous</p> | | | | | | | | | | | | |
| | | COL·LABORA AMB L'ADULT | Confiança amb l'adult | | 12 | | 12 | | | | | | | 1 |
| | Inseguretat davant l'adult | | 12 | | 12 | | | | | | | 1 | 1 | 10 |
| | Provoca l'adult | | 11 | 1 | 12 | | | | | | | 1 | 1 | 10 |
| | Aïllament i rebuig a l'adult | | 12 | | 12 | | | | | | | 1 | 1 | 10 |
| <p>Observacions:</p> <p>Jutge 1: El primer ítem el redactaria així "Té confiança amb l'adult". El segon posaria "Mostra inseguretat davant l'adult"</p> <p>L'ítem "provoca l'adult" no l'acabo d'entendre gaire. El provoca per jugar? El provoca per buscar límits? Per buscar confrontació? Penso que és un ítem pertinent i interessant per a la recerca, però tal com està formulat no s'entén del tot.</p> <p>El quart ítem el redactaria "S'aïlla i rebutja a l'adult" o "mostra aïllament i rebuig a l'adult".</p> <p>Jutge 3: COL.LABORA, O NO, AMB L'ADULT</p> <p>Jutge 14: "Col·labora amb l'adult": crec que el terme col·labora pot generar confusió donat que tres dels ítems que s'anomenen aquí no tenen a veure amb una actitud de col·laboració. Potser es podria parlar de "actitud/ posició amb l'adult".</p> | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|----|---|----|--|--|--|---|---|---|
| | | | <p>“Aïllament i rebuig a l’adult”: potser podrien ser dos ítems diferenciats per clarificar una mica més. Un possible ítem més podria ser “Oposició a l’adult”.</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 1- Acceptat, acceptat, acceptat, acceptat</p> <p>Jutge 3- desestimat</p> <p>Jutge 14- Acceptat, desestimat</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Es fusiona amb l’indicador posterior formant “Posicionament davant l’adult”</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | ESPERA L’APROVACIÓ DE L’ADULT | | | 10 | 1 | 11 | | | | 2 | 1 | 9 |
| | | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 3:</u> ESPERA L’APROVACIÓ I EL RECONeixEMENT DE L’ADULT</p> <p><u>Jutge 17:</u> ACCEPTA L’ADULT COM AUTORITAT I els ítems serien als de normes, propostes, I com a company simbòlic seria de que li fa fer: dolent, bo, enemic, complice...</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Jutge 3- acceptat</p> <p>Jutge 17- desestimat. Està a categoria “relació amb l’adult” indicador “busca l’adult com a company de joc”</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> <p>Es fusiona amb l’indicador anterior formant “Posicionament davant l’adult”</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>Observacions:</p> <p><u>Jutge 1:</u> És molt interessant per a l’objecte d’estudi observar la relació de l’infant amb l’adult, crec que és imprescindible aquesta subdimensió.</p> <p><u>Jutge 4:</u> No hi ha cap indicador que tracti la seva relació amb els altres infants; m’imagino que són sessions individuals amb l’adult. En el lloc que hi hagués alguna altre infant, potser seria interessant també observar la seva relació amb ell.</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>ACCEPTACIÓ/DESESTIMACIÓ I JUSTIFICACIÓ</p> | | | | | | | | | | | |
| | | | <p>MODIFICACIONS I JUSTIFICACIÓ</p> | | | | | | | | | | | |

VALORACIÓ GLOBAL:

Jutge 1: Crec que aquesta taula d’observació i registre dona resposta de manera molt eficaç a l’objectiu de la tesis doctoral citada. Penso que és un bon instrument, molt pràctic i complet. En general tant les dimensions, com les subdimensions, les categories, els indicadors i els ítems son pertinents a l’objecte d’estudi. Pot ser molt útil per poder recaptar informació dels infants amb germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament.

Jutge 14: Potser he trobat a faltar alguna categoria relacionada amb el tipus de moviment, qualitat, seguretat/inseguretat/ harmonia/disharmonia,...

ANNEXOS

Jutge 16: Para mi todas son claras, unívocas y pertinentes ya que en cualquiera de los ítems podemos tener un indicador de lo que sucede, llama la atención etc. Valorarlo es muy difícil ya que son ítems para poder observar para diferentes lecturas, obojetivos por eso he puesto 3 como algo medio y q si tiene importancia no pudiendo saber hasta donde.

Jutge 17: En subdimensions em manca la MOTRIU,

ANNEX 18. Versió 2 de la graella de categories

| DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | Gens | Poc | Bastant | Molt |
|--|--|---|------|-----|---------|------|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. La relació amb els referents (pares) és propera. | | | | |
| | | 2. Acostuma a buscar l'adult quan té algun dubte o dificultat. | | | | |
| | | 3. Accepta les propostes i límits que li proposen els adults | | | | |
| | | 4. Busca sempre els mateixos referents | | | | |
| | 2. Tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. El tipus i grau d'alteració del seu germà/na l'afecta | | | | |
| | | 2. Aprofita els aspectes positius que li aporta el seu germà | | | | |
| | | 3. La relació amb el seu germà/na és bona | | | | |
| | 3. Ordre de naixement | 1. Es mostra de tal manera (responsable) que sembla el fill gran (germà gran) | | | | |
| | | 2. Imita conductes i comportaments del germà/na gran | | | | |
| | | 3. Ser el germà/na petit/a li provoca certes frustracions i enveges | | | | |
| | 4. Situació socioeconòmica i familiar | 1. Les característiques del context socioeconòmic familiar influeixen en l'infant | | | | |
| | | 2. El context socioeconòmic de l'entorn familiar influeix en l'infant | | | | |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Es mostra dominant amb els altres membres de la família, pares i germà/na | | | | |
| | | 2. Tracta amb respecte als membres de la família | | | | |
| | | 3. La relació amb la família és bona i de reconeixement cap a ell/a | | | | |
| | | 4. Assumeix diferents rols en activitats diverses | | | | |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Acostuma a estar sol | | | | |
| | | 2. Juga amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | | | | |
| | | 3. Participa activament en les activitats que realitza la família | | | | |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposa de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | | | | |
| | | 2. La imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família és bona | | | | |
| 3. Creu que tots els reptes que ha de superar són fàcils per ell/a | | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | 1. Expressa allò que li agrada i allò que no | | | | |
| | | 2. S'emmiralla en com és el germà/na | | | | |
| | | 3. Li agrada com és i com es veu | | | | |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Busca l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | | | | |
| | | 2. Necessita una autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | | | | |
| | | 3. Requereix d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | | | | |
| | 3. Seguretat | 1. Es mostra segur i convençut d'ell mateix quan realitza activitats diverses | | | | |
| | | 2. Necessita que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | | | | |
| | | 3. Busca constantment el reconeixement per part de l'adult de referència | | | | |
| | 4. Autoestima | 1. Respon adequadament a les provocacions dels altres | | | | |
| | | 2. Es mostra satisfet/a quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | | | | |
| | | 3. Necessita constantment el reconeixement de l'adult per sentir-se bé i satisfet | | | | |
| | 5. Resiliència | 1. S'esforça per superar les dificultats que li van sorgint en les diferents situacions en les que es va trobant | | | | |
| | | 2. És capaç d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | | | | |
| | | 3. Mostra una actitud constant de superació i d'esforç en diferents situacions | | | | |
| | | 4. Té capacitat d'autocontrol | | | | |
| | 6. Aïllament/integració al grup | 1. Comparteix espai amb d'altres infants | | | | |
| | | 2. S'aïlla de la resta d'infants en el moment de joc | | | | |
| | | 3. Evita relacionar-se amb d'altres infants | | | | |

ANNEXOS

| LA PSICOMOTRICITAT | 1. Sentiments expressats. | 1. Expressa els seus sentiments a través del cos | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | 2. Verbalitza els seus sentiments | | | | |
| | | 3. Es mostra sensible amb els altres | | | | |
| | 2. Actitud corporal | 1. Es mostra relaxat/da durant la sessió | | | | |
| | | 2. Necessita moments de descàrrega durant la sessió | | | | |
| | | 3. El to muscular és adequat | | | | |
| | 3. Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | | | | |
| | 2. El joc que proposa o el que li proposen el comparteix amb d'altres infants | | | | | |
| | 3. Utilitza els mateixos materials i espais al llarg de les diferents sessions | | | | | |
| 4. Ocupació de l'espai | 1. Ocupa el mateix espai al llarg de les diferents sessions | | | | | |
| | 2. Envaeix els espais creats per altres infants | | | | | |
| | 3. Busca un espai i s'hi queda sol/a | | | | | |
| | 4. Comparteix l'espai de joc amb d'altres infants | | | | | |
| 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Utilitza molta quantitat d'objectes (materials) diferents | | | | | |
| | 2. Utilitza els mateixos objectes (materials) durant el joc | | | | | |
| | 3. Utilitza els objectes (materials) de manera funcional | | | | | |
| | 4. Utilitza els objectes (materials) de manera simbòlica | | | | | |
| 6. Relació amb els companys/es | 1. Juga sol i no es relaciona amb els/les altres | | | | | |
| | 2. Proposa jocs | | | | | |
| | 3. Mostra un rol de líder en la realització de jocs | | | | | |
| | 4. Accepta el joc que proposen els/les altres | | | | | |
| 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc | | | | | |
| | 2. Espera l'aprovació de l'adult | | | | | |
| | 3. Col·labora amb l'adult | | | | | |

| L'ESCOLA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (escola) | 1. La relació amb els referents (mestres) és propera. | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| | | 2. Acostuma a buscar l'adult quan té algun dubte o dificultat. | | | | |
| | | 3. Accepta les propostes i límits que li proposen els adults | | | | |
| | | 4. Busca sempre els mateixos referents | | | | |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Es mostra dominant amb els altres companys/es de classe | | | | |
| | | 2. Tracta amb respecte a mestres i companys/es de classe | | | | |
| | | 3. La relació amb els mestres i companys/es de classe és bona i de reconeixement cap a ell/a | | | | |
| | 4. Assumeix diferents rols en activitats diverses | | | | | |
| 3. Individualitat/comunitat | 1. Juga amb els altres infants que han proposat una activitat | | | | | |
| | 2. Participa activament en activitats de grup | | | | | |
| | 3. Ajuda a companys/es quan tenen dificultats | | | | | |
| 4. Aïllament/integració al grup | 1. Comparteix espai amb d'altres infants | | | | | |
| | 2. S'aïlla de la resta d'infants en el moment de joc | | | | | |
| | 3. Evita relacionar-se amb d'altres infants | | | | | |
| 5. Seguretat | 1. Es mostra segur i convençut d'ell mateix quan realitza activitats diverses | | | | | |
| | 2. Necessita que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | | | | | |
| | 3. Busca el reconeixement de l'adult en tot moment | | | | | |
| 6. Context socioeconòmic escolar | 1. El context socioeconòmic escolar influeix en l'infant | | | | | |
| | 2. El nivell socioeconòmic dels infants de la seva classe influeix en l'infant | | | | | |
| 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposa de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | | | | | |
| | 2. La imatge que tenen d'ell/a els/les mestres és bona | | | | | |
| | 3. Creu que tots els reptes que ha de superar són fàcils per ell/a | | | | | |

ANNEX 19. Versió 3 de la graella de categories

| DIMENSIO | CATEGORIA | INDICADORS |
|--|--|---|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. La relació amb els referents (pares) és propera. |
| | | 2. Acostuma a buscar l'adult quan té algun dubte o dificultat. |
| | | 3. Accepta les propostes i límits que li proposen els adults |
| | | 4. Busca sempre els mateixos referents |
| | 2. Tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. El tipus i grau d'alteració del seu germà/na l'afecta |
| | | 2. Aprofita aspectes (positius i/o negatius) que li aporta el seu germà/na |
| | | 3. La relació amb el seu germà/na és... (bona/dolenta) |
| | 3. Ordre de naixement | 1. Es mostra tal i com li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) |
| | | 2. Imita conductes i comportaments del germà/na |
| | | 3. El lloc que ocupa li provoca diferents sentiments (frustració, enveja, responsabilitat,...) |
| | 4. Situació socioeconòmica i familiar | 1. Les característiques del context socioeconòmic familiar influeixen en l'infant |
| | | 2. El context socioeconòmic de l'entorn familiar influeix en l'infant |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Es mostra dominant amb els altres membres de la família, pares i germà/na |
| | | 2. Tracta amb respecte als membres de la família |
| | | 3. La relació amb la família és bona i de reconeixement cap a ell/a |
| | | 4. Assumeix diferents rols en activitats diverses |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Acostuma a estar sol/a |
| | | 2. Juga amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat |
| | | 3. Participa activament en les activitats que realitza la família |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposa de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana |
| | | 2. La imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família és bona |
| 3. Creu que tots els reptes que ha de superar són fàcils per ell/a | | |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | 1. Expressa allò que li agrada i allò que no |
| | | 2. S'emmiralla en com és el germà/na |
| | | 3. Li agrada com és i com es veu |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Busca l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió |
| | | 2. Necessita una autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult |
| | | 3. Requereix d'un projecte donat per l'adult per poder actuar |
| | 3. Seguretat | 1. Es mostra segur/a i convençut/da d'ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses |
| | | 2. Necessita que l'adult l'acompanyi en determinades situacions |
| | | 3. Busca constantment el reconeixement per part de l'adult de referència |
| | 4. Autoestima | 1. Respon adequadament a les provocacions dels altres |
| | | 2. Es mostra satisfet/a quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé |
| | | 3. Necessita constantment el reconeixement de l'adult per sentir-se bé i satisfet |
| | 5. Resiliència | 1. S'esforça per superar les dificultats que li van sorgint en les diferents situacions en les que es va trobant |
| | | 2. És capaç d'aplaçar i inhibir desitjos primaris |
| | | 3. Mostra una actitud constant de superació i d'esforç en diferents situacions |
| | | 4. Té capacitat d'autocontrol |
| | 6. Aïllament/integració al grup | 1. Comparteix espai amb d'altres infants |
| | | 2. S'aïlla de la resta d'infants en el moment de joc |
| | | 3. Evita relacionar-se amb d'altres infants |

ANNEXOS

| | | |
|--|---|---|
| LA PSICOMOTRICITAT | 1.Sentiments expressats. | 1. Expressa els seus sentiments a través del cos |
| | | 2.Verbalitza els seus sentiments |
| | | 3.Es mostra sensible amb els altres |
| | 2.Actitud corporal | 1. Es mostra relaxat/da durant la sessió |
| | | 2.Necessita moments de descàrrega durant la sessió |
| | | 3.El to muscular és adequat |
| | 3.Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions |
| | | 2.El joc que proposa o el que li proposen el comparteix amb d'altres infants |
| | | 3.Utilitza els mateixos materials i espais al llarg de les diferents sessions |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Ocupa el mateix espai al llarg de les diferents sessions |
| | | 2.Envaeix els espais creats per altres infants |
| | | 3.Busca un espai i s'hi queda sol/a |
| | | 4.Comparteix l'espai de joc amb d'altres infants |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Utilitza molta quantitat d'objectes (materials) diferents |
| | | 2.Utilitza els mateixos objectes (materials) durant el joc |
| | | 3.Utilitza els objectes (materials) de manera funcional |
| | | 4.Utilitza els objectes (materials) de manera simbòlica |
| | 6. Relació amb els companys/es | 1. Juga sol i no es relaciona amb els/les altres |
| | | 2. Proposa jocs |
| | | 3.Mostra un rol de líder en la realització de jocs |
| | | 4.Accepta el joc que proposen els/les altres |
| 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc | |
| | 2.Espera l'aprovació de l'adult | |
| | 3.Col·labora amb l'adult | |

| | | |
|-----------------|---|--|
| L'ESCOLA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (escola) | 1. La relació amb els referents (mestres) és propera. |
| | | 2.Acostuma a buscar l'adult quan té algun dubte o dificultat. |
| | | 3.Accepta les propostes i límits que li proposen els adults |
| | | 4.Busca sempre els mateixos referents |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Es mostra dominant amb els altres companys/es de classe |
| | | 2. Tracta amb respecte a mestres i companys/es de classe |
| | | 3. La relació amb els mestres i companys/es de classe és bona i de reconeixement cap a ell/a |
| | | 4.Assumeix diferents rols en activitats diverses |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Juga amb els altres infants que han proposat una activitat |
| | | 2.Participa activament en activitats de grup |
| | | 3.Ajuda a companys/es quan tenen dificultats |
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Comparteix espai amb d'altres infants |
| | | 2.S'aïlla de la resta d'infants en el moment de joc |
| | | 3.Evita relacionar-se amb d'altres infants |
| | 5. Seguretat | 1. Es mostra segur/a i convençut/da d'ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses |
| | | 2.Necessita que l'adult l'acompanyi en determinades situacions |
| | | 3.Busca el reconeixement de l'adult en tot moment |
| | 6. Context socioeconòmic escolar | 1. El context socioeconòmic escolar influeix en l'infant |
| | | 2.El nivell socioeconòmic dels infants de la seva classe influeix en l'infant |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposa de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana |
| | | 2.La imatge que tenen d'ell/a eis/les mestres és bona |
| | 3.Creu que tots els reptes que ha de superar són fàcils per ell/a | |

ANNEX 20. Versió 4 de la graella de categories

| DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS |
|------------|---|---|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar 2. A qui recorre quan té algun dubte o dificultat 3. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares |
| | 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na 3. Tipus de relació que té amb el seu germà/na |
| | 3. Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) 2. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na 3. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement |
| | 4. Situació socioeconòmica i familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar 2. El context socioeconòmic de l'entorn familiar influeix en l'infant |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els altres membres de la família, pares i germà/na 2. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família 3. Tipus de relació amb la família i de grau de reconeixement cap a ell/a 4. Rols que assumeix en activitats diverses |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Grau de soledat 2. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat 3. Tipus de participació en les activitats que realitza la família |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | 1. Expressa tant allò que li agrada com allò que no 2. Grau d'emmirallament amb el germà/na 3. Grau d'acceptació de com és i com es veu |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió 2. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult 3. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar |
| | 3. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses 2. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions 3. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència |
| | 4. Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres 2. Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé 3. Grau de reconeixement per part de l'adult per sentir-se bé i satisfet |
| | 5. Resiliència | 1. Grau d'esforç per superar les dificultats que li van sorgint en les diferents situacions en les que es va trobant 2. Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris 3. Actitud que mostra per afrontar diferents situacions 4. Capacitat d'autocontrol |
| | 6. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants |

ANNEXOS

| LA PSICOMOTRICITAT | 1.Sentiments expressats (DIMENSIÓ AFECTIVA) | 1. Expressió dels sentiments a través del cos 2.Capacitat de verbalitzar els seus sentiments 3.Sensibilitat respecte els altres |
|--------------------|---|--|
| | 2.Actitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió 2.Necessitat de descàrrega durant la sessió 3.To muscular |
| | 3.Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions 2.Disposició de compartir el joc amb la resta d'infants 3.Materials i espais utilitzats al llarg de les diferents sessions |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa en les sessions de psicomotricitat 2.Formes d'ocupació dels espais creats per d'altres infants 3.Busca un espai i s'hi queda sol/a 4.Comparteix l'espai de joc amb d'altres infants |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza 2.Diversitat de materials que utilitza durant el joc 3.Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) 4.Utilitza els objectes (materials) de manera simbòlica |
| | 6. Relació amb els companys/es | 1. Joga sol i no es relaciona amb els/les altres 2. Proposa jocs 3.Lidreatge durant el desenvolupament dels jocs 4.Accepta el joc que proposen els/les altres |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc 2.Necessitat de rebre aprovació per part de l'adult 3.Col·laboració amb l'adult |
| | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (escola) | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) 2.Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats |

| L'ESCOLA | | 3.Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults 4.Referents que busca |
|----------|---|---|
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a 4.Rols que assumeix en les diverses activitats |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Joga amb els altres infants que han proposat una activitat 2.Grau de participació en les activitats de grup 3.Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats |
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants 2.Disposició de compartir el joc amb d'altres infants 3.Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants |
| | 5. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses 2.Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions 3.Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència |
| | 6. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar 2.Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana 2.Imatge que tenen d'ell/a la resta de mestres 3.Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten |

ANNEX 21. Versió 5 de la graella de categories

| DIMENSIO | CATEGORIA | INDICADORS | |
|-------------------|---|---|---|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar 2. A qui recorre quan té algun dubte o dificultat 3. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | |
| | 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na 3. Tipus de relació que té amb el seu germà/na | |
| | 3. Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) 2. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na 3. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | |
| | 4. Situació socioeconòmica i familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els altres membres de la família, pares i germà/na 2. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família 3. Tipus de relació amb la família i de grau de reconeixement cap a ell/a 4. Rols que assumeix en activitats diverses | |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Grau de soledat 2. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat 3. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten | |
| | | | 1. Expressa tant allò que li agrada com allò que no |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | 2. Grau d'emmirallament amb el germà/na 3. Grau d'acceptació de com és i com es veu 4. Gaudeix de l'activitat |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió 2. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult 3. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar |
| | 3. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses 2. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions 3. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència 4. Seguretat/Inseguretat en les accions |
| | 4. Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres 2. Expressió i socialització de l'agressivitat 3. Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé 4. Grau de reconeixement per part de l'adult per sentir-se bé i satisfet 5. Té tolerància a al frustració |
| | 5. Resiliència | 1. S'esforça en la realització de les activitats 2. Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris 3. Actitud davant les dificultats i els fracassos 4. Persistència en acabar les activitats 5. Capacitat d'autocontrol |

ANNEXOS

| | | |
|---------------------------|---|---|
| LA PSICOMOTRICITAT | 6. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants |
| | 1. Sentiments expressats | 1. Expressió dels sentiments a través del cos 2. Utilitza el llenguatge per expressar els seus sentiments 3. Sensibilitat respecte els altres |
| | 2. Actitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió 2. Necessitat de descàrrega durant la sessió 3. To muscular 4. Pors i temors que apareixen durant la sessió |
| | 3. Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions 2. Disposició de compartir el joc amb la resta d'infants i l'adult 3. Materials i espais utilitzats al llarg de les diferents sessions |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat 2. Formes d'ocupació dels espais |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza 2. Diversitat de materials que utilitza durant el joc 3. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) 4. Lidreatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc 2. Espera l'aprovació de l'adult 3. Col·laboració amb l'adult |
| | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (escola) | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) 2. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats 3. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults 4. Referents que busca |

| | | |
|-----------------|---|--|
| L'ESCOLA | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a 4. Rols que assumeix en les diverses activitats |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Grau de participació en les activitats de grup 2. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats |
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants |
| | 5. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses 2. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions 3. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència |
| | 6. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar 2. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta de mestres 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten |

ANNEX 22. Versió 6 de la graella de categories

| DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|-----------------------|---|--|------------|---------------|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | | |
| | | 2. A qui recorre quan té algun dubte o dificultat | | |
| | | 3. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | | |
| | 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | | |
| | | 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | | |
| | | 3. Tipus de relació que té amb el seu germà/na | | |
| | 3. Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) | | |
| | | 2. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | | |
| | | 3. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | | |
| | 4. Situació socioeconòmica i familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | | |
| 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els altres membres de la família, pares i germà/na | | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | | 3. Grau d'acceptació de com és i com es veu | | |
| | | 4. Gaudeix de l'activitat | | |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | | |
| | | 2. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | | |
| | | 3. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | | |
| | 3. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | | |
| | | 2. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | | |
| | | 3. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | | |
| | | 4. Seguretat/Inseguretat en les accions | | |
| | 4. Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | | |
| 2. Expressió i socialització de l'agressivitat | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|--|
| | | 3. Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | | |
| | | 4. Grau de reconeixement per part de l'adult per sentir-se bé i satisfet | | |
| | | 5. Té tolerància a al frustració | | |
| | 5. Resiliència | 1. S'esforça en la realització de les activitats | | |
| | | 2. Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | | |
| | | 3. Actitud davant les dificultats i els fracassos | | |
| | | 4. Persistència en acabar les activitats | | |
| | | 5. Capacitat d'autocontrol | | |
| | 6. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | | |
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | | |
| 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | | | | |
| | 1. Sentiments expressats | 1. Expressió dels sentiments a través del cos | | |
| | | 2. Utilitza el llenguatge per expressar els seus sentiments | | |
| | | 3. Sensibilitat respecte els altres | | |

| | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| LA PSICOMOTRICITAT | 2. Actitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió | | |
| | | 2. Necessitat de descàrrega durant la sessió | | |
| | | 3. To muscular | | |
| | | 4. Pors i temors que apareixen durant la sessió | | |
| | 3. Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | | |
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb la resta d'infants i l'adult | | |
| | | 3. Materials i espais utilitzats al llarg de les diferents sessions | | |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | | |
| | | 2. Formes d'ocupació dels espais | | |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | | |
| | | 2. Diversitat de materials que utilitza durant el joc | | |
| | | 3. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | | |
| | | 1. Lidreatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------------------|---|---|--|--|
| L'ESCOLA | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc | | |
| | | 2. Espera l'aprovació de l'adult | | |
| | | 3. Col·laboració amb l'adult | | |
| | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (escola) | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | | |
| | | 2. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | | |
| | | 3. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | | |
| | | 4. Referents que busca | | |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | | |
| | | 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | | |
| | | 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | | |
| | | 4. Rols que assumeix en les diverses activitats | | |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Grau de participació en les activitats de grup | | |
| | | 2. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | | |
| 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | | |
| | | 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | | |
| | 5. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | | |
| | | 2. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | | |
| | | 3. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | | |
| | 6. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | | |
| | | 2. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | | |
| | 7. Expectatives dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | | |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta de mestres | | |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten | | |

ANNEX 23. Versió 7 de la graella de categories

| DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|------------|--|--|------------|---------------|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | | |
| | | 2.A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | | |
| | | 3.Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | | |
| | 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | | |
| | | 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | | |
| | | 3.Tipus de relació que té amb el seu germà/na | | |
| | 3.Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) | | |
| | | 2.Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | | |
| | | 3.Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | | |
| | 4.Context socioeconòmic familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | | |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/nes | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | | 2. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família | | | |
| | | 3. Tipus de relació amb la família | | | |
| | | 4. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | | | |
| | | 5. Rols que assumeix en activitats diverses | | | |
| | | 6. Individualitat/comunitat | 1. Grau de soledat | | |
| | 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | 2. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | | | |
| | | 3. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | | | |
| | | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | | | |
| | | 1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna. | 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | | |
| | | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | | |
| 1. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | | | | | |
| | | 2. Grau d'emmirallament amb el germà/na | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------------------------------|---|--|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | | 3.Grau d'acceptació de com és i com es veu | | |
| | | 4.Gaudeix de l'activitat | | |
| | 2.Dependència/independència/autonomia | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | | |
| | | 2.Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | | |
| | | 3.Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | | |
| | | 4. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | | |
| | 3.Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | | |
| | | 2.Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | | |
| | | 3.Seguretat/Inseguretat en les accions | | |
| | 4.Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | | |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | | 2.Expressió i socialització de l'agressivitat | | |
| | | 3.Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | | |
| | | 4. Té tolerància a al frustració | | |
| | 5.Resiliència | 1. S'esforça en la realització de les activitats | | |
| | | 2.Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | | |
| | | 3.Actitud davant les dificultats i els fracassos | | |
| | | 4.Persistència en acabar les activitats | | |
| | | 5.Capacitat d'autocontrol | | |
| | 6.Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | | |
| | | 2.Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | | |
| 3.Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | | | | |
| 1.Sentiments expressats | 1. Expressió dels sentiments a través del cos | | | |
| | 2.Utilitza el llenguatge per expressar els seus sentiments | | | |
| | 3.Sensibilitat respecte els altres | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------------|--|--|--|--|
| LA PSICOMOTRICITAT | 2. Actitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió | | |
| | | 2. Necessitat de descàrrega durant la sessió | | |
| | | 3. To muscular | | |
| | | 4. Pors i temors que apareixen durant la sessió | | |
| | 3. Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | | |
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb la resta d'infants i l'adult | | |
| | | 3. Materials i espais utilitzats al llarg de les diferents sessions | | |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | | |
| | | 2. Formes d'ocupació dels espais | | |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | | |
| | | 2. Diversitat de materials que utilitza durant el joc | | |
| | | 3. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | | |
| | | 1. Lidreatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | | |

| | | | | |
|-----------------|---|---|--|--|
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc | | |
| | | 2. Espera l'aprovació de l'adult | | |
| | | 3. Col·laboració amb l'adult | | |
| L'ESCOLA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | | |
| | | 2. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | | |
| | | 3. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | | |
| | | 4. Referents que busca | | |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | | |
| | | 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | | |
| | | 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | | |
| | | 4. Rols que assumeix en les diverses activitats | | |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Grau de participació en les activitats de grup | | |
| | | 2. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | | |
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | | |
| | | 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | | |
| | 5. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | | |
| | | 2. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | | |
| | | 3. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | | |
| | 6. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | | |
| | | 2. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | | |
| | 7. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | | |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a els/les mestres | | |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | | |

ANNEX 24. Versió 8 de la graella de categories

| DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|------------|---|--|-----------------|--|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | | 2. A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | | 3. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | | 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | | 3. Tipus de relació que té amb el seu germà/na | Entrevista mare | Em podries descriure la relació entre els teus fills? |
| | 3. Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | | 2. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|---|-----------------|---|
| | | | | ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? Em podries descriure la relació entre els teus fills? |
| | | 3. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | 4. Context socioeconòmic familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | Entrevista mare | Encara fa bàsquet? L'heu inscrit a algun club de gimnàstica? |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/nes. | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | | 2. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? Em podries descriure la relació entre els teus fills? |
| | | 3. Tipus de relació amb la família | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |

ANNEXOS

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|---------------------------------|
| | | 4. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? | |
| | | 5. Rols que assumeix en activitats diverses | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? | |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Grau de soledat | Entrevista mare | Com veus tu al teu fill? Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? | |
| | | 2. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | Entrevista mare | L'interromp quan juga? | |
| | | 3. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? | |
| | 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? | |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | Entrevista mare | Com te l'imagines quan sigui gran? | |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | Entrevista mare | Com te l'imagines quan sigui gran? | |
| | 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | | 1. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | Entrevista mare Entrevista mestres | Com veus tu al teu fill/infant? |

| | | | | |
|--|--|---|---------------------------------------|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | | | | Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? |
| | | 2. Grau d'emmiration amb el germà/na | Entrevista mare | Em podries descriure la relació entre els teus fills? |
| | | 3. Grau d'acceptació de com és i com es veu | Entrevista mare Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 2. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 3. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 4. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 3. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 2. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | Entrevista mare Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------|---|--|--|
| | | 3.Seguretat/inseguretat en les accions | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 4.Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2.Expressió i socialització de l'agressivitat | Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3.Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | Entrevista mestres | Com el veus? Com el definiries? |
| | | 4. Té tolerància a al frustració | Entrevista mestres | Com el veus? Com el definiries? |
| | 5.Resiliència | 1. S'esforça en la realització de les activitats | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2.Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.Actitud davant les dificultats i els fracassos | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 4.Persistència en acabar les activitats | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 5.Capacitat d'autocontrol | Graella d'observació | Ítem 2.2.2 |

| | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|--|--|--|
| LA PSICOMOTRICITAT | | | Entrevista mestres | Com el veus? Com el definiries? |
| | 1.Sentiments expressats | 1. Expressió dels sentiments a través del cos | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 3.1.1.2 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2.Utilitza el llenguatge (verbal, plàstic) per expressar els seus sentiments | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 3.1.1.1/3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.Sensibilitat respecte els altres | Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | 2.Actitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2.Necessitat de descàrrega durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.2 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.To muscular | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 4.Pors i temors que apareixen durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.1.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | 3.Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | Graella observació | Ítem 1.1/2/3 |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | Graella observació | Ítem 1.3.1 |

ANNEXOS

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 2. Formes d'ocupació dels espais | Graella observació | Ítem 1.3.2 |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | Graella observació | Ítem 1.2.1 |
| | | 2. Diversitat de materials que utilitza durant el joc | Graella observació | Ítem 1.2.1/2 |
| | | 3. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | Graella observació | Ítem 1.2.3 |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2. Espera l'aprovació de l'adult | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3. Col·laboració amb l'adult | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.1/2/3 Com el veus? Com el definiries? |
| 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | Grup de discussió Entrevista mestres | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? | |
| | 2. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | Grup de discussió Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? | |
| | 3. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | Grup de discussió Entrevista mestres | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? | |
| | 4. Referents que busca | Grup de discussió Entrevista mestres | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| L'ESCOLA | | | | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | Grup de discussió Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | Grup de discussió Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 4. Rols que assumeix en les diverses activitats | Grup de discussió Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Grau de participació en les activitats de grup | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| 2. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? | |
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 4. Llidreatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | Grup de discussió Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 5. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | Grup de discussió | Quina influència té el context socioeconòmic familiar (entorn) en l'infant? |
| | | 2. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | Grup de discussió | Quina influència té el context socioeconòmic familiar (entorn) en l'infant? |
| | 6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | Grup de discussió Entrevista mestres | Com te l'imagines quan sigui gran? |
| | | | 2. Imatge que tenen d'ell/a els/les mestres | Grup de discussió Entrevista mestres |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | Grup de discussió Entrevista mestres | Com veus tu al teu fill/infant? Com veus tu al teu fill/infant? |

ANNEX 25. Versió 9 de la graella de categories

| DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|------------|--|--|--|--|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | Entrevista mare Rejilla , (el fet que aparegui o no cap referent del nucli familiar) | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | | 2.A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | | 3.Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | | 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | | 3.Tipus de relació que té amb el seu germà/na | Entrevista mare Rejilla , (el fet que aparegui o no el germà/na) | Em podries descriure la relació entre els teus fills? |
| | 3.Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| | | naixement (germà gran, mitjà o petit) | | alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | | 2.Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | Entrevista mare Rejilla | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? Em podries descriure la relació entre els teus fills? |
| | | 3.Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | Entrevista mare | Quins aspectes positius o beneficis creus que us ha aportat el teu fill (amb alteració) al teu fill i a vosaltres? |
| | 4.Contexte socioeconòmic familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | Entrevista mare | Encara fa bàsquet? L'heu inscrit a algun club de gimnàstica? |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/nes. | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | | 2. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? Em podries descriure la relació entre els teus fills? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|--|-----------------------------------|---|
| | | 3. Tipus de relació amb la família | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | | 4. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | Entrevista mare | Com definiries la relació entre el teu fill i tu? I amb el seu pare? |
| | | 5. Rols que assumeix en activitats diverses | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Grau de soledat | Entrevista mare <i>Rejilla</i> | Com veus tu al teu fill? Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? |
| | | 2. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | Entrevista mare | L'interromp quan juga? |
| | | 3. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | Entrevista mare | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | Entrevista mare | Com te l'imagines quan sigui gran? |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | Entrevista mare | Com te l'imagines quan sigui gran? |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna. | 1. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | Entrevista mare Entrevista mestres <i>Rejilla (?)</i> | Com veus tu al teu fill/infant? Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? |
| | | 2. Grau d'emmirallament amb el germà/na | Entrevista mare | Em podries descriure la relació entre els teus fills? |
| | | 3. Grau d'acceptació de com és i com es veu | Entrevista mare Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 2. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 3. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 4. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 3. Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------|---|--|--|
| | | 2.Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | Entrevista mare Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |
| | | 3.Seguretat/inseguretat en les accions | Entrevista mare Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 4.Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2.Expressió i socialització de l'agressivitat | Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3.Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | Entrevista mestres | Com el veus? Com el definiries? |
| | | 4. Té tolerància a al frustració | Entrevista mestres | Com el veus? Com el definiries? |
| | 5.Resiliència | 1. S'esforça en la realització de les activitats | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2.Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.Actitud davant les dificultats i els fracassos | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? |

| | | | | |
|-----------------------|-------------------------|--|--|--|
| | | 4.Persistència en acabar les activitats | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 5.Capacitat d'autocontrol | Graella d'observació Entrevista mestres <i>Rejilla</i> | Ítem 2.2.2 Com el veus? Com el definiries? |
| LA PSICOMOTRICITAT | 1.Sentiments expressats | 1. Expressió dels sentiments a través del cos | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 3.1.1.2 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2.Utilitza el llenguatge (verbal, plàstic) per expressar els seus sentiments | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 3.1.1.1/3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.Sensibilitat respecte els altres | Entrevista mestres <i>Rejilla</i> (infants) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | 2.Actitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2.Necessitat de descàrrega durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.2 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.To muscular | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 4.Pors i temors que apareixen durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.1.1 Com el veus? Com el definiries? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | 3. Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | Graella observació | Ítem 1.1/2/3 |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | Graella observació | Ítem 1.3.1 |
| | | 2. Formes d'ocupació dels espais | Graella observació | Ítem 1.3.2 |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | Graella observació | Ítem 1.2.1 |
| | | 2. Diversitat de materials que utilitza durant el joc | Graella observació | Ítem 1.2.1/2 |
| | | 3. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | Graella observació | Ítem 1.2.3 |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2. Espera l'aprovació de l'adult | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3. Col·laboració amb l'adult | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.1/2/3 Com el veus? Com el definiries? |
| | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | Grup de discussió Entrevista mestres Rejilla (el fet que aparegui o no cap referent de l'escola) | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? |

| | | | | |
|-----------------|------------------------|---|--|--|
| L'ESCOLA | | 2. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | Grup de discussió Entrevista mestres | Pre la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | | 3. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | Grup de discussió Entrevista mestres | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? |
| | | 4. Referents que busca | Grup de discussió Entrevista mestres Rejilla (el fet que aparegui o no cap referent de l'escola) | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Pre la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | Grup de discussió Entrevista mestres Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista) | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | Grup de discussió Entrevista mestres Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | Grup de discussió Entrevista mestres Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|---|
| | | 4. Rols que assumeix en les diverses activitats | Grup de discussió Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Grau de participació en les activitats de grup | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres | Fa amics amb facilitat? Com es mostra amb els |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | | <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | altres infants i amb els adults? |
| | | 4. Llidreatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 5. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | Grup de discussió | Quina influència té el context socioeconòmic familiar (entorn) en l'infant? |
| | | 2. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | Grup de discussió | Quina influència té el context socioeconòmic familiar (entorn) en l'infant? |
| | 6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | Grup de discussió Entrevista mestres | Com te l'imagines quan sigui gran? |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a els/les mestres | Grup de discussió Entrevista mestres | Com veus tu al teu fill/infant? Com creus que el veuen els altres? |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | Grup de discussió Entrevista mestres | Com veus tu al teu fill/infant? Com veus tu al teu fill/infant? |

ANNEX 26. Versió 10 de la graella de categories

| DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|------------|---|--|--|--|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | Rejilla (el fet que aparegui o no cap referent del nucli familiar) | |
| | | 2. A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | Entrevista mare | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? |
| | | 3. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | | |
| | 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | Grup discussió Entrevista mare | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? |
| | | 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | Grup discussió Entrevista mare | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? |
| | | 3. Tipus de relació que té amb el seu germà/na | Rejilla (el fet que aparegui o no el germà/na) Entrevista mare | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? |
| | 3. Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement | Grup discussió Entrevista mare | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--------------------------------------|---|
| | | (germà gran, mitjà o petit) | | |
| | | 2. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | Rejilla Grup de discussió | |
| | | 3. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | Grup de discussió | |
| | 4. Context socioeconòmic familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | Grup de discussió Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo le parece que sus experiencias de pequeño con sus <u>padres</u>, afectan a sus experiencias actuales siendo madre/padre? - ¿En qué quiere ser como su madre y en qué no quiere serlo como madre? |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/nes. | Entrevista mare | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? |
| | | 2. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família | Entrevista mare | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | 3. Tipus de relació amb la família | Entrevista mare | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a |
| | | 4. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - Describa un momento de la última semana, en que usted y (su hijo/a), conectaran completamente, se encontraran en perfecta sintonía - Ahora describame, por favor, un momento de la última semana, en el que (su hijo/a) realmente no se encontraran en sintonía para nada, no conectaran, o no hubiera forma de coincidir en nada. |
| | | 5. Rols que assumeix en activitats diverses | Grup de discussió (?) Entrevista mare | |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Grau de soledat | Reülla | |
| | | 2. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | Grup de discussió Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? |
| | | 3. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | | |
| | 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre | Entrevista mare | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? |

| | | | | |
|-----------------------------|--|---|---|--|
| | | situacions de la vida quotidiana | | |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidas? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? |
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna. | 1. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | Entrevista mestres Reülla (?) Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - Com veus tu al teu fill/infant? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? <p>¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo?</p> |
| | | 2. Grau d'emmiration amb el germà/na | Grup de discussió | |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 3. Grau d'acceptació de com és i com es veu | Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |
| | | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | Entrevista mestres Entrevista mare | <p>Prene la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo |

ANNEXOS

| | | | | |
|-------------|---|---|--|--|
| | | | | <p>que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos?</p> <p>- ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)?</p> |
| | 2.Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | Entrevista mestres Entrevista mare | | <p>Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses?</p> <p>¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)?</p> |
| | 3.Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | Entrevista mestres Entrevista mare | | <p>Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses?</p> <p>Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariado, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos?</p> |
| | 4. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | Entrevista mestres Entrevista mare | | <p>Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses?</p> <p>Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariado, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos?</p> |
| 3.Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | Entrevista mestres | | <p>Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses?</p> |

| | | | | |
|--|---------------|---|---|--|
| | | 2.Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |
| | | 3.Seguretat/Inseguretat en les accions | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 4.Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | Entrevista mestres Entrevista mare | <p>Com es mostra amb els altres infants i amb els adults?</p> <p>¿Se ha sentido su hijo/a rechazado alguna vez?</p> |
| | | 2.Expressió i socialització de l'agressivitat | Entrevista mestres | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3.Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | Entrevista mestres Entrevista mare | <p>Com el veus? Com el definiries?</p> <p>¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos?</p> |
| | | 4. Té tolerància a al frustració | Entrevista mestres Entrevista mare | <p>Com el veus? Com el definiries?</p> <p>¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades?</p> |
| | 5.Resiliència | 1. S'esforça en la realització de les activitats | Graella observació Entrevista mestres Entrevista mare | <p>Ítem 2.2.4</p> <p>Com el veus? Com el definiries?</p> <p>- ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos?</p> <p>- ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades?</p> |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------------|-------------------------|--|---|--|
| | | 2.Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.Actitud davant les dificultats i els fracassos | Graella d'observació Entrevista mestres Entrevista mare | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? |
| | | 4.Persistència en acabar les activitats | Graella d'observació Entrevista mestres | Ítem 2.2.4 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 5.Capacitat d'autocontrol | Graella d'observació Entrevista mestres Rejilla | Ítem 2.2.2 Com el veus? Com el definiries? |
| LA PSICOMOTRICITAT | 1.Sentiments expressats | 1. Expressió dels sentiments a través del cos | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 3.1.1.2 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 2.Utilitza el llenguatge (verbal, plàstic) per expressar els seus sentiments | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 3.1.1.1/3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.Sensibilitat respecte els altres | Entrevista mestres Rejilla (infants) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | 2.Actitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.1 Com el veus? Com el definiries? |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | 2.Necessitat de descàrrega durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.2 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3.To muscular | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.2.3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 4.Pors i temors que apareixen durant la sessió | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 4.1.1 Com el veus? Com el definiries? |
| | 3.Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | Graella observació | Ítem 1.1/2/3 |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | Graella observació | Ítem 1.3.1 |
| | | 2.Formes d'ocupació dels espais | Graella observació | Ítem 1.3.2 |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | Graella observació | Ítem 1.2.1 |
| | | 2.Diversitat de materials que utilitza durant el joc | Graella observació | Ítem 1.2.1/2 |
| | | 3.Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | Graella observació | Ítem 1.2.3 |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 1. Busca a l'adult com a company de joc | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.1 Com el veus? Com el definiries? |

ANNEXOS

| | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|
| | | 2. Espera l'aprovació de l'adult | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.3 Com el veus? Com el definiries? |
| | | 3. Col·laboració amb l'adult | Graella observació Entrevista mestres | Ítem 5.1.1/2/3 Com el veus? Com el definiries? |
| L'ESCOLA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (el fet que aparegui o no cap referent de l'escola)</i> | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? |
| | | 2. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | Grup de discussió Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | | 3. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | Grup de discussió Entrevista mestres | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? |
| | | 4. Referents que busca | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (el fet que aparegui o no cap referent de l'escola)</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Com definiries la relació entre l'infant X i tu? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | Grup de discussió Entrevista mestres | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|--|---|
| | | | <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | |
| | | 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 4. Rols que assumeix en les diverses activitats | Grup de discussió Entrevista mestres | <ul style="list-style-type: none"> - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |
| | 3. Individualitat/comunitat | 1. Grau de participació en les activitats de grup | Grup de discussió Entrevista mestres | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | Grup de discussió Entrevista mestres | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|---|
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? |
| | | 4. Llidrejatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | Grup de discussió Entrevista mestres <i>Rejilla (infants que apareixen a l'entrevista)</i> | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | 5. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | Grup de discussió | Quina influència té el context socioeconòmic familiar (entorn) en l'infant? |
| | | 2. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | Grup de discussió | Quina influència té el context socioeconòmic familiar (entorn) en l'infant? |
| | 6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | Grup de discussió Entrevista mestres | Com te l'imagines quan sigui gran? |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a els/les mestres | Grup de discussió Entrevista mestres | - Com veus tu l'infant? - Com creus que el veuen els altres? |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | Grup de discussió Entrevista mestres | Com veus tu l'infant? |

ANNEX 27. Versió 11 de la graella de categories

| DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|------------|--|--|---|---|
| LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | 1. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | Grup discussió (3) Grup discussió (4) <i>Rejilla</i> | En algun moment vas parlar de l'altre fill? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 2.A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | Entrevista mare Grup discussió (4) <i>Rejilla</i> | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? Número d'elements |
| | | 3.Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | Grup discussió (6) | O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? |
| | 2.Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | 1. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (4) Grup discussió (6) | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Estarà bé poder veure si els nens, més petits que el germà amb l'alteració tenen alguna similitud... - ...imagino que també es pot constatar la influència i el pes que tenen realment aquests germans amb discapacitat amb la resta. - I quan creieu que pot arribar aquest punt de rebel·lar-se? - O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? - Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |
| | | 2. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | Entrevista mare Grup discussió (1) | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

| | | | | |
|--|----------------------|--|---|---|
| | | | Grup discussió (3) Grup discussió (6) | També havíem tingut un alumne amb qui vaig fer el primer treball que també tenia una habilitat natural per apropiarse.. a nens que tenien dificultats que estaven més sols Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |
| | | 3.Tipus de relació que té amb el seu germà/na | Entrevista mare Grup discussió (2) Grup discussió (6) <i>Rejilla</i> | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? - Creieu que hauria de ser la família qui hauria de fer aquest treball d'explicar o també s'hauria d'anar treballant? - I això ens pot fer plantejar que és millor que germans així estiguin a diferents escoles? Això del vincle entre els germans si creieu que era fort o no era fort, no? - Número d'elements - Relacions entre elements - Intensitat |
| | 3.Ordre de naixement | 1. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) | Entrevista mare Grup discussió (F) Grup discussió (2) | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? Creieu que hi ha diferència entre ser el primer i després tenir un germà amb discapacitat o tenir un germà amb discapacitat i després tu? Llavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement? |
| | | 2.Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | Grup discussió (1) <i>Rejilla</i> | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Relacions entre elements - Intensitat |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|----------------------------------|---|---|--|
| | | 3.Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (7) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? Llavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement? - La creença aquesta de li toca, no? - A un germà gran li toca veïllat pels petits, no? |
| | 4.Context socioeconòmic familiar | 1. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (3) | - ¿Cómo le parece que sus experiencias de pequeño con sus <u>padres</u> , afectan a sus experiencias actuales siendo madre/padre? - ¿En qué quiere ser como su madre y en qué no quiere serlo como madre? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - És molt interessant això perquè esteu aportant d'altres elements... Un, la situació o el context, o sigui ja no la família,... Diríeu que pot haver-hi alguna altra variable? - ...una de les que ha sortit quan heu parlat de famílies és el nivell socioeconòmic i cultural, fins a quin punt creieu que pot tenir influència? ...fins a quin punt creieu que totes aquestes coses que potser tenen una mica alterades, depenen del seu sistema o entorn familiar? |
| | 5. Rol (dins família) | 1. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/oes. 2. Tractament de respecte que mostra | Entrevista mare Entrevista mare | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|---|--|
| | | amb la resta de membres de la família | | |
| | | 3. Tipus de relació amb la família | Entrevista mare Grup discussió (2) Grup discussió (6) | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a ...és una bona opció aquesta, un se n'encarrega d'un i l'altre de l'altre? O hauria de ser compartida? O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? |
| | | 4. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | Entrevista mare Grup discussió (3) | - Describa un momento de la última semana, en que usted y (su hijo/a), conectaran completamente, se encontraran en perfecta sintonía - Ahora describame, por favor, un momento de la última semana, en el que (su hijo/a) realmente no se encontraran en sintonía para nada, no conectaran, o no hubiera forma de coincidir en nada. En algun moment vau parlar de l'altre fill? |
| | | 5. Rols que assumeix en activitats diverses | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (7) | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a Quina percepció teniu entorn a aquests nens? Creieu que de vegades se li poden donar també rols o obligacions que no li correspondrien? - La creença aquesta de li toca, no? - A un germà gran li toca veïllat pels petits, no? |
| | 6. Individualitat/comunitat | 1. Grau de soledat 2. Grau d'implicació en el joc amb el seu | Rejilla. Entrevista mare | - Número d'elements - Relacions entre elements - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | germà/na quan aquest/a proposa una activitat | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | 3. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (5) | ¿Podria comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient , o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (3) Grup discussió (5) | - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... Heu vist i heu trobat similituds i coincidències en quant a actituds, maneres de ser, manera de comportar-se, malgrat estiguin a diferents escoles i la procedència familiar sigui diferent? Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient , o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | Entrevista mare | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidas? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? | |

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|---|
| EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna. | 1. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | Entrevista mare Entrevista mestres Rejilla | ¿Podria comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? - Com veus tu al teu fill/infant? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Constructes dilemàtics - Constructes congruents |
| | | 2. Grau d'emmirallament amb el germà/na | Grup discussió (1) Rejilla | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Relacions entre elements - Intensitat |
| | | 3. Grau d'acceptació de com és i com es veu | Entrevista mestres Grup discussió (3) Rejilla | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? - En algun moment vau parlar de l'altre fill? - Creieu que és casualitat o atzar que siguin així? - Auto-definició - Constructes congruents - Constructes dilemàtics |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | 1. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | Entrevista mare Entrevista mestres | - Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariado, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? - ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 2. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|--------------|---|---|---|
| | | 3.Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | Entrevista mare Entrevista mestres | Quando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 4. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | Entrevista mare Entrevista mestres | Quando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 3.Seguretat | 1. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | 2.Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |
| | | 3.Seguretat/Inseguretat en les accions | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 4.Autoestima | 1. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | Entrevista mare Entrevista mestres Rejilla. | ¿Se ha sentido su hijo/a rechazado alguna vez? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Autoestima - Aïllament social auto-perceptiu |
| | | 2.Expressió i socialització de l'agressivitat | Entrevista mestres Grup discussió (F) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | | 3.Grau de satisfacció quan una tasca o | Entrevista mare | ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? |

| | | | | |
|--|---------------|---|---|--|
| | | activitat que ha realitzat li ha sortit bé | Entrevista mestres | Com el veus? Com el definiries? |
| | | 4. Té tolerància a al frustració | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? Com el veus? Com el definiries? |
| | 5.Resiliència | 1. S'esforça en la realització de les activitats | Entrevista mare Entrevista mestres Graella observació | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? Com el veus? Com el definiries? Ítem 2.2.5 |
| | | 2.Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 2.2.1 - Ítem 2.2.2 |
| | | 3.Actitud davant les dificultats i els fracassos | Entrevista mare Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (7) | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? Com el veus? Com el definiries? - Ítem 2.1.1 - Ítem 2.1.2 Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resiliència o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | | 4.Persistència en acabar les activitats | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 2.2.3 - Ítem 2.2.5 |
| | | 5.Capacitat d'autocontrol | Entrevista mestres Graella observació Rejilla. | Com el veus? Com el definiries? Ítem 2.2.2 Auto-definició |

ANNEXOS

| | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|--|--|--|
| LA PSICOMOTRICITAT | 1.Sentiments expressats | 1. Expressió dels sentiments a través del cos | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (1) | Com el veus? Com el definiries? Ítem 3.1.1.2 Creieu que la psicomotricitat pot ajudar aquests nens en algun aspecte? |
| | | 2.Utilitza el llenguatge (verbal, plàstic) per expressar els seus sentiments | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 3.1.1.1 - Ítem 3.1.1.2 - Ítem 3.1.1.3 |
| | | 3.Sensibilitat respecte els altres | Entrevista mestres Rejilla | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Relacions entre elements |
| | 2.Acitud corporal | 1. Grau de relaxament durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 4.2.2.1 - Ítem 4.2.2.2 |
| | | 2.Necessitat de descàrrega durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (F) | Com el veus? Com el definiries? Ítem 4.2.3 Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | | 3.To muscular | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 4.2.1 |
| | | 4.Pors i temors que apareixen durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 4.1.1 |
| | 3.Tipus de joc | 1. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | Graella observació | Ítem 1.1 (1.1.1; 1.1.2; 1.1.3) |
| | 4. Ocupació de l'espai | 1. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | Graella observació | Ítem 1.3.1 (1.3.1.1;1.3.1.2;1.3.1.3;1.3.1.4;1.3.1.5;1.3.1.6;1.3.1.7;1.3.1.8) |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | 5. Relació amb els objectes (material) | 2.Formes d'ocupació dels espais | Graella observació | - Ítem 1.3.2 (1.3.2.1;1.3.2.2;1.3.2.3;1.3.2.4) - Ítem 1.3.3 (1.3.3.1;1.3.3.2;1.3.3.3) |
| | | 1. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | Graella observació | Ítem 1.2.1 (1.2.1.1;1.2.1.2) |
| | | 2.Diversitat de materials que utilitza durant el joc | Graella observació | Ítem 1.2.2 (1.2.2.1;1.2.2.2;1.2.2.3;1.2.2.4) |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | 3.Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | Graella observació | Ítem 1.2.3 (1.2.3.1;1.2.3.2;1.2.3.3;1.2.3.4) |
| | | 1. Busca a l'adult com a company de joc | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 5.1.1 |
| | | 2.Espera l'aprovació de l'adult | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 5.2.5 |
| | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | 3.Col·laboració amb l'adult | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 5.1.1 - Ítem 5.1.2 - Ítem 5.2 (5.2.1; 5.2.2.; 5.2.3; 5.2.4; 5.2.5) |
| | | 1. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 2.Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

ANNEXOS

| | | | | |
|-----------------|------------------------|---|---|--|
| L'ESCOLA | | 3. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | 4. Referents que busca | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | - Com definiries la relació entre l'infant X i tu? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | 2. Rol (dins l'escola) | 1. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 2. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 3. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 4. Rols que assumeix en les diverses activitats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

| | | | | |
|-----------------|---------------------------------|---|---|--|
| L'ESCOLA | 3. Individualitat/comunitat | 1. Gra de participació en les activitats de grup | Entrevista mestres Grup discussió (1) | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | 2. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | 4. Aïllament/integració al grup | 1. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 2. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 3. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | 4. Llidreatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | Entrevista mestres Grup discussió (1) <i>Rejilla.</i> | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | 5. Context socioeconòmic escolar | 1. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | 2. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | 6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | 1. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (7) | Com te l'imagines quan sigui gran? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantegem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | | 2. Imatge que tenen d'ell/a els/les mestres | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (7) | - Com veus tu l'infant? - Com creus que el veuen els altres? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantegem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | | 3. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Com veus tu l'infant? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

ANNEX 28. Versió 12 de la graella de categories

| DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|---------------|---|--|---|---|
| I. LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | a. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | Grup discussió (3) Grup discussió (4) <i>Rejilla</i> | En algun moment vau parlar de l'altre fill? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | b. A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | Entrevista mare Grup discussió (4) <i>Rejilla</i> | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? Número d'elements |
| | | c. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | Grup discussió (6) | O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? |
| | 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | a. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | Entrevista mare | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? |
| | | | Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (4) | - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Estarà bé poder veure si els nens, més petits que el germà amb l'alteració tenen alguna similitud... - Creieu que hi ha similituds o diferències en quant a actituds, comportaments d'aquests infants i dels seus germans? - ...imagino que també es pot constatar la influència i el pes que tenen realment aquests germans amb discapacitat amb la resta. - I quan creieu que pot arribar aquest punt de rebel·lar-se? |
| | | | Grup discussió (6) | - Quin impacte o influència tenen aquests infants en els seus germans? - Hi ha similituds en els casos que es presenten en el documental amb els que coneixeu de la vostra escola? - O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |
| | | | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (3) Grup discussió (6) | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? També havíem tingut un alumne amb qui vaig fer el primer treball que també tenia una habilitat natural per apropar-se.. a nens que tenien dificultats que estaven més sols - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|----------------------|--|--|--|
| | | c. Tipus de relació que té amb el seu germà/na | Entrevista mare Grup discussió (2) Grup discussió (6) Bejilla. | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? Creieu que hauria de ser la familia qui hauria de fer aquest treball d'explicar o també s'hauria d'anar treballant? - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - I això ens pot fer plantejar que és millor que germans així estiguin a diferents escoles? - Això del vincle entre els germans si creieu que era fort o no era fort, no? - Número d'elements - Relacions entre elements - Intensitat |
| | 3.Ordre de naixement | a. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) | Entrevista mare Grup discussió (2) Grup discussió (F) | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? Llavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement? - Creieu que hi ha diferència entre ser el primer i després tenir un germà amb discapacitat o tenir un germà amb discapacitat i després tu? - Aquestes variables poden influir, ordre de naixement..., el sexe, si és nen o nena...? |
| | | b. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | Grup discussió (1) Bejilla. | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Relacions entre elements - Intensitat |

| | | | | |
|--|-----------------------------------|--|---|---|
| | | c. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (7) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? Llavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement? - La creença aquesta de li toca, no? - A un germà gran li toca vetllat pels petits, no? |
| | 4.Contexte socioeconòmic familiar | a. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (3) Grup discussió (4) | - ¿Cómo le parece que sus experiencias de pequeño con sus <u>padres</u> , afectan a sus experiencias actuales siendo madre/padre? - ¿En qué quiere ser como su madre y en qué no quiere serlo como madre? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - En quina mesura creieu que la família podia influir en el desenvolupament i en la manera de ser d'aquests infants, família o organització familiar? - És molt interessant això perquè esteu aportant d'altres elements... Un, la situació o el context, o sigui ja no la família,... Dirieu que pot haver-hi alguna altra variable? - ...una de les que ha sortit quan heu parlat de famílies és el nivell socioeconòmic i cultural, fins a quin punt creieu que pot tenir influència? - El nivell socioeconòmic tenia algun tipus d'influència o el nivell cultural també en el desenvolupament d'aquests infants? ...fins a quin punt creieu que totes aquestes coses que potser tenen una mica alterades, depenen del seu sistema o entorn familiar? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|-----------------------|--|---|--|
| | 5. Rol (dins família) | a. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/nes | Entrevista mare | Com influeix i com s'organitza l a família en casos com aquests? ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? |
| | | b. Tractament de respecte que mostra amb la resta de membres de la família | Entrevista mare | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? |
| | | c. Tipus de relació amb la família | Entrevista mare Grup discussió (2) Grup discussió (6) | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a ...és una bona opció aquesta, un se n'encarrega d'un i l'altre de l'altre? O hauria de ser compartida? O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? |
| | | d. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | Entrevista mare Grup discussió (3) | - Describa un momento de la última semana, en que usted y (su hijo/a), conectaran completamente, se encontrarán en perfecta sintonía - Ahora describame, por favor, un momento de la última semana, en el que (su hijo/a) realmente no se encontrarán en sintonía para nada, no conectaran, o no hubiera forma de coincidir en nada. En algun moment vau parlar de l'altre fill? |

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | e. Rols que assumeix en activitats diverses | | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (7) | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a Quina percepció teniu entorn a aquests nens? Creieu que de vegades se li poden donar també rols o obligacions que no li correspondrien? - La creença aquesta de li toca, no? - A un germà gran li toca veïllat pels petits, no? |
| | | 6. Individualitat/comunitat | a. Grau de soledat | Rejilla - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | b. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | Entrevista mare Grup discussió (1) | - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | c. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | a. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (5) | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient? o Perquè seran més capaços de sortir-se'n...? |
| | | b. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | Entrevista mare Grup discussió (1) | - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | Grup discussió (3) Grup discussió (5) | Heu vist i heu trobat similituds i coincidències en quant a actituds, maneres de ser, manera de comportar-se, malgrat estiguin a diferents escoles i la procedència familiar sigui diferent? Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | | c. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | Entrevista mare | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidas? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? |
| | 1. Identitat personal/ imatge de sí mateix/coherència interna. | a. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | Entrevista mare Entrevista mestres Bajilla. | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? - Com veus tu al teu fill/infant? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Constructes dilemàtics - Constructes congruents |
| | | b. Grau d'emmirallament amb el germà/na | Grup discussió (1) Bajilla. | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Relacions entre elements - Intensitat |
| | | c. Grau d'acceptació de com és i com es veu | Entrevista mestres Grup discussió (3) Bajilla. | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? - En algun moment vas parlar de l'altre fill? - Creieu que és casualitat o atzar que siguin així? - Auto-definició - Constructes congruents - Constructes dilemàtics |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 2. Dependència/independència/autonomia | a. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | Entrevista mare Entrevista mestres | - Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? - ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | b. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | c. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | Entrevista mare Entrevista mestres | Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | d. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | Entrevista mare Entrevista mestres | Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 3. Seguretat | a. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------|--|---|---|
| | | realitza activitats diverses | | |
| | | b. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | Entrevista mestres | Com creus que es veu o es defineix ell mateix? |
| | | c. Seguretat/Inseguretat en les accions | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 4.Autoestima | a. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | Entrevista mare Entrevista mestres Rejilla. | ¿Se ha sentido su hijo/a rechazado alguna vez? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Autoestima - Aïllament social auto-perceptiu |
| | | b. Expressió i socialització de l'agressivitat | Entrevista mestres Grup discussió (F) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | | c. Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? Com el veus? Com el definiries? |
| | | d. Té tolerància a la frustració | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? Com el veus? Com el definiries? |
| | 5.Resiliència | a. S'esforça en la realització de les activitats | Entrevista mare Entrevista mestres | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? Com el veus? Com el definiries? |

| | | | | |
|--|-------------------------|--|--|--|
| | | | Graella observació | Ítem 2.2.5 |
| | | b. Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 2.2.1 - Ítem 2.2.2 |
| | | c. Actitud davant les dificultats i els fracassos | Entrevista mare Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (5) | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? Com el veus? Com el definiries? - Ítem 2.1.1 - Ítem 2.1.2 Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | | d. Persistència en acabar les activitats | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 2.2.3 - Ítem 2.2.5 |
| | | e. Capacitat d'autocontrol | Entrevista mestres Graella observació Rejilla. | Com el veus? Com el definiries? Ítem 2.2.2 Auto-definició |
| | 1.Sentiments expressats | a. Expressió dels sentiments a través del cos | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (F) | Com el veus? Com el definiries? Ítem 3.1.1.2 Creieu que la psicomotricitat pot ajudar aquests nens en algun aspecte? Creieu que la psicomotricitat podria tenir algun impacte en aquests infants? Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | | b. Utilitza el llenguatge (verbal, plàstic) per | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 3.1.1.1 |

ANNEXOS

| | | | | |
|----------------------------|--|--|--|---|
| III. LA PSICOMOTRICITAT | | expressar els seus sentiments | | - Ítem 3.1.1.2 - Ítem 3.1.1.3 |
| | | c. Sensibilitat respecte els altres | Entrevista mestres Rejilla | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Relacions entre elements |
| | 2. Actitud corporal | a. Grau de relaxament durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 4.2.2.1 - Ítem 4.2.2.2 |
| | | b. Necessitat de descàrrega durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (F) | Com el veus? Com el definiries? Ítem 4.2.3 Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | | c. To muscular | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 4.2.1 |
| | | d. Pors i temors que apareixen durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 4.1.1 |
| | 3. Tipus de joc | a. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | Graella observació | Ítem 1.1 (1.1.1; 1.1.2; 1.1.3) |
| | 4. Ocupació de l'espai | a. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | Graella observació | Ítem 1.3.1 (1.3.1.1; 1.3.1.2; 1.3.1.3; 1.3.1.4; 1.3.1.5; 1.3.1.6; 1.3.1.7; 1.3.1.8) |
| | | b. Formes d'ocupació dels espais | Graella observació | - Ítem 1.3.2 (1.3.2.1; 1.3.2.2; 1.3.2.3; 1.3.2.4) - Ítem 1.3.3 (1.3.3.1; 1.3.3.2; 1.3.3.3) |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | a. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | Graella observació | Ítem 1.2.1 (1.2.1.1; 1.2.1.2) |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | | b. Diversitat de materials que utilitza durant el joc | Graella observació | Ítem 1.2.2 (1.2.2.1; 1.2.2.2; 1.2.2.3; 1.2.2.4) |
| | | c. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | Graella observació | Ítem 1.2.3 (1.2.3.1; 1.2.3.2; 1.2.3.3; 1.2.3.4) |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | a. Busca a l'adult com a company de joc | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 5.1.1 |
| | | b. Espera l'aprovació de l'adult | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? Ítem 5.2.5 |
| | | c. Col·laboració amb l'adult | Entrevista mestres Graella observació | Com el veus? Com el definiries? - Ítem 5.1.1 - Ítem 5.1.2 - Ítem 5.2 (5.2.1; 5.2.2; 5.2.3; 5.2.4; 5.2.5) |
| | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | a. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | b. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | c. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | d. Referents que busca | Entrevista mestres | - Com definiries la relació entre l'infant X i tu? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--------------|------------------------|---|--|--|
| IV. L'ESCOLA | | | Grup discussió (1) Rejilla. | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | 2. Rol (dins l'escola) | a. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | b. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | c. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | d. Rols que assumeix en les diverses activitats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

| | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|--|
| | 3. Individualitat/comunitat | a. Grau de participació en les activitats de grup | Entrevista mestres Grup discussió (1) | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | b. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (6) | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? El fet de tenir un germà amb alteració fa o possibilita que aquests germans sans s'apropessin més a nens/es que també poden presentar algun tipus de discapacitat o d'alteració? O a infants que tenen alguna mancança més a nivell relacional, social o emocional? |
| | 4. Aïllament/integració al grup | a. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | b. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|----------------------------------|--|--|--|
| | | c. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | d. Lideratge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | 5. Context socioeconòmic escolar | a. Influència en l'infant del context socioeconòmic escolar | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | b. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | 6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | a. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (7) | <ul style="list-style-type: none"> - Com te l'imagines quan sigui gran? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantegem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | | b. Imatge que tenen d'ell/a els/les mestres | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (7) | <ul style="list-style-type: none"> - Com veus tu l'infant? - Com creus que el veuen els altres? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantegem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | | c. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | Entrevista mestres Grup discussió (1) | <ul style="list-style-type: none"> - Com veus tu l'infant? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

ANNEX 29. Versió 13 de la graella de categories

| DIMENSÍO | CATEGORIA | INDICADORS | INSTRUMENT | ÍTEM/PREGUNTA |
|---------------|---|--|--|--|
| I. LA FAMÍLIA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (família) | a. Grau de proximitat respecte els seus referents del nucli familiar | Entrevista mestres Grup discussió (3) Grup discussió (4) Rejilla | I a la família consideres que li pot haver aportat també aspectes positius? En algun moment vau parlar de l'altre fill? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | b. A qui de la família recorre quan té algun dubte o dificultat | Entrevista mare Grup discussió (4) Rejilla | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? Número d'elements |
| | | c. Grau d'acceptació dels límits o propostes realitzades pels pares | Grup discussió (6) | O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? |
| | 2. Efectes del tipus d'alteració/discapacitat del germà | a. Afectació que li provoca el tipus i grau d'alteració del seu germà/na | Entrevista mare Entrevista mestres Grup discussió (1) | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? - Havies conegut a el seu germà/na? - Creus que tenir un germà amb alteració pot tenir algun aspecte positiu per ell? - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Estarà bé poder veure si els nens, més petits que el germà amb l'alteració tenen alguna similitud... |
| | | | Grup discussió (2) Grup discussió (4) Grup discussió (6) | - Creieu que hi ha similituds o diferències en quant a actituds, comportaments d'aquests infants i dels seus germans? - ...imagino que també es pot constatar la influència i el pes que tenen realment aquests germans amb discapacitat amb la resta. - I quan creieu que pot arribar aquest punt de rebel·lar-se? - Quin impacte o influència tenen aquests infants en els seus germans? - Hi ha similituds en els casos que es presenten en el documental amb els que coneixeu de la vostra escola? - O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |
| | | | b. Profit que treu dels aspectes positius o negatius que li aporta el germà/na | Entrevista mestres Entrevista mare Grup discussió (1) |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|----------------------|---|--------------------|---|
| | | | Grup discussió (3) | També havíem tingut un alumne amb qui vaig fer el primer treball que també tenia una habilitat natural per apropar-se... a nens que tenien dificultats que estaven més sols |
| | | | Grup discussió (6) | <ul style="list-style-type: none"> - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola tenir encara un pes o una influència més gran no? |
| | | c. Tipus de relació que té amb el seu germà/na | Entrevista mestres | Creus que tenir un germà amb alteració pot tenir algun aspecte positiu per ell? |
| | | | Entrevista mare | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? |
| | | | Grup discussió (2) | Creieu que hauria de ser la família qui hauria de fer aquest treball d'explicar o també s'hauria d'anar treballant? |
| | | | Grup discussió (6) | <ul style="list-style-type: none"> - Quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola? - I això ens pot fer plantejar que és millor que germans així estiguin a diferents escoles? - Això del vincle entre els germans si creieu que era fort o no era fort, no? |
| | | | Rejilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Número d'elements - Relacions entre elements - Intensitat |
| | 3.Ordre de naixement | a. Es mostra acord al que li correspon pel lloc que ocupa entre els seus germans/es | Entrevista mare | ¿Piensa usted que en la vida de su hijo/a, <u>han</u> habido experiencias que hayan sido un contratiempo para el/ella? |
| | | | Entrevista mestres | <ul style="list-style-type: none"> - O sigui, l'ordre de naixement pot tenir influència? |

| | | | | |
|--|----------------------------------|--|--------------------|---|
| | | per ordre de naixement (germà gran, mitjà o petit) | Grup discussió (2) | <ul style="list-style-type: none"> - Creus que si en comptes de ser el germà petit hagués sigut el germà gran hi hauria hagut alguna diferència amb com hauria sigut o com hauria pogut ser? |
| | | | Grup discussió (F) | <ul style="list-style-type: none"> - Creieu que hi ha diferència entre ser el primer i després tenir un germà amb discapacitat o tenir un germà amb discapacitat i després tu? - Aquestes variables poden influir, ordre de naixement..., el sexe, si és nen o nena...? |
| | | b. Grau d'imitació de les conductes i comportaments del germà/na | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | | Rejilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Relacions entre elements - Intensitat |
| | | c. Sentiments que li provoca el lloc que ocupa en l'ordre de naixement | Entrevista mestres | Creus que si en comptes de ser el germà petit hagués sigut el germà gran hi hauria hagut alguna diferència amb com hauria sigut o com hauria pogut ser? |
| | | | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | | Grup discussió (2) | Llavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement? |
| | | | Grup discussió (7) | <ul style="list-style-type: none"> - La creença aquesta de li toca, no? - A un germà gran li toca veïllat pels petits, no? |
| | 4.Context socioeconòmic familiar | a. Influència de les característiques del context socioeconòmic familiar | Entrevista mare | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo le parece que sus experiencias de pequeño con sus <u>padres</u>, afectan a sus experiencias actuales siendo madre/padre? - ¿En qué quiere ser como su madre y en qué no quiere serlo como madre? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (2) | Com te l'imagines quan sigui gran? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - En quina mesura creieu que la família podia influir en el desenvolupament i en la manera de ser d'aquests infants, família o organització familiar? - És molt interessant això perquè esteu aportant d'altres elements... Un, la situació o el context, o sigui ja no la família,... Dirieu que pot haver-hi alguna altra variable? - ...una de les que ha sortit quan heu parlat de famílies és el nivell socioeconòmic i cultural, fins a quin punt creieu que pot tenir influència? - El nivell socioeconòmic tenia algun tipus d'influència o el nivell cultural també en el desenvolupament d'aquests infants? |
| | | | Grup discussió (3) | ...fins a quin punt creieu que totes aquestes coses que potser tenen una mica alterades, depenen del seu sistema o entorn familiar? |
| | | | Grup discussió (4) | Com influeix i com s'organitza l a família en casos com aquests? |
| | 5. Rol (dins família) | a. Grau de dominància que mostra amb els membres de la seva família, pares i germà/na/ns/nas. | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? I tu com creus que es veu ell mateix? |
| | b. Tractament de respecte que mostra amb la resta de | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? I tu com creus que es veu ell mateix? | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | membres de la família | | |
| | | c. Tipus de relació amb la família | Entrevista mare Entrevista mestres Grup discussió (2) Grup discussió (6) Rejilla. | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a I tu com creus que es veu ell mateix? ...és una bona opció aquesta, un se n'encarrega d'un i l'altre de l'altre? O hauria de ser compartida? O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | d. Grau de reconeixement de la família cap a ell/a | Entrevista mare Grup discussió (3) | - Describa un momento de la última semana, en que usted y (su hijo/a), conectarán completamente, se encontrarán en perfecta sintonía - Ahora describame, por favor, un momento de la última semana, en el que (su hijo/a) realmente no se encontrarán en sintonía para nada, no conectarán, o no hubiera forma de coincidir en nada. En algun moment vau parlar de l'altre fill? |
| | | e. Rols que assumeix en activitats diverses | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (2) Grup discussió (7) | Me gustaría que escogiera tres adjetivos, que usted sienta que reflejen la relación entre usted y su hijo/a Quina percepció teniu entorn a aquests nens? Creieu que de vegades se li poden donar també rols o obligacions que no li correspondrien? - La creença aquesta de li toca, no? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | 6. Individualitat/comunitat | a. Grau de soledat | Rejilla | - A un germà gran li toca vetllat pels petits, no? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | b. Grau d'implicació en el joc amb el seu germà/na quan aquest/a proposa una activitat | Entrevista mare Grup discussió (1) | - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | c. Tipus de participació en les activitats que realitza la família | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | 7. Expectatives de la família dipositades en l'infant | a. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida quotidiana | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (5) | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient? o Perquè seran més capaços de sortir-se'n...? |
| | | b. Imatge que tenen d'ell/a la resta dels membres de la família | Entrevista mare Grup discussió (1) Grup discussió (3) Grup discussió (5) | - ¿Qué le gusta más de su hijo/a? - ¿Y qué le gusta menos de su hijo/a? L'error, ..., és creure que pel fet de no passar-los res ja són capaços de... Heu vist i heu trobat similituds i coincidències en quant a actituds, maneres de ser, manera de comportar-se, malgrat estiguin a diferents escoles i la procedència familiar sigui diferent? Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|---|---|
| II. EL DESENVOLUPAMENT INFANTIL | 1. Identitat personal/ imatge de si mateix/coherència interna. | c. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a casa | Entrevista mare | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? |
| | | a. Expressa tant allò que li agrada com allò que no | Entrevista mare Entrevista mestres Rejilla | ¿Podría comenzar escogiendo tres adjetivos, (palabras) que describan a su hijo? - Com veus/vies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Constructes dilemàtics - Constructes congruents |
| | | b. Grau d'emmirallament amb el germà/na | Grup discussió (1) Rejilla | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Relacions entre elements - Intensitat |
| | c. Grau d'acceptació de com és i com es veu | Entrevista mestres Grup discussió (3) Rejilla | I tu com creus que es veu ell mateix? - En algun moment vau parlar de l'altre fill? - Creieu que és casualitat o atzar que siguin així? - Auto-definició - Autoconcepte - Constructes congruents - Constructes dilemàtics | |
| | 2. Dependència/independència/autonomia | a. Necessitat de buscar l'adult cada vegada que el perd del seu camp de visió | Entrevista mare | - Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? - ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|-------------|---|---------------------------------------|---|
| | | | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | b. Grau d'autoafirmació i valoració del que ha aconseguit per part de l'adult | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Cómo le parece que su relación con (su hijo/a) está afectando el (su) desarrollo o la (su) personalidad de (su hijo/a)? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | c. Necessitat de disposar d'un projecte donat per l'adult per poder actuar | Entrevista mare Entrevista mestres | Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | d. Necessitat que l'adult l'acompanyi en determinades situacions | Entrevista mare Entrevista mestres | Cuando su hijo está alterado o "trastornado" o contrariada, ¿Qué es lo que él/ella hace? ¿Qué hace usted en estos momentos? Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | 3.Seguretat | a. Grau de convenciment i seguretat en ell/a mateix/a quan realitza activitats diverses | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? |
| | | b. Grau de necessitat de reconeixement per part de l'adult de referència | Entrevista mestres | I tu com creus que es veu ell mateix? |

| | | | | | |
|--|---------------|--|---|---|---|
| | | c. Seguretat/Inseguretat en les accions | Entrevista mestres | Pren la iniciativa o es deixa porta davant de situacions diverses? | |
| | | 4.Autoestima | a. Tipus de resposta davant les provocacions dels altres | Entrevista mare Entrevista mestres Bajilla | ¿Se ha sentido su hijo/a rechazado alguna vez? Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Autoestima - Autoconcepte - Aïllament social auto-perceptiu |
| | | b. Expressió i socialització de l'agressivitat | Entrevista mestres Grup discussió (F) | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? | |
| | | c. Grau de satisfacció quan una tasca o activitat que ha realitzat li ha sortit bé | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? | |
| | | d. Té tolerància a la frustració | Entrevista mare Entrevista mestres | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? | |
| | 5.Resiliència | a. S'esforça en la realització de les activitats | Entrevista mare Entrevista mestres Graella observació | - ¿Qué es lo que describiría como las cosas que prefiere hacer, sus ratos preferidos? - ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 2.2.5 | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|-------------------------|--|---|--|
| | | b. Capacitat d'aplaçar i inhibir desitjos primaris | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 2.2.1 - Ítem 2.2.2 |
| | | c. Actitud davant les dificultats i els fracassos | Entrevista mare Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (5) | ¿Y los momentos o cosas con los que tiene más problemas o dificultades? - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 2.1.1 - Ítem 2.1.2 Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient o perquè seran més capaços de sortir-se'n... |
| | | d. Persistència en acabar les activitats | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 2.2.3 - Ítem 2.2.5 |
| | | e. Capacitat d'autocontrol | Entrevista mestres Graella observació Rejilla | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 2.2.2 - Auto-definició - Autoconcepte |
| | 1.Sentiments expressats | a. Expressió dels sentiments a través del cos | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (1) | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 3.1.1.2 Creieu que la psicomotricitat pot ajudar aquests nens en algun aspecte? |

| | | | | |
|-------------------------|--------------------|---|--|---|
| III. LA PSICOMOTRICITAT | | | Grup discussió (2) Grup discussió (F) | Creieu que la psicomotricitat podria tenir algun impacte en aquests infants? Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | | b. Utilitza el llenguatge (verbal, plàstic) per expressar els seus sentiments | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Què creus que li han aportat aquestes sessions de psicomotricitat? - Ítem 3.1.1.1 - Ítem 3.1.1.2 - Ítem 3.1.1.3 |
| | 2.Actitud corporal | c. Sensibilitat respecte els altres | Entrevista mestres Rejilla | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Relacions entre elements |
| | | a. Grau de relaxament durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? - Ítem 4.2.2.1 - Ítem 4.2.2.2 |
| | | b. Necessitat de descàrrega durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació Grup discussió (F) | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 4.2.3 Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega? |
| | | c. To muscular | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 4.2.1 |
| | | d. Pors i temors que apareixen durant la sessió | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 4.1.1 |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | 3. Tipus de joc | a. Repeteix el tipus de joc al llarg de les diferents sessions | Graella observació | Ítem 1.1 (1.1.1; 1.1.2; 1.1.3) |
| | 4. Ocupació de l'espai | a. Espai/s que ocupa durant la sessió de psicomotricitat | Graella observació | Ítem 1.3.1 (1.3.1.1;1.3.1.2;1.3.1.3;1.3.1.4;1.3.1.5;1.3.1.6;1.3.1.7;1.3.1.8) |
| | | b. Formes d'ocupació dels espais | Graella observació | - Ítem 1.3.2 (1.3.2.1;1.3.2.2;1.3.2.3;1.3.2.4) - Ítem 1.3.3 (1.3.3.1;1.3.3.2;1.3.3.3) |
| | 5. Relació amb els objectes (material) | a. Quantitat d'objectes-materials que utilitza | Graella observació | Ítem 1.2.1 (1.2.1.1;1.2.1.2) |
| | | b. Diversitat de materials que utilitza durant el joc | Graella observació | Ítem 1.2.2 (1.2.2.1;1.2.2.2;1.2.2.3;1.2.2.4) |
| | | c. Ús que fa dels objectes (funcional, simbòlic,...) | Graella observació | Ítem 1.2.3 (1.2.3.1;1.2.3.2;1.2.3.3;1.2.3.4) |
| | 7. Relació amb l'adult (psicomotricista) | a. Busca a l'adult com a company de joc | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 5.1.1 |
| | | b. Espera l'aprovació de l'adult | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 5.2.5 |
| | | c. Col·laboració amb l'adult | Entrevista mestres Graella observació | - Com veus/veies tu l'infant X? - Si l'haguessis de descriure quins termes utilitzaries? Ítem 5.1.1 Ítem 5.1.2 Ítem 5.2 (5.2.1; 5.2.2; 5.2.3; 5.2.4; 5.2.5) |

| | | | | |
|--------------|---|---|--|--|
| IV. L'ESCOLA | 1. Tipus/estil de vincle amb l'adult (mestres escola) | a. Grau de proximitat de la relació amb els referents (mestres) | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | | b. Cerca de l'adult davant dubtes o dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | c. Nivell d'acceptació de les propostes i límits dels adults | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Com definiries la relació entre l'infant X i tu? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | d. Referents que busca | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Com definiries la relació entre l'infant X i tu? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |
| | 2. Rol (dins l'escola) | a. Nivell de dominància respecte els altres companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | b. Respecte cap a mestres i companys/es de classe | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rejilla. | Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------------------------|---|--|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | c. Classe de reconeixement dels mestres i companys/es de classe cap a ell/a | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rajilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Número de constructes - Relacions entre constructes |
| | | d. Rols que assumeix en les diverses activitats | Entrevista mestres Grup discussió (1) | <ul style="list-style-type: none"> - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | 3. Individualitat/comunitat | a. Grau de participació en les activitats de grup | Entrevista mestres Grup discussió (1) | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | | b. Capacitat d'ajudar a companys/es quan tenen dificultats | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (6) | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - El fet de tenir un germà amb alteració fa o possibilita que aquests germans sans s'apropessin més a nens/es que també poden presentar algun tipus de discapacitat o d'alteració? O a infants que tenen alguna mancança més a nivell relacional, social o emocional? |
| | 4. Aïllament/integració al grup | a. Disposició de compartir l'espai amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rajilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements |

| | | | | |
|--|----------------------------------|---|--|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Relacions entre elements - Aïllament social auto-perceptiu |
| | | b. Disposició de compartir el joc amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rajilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Aïllament social auto-perceptiu |
| | | c. Capacitat de relacionar-se amb d'altres infants | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rajilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Fa amics amb facilitat? - Com es mostra amb els altres infants i amb els adults? - Teniu (o no) la mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Aïllament social auto-perceptiu |
| | | d. Llidatge (o no) durant el desenvolupament dels jocs de la sessió | Entrevista mestres Grup discussió (1) Rajilla. | <ul style="list-style-type: none"> - Pren la iniciativa o es deixa portar davant de situacions diverses? - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? - Número d'elements - Relacions entre elements - Aïllament social auto-perceptiu |
| | 5. Context socioeconòmic escolar | a. Influència en l'infant del context | Grup discussió (1) | <ul style="list-style-type: none"> - Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | | socioeconòmic escolar | | |
| | | b. Influència en l'infant del context socioeconòmic dels companys/es de la seva classe | Grup discussió (1) | Quina percepció teniu entorn a aquests nens? |
| | 6. Expectatives de l'escola dipositades en l'infant | a. Disposició de recursos per resoldre situacions de la vida escolar quotidiana | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (7) | Com te l'imagines quan sigui gran? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantegem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | | b. Imatge que tenen d'ell/a els/les mestres | Entrevista mestres Grup discussió (1) Grup discussió (7) | - Com veus/veies tu l'infant X? - Com creus que el veuen els altres? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? ...si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, per què després en general quan potser fem o plantegem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte? |
| | c. Grau de dificultat/facilitat per superar els reptes que se li presenten a l'escola | Entrevista mestres Grup discussió (1) | Com veus/veies tu l'infant X? Quina percepció teniu entorn a aquests nens? | |

ANNEX 30. Transcripcions de les entrevistes amb les mestres

Entrevista mestra referent EI

INVESTIGADOR: Bon dia Co. Gràcies per venir.

MESTRA_2: De res.

INVESTIGADOR: Soc en Francesc Porta, estudiant de Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i aquesta entrevista forma part de la tesi que estic portant a terme i que de moment es titula: "LA PSICOMOTRICITAT COM A EINA DE SUPORT PEL BENESTAR INFANTIL: estudi de cas amb infants amb germans amb alteracions en el desenvolupament". La tesi està codirigida per la Dra. Lurdes Martínez i el Dr. Joaquim Serrabona.

Ens trobem aquí a l'escola Carlit per tal de realitzar aquesta entrevista amb la Co, que havia estat mestra de l'EI, a qui vull agrair la col·laboració en aquest estudi i la disponibilitat per poder realitzar l'entrevista. Moltes gràcies Co.

L'entrevista ha estat acordada per les dues parts i serà enregistrada per tal de poder-ne fer una transcripció de cares al treball.

Perquè ho sàpigues Co l'objectiu d'aquest estudi és: Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu preventiva sistemàtica en infants que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament que estan escolaritzats a l'escola Carlit.

I el motiu d'aquesta entrevista (sona mòbil) és conèixer una mica alguns aspectes de la història personal de l'infant de qui vas estar tutora, mestra de referència mentre es va portar a terme la intervenció psicomotriu.

MESTRA_2: D'acord.

INVESTIGADOR: Val? Llavors com estàs Co? Bon dia.

MESTRA_2: Doncs molt bé.

INVESTIGADOR: Sí, bueno. Gràcies per haver vingut. Com t'he dit parlarem una mica de l'El de qui vas estar tutora mentre vam fer la intervenció psicomotriu a baix al gimnàs. Per començar coneixies que tenia aquesta habilitat a l'hora de fer salts?

MESTRA_2: Doncs la veritat és que no. El vaig descobrir quan van començar a fer els balls de fi de curs...

INVESTIGADOR: Per la festa?

MESTRA_2: Per la festa. Llavors ells van començar a fer salts. Llavors allò em va al·lucinar molt. I realment el vaig alabar moltíssim, perquè...

INVESTIGADOR: Realment bastant sorprenent la seva habilitat...

MESTRA_2: Sí.

INVESTIGADOR: I capacitat...

MESTRA_2: La veritat és que sí.

INVESTIGADOR: Com el veies tu Co a l'El a l'aula sobretot?

MESTRA_2: A l'aula.

INVESTIGADOR: On estàveu quan el vas conèixer.

MESTRA: Bastant apàtic realment. Era un nen que no destacava en res, que mai li feia il·lusió res... vull dir que em va arribar a preocupar una mica el fet aquest d'aquesta apatia que mostrava.

INVESTIGADOR: Apatia?

MESTRA_2: Apatia total! Vull dir feia la feina perquè s'havia de fer però tampoc... proposessis el que proposessis mai veies que hi hagués alguna cosa que realment li fes il·lusió.

INVESTIGADOR: Creus que aquest punt de vista o aquesta descripció que has fet d'aquesta apatia era compartida també en d'altres àmbits de l'escola o en d'altres mestres?

MESTRA_2: Home jo ho havia comentat amb d'altres mestres i tots ho vèiem una mica així. Realment, vull dir, no sé... estava aquí perquè havia d'estar però...

INVESTIGADOR: Però com si hagués estat...

MESTRA_2: Sí, era igual, li semblava el mateix una cosa que una altra. Llavors una mica sorprenent, eh? Perquè en molts nens no és normal això tampoc.

INVESTIGADOR: Després quan entrem una mica a parlar de la intervenció també et puc dir com el veia jo, si vols, perquè la veritat és que per molta habilitat que sí tenia amb el tema dels salts, tampoc mostrava... no sé, com il·lusió...

MESTRA_2: No.

INVESTIGADOR: Potser.

MESTRA_2: Tu li deies i tampoc feia res ai gràcies. Tampoc. Tampoc mostrava...

INVESTIGADOR: I una cosa és com el veus o com el veies tu, com creus que es veia ell? O com creus que es definia ell?

MESTRA_2: Jo penso que no tenia massa autoestima tampoc.

INVESTIGADOR: La tenia baixa?

MESTRA_2: Sí. Tenia una autoestima baixa. Era un nen que es deixava portar molt.

INVESTIGADOR: Per la resta de companys?

MESTRA_2: Es deixava portar molt per la resta de companys. Jo vaig parlar amb la mare l'any, bueno vaig parlar amb ell i li vaig dir em preocupa el teu fill. I la mare em va dir, ostres no m'espantis. És que el veig perdut a la vida, sincerament. Veig que no sap massa bé quin és el seu lloc. Perquè anava amb el grupet aquell tan maco que teníem en aquesta classe, però ell no volia anar amb aquest grup.

INVESTIGADOR: Però hi anava?

MESTRA_2: Però hi anava. No sabia desfer-se d'aquell grup. I llavors sabia, per la mare de l'El i per altra, per la mare d'en Cri, que eren molt amics amb el Cri però en la intimitat, vull dir...

INVESTIGADOR: No li interessava potser que el...

MESTRA_2: No li interessava, exacte, a la classe no el buscava mai. Vull dir que era molt influenciable pel grup, que era potent i es deixava molt portar. Llavors jo no el veia bé aquest nen.

INVESTIGADOR: O sigui, com si no hagués trobat el seu lloc...

MESTRA_2: No trobava el seu lloc. Realment és que no el trobava. Vull dir jo el veia que pobre no el veia massa feliç perquè no volia estar aquí però no sabia tampoc com fer-ho.

INVESTIGADOR: Com sortir-ne.

MESTRA_2: Com sortir-se'n d'aquí.

INVESTIGADOR: I una mica la relació que teníeu ell i tu Co, com la definiries aquesta relació?

MESTRA_2: Diria cordial però tampoc era un nen ni que t'expliqués, ni que s'obrís, ni que preguntés...

INVESTIGADOR: Bastant reservat?

MESTRA_2: Molt reservat, sí. Només quan tenia algun problema molt gros...

INVESTIGADOR: Després...

MESTRA_2: Venia i et deia ha passat això o alguna cosa que havia passat. Però sinó tampoc era un nen que... potser si que va haver-hi un moment que va començar a queixar més. Jo crec que quan va agafar més confiança amb tu i llavors es va veure una mica més recolzat. Llavors una mica es va queixar més, no? Però, ...

INVESTIGADOR: Què vols dir que sinó en aquells moments s'ho quedava més per ell...

MESTRA_2: S'ho quedava per ell, sí, sí.

INVESTIGADOR: I ja passarà.

MESTRA_2: I ja passarà o ja faré o ja... vull dir. Jo el veia molt influenciat pel grup i això, que aquell grup, que no volia estar-hi. Això la mare també ho veia.

INVESTIGADOR: També.

MESTRA_2: Per això l'ha enviat allà a les quimbambes.

INVESTIGADOR: Sí. Tu creus que era un nen que feia amics amb facilitat?

MESTRA_2: Sí, la veritat és que sí que feia, sí era amb els companys de classe vull dir era amic de...

INVESTIGADOR: La relació...

MESTRA_2: La relació era bona amb les nenes també. Era així guapet i tenien aquests rotllos novios/novies, que no se n'enterava i aquelles coses que li van passar. No vull dir amb aquest aspecte no tenia problemes.

INVESTIGADOR: I alguna rivalitat amb algun company o companya en concret?

MESTRA_2: No. Aviam, rivalitat, problema puntual el va tenir amb la Ca però pel tema...

INVESTIGADOR: Pel tema aquest dels novios.

MESTRA_2: De l'enamorament. I com ell la va rebutjar ella es va sentir fatal i va haver-hi tot aquest... però com ell era un nen que ja et dic jo que tot li anava igual, pues bueno, no rivalitzava amb ningú. Tampoc li interessava em sembla. Vull dir amb aquesta actitud seva tampoc... destaca amb res. Lo que dius, amb els salts destacava molt davant els altres però millor no em diguis res a veure si... em diran alguna cosa, no? Vull dir...

INVESTIGADOR: Per tant creus que era un nano que portava la iniciativa o que es deixava portar?

MESTRA_2: Què va. Es deixava portar. Absolutament.

INVESTIGADOR: Completament.

MESTRA_2: Completament. Sí, sí. No, ja et dic jo que va haver-hi un moment que a mi em va preocupar bastant aquest nen, eh? Sort que estàvem a sisè i vaig pensar si canvia de grup per això dic m'agradaria una mica...

INVESTIGADOR: Saber...

MESTRA_2: Potser un dia me encuentro con su madre...

INVESTIGADOR: Al setembre espero poder-te, poder-te fer una mica de traspàs.

MESTRA_2: Perquè veure realment si tallant tot això...

INVESTIGADOR: Li ha anat bé...

MESTRA_2: Li ha anat bé i començar de nou. Vull dir sent ell, vull dir realment si això i torno a dir, la mare d'això també n'era molt conscient, eh? de que les influències d'aquí no.

INVESTIGADOR: I parlant una mica d'influències, aaa, havies conegut a la seva germana.

MESTRA_2: Sí.

INVESTIGADOR: A l'Aï.

MESTRA_2: Sí.

INVESTIGADOR: Aquí a l'escola.

MESTRA_2: Sí.

INVESTIGADOR: Havies sigut tutora seva?

MESTRA_2: No jo no havia sigut tutora. La coneixia però no li havia donat mai classe.

INVESTIGADOR: No li havies donat mai classe però saps qui és evidentment...

MESTRA_2: La coneixia.

INVESTIGADOR: I tot plegat. Una mica quina influència tu creus que l'Aï pot haver tingut en la història i en la manera de ser de l'EI?

MESTRA_2: Jo crec que tota.

INVESTIGADOR: I en la família, evidentment.

MESTRA_2: Home, la família s'ha bellugat molt (?) amb el problema de l'Aï. I llavors el problema de l'Aï evidentment a la mare l'ha absorbit molt i llavors la mare sentia com certa culpabilitat perquè no podia estar massa per l'EI, perquè el tenia com una mica deixat. Llavors el mimava amb d'altres coses, el vestia. Tu creus que un nen a sisè l'ha de vestir?

INVESTIGADOR: El vestia la mare?

MESTRA_2: El vestia. Vull dir li feia una sèrie de coses... vull dir era una mica per dir com li faig a l'Aï perquè ell no es senti malament vull dir que... en certa manera el mimaven amb unes coses que a un nen d'aquesta edat tampoc calia, no? Llavors clar, tenir una filla com l'Aï t'absorbeix totalment i la mare, que ja la coneixem, que és lluitadora i ha estat molt per... i la mare se sentia culpable per això. Jo sé que el meu fill no li he donat tota...

INVESTIGADOR: L'atenció...

MESTRA_2: L'atenció... a part que aquest nen, i això ho ha dit la mare, vull dir no m'ho invento perquè han sigut paraules de la mare, ja van tenir aquest nen per tenir algú que cuidés a l'Aïda quan ells faltessin. I a aquest nen això ja se li ha verbalitzat.

INVESTIGADOR: O sigui el nen ha sapigut que...

MESTRA_2: Ha sapigut això. Clar llavors imagina't. Jo suposo que aquest nen clar, i el nen no parlava mai de la germana. A quart, però perquè li va dir la mare, quan vam fer Jocs Florals, va fer una poesia perquè el nen no sabia què fer i la seva mare li va dir fes una poesia sobre tu germana. I el nen va fer una poesia molt mona. Però perquè li va dir la mare. Però realment, vull dir, jo sentir-lo parlar de sa germana, els dos anys que l'he tingut...

INVESTIGADOR: Jo...

MESTRA_2: Un dia que parlàvem, jo què sé, igual va venir la guàrdia urbana i vam anar a donar una volta i parlàvem de gent que anava amb cadira de rodes i tal, i ell va dir yo tengo una hermana... L'únic.

INVESTIGADOR: A baix al gimnàs la veritat és que parlar de la germana tampoc. Inclús una vegada li vaig preguntar, quan ja havíem acabat la sessió, si ara t'haguessis d'imaginar que el proper dia vens amb l'Aï a què creus que jugaríeu tots dos junts? Perquè havia fet alguna sessió amb germans, quan hi havia la Na o amb l'It i en Nei i amb ella no ho havia pogut fer en cap moment. Ostres, potser va estar un minut pensant, a veure...

MESTRA_2: Jo crec que a casa no interactuen tampoc amb la germana. No ho sé perquè ja et dic jo que no en parla. Però així com d'altres nens parlen molt dels germans, ell de l'Aï mai, mai.

INVESTIGADOR: Però creus que l'Aï o el fet de tenir l'Aï a la família li aporta algo de positiu a l'El o li pot aportar alguna cosa positiva.

MESTRA_2: Jo tal com el veig em sembla que potser li podria aportar...

INVESTIGADOR: Li podria aportar...

MESTRA_2: Però que li aporta ara mateix em sembla que no. Aquest nen té com un pes a sobre que li han posat, eh? Que li ha posat la família un pes a sobre de la seva germana.

INVESTIGADOR: O sigui no seria tan segurament per culpa entre cometes de l'Aïda...

MESTRA_2: No. Jo penso que és de l'entorn.

INVESTIGADOR: De l'entorn.

MESTRA_2: Això de dir-li tu has de cuidar la teva germana, tu te n'has de fer càrrec, és allò de a un nano posar-li...

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_2: És això de...

INVESTIGADOR: I les expectatives estan com més limitades, no?

MESTRA_2: Sí, sí.

INVESTIGADOR: Evidentment. Vaia. Ja n'hem parlat també Co que durant el curs passat vam estar fent la intervenció psicomotriu, bueno el curs 16-17. Ens trobàvem una vegada a la setmana al gimnàs al migdia. Bàsicament eren sessions de joc lliure, algunes en grup, algunes individuals, on ell es podia entre cometes expressar de la manera que es sentís més còmode, més tranquil i més segur i principalment la majoria de dies les activitats que apareixien o el joc que apareixia era relacionat amb el tema dels salts que ja hem estat comentant abans. Tu què creus que li poden haver aportat aquestes sessions, sobretot les individuals a nivell personal, abans que m'has parlat d'autoestima, de seguretat, què creus que li pot haver aportat això?

MESTRA_2: Jo penso que quan baixava amb tu una mica de donar-se importància davant el grup es donava. Porque voy con el Fra. Llavors una mica d'autoestima si que li va pujar. I quan, ja t'ho he comentat abans, quan va començar, quan anava amb tu, es va obrir un pelet més amb mi. El fet de que sabia que si li passava algo anava a tu perquè hi havia com una mena de confiança pues pensava li vaig a dir primer a la Co aviam què i sinó tinc el Francesc. Vull dir que una mica de seguretat jo penso que sí, que li va donar.

INVESTIGADOR: Vale.

MESTRA_2: I això. Con el dire...

INVESTIGADOR: No era i la següent pregunta era una mica això en quant a seguretat, autoestima, si creies que sí.

MESTRA_2: Sí, una mica.

INVESTIGADOR: Encara que sigui poc però sí.

MESTRA_2: Sí. No, no una mica és això. Donar-se importància davant el grup que ja li anava bé.

INVESTIGADOR: Alguna petita millora. Per anar tancant Co. Et demanaré que facis un exercici d'imaginació i que em diguis com el veus quan sigui gran. Com te l'imagines? Creus que serà un nen que se'n sortirà tal i com l'has conegut o com l'has vist en la vida en general?

MESTRA_2: Mira que m'és molt difícil amb aquest nen. Amb qualsevol altre no. Però amb aquest m'ho és molt. Perquè...

INVESTIGADOR: Perdona és curiós perquè l'altra entrevista que vaig fer amb l'altre mestre em va dir el mateix. Hi ha nens i nenes amb qui és més fàcil veure-ho...

MESTRA_2: Sí, sí. No, no és que és així tal qual. Jo amb d'altres et diria aquest igual serveix per això. Jo és que l'El, com t'he dit abans, era tan tot el dona igual, que a no ser que faci un canvi molt gran, jo és que no li veig cap interès per res amb aquest nen. Vull dir...

INVESTIGADOR: Una mica desconcertant, no?

MESTRA_2: Jo sí. Jo el veig sí, una mica desconcertant. Sí, aquesta és la paraula, desconcertant. No ho tinc gens clar aquest nen què pot fer. Per això dic, m'agradaria eh, si ha tingut sort i el fet de marxar, el canvi i és un nen diferent...

INVESTIGADOR: És com passar pàgina.

MESTRA_2: Com passar, però jo tal i com el veia fins l'any passat, treballarà perquè ha de treballar...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_2: Però tampoc li veig, no li veia cap interès amb res.

INVESTIGADOR: El que passa que clar, una cosa és que pugui canviar en l'àmbit escolar...

MESTRA_2: Sí.

INVESTIGADOR: Començant de zero i l'altra és la família...

MESTRA_2: No, la família és la que és.

INVESTIGADOR: Seguirà sent.

MESTRA_2: La família el recolzarà, això està clar, però bueno... vull dir la família tenia els seus problemes. Vaig parlar amb la mare a l'entrevista aquí de tres hores i em va explicar tota la seva vida... i a nivell familiar tenien una sèrie de problemes amb la resta de la família i tal, vull dir. Però la mare i el pare el recolzaran, segur. Aquest nen, jo què sé, me l'imagino treballant com la mare en una botiga o algo així. No ho sé.

INVESTIGADOR: Però a nivell social i tot plegat...

MESTRA_2: A nivell social...

INVESTIGADOR: Se'n sortirà?

MESTRA_2: Sí, jo penso que sí. Perquè a nivell de fer amistats veus això sí que, tenia amics i sí, això sí. Però a nivell d'expectatives i d'interessos...

INVESTIGADOR: Aquí ja...

MESTRA_2: Aquí jo li veig que no...

INVESTIGADOR: La mancaça.

MESTRA_2: Sí.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_2: Aquí sí. I després això, no, perquè l'any passat crec que tu ja li havies dit, perquè amb això dels salts jo li deia, i tu que ets tan bo no has pensat en fer gimnàstica? Futbol, futbol.

INVESTIGADOR: Sí, jo li vaig preguntar una vegada també. Si haguessis d'escollir entre futbol i gimnàstica què escolliries? I va dir futbol.

MESTRA_2: No, no, jo suposo, no sé si és per (?), però sí, sí, tenia aquesta habilitat. Igual, no sé, uns altres pares amb més temps, igual l'haguessin intentat... no ho sé...

INVESTIGADOR: Havien de buscar o a veure si coneixien o trobaven algun club.

MESTRA_2: Però bueno, ja et dic, és un nen que a mi em desconcertava bastant. Perquè era això, el tenies a la classe i... vamos a hacer un castillo... és que els altres tothom vale, no sé què. Aquest mai. Un altre deia que guay. Mai.

INVESTIGADOR: Il·lusió...

MESTRA_2: Il·lusió cap ni una. Cap ni una. Sí, sí, res, vull dir, no. I habilitats pues a la classe no li acabava de trobar res i després quan vaig veure això vaig pensar, bueno, per aquí el pots...

INVESTIGADOR: A veure...

MESTRA_2: El pots enganxar.

INVESTIGADOR: Vols afegir alguna cosa més Co que et pugui haver vingut mentre parlàvem o algun comentari final?

MESTRA_2: No.

INVESTIGADOR: Abans de tancar?

MESTRA_2: Vull dir sobre l'El he intentat fer memòria però bàsicament era això. Era un nen que es deixava portar. Un nen amb un pes a sobre...

INVESTIGADOR: Important.

MESTRA_2: Important i jo crec que això evidentment l'ha marcat i el marcarà. Bueno igual que marca a qualsevol família tenir un fill amb unes característiques així, que ja només vius per això. Pues amb aquest nen ja ha nascut així. Vull dir que... esperem que li vagi bé.

INVESTIGADOR: Sí home, esperem que sí. Doncs moltíssimes gràcies Co pel teu temps i disponibilitat...

MESTRA_2: Aquí estamos.

Entrevista mestre referent It

INVESTIGADOR: Soc en Francesc Porta, estudiant del Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquesta entrevista forma part de la tesi que estic portant a terme i que porta per títol: "LA PSICOMOTRICITAT COM A EINA DE SUPORT PEL BENESTAR INFANTIL: estudi de cas amb infants amb germans amb alteracions en el desenvolupament". La tesi està codirigida per la Dra. Lurdes Martínez i el Dr. Joaquim Serrabona.

Ens trobem aquí a l'escola Carlit per tal de realitzar aquesta entrevista amb l'Ad, a qui vull agrair la col·laboració en aquest estudi i la disponibilitat per poder realitzar aquesta entrevista.

Aquesta entrevista ha estat acordada per les dues parts i serà enregistrada per tal de poder-ne fer una transcripció.

Més que res Ad perquè ho sàpigues l'objectiu d'aquest estudi és: Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu preventiva sistemàtica, més que res que tingui continuïtat en el temps en infants que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament escolaritzats a l'escola Carlit.

I el motiu d'aquesta entrevista és conèixer una mica alguns aspectes de la història personal de l'infant de qui vas estar mestres de referència durant el curs passat, d'acord Ad?

MESTRE_1: Sí.

INVESTIGADOR: Per tant, primer de tot com estàs?

MESTRE_1: Bé, gràcies (riu).

INVESTIGADOR: No, gràcies a tu. Aaa quan fa que estàs treballant aquí a l'escola Ad?

MESTRE_1: Doncs aquest seria el segon curs.

INVESTIGADOR: El segon curs. Una mica les teves funcions el que vas fer el curs passat i aquest curs a l'escola Carlit?

MESTRE_1: El curs passat tenia una tutoria de segon i també era l'especialista de música dels infants des de 3r fins a 6è. I aquest curs simplement tinc la tutoria de segon.

INVESTIGADOR: Tinc entès que ets coordinador de primària.

MESTRE_1: Coordinador de primària, sí. Sí, sí.

INVESTIGADOR: Vale. L'any passat va ser el mestre de referència de l'lt.

MESTRE_1: Sí.

INVESTIGADOR: Llavors, digues, digues, perdona.

MESTRE_1: No, sí, sí.

INVESTIGADOR: Em podries descriure una mica o em podries dir com veies l'lt durant l'any passat, tot el curs passat quan el vas tenir a l'aula?

MESTRE_1: Sí. L'lt era, era un nen doncs amb ganes d'aprendre però que tenia crec jo dificultats, dificultats bàsicament en tots els àmbits. I quan parlo de dificultats també parlo de dificultats socials i amb el grup, no. Penso que és un nen doncs que té l'autoestima una mica baixa, és un nen que sent que potser té alguns complexos. El grup tampoc potser, generalitzant, el va ajudar del tot. Sí que hi havien petits infants que li feien costat. Però vaja, crec que és un nen el que penso jo que ha tingut una situació familiar, no sé, un entorn que tot i que se l'estimaven molt, perquè es nota, no l'han permès desenvolupar-se amb tota plenitud. I llavors era un nen amb mancances. Amb mancances en aquest sentit no? No només en educació sinó mancances emocionals...

INVESTIGADOR: Relacionals, has dit abans.

MESTRE_1: Relacionals, etcètera, sí.

INVESTIGADOR: Vale. Saps que aquest any l'lt està fent bàsquet. Tu creus que li pot haver...

MESTRE_1: Jo penso que sí.

INVESTIGADOR: Aportat algun aspecte positiu?

MESTRE_1: Penso que sí perquè quan parlem d'esport parlem de treball en grup. Clar ben bé no conec com són les sessions de bàsquet però penso que si es fa una bona feina i crec que s'està fent, pot ajudar-lo, pot ajudar-lo perquè no només el fa particip d'un grup sinó que està fent un esport i penso que en el seu cas doncs també és important, aaa, a nivell emocional. Sobretot a nivell de pertànyer a un grup, a un equip, no? Llavors jo penso que, tot i que ara no tinc tant contacte amb ell penso que li ha anat bé.

INVESTIGADOR: Molt bé. Tu creus que l'lt pot tenir una mica la mateixa percepció que tens tu d'ell? Com creus que es deu veure ell? O com creus que es pot veure?

MESTRE_1: Jo crec que és un nen que que que nota que potser percep, sí que percep que té dificultats en aprenentatges sobretot i dificultats a l'hora de relacionar-se. Potser rectificaria abans. No sé si té l'autoestima molt baixa. Potser sí que és un nen que se sent a gust amb sí mateix i evidentment té el suport familiar que segurament l'ha ajudat. Però sí que penso que aquesta, aquesta dificultat que té en general sí que l'ha afectat i llavors cara al grup potser, potser sí que s'ha vist una mica amb inferioritat, no? No ho sé.

(...)

INVESTIGADOR: La vostra relació com la definiries, mestre-alumne?

MESTRE_1: Teníem una bona relació. Una bona relació, jo crec que confiava en mi i quan passaven coses doncs me les explicava. Sí que a vegades, he recordat una mica també, li costava doncs admetre, no admetre sinó quan veia

que alguna cosa li costava o que no li acabava de sortir li feia ràbia. Notaves que no li agradava, no? I també d'altra banda era un nen que li agradava el reconeixement del mestre quan alguna cosa la feia bé doncs li agradava que el mestre li digués, no? I a vegades inclús, tot i que era hora del pati, doncs es volia quedar allà a acabar la feina fins que jo li deia: "Ostres It, molt bé. Mira, fixa't, ho has pogut fer, no?". Vull dir que era un nen que valora molt quan se li reconeix positivament una tasca. I com deia al principi tot i que té dificultats és un nen amb ganes de treure-ho tot endavant. I de treballar, i s'esforça. S'esforça molt.

INVESTIGADOR: Tu creus que és un nen que fa amics amb facilitat o per contra potser es mostra com més reservat amb la resta de companyes i companys o inclús amb els adults?

MESTRE_1: Jo crec que li costa una mica i no per falta de ganes, ni per estratègies. Com bé dius crec que es mostra més reservat, crec que se sent més còmode en un grup més reduït, però, tot i així, bueno, penso que a diferència de l'any passat crec que ha ampliat una mica el repertori de de d'infants de la classe i tot i que se sent més còmode en grup reduït crec que li agrada, bueno crec no, estic bastant segur que li agrada no, estar integrat amb tothom i portar-se bé, portar-se bé amb tothom. Tot i així penso que no acaba de tenir les estratègies adequades per fer-ho. És un nen que d'altra banda crec que té caràcter, vull dir que quan alguna cosa no li sembla bé, no li sembla bé. Però, però, bueno, crec que no té les eines suficients encara com per poder ser una persona més obert i més integrada en tot el grup.

INVESTIGADOR: En relació a això que estàs comentant, recordes l'any passat després d'alguna sessió que et vaig comentar que diferents infants de la seva classe, del teu grup, li havien demanat per anar al gimnàs...

MESTRE_1: Sí, sí.

INVESTIGADOR: I que inclús un dia va estar a punt de baixar no sé si pràcticament amb mitja classe...

MESTRE_1: Sí. Clar quan el dotes d'aquesta força, d'aquest poder, home ell se sent a gust i si per ell fos haguessin baixat tota la classe. I a més jo crec que és un nen que quan li dones aquest poder doncs li agrada, no, complaure a tothom?

INVESTIGADOR: El que passa que per altra banda potser també el voler quedar bé...

MESTRE_1: Exacte, exacte...

INVESTIGADOR: I el voler formar part...

MESTRE_1: Sí, sí, sí.

INVESTIGADOR: El feia o podia fer això, no? Que digués a tothom...

MESTRE_1: Exacte.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRE_1: Voler complaure a tothom. I com tu dius, potser no és exactament el que més li venia de gust, potser amb tres o quatre hagués estat, però per voler complaure tothom, per voler formar part del grup sí que, doncs quan tenia aquest poder sí que era capaç de, d'utilitzar-lo, sí.

INVESTIGADOR: Perquè un d'aquests dies precisament, aaa, portàvem deu minuts de sessió i saps a qui va acabar jugant? Hi havia cinc o sis nens i nenes de la seva classe. Saps amb qui va acabar jugant?

MESTRE_1: Amb...

INVESTIGADOR: Amb mi.

MESTRE_1: Amb tu.

INVESTIGADOR: Sí, sí. O sigui tots li van fer la demanda de poder baixar, alguns van estar jugant un parell o tres de minuts amb ell, però després...

MESTRE_1: Bé, és que també penso que és un nen que juga amb qui se sent còmode al final, vull dir que, bueno, vol complaure a tothom, vol formar part del grup, però sap que a vegades, o potser clar, no és un nen tonto. Potser sabia

que en aquell moment o en aquella situació els companys de classe eren allà perquè era divertit estar allà no perquè hi hagués l'lt. Llavors en el fons amb qui es sent còmode doncs en aquell moment era amb tu. O potser si hi hagués hagut també el seu amigueta, no sé, l'Er o algú d'aquests amb qui, doncs també hagués estat jugant només amb ell tot i que estigués tota la classe allà. En el fons crec que en aquest sentit també quan parlaves abans del mestre ara recordo que crec que ens va costar una mica guanyar confiança. Vull dir que és un nen que necessita tenir a prop aquell amb qui se sent més segur i que sap doncs que mai li farà mal. Llavors tot i que vol formar part de tot el grup sap que el grup a vegades no li convé. I en aquest cas com tu molt bé dius tot i que a baix tenia tota la classe, per ell va preferir jugar amb aquell que segur no li feia cap mal ni li diria res ni...

INVESTIGADOR: I relacionat amb això que estàs comentant Ad, tu creus que és un infant que té iniciativa o que es deixa portar més pels altres?

MESTRE_1: Jo crec, i ara potser m'equivoco, eh, que és un infant amb iniciatives però que no són prou, no convencen prou com perquè la resta les segueixin i que, per tant, es deixa portar més pels demés tot i que no li acabi agradant i crec que a vegades és font de conflicte, no? Recordo casos que volien fer això i jo no, jo volia fer aquesta cosa altra, no? Ja, però, els infants deien és que això no ens interessa. Doncs crec que sí que té iniciatives però són iniciatives que no, que són poc atractives o no sé, no interessen a la resta. Llavors acaba deixant-se portar una mica. Però té iniciatives, eh? No, no és un nen tampoc... vull dir que té caràcter, vull dir que... bueno...

INVESTIGADOR: O sigui, allò reservat del tot potser tampoc.

MESTRE_1: Noo. No, no, no. De fet alguns conflictes són d'aquests, al pati. Alguns volien jugar a una cosa i ell volia jugar a una altra i al final no juguen a res perquè ni l'un ni l'altre... en tot cas en petit grup i els seus amiguets sí que té més iniciatives i potser en gran grup, quan fan jocs més, amb tot el grup, llavors aquí no, no té prou força o protagonisme com per ell crear una iniciativa.

INVESTIGADOR: Parlant una mica de la seva família, que també coneixes, aaa, coneixes el seu germà?

MESTRE_1: Sí, l'he vist en algunes ocasions, sí.

INVESTIGADOR: Saps quina afectació té?

MESTRE_1: No sé ben bé què té...

INVESTIGADOR: Teòricament tenia....

MESTRE_1: Esquizofrènia? No.

INVESTIGADOR: Trastorn greu de conducta.

MESTRE_1: De conducta, val. Sí, sí, sí.

INVESTIGADOR: Era un cas més conductual, per exemple. Tot i que l'alteració podem considerar que és greu i el germà està escolaritzat en una escola d'educació especial, el que m'agradaria preguntar-te és quins aspectes positius creus que li pot aportar a l'lt i a la seva família, evidentment, mare i pare, tenir en el seu cas un germà amb una alteració, que en aquest cas és més conductual. Si creus que pot tenir-ne algun d'aspecte positiu.

MESTRE_1: Mmmm... en tot cas si hi ha algun aspecte positiu sempre és la pinya que com a família pugui ser o el vincle que puguis crear com per poder treballar aquest conflicte a la família. Jo crec que és una família que es denota molt d'amor i molta estima i molta unió i penso que potser, en part, és una mica perquè per l'afectació del germà i que tots han estat allà doncs animant-lo i amb ell. Quan el germà venia a buscar l'lt algunes vegades i que acompanyava la família, bueno la relació entre ells dos és bona, és, bueno, jo veia el germà amb moltes ganes de venir-lo a buscar i a l'lt molt content que vingués. Llavors bé, penso que no sé si serà per aquesta patologia o no, però penso que s'ha creat un vincle fort entre ells. No ho sé.

INVESTIGADOR: Algunes vegades l'lt havia verbalitzat que el seu germà feia com dolenteries a casa i després se les carregava ell.

MESTRE_1: Se les carregava, bueno...

INVESTIGADOR: Sí.

ANNEXOS

MESTRE_1: És que... bueno i suposo que també deuen haver estat més pel germà que per ell durant alguna època, que també és normal. Per això et dic que si he de pensar amb algo positiu em ve això. No ho sé ara mateix... no sé.

INVESTIGADOR: I tu creus que si en comptes de ser el germà petit hagués sigut el germà gran hi hauria hagut alguna diferència amb com hauria sigut o com hauria pogut ser l'lt?

MESTRE_1: Potser sí. Potser sí.

INVESTIGADOR: O sigui, si l'ordre de naixement pot tenir influència?

MESTRE_1: Hagués pogut tenir influència el fet que l'lt llavors hagués sigut més madur que el germà i potser ho hagués vist des d'un altre prisma, clar. Ara, era el petit. Potser en un primer moment li hauria impactat. Clar, cognitivament no estàs tan preparat. Sí, hagués sigut diferent segur. No sé fins a quin grau però hagués sigut diferent.

INVESTIGADOR: I a la família consideres que li pot haver aportat també aspectes positius? Aquest del vicle?

MESTRE_1: Sí. Penso que sí. Jo penso que quan et trobes en un cas així a la família, o fas pinya o i per com veig el germà, i per com veig l'lt i per les vegades que m'he creuat amb les famílies, tot i el que deuen estar passant, no? els veig una família contenta i que està contenta amb els progressos que fa el Nei, no, el germà, vull dir que per tant penso que sí, que en aquest sentit ha sigut positiu.

INVESTIGADOR: Molt bé. I entrant una mica amb el tema psicomotriu, Ad, recordes que durant el curs passat els divendres...

MESTRE_1: Sí.

INVESTIGADOR: Fèiem una sessió o bé individual o bé amb grup reduït amb l'lt, al final d'alguna d'aquestes sessions...

MESTRE: Sí.

INVESTIGADOR: Precisament tu vas estar-hi present...

MESTRE_1: Sí.

INVESTIGADOR: I vas poder veure una mica el tipus de joc...

MESTRE_1: Sí.

INVESTIGADOR: Que feien al gimnàs. La pregunta seria què creus que li han aportat aquestes sessions de psicomotricitat?

MESTRE_1: Home jo recordo, recordo que va acabar saltant a la colxoneta, al llit elàstic...

INVESTIGADOR: Al plint.

MESTRE_1: Que això era una cosa impensable, eh! Home i tant que li han aportat.

INVESTIGADOR: Vull dir... ja no tant a nivell motriu em refereixo, que també...

MESTRE_1: També...

INVESTIGADOR: I com dius segurament tu aspectes o situacions en les que no s'hauria enfrontat i s'hi va acabar enfrontant...

MESTRE_1: Sí, sí.

INVESTIGADOR: Però una mica més pensant en global, i no només a nivell motriu què creus que li pot haver aportat? A part d'això de... coses que no feia.

MESTRE_1: A part d'això i a partir d'això, el fet que pugui acabar assolint coses que abans eren impensables, potencien l'autoestima evidentment. Per tant crec que van ajudar, si penso a nivell més general, potser al fet que ara estigui fent bàsquet i al fet que ara no se, es, es senti tan limitat, no? físicament i inclús emocionalment. I no sé, jo crec que a les sessions es sentia a gust, acabava fent una mica el que volia, llavors s'ho passava bé, acabava assolint coses que per ell eren impensables en un entorn on els que hi havia allà, que eren triats per ell, l'animaven, l'ajudaven, inclús col·laboraven amb ell i tal... per tant penso que li va anar molt bé en aquest sentit. Era també protagonista, no, d'alguna manera. Llavors... era protagonista amb amics, bueno, companys, triats per ell, que eren

allà per ell. Que compartia amb ells moments de joc o no però que en tot cas tot l'ambient que es generava era sempre doncs un ambient positiu i agradable. I a més a més amb un, bueno tu Fra també li posaves reptes i també l'animaves i què és el que necessita. Un nen que necessitava molt del reconeixement. Per tant jo crec que l'ha ajudat molt.

INVESTIGADOR: Perquè segurament aquest rol o aquest paper de protagonista del que estàs parlant, en d'altres àmbits, diguéssim de la seva vida quotidiana, potser no era tan protagonista o no podia ser tan protagonista.

MESTRE_1: Potser no i segur que no. I segur que no.

INVESTIGADOR: Bueno, t'ho pregunto Ad pel que has estat comentant de l'aula...

MESTRE_1: Sí.

INVESTIGADOR: No? Que...

MESTRE_1: Segur que no...

INVESTIGADOR: I també potser pensant una mica en casa.

MESTRE_1: També, exacte. Segur, segur que no. Tot i que bueno, l'lt és... és, és, bueno, es fa estimar. Al final es fa estimar. Però clar, li falten eines, li faltaven...

INVESTIGADOR: I, concretant una mica més. Entre abans de començar la intervenció a baix el gimnàs i una vegada acabada, i després també si vols respecte el curs passat amb aquest, has vist algun canvi significatiu sobretot pels aspectes d'aquests que tu comentaves abans de l'autoestima, de la seguretat...

MESTRE_1: Mira, si et soc sincer, del curs passat ben bé no t'ho sabia dir. Si que és cert i que ho he pensat, que aquest curs a l'hora del pati el veig molt més jugant a jocs de gran grup i no tant en el grup reduït d'aquests tres o quatre o cinc que eren.

INVESTIGADOR: Potser ho feia més l'any passat.

MESTRE_1: Exacte. I igual que l'any passat no et podria dir l'evolució que va fer, la veritat, aquest any sí que ho he vist. I ho he pensat de fet, a l'hora del pati jugant a polis i cacos que era algo com bastant impensable el curs passat. Que és un joc que juguen gairebé tota la classe, que s'hi generen conflictes i no sé què, doncs sí, ell jugant allà. Per tant sí que ho he vist.

INVESTIGADOR: Molt bé. Última pregunta per anar tancant, si no ens en sorgeix cap més d'aquestes... ara et demanaré que facis un exercici d'imaginació. D'aquí uns anys, com el veus, com te l'imagines quan sigui gran l'It? Coneguent-lo com el coneixes i veient-lo com el veus últimament. Com te l'imagines?

MESTRE_1: Ostres! És difícil. Mira que hi ha nens i nenes que ho veus més clar... l'It... uf! És difícil, eh! (riu)

INVESTIGADOR: (riu)

MESTRE_1: Aviam (...) Quan parlem d'anys a què ens referim? Vale, una professió. Una professió, una aspiració...

INVESTIGADOR: Bueno... com el veus tu quan sigui gran. Aaa no sé...

MESTRE_1: El veig...

INVESTIGADOR: Per exemple, Ad, per posar-te una mica més fàcil. Sabem que hi ha la secundària obligatòria fins els setze. A no ser que no hi hagi cap reforma en els propers anys. Una vegada s'acabi l'escolarització obligatòria...

MESTRE_1: El veig un nen una vegada s'acabi l'escolarització... vale

INVESTIGADOR: I després si vols...

MESTRE_1: El veig un nen que en un futur... el veig un nen amb moltes ganes, que s'esforçarà molt, que pobre potser sempre anirà una mica per sota de les, de les seves ganes i la seva capacitat, que se n'acabarà ensortint perquè el veig un nen molt capaç, molt, molt. Se n'acabarà ensortint. I un cop acabi l'escolarització obligatòria, el veig... ostres no sé.

INVESTIGADOR: (riu)

MESTRE_1: El veig treballant, el veig treballador eh. És un nen que s'esforça i treballador. El veig treballar però no et sabria dir en què. O sigui no, tampoc el veig un nen amb cap interès super clar i super marcat que et diria aquest claríssimament se'n va cap a la branca dels animals, se'n va a la branca dels esports. O se'n va cap a la branca de la investigació o la pedagogia. No, no... el veig treballador, el veig treballador però no...

INVESTIGADOR: Et plantejaré la pregunta una mica diferent. Creus que se'n sortirà a la vida?

MESTRE_1: Jo crec que se'n sortirà amb molt d'esforç, però que li costarà moltíssim. Li costarà. JO crec que sí. Penso que sí però que clar, és que té una actitud tan positiva també, i, li posa tantes ganes que penso que se n'acabarà ensortint però això que et deia, amb més dificultats de les que, de les que el seu esforç pobret doncs, bueno, que no compensarà. Però que se n'ensortirà? Sí, sí, sí. I tant, I tant (riu).

INVESTIGADOR: Vols afegir alguna cosa més Ad, que potser ens hem oblidat o et pugui haver vingut ara aquests últims minuts que estàvem parlant?

MESTRE_1: Ara mateix no. Segur que després quan vagi a casa a menjar em vindran però ara mateix no...

INVESTIGADOR: Això a vegades passa.

MESTRE_1: Sí.

INVESTIGADOR: Bé, doncs res més. Moltes gràcies pel teu temps una altra vegada, per la informació que m'has donat iiii seguim.

MESTRE_1: Molt bé. Gràcies a tu.

Entrevista mestra E.F.

INVESTIGADOR: Bon dia. Soc en Francesc Porta, estudiant de Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquesta entrevista forma part de la tesi que estic portant a terme i que porta per títol a dia d'avui: "LA PSICOMOTRICITAT COM A EINA DE SUPORT PEL BENESTAR INFANTIL:

estudi de cas amb infants amb germans/es amb alteracions en el desenvolupament". I que està codirigida per la Dra. Lurdes Martínez i el Dr. Joaquim Serrabona.

Ens trobem aquí, avui, a l'escola Carlit per tal de realitzar aquesta entrevista amb la Ma que és la mestra d'educació física de l'escola. Bon dia Ma.

MESTRA_3: Bon dia Fra.

INVESTIGADOR: A qui vull agrair la col·laboració en aquest estudi i la disponibilitat (...) per poder realitzar aquesta entrevista.

L'entrevista que farem ara ha estat acordada per les dues parts. Serà enregistrada per tal de poder-ne fer la transcripció o bé de la seva totalitat o bé de les parts més important, de cares al treball.

En el cas de la investigació aquesta que estic realitzant, l'objectiu general és: Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu preventiva i sistemàtica en infants que tenen germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament i que estan escolaritzats aquí, a l'escola Carlit.

I el motiu de l'entrevista és tu com a mestra d'educació física de l'escola, conèixer una mica els aspectes d'aquests dos infants, de la història personal ja que tu els has tingut i els has conegut i has pogut fer classe amb tots dos, mentre es realitzava la intervenció psicomotriu.

Com estàs Ma?

MESTRA_3: Bé, bé...

INVESTIGADOR: Després d'escoltar...

MESTRA_3: Bé, interessant.

INVESTIGADOR: Començarem, és igual si vols per l'It o per l'El. Podries dir una mica com els veus? O en el cas de l'El que ja no està a l'escola, com el veies?

MESTRA_3: En el cas de l'El, és veritat que l'El està en un context familiar complicat... on l'atenció que ell voldria rebre per part dels seus progenitors es

veu minvada per, per la diversitat funcional de la seva germana. I això és algo que realment l'El li ha costat molt gestionar-ho. I amb els anys trobo que, perquè és veritat que a l'El l'hem estat acompanyant, bueno jo el conec des de primer, l'any que jo vaig entrar a l'escola l'El feia primer, i és veritat que trobo que, quan vaig entrar, bueno sí que tenia molts episodis de, de ràbia que no podia gestionar i ha anat guanyant eines, ha anat adquirint estratègies i ara realment el veig tranquil, que gaudeix... bé, trobo que ha trobat la manera de canalitzar aquesta potser no sé si dir-li frustració per no rebre l'atenció que...

INVESTIGADOR: Més que...

MESTRA_3: Que tot infant vol, no?

INVESTIGADOR: Més que ràbia, frustració, potser?

MESTRA_3: Jo crec que sí. Que després la frustració podia derivar en ràbia, perquè és una frustració que la canalitza per la ràbia, però jo crec que venia més per aquí. A mi em donava la sensació que al final tot infant vol ser mirat pels seus pares i potser en el cas de l'El, gran part de la mirada se l'emportava l'Aï, no? Per, per la situació.

INVESTIGADOR: I en el cas de l'It? (...) Com el veus?

MESTRA_3: El cas de l'It encara em trenca més l'ànima. Perquè Bueno, dona, a més, coincideixen tots dos que són, que tots dos són germans petits.

INVESTIGADOR: Correcte.

MESTRA_3: I que els que s'emporten l'atenció són els primers, no? Els grans. I l'It, sempre trobo que... a veure si ho explico bé, empatitza tant, se'n fa càrrec de la situació que assumeix coses que com a infant no li toquen. Saps? Vull dir...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_3: No sé com explicar-ho bé, però, bueno això jo li he vist a ell, jo encara no el tenia, ell feia infantil, feia P4 o P5 i jo veia, ostres, que bueno, que assumeix que... que assumeix coses que com a infant, que qualsevol altre infant de la seva edat no l'assumiria. I és per la situació que té en el context familiar:

ANNEXOS

una mare molt desbordada que a més la mare es va trobar sense recursos a l'hora de poder ajudar al seu fill gran. I això passa quan l'lt encara és molt petit, feia P4 diria quan tot això passa, P4 o P5, i llavors l'lt és com un... bueno ha après a sobreviure sense... aprèn a viure entenent que això ha de ser així. Que la mirada és centrada cap al nen gran, que la mare està centrada per aquest germà, que té un problema i que l'ha d'ajudar i que tota l'atenció va cap a ell i això és el que toca. Llavors a ell li toca viure sense aquesta atenció i una mica eso es lo que hay, no? I aprèn a viure amb això. Bueno llavors sí que em sap molt de greu perquè de molt petit, eh, té aquest rol.

INVESTIGADOR: Sí, sí, sí.

MESTRA_3: I bueno l'lt si que, o sigui així com l'El he dit que li havia vist treure la ràbia per alguna banda, l'lt no. L'lt és com que no sé com ho viu, no sé si com a resignació, però no li veig sortida a aquest sentiment que ha de ser difícil de gestionar i a més tan petit perquè no crec que... bueno, no sé... si ho entén gaire.

INVESTIGADOR: Ara que comentes Ma aquest sentiment de frustració, de ràbia, en reunions de grup de discussió fets amb diferents mestres...

MESTRA_3: mmm

INVESTIGADOR: també de diferents escoles d'aquí de l'Eixample, comentaven que elles creien que arribava un moment, aaa, o a l'adolescència o abans o després en el que aquests infants petaven.

MESTRA_3: Si, no, clar...

INVESTIGADOR: És una mica el que estàs dient, no?

MESTRA_3: Sí, sí. Si no la van traient al llarg del camí, allò va sumant, no? I es va acumulant i llavors, clar, al final la forma de sortir, el canal que deu trobar de sortir perquè allò ha de sortir d'alguna manera, doncs...

INVESTIGADOR: És...

MESTRA: Segurament sigui molt més desmesurada.

INVESTIGADOR: I tu com creus que es veuen ells mateixos?

(...)

MESTRA_3: (sospira) L'It jo crec que es veu com a (...) com a... com a cuidador de la família en el sentit de que ell no pot ser un agent desestabilitzador de la seva família. Per tant a ell li correspon doncs això, no portar problemes, no, vull dir... no sortir mai de tu perquè prou problemes tenen amb el germà gran. Jo crec que ell es veu així.

INVESTIGADOR: O sigui...

MESTRA_3: Jo soc aquí però acompanyo.

INVESTIGADOR: Potser seria més el rol de germà gran.

MESTRA_3: Clar, sí, sí, sí.

INVESTIGADOR: El que estàs dient, no?

MESTRA_3: Sí... Sí. I l'El (...) l'El no ho sé, veus. L'El no el tinc tan clar. Perquè l'El trobo que sí que ha reclamat molt això, no? El seu lloc de germà petit i el seu rol de nen. I... no sé quin rol té... bueno, em dona la sensació que l'El també té una mica el rol de la família de, de, bueno som una família i jo soc un nen i jo soc el germà petit i és veritat que, entenc que l'Al necessita molts recursos però (...) no sé com explicar-ho, eh? (...) Bueno fa com una mica de peus a terra, no? Com d'element normalitzador d'aquella situació.

INVESTIGADOR: De la situació.

MESTRA_3: Sí, no sé si transmeto bé la idea, però crec que és el rol de l'El.

INVESTIGADOR: Vale.

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: I la relació que tens tu o has tingut tant amb l'El com amb l'It, com la definiries?

MESTRA_3: Amb tots dos he tingut molt bona relació. Amb l'It el vincle ha sigut més estret... també perquè l'It busca també vincles més propers i es recolza molt, suposo perquè per no carregar torna això, no? per no carregar la mare per no sé què, doncs recolzo l'altra gent. I l'El sí que és veritat que hem tingut sempre bona relació i bon vincle però potser l'El es protegeix més, és més distant. Sí que hem tingut bona relació i al final perquè són sis anys que l'hem estat acompanyant però no, no tan estret, com amb l'It.

INVESTIGADOR: Ni tan proper?

MESTRA_3: Ni tan proper, no. Ni ell m'ha vingut a buscar a mi quan ha tingut un problema, cosa que l'It sí. I, però sí que és veritat que també l'El quan ha tingut algun problema i jo he anat, ell ha estat obert, eh, i ha acceptat l'ajuda. Però ell no ha vingut a buscar.

INVESTIGADOR: Vale. Seria la diferència entre l'un i l'altre.

MESTRA_3: Entre l'un i l'altre. L'It sí que ve...

INVESTIGADOR: I creus que són infants que fan amistats o fan amics amb facilitat o més aviat són infants que tenen rivalitats, potser més que afinitats amb d'altres infants?

MESTRA_3: Jo crec que són infants, tots dos, influenciables per sobreviure (riure). És a dir, que el tipus de relació o d'amistat que estableixen és una mica... seguint ballant-li l'aigua a l'altre per poder cuallar, saps? Per poder integrar-se (...) no vull dir sumís, perquè no és sumís, però sí segueixen el rol que...

INVESTIGADOR: Val.

MESTRA_3: Que li marqui l'infant més proper.

INVESTIGADOR: Vale.

MESTRA_3: No els hi costa fer ni a l'un ni a l'altre fer amistat, no.

INVESTIGADOR: No els hi costa.

ANNEXOS

MESTRA_3: No, no els hi costa, però no tenen un rol dins d'aquesta relació d'amistat, no tenen un rol...

INVESTIGADOR: Potser més de líder?

MESTRA_3: De líder, sí.

INVESTIGADOR: Vale

MESTRA_3: Sinó de... només de seguidor, no?

INVESTIGADOR: Vale.

MESTRA_3: A vegades fins i tot de dominat, eh.

INVESTIGADOR: I creus que són infants que prenen més la iniciativa o es deixen més portar?

MESTRA_3: Es deixen més portar.

INVESTIGADOR: Es deixen més portar.

MESTRA_3: Sí. Ara és veritat que l'lt, conforme, tots dos, conforme s'han anat fent grans i han adquirit més estratègies i més recursos i la seva autoestima ha pujat, la seva seguretat, és veritat que llavors han tingut, han trobat la manera de tenir més iniciativa. Però això conforme han anat creixent. De petits eren nanos molt prudents, molt al marge, bueno era molt clar i ara sí és veritat l'EI sí que té jo crec que es mostrava més segur... l'lt cada vegada es mostra més però tot i així no serà el primer que prengui la iniciativa sinó que, bueno, és més prudent, no? que la resta.

INVESTIGADOR: Val.

MESTRA_3: Però sí que té aquesta seguretat per si creu algo, dir-ho.

INVESTIGADOR: Molt bé. En el cas de, tant de l'lt com de l'EI, saps que tenen com has dit germans o germanes més grans. Els havies conegut?

MESTRA_3: Sí, sí, el Ne jo vaig ser mestra del Nei. I l'Aï no he sigut mestra d'ella directament però sí que... perquè l'any que jo entro aquí és l'any que ella marxa...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_3: Però sí que hem compartit doncs festes d'escola, o quan venia a buscar l'El i hem mantingut converses.

INVESTIGADOR: Vale. I recordes Ma que vaig fer tan amb l'El com amb l'It una intervenció psicomotriu...

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: Alguns migdies...

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: Més o menys una sessió setmanal. Creus que li pot haver aportat algun...

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: Aspecte positiu?

MESTRA_3: Sí. Sí, crec que per ells era un espai de protagonisme, de poder brillar per ells mateixos sense l'ombra del germà, de descàrrega, i de moment de seguretat. I fins i tot de... bueno i d'expressió i de trobar les seves pròpies eines però per ells mateixos, sense por a ser jutjats... trobo que això és molt important, el poder expressar-me, el poder fer sense tenir la condició de ni la pressió del grup, ni de l'entorn ni de la família, trobo que... que dona molta llibertat... i molta sortida a tot el que ells tenen dins... que no ho sabem, tampoc, perquè no ho expressen.

INVESTIGADOR: Clar, clar.

MESTRA_3: No ho expressen gaire.

INVESTIGADOR: I tu personalment, si la resposta és que no evidentment és que no, vas veure que hi hagués algun canvi entre que es va començar a fer la intervenció, en manera de ser o d'actuar o de... que recordis?

MESTRA_3: Sí... Sí, sí, sí, sí. Sí, en aquesta línia que et comento. Jo crec que anaven això, s'anaven mostrant... crec que el canvi més gran, sobretot en l'El era que s'anava mostrant molt més tranquil, molt més relaxat és la paraula. Perquè a l'inici ell estava com...

INVESTIGADOR: Sí...

MESTRA_3: Molt enfadat amb el món i... sí, sí, molt més relaxat, molt més tranquil, més alegre. Es permetia el luxe de ser nen, de jugar, de riure, de fer bromes bé, i... o sigui amb l'El seria aquest canvi, de relaxar, de baixar aquest, aquesta angoixa. I amb l'It, crec que el canvi va ser guanyar seguretat, i guanyar presència. Perquè l'It era com el nen invisible, no? en el sentit de passar desapercebut per tot arreu. I crec que ell ha anat guanyant seguretat i presència i crec que això també l'ha ajudat a brillar per sí mateix.

INVESTIGADOR: Sí... és curiós perquè... en el cas de l'It des de que va fer o des de que vaig fer la primera intervenció per un altre treball previ, al final el primer dia vam estar deu minuts al gimnàs perquè va voler marxar. Al final recordo que al final d'una sessió ell es va enfadar amb mi perquè no volia marxar, després d'haver estat una hora jugant. O sigui que segurament... sí...

MESTRA_3: Jo era un espai d'expressió que jo crec que necessitaven tots dos. Perquè no el tenen en un altre moment. A casa no es poden expressar lliurement, bueno...

INVESTIGADOR: Sí...

MESTRA_3: Saps? Necessiten aquest espai.

INVESTIGADOR: I relacionat amb el tema dels germans... hi ha diferents teories, pensaments o estudis que consideren que o que consideraven abans que l'afectació del germà amb la discapacitat o amb l'alteració podia tenir efectes negatius en l'infant sa o en el germà sa. Després aquests tipus d'estudis han canviat i s'ha vist que l'afectació del germà pot tenir efectes positius en l'infant o germà sa i que potser és el... una mica el malestar que poden tenir aquests infants que també comentaves ara i també tota aquest ràbia acumulada o frustració degut a com viu la família...

MESTRA_3: Sí, sí, sí, sí...

INVESTIGADOR: Tot el tema...

MESTRA_3: Sí, sí, sí...

INVESTIGADOR: Llavors...

MESTRA_3: No és, ells no es sentien així perquè tinguessin un germà que li passa X. No, perquè jo crec que era més el que ho entén perfectament ostres, no estàs preparat per això i la situació et desborda. Però és, és el tractament que fa la família el que afecta l'infant. Que òbviament ho fan el millor que poden i no vull jutjar-ho perquè és que... crec que ha de ser molt difícil, però tant l'El com l'It és una qüestió de mirada cap al nen. Que clar, que es veu en detriment. Clar si la família hagués trobat el recurs, que no sé quins són eh, però si haguessin tret els súper poders per atendre l'Ai com necessitava i, alhora, l'El com necessitava en aquell moment un infant de cinc anys, segurament l'El... al contrari, hagués sigut molt enriquidor perquè crec que també té una sensibilitat i una mirada que no la tenen els altres infants.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_3: Clar si la situació és molt desbordant, si jo ja ho entenc.

INVESTIGADOR: Sí, i potser també parlariem d'infants completament diferents si fossin els germans grans.

MESTRA_3: Clar.

INVESTIGADOR: I no els petits.

MESTRA_3: Clar, perquè haguessin tingut...

INVESTIGADOR: Potser un altre rol.

MESTRA_3: Un altre rol, haguessin rebut l'atenció dels pares quan més petits que potser és quan més ho necessiten, no? Doncs haguessin tingut aquell mirada que ells han trobat a faltar segurament... i aleshores quan, si hagués sigut

ANNEXOS

l'ordre al revés bueno ells haguessin tingut el seu espai, que crec que l'han trobat a faltar. Haguessin tingut el seu temps, el seu espai...

INVESTIGADOR: Amb els seus pares...

MESTRA_3: Clar, clar, sí, sí... d'atenció de fill, saps? I després potser ho haguessin gestionat millor doncs aquest canvi, no?

INVESTIGADOR: I relacionat amb això, probablement més o menys ja m'hauràs contestat però aquests canvis que dius que has percebut o que has vist o que has notat, s'han produït tant amb companys, amb adults, així de manera més general?

MESTRA_3: Sí... sí. De l'It i l'El amb la resta?

INVESTIGADOR: Sí. De la resta...

MESTRA_3: O de la resta cap a ells?

INVESTIGADOR: De l'It i l'El amb la resta.

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: O inclús pel fet d'haver millorat com has dit l'It o que se'l veia més segur, la resta cap a ell.

MESTRA_3: Sí, sí, sí, clar, sí. Jo crec que al final això esquitxa a tothom, saps? O sigui la relació de l'It i de l'El amb adults i amb iguals crec s'estableix una manera més segura, més tranquil·la i més relaxada i això fa que es retro-alimenti. Vull dir, si jo rebo una relació més segura, més confiada, al final no cal que estigui a la defensiva, em puc relacionar igual. Aleshores crec que sí, que ell, que la manera de relacionar-se d'ells cap a la resta... millora, i això provoca, saps, que reboti, saps? Vull dir que llavors els dos canals d'anada i tornada crec que es veuen afectats positivament, eh, vull dir, que les relacions són molt més relaxades, més tranquil·les.

INVESTIGADOR: Si.

MESTRA_3: I més amables.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Per anar acabant, com te'ls imagines quan siguin grans? (...)
Ja sé que és un exercici una mica complicat...

MESTRA_3: Voy.

INVESTIGADOR: Però... com te'ls imagines?

(...)

MESTRA_3: Potser em fa patir més l'It que l'El (...) Me'ls imagino bé perquè són infants que trobo que tindran les eines, tindran els recursos. I tenen bons acompanyaments. D'una manera o d'una altra tenen una família i bueno, que han estat acompanyats bé al llarg de la seva vida. Però sí que és veritat que el context familiar de l'It és, és més desbordant, no? Té menys a nivell global, eh, tenen més, no sé, no trobo la paraula, però... tenen menys acompanyament. No sé com dir-ho, van més... bueno, l'It haurà de sobreviure més.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_3: Saps? L'El estarà més cuidat.

INVESTIGADOR: I, perdona Ma, en el cas de l'It...

MESTRA_3: No sé com explicar-ho... no sé si m'he explicat bé, però...

INVESTIGADOR: Jo crec que t'he entès. Sí, t'he entès.

MESTRA_3: Tots dos se'n sortiran...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_3: Vull dir no pateixo, eh, i a nivell emocional són dues persones vull dir que bé, eh? Però crec que l'El té més recursos a nivell global, o sigui, a nivell de context familiar, a nivell econòmic...

INVESTIGADOR: Aquí anava...

MESTRA_3: A nivell social... sí...

INVESTIGADOR: A nivell de context...

MESTRA_3: Sí, a nivell de context l'El disposa de més recursos i l'It s'haurà de buscar més les castanyes en aquest sentit. Haurà d'aprendre més d'ell mateix.

INVESTIGADOR: Vale. I en el cas de l'It, potser hem trobat aquest afegit relativament recent que és l'aparició d'una germana...

MESTRA_3: D'una germana petita...

INVESTIGADOR: Que...

MESTRA_3: Que no, sí, sí...

INVESTIGADOR: Que bueno, bàsicament no sabem si... no? tots aquests beneficis que havia potser poden en certa manera condicionar-lo el fet de, com has dit abans, tornar a ser una mica més invisible.

MESTRA_3: Clar.

INVESTIGADOR: O haver d'adquirir rols, no?

MESTRA_3: Sí, tornar a tenir un rol que... bueno al final és que pobre hi ha hagut un rol que no se li ha donat el moment ni l'espai en cap moment. Perquè quan és molt petit el Nei s'emporta tota l'atenció i quan lo del Nei, més o menys s'encamina i deixa de ser tanta angoixa per la família, seria el moment de l'It, llavors hi ha una aparició d'un altre nadó. Aleshores aquell moment que era d'ell, torna a ser... i això sap greu. Però bueno, també és veritat que potser és una oportunitat per ell sentir-se valuós a la família i... però valuós en el sentit de, de, d'actiu, de sumar fent, no? doncs cuidant a la germana o acompanyant-la. I segurament sigui un referent molt important per aquesta germana. Jo crec que l'It l'acompanyarà molt bé i que serà aquest espai de brillar, per ell, no? l'acompanyament d'aquesta germana. Confio, perquè en algun moment de la vida ha de tenir un espai on...

INVESTIGADOR: Sí...

MESTRA_3: Ell sigui protagonista, no?

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Sí, sí. El que passa que aquest espai pot estar condicionat per l'evolució que tingui...

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: El seu germà gran.

MESTRA_3: Sí, sí, està clar.

INVESTIGADOR: Igual que, suposo que pot passar-li a l'El.

MESTRA_3: Sí, sí sí. I aquí hi juguen un paper important els recursos que té cada família. Que és una llàstima, eh, però al final els recursos econòmics...

INVESTIGADOR: Sí...

MESTRA_3: Juguen un paper important.

INVESTIGADOR: Sí, aquest Ma també és un tema que va sortir a les sessions de grup de discussió, i a part, independentment del context o dels recursos siguin a nivell cultural, econòmics o socials que puguin tenir les famílies, dels pocs recursos públics, els que les famílies puguin accedir...

MESTRA_3: Clar...

INVESTIGADOR: Per...

MESTRA_3: Sí, sí, sí.

INVESTIGADOR: No? Poder...

MESTRA_3: Sí, realment la dependència no està gaire, gaire recolzada. Depens bastant de tu mateix i això (...) és difícil.

INVESTIGADOR: Vols afegir alguna cosa que s'hagi quedat...

MESTRA_3: No (riu).

INVESTIGADOR: Al tinter?

MESTRA_3: Todo bien, ya está.

INVESTIGADOR: Doncs, moltíssimes gràcies...

MESTRA_3: A tu.

INVESTIGADOR: Per l'entrevista...

MESTRA_3: Per comptar amb mi.

ANNEX 31. Transcripciones de les entrevistes amb les mares

Entrevista mare EI

INVESTIGADOR: Buenas tardes, Ma Jo, gracias por permitirme venir a vuestra casa. Mi nombre es Francesc. Estoy haciendo y estudiando el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y esta entrevista, que vamos a hacer ahora, forma parte de la tesis que estoy realizando y que de momento se titula: La psicomotricidad como herramienta de soporte para el bienestar infantil: estudio de caso con niños o niñas con hermanos con alguna alteración en su desarrollo. La tesis está dirigida o codirigida por la doctora, Dra. Lurdes Martínez y el Dr. Joaquín Serrabona.

Nos encontramos aquí en vuestra casa, muchas gracias otra vez por acogerme...

MARE_2: De nada, no te preocupes.

INVESTIGADOR: Para poder realizar esta entrevista contigo, que eres la madre de EI, con quién hice la intervención y de entrada quiero agradecerte la colaboración en este estudio y la disponibilidad para poder realizar la entrevista.

MARE_2: Lo que necesites, no te preocupes.

INVESTIGADOR: La entrevista ha sido acordada por las dos partes, va a ser grabada solo en audio y se va a transcribir o las partes que se consideren más importantes o la totalidad, ¿vale? ¿Para después poder analizar, de acuerdo?

MARE_2: De acuerdo.

INVESTIGADOR: El objetivo de esta tesis o de la investigación que estoy realizando Ma Jo es: Reconocer los efectos beneficiosos de una intervención psicomotriz preventiva y sistemática, enmarcada dentro del marco educativo, lo que hice con EI, en niños o niñas que tienen algún hermano o hermana con alguna alteración en el desarrollo y que estaban en aquel momento, escolarizados en la Escola Carlit.

MARE_2: En l'Escola Carlit.

INVESTIGADOR: ¿Vale? Y el motivo de la entrevista es poder hablar un poco de la historia y algunos aspectos relacionados con tu hijo El y con vuestra relación, y con poco con el tema familiar.

MARE_2: De acuerdo.

INVESTIGADOR: ¿De acuerdo?

MARE_2: Vale.

INVESTIGADOR: Pues nada, vamos a, a empezar la entrevista hablando sobre la relación entre tu hijo y tú. Y luego un poco acerca de tu experiencia como hija ¿vale? en su momento...

MARE_2: Vale.

INVESTIGADOR: ¿De acuerdo?

MARE_2: ¿De qué edad, más o menos?

INVESTIGADOR: Veremos en función de las preguntas... un poco supongo que hará más referencia a la infancia, ¿eh?

MARE_2: Vale.

INVESTIGADOR: Como te sentiste como hija en relación a la pregunta que te haga.

MARE_2: Vale.

INVESTIGADOR: ¿Vale? Para empezar, me gustaría saber quién vivís en casa, el núcleo familiar, cuántos hijos tienes y qué edades tienes esos hijos.

MARE_2: Pues mira, estamos los papás, que somos Fra y yo, Ma Jo, El, ¿te digo la edad?

INVESTIGADOR: Si, por favor, ...

MARE_2: Ahora tiene en la actualidad catorce, ay trece, va a hacer catorce.

INVESTIGADOR: Cuando hicimos la intervención hacía sexto y, por lo tanto, debería tener unos doce, once, doce...

MARE_2: Once.

INVESTIGADOR: Once.

MARE_2: Once porqué en octubre hace doce.

INVESTIGADOR: Vale.

MARE_2: Y ... y Ai, que ahora mismo tiene veintidós.

INVESTIGADOR: Veintidós. Es la hermana mayor.

MARE_2: La hermana mayor, si.

INVESTIGADOR: Vale. La primera pregunta que te voy a plantear es: me gustaría empezar intentando comprender el tipo de persona que es El, vale, tu hijo. Me podrías decir...

MARE_2: ¿Qué te voy a decir? (se ríe)

INVESTIGADOR: ¿Tres adjetivos que puedan, un poco definir a El?

MARE_2: A ver (...) honesto (...) no es muy cariñoso, pero depende, como me quiera sacar algo (se ríe) pero bueno, eeee (...) es sencillo con las cosas, es un poco tozudo, esta la dejo para el final.

INVESTIGADOR: Vale.

MARE_2: (Se ríe) Es un poco tozudito.

INVESTIGADOR: Vale (...) De cada adjetivo podrías contarme alguna anécdota que pueda definir cada una de las tres palabras que me has dicho.

MARE_2: ¿Las tres a la vez?

INVESTIGADOR: No, por separado (...) que puedan definir tres situaciones que tu hayas vivido o que hayas visto de El que puedan definirlo como honesto, ...

MARE_2: Si, honesto, por ejemplo, y te diré como, por ejemplo, cuando los amigos. Con los amigos es una pasada. Lo ha vivido desde pequeño, ¿eh? En la escuela Carlit también, se llevaba muy bien con los amigos. Cuando realmente, y es difícil, pero cuando él se ha hecho un amiguito, ha sido muy honesto con el amigo. Si lo ha podido, por ejemplo, si castigaban, un ejemplo que te pongo, y él a lo mejor tenía que decir bueno he sido yo, ¿sabes? Se ha llevado muchas cosas por...

INVESTIGADOR: Por defender a otros.

MARE_2: Por defender.

INVESTIGADOR: Vale (...) ¿Sencillo?

MARE_2: Sencillo pues que no les gustan, no le gustan las cosas que sobresalgan. El para eso es bastante sencillo. O sea, ahora mismo no se me ocurre ninguna cosa, pero aquello que o hemos ido a comprar alguna cosa, alguna prenda, no mamá, eso no porqué me gusta más sencillito. Sabes, que es muy...no es una persona, de momento, toco madera (se ríe). Y que dure porqué luego hacen un cambio (se ríe). Pero de momento la verdad lo encuentro una persona sencilla.

INVESTIGADOR: Y, ¿Qué prefieres, describirme una situación de tozudo o de cariñoso?

MARE_2: Bueno, yo me tiraría como mamá a cariñoso, ¿no? Bueno, tengo que ver también las, ambas partes. A ver, te voy a poner las dos. Cariñoso sí que es verdad que cuando quiere sacar algo, se las ingenia no te puedes, es que a veces no puedo ni castigarlo. Porqué ya solamente con la mirada de mi hijo se me olvida todo. O sea, es muy cara..., ¿cómo se dice la palabra?

INVESTIGADOR: Camelar, ¿no?

MARE_2: Exacto. Cuando él quiere, también te digo, sino es un poquito más... tozudo, pues que a veces le tengo que repetir las cosas. O sea, sí que me dice "mama sí", "voy, mama sí". Él no me dirá "no, mama", pero el sí puede durar horas, horas...

INVESTIGADOR: Bueno...

MARE_2: Aquí tienes la prueba con el juego.

INVESTIGADOR: Y sobre tú, Ma Jo, ¿qué tipo de persona eres? ¿cómo te definirías?

MARE_2: Bueno yo, ...

INVESTIGADOR: También con adjetivos.

MARE_2: O sea, es difícil definirse...

INVESTIGADOR: Tres adjetivos que puedan definirte un poco...

MARE_2: A ver, me gusta la honestidad, me gusta ir de frente... sobretodo en el trabajo y en el mío es difícil, pero es así. Y a veces llevas muchas (...)

INVESTIGADOR: Todos tenemos nuestra mochila, ¿no?

MARE_2: Exacto, que dices jolín. No, me tendría que callar y tal, pero hay veces que no puedes. Y mira que soy una persona que sé decir las cosas, eh. Las pienso muy bien antes de decirlas. Porqué al igual que me gusta que me hablen bien, he de respetarlo esto, entonces por lo tanto yo tengo que hablar bien. Es una cosa que, la honestidad, el ser muy clara, saber decir las cosas, que hay que saberlas decir también. Es importante. Pero me gusta mucho la sinceridad. Si. Ser hipócrita nunca me ha gustado.

INVESTIGADOR: Si, por desgracia...

MARE_2: Quizás por la trayectoria que tengo de, familiar que ya conoces, en el camino dejas muchos amigos. Y a veces los que no te imaginas. A veces te ayuda más una persona que no esperas nada a cambio pero que con el paso de los años te das cuenta que bueno, pues que realmente has estado al lado de

ANNEXOS

una persona que dices, bueno se van quedando ahí, que no es que tú te retires sino que a veces por las circunstancias de la vida se van quedando ahí.

(...)

INVESTIGADOR: ¿Algún otro adjetivo?

MARE_2: Pues...

INVESTIGADOR: O característica o cualidad...

MARE_2: Soy cabezota, eh, también.

INVESTIGADOR: Esto puede ser bueno.

MARE_2: Si, y te diré porqué. Porqué sino fuera así, a lo mejor me hubiera rendido.

INVESTIGADOR: Por lo tanto...

MARE_2: Cuando me propongo algo, perdona que te corte...

INVESTIGADOR: No, no...

MARE_2: Yo soy una persona que cuando me propongo algo, voy a por el objetivo. Un ejemplo, pues, el problema que tiene Ai, cuesta, cuesta. Siempre busco la manera de decir, no, pero voy a buscar el sí. ¿Dónde? No lo sé. Palante.

INVESTIGADOR: ¿Lo asociarías con luchadora?

MARE_2: Sí, sí que lo soy. Lo que pasa que no me gusta decírmelo yo (se ríe).

INVESTIGADOR: Estaría relacionado, ¿no?

MARE_2: Me gustaría más que preguntases a la gente que me conoce (se ríe). No me gustaría, no... prefiere que me lo digan. No decirlo yo.

INVESTIGADOR: ¿Alguna otra?

MARE_2: ¿Buena o mala? (...) Suelo ser bastante simpática. Tengo esa risa que yo creo que la Aida la ha...

INVESTIGADOR: La has contagiado, ¿no?

MARE_2: (se ríe) La Ai ha crecido con eso, ¿no? Pero bueno. Bueno, también tengo fallos. Qué persona no tiene.

INVESTIGADOR: Como todo el mundo, evidentemente.

MARE_2: Soy por ejemplo una persona de que cuando realmente le pasa alguna cosa o alguien le ha hecho algo tendría que ser más pasota. Y eso me cuesta. Y que con los años me cuesta, ¿eh? De olvidar o de, no de olvidar a nivel malo, sino de decir, “jolín, ¿qué le he hecho yo a esta persona o qué ha pasado?” y a veces que digo, no merece la pena.

INVESTIGADOR: Si.

MARE_2: Y eso qué pasa, que a veces muchas cosas de cabeza que dices, “jolín”. Si no vale la pena, pero que... eso sí que me lo tengo que ir trabajando.

INVESTIGADOR: Poco a poco. Otra pregunta, Ma Jo. Volviendo a El, una semana corriente, ¿qué es lo que tu crees que describiría como algo que le gusta hacer, algo para entendernos, algo preferido para él? (...) En una semana corriente.

MARE_2: A ver, en una semana normal, por ejemplo, el fútbol. A El le gusta mucho el fútbol. Lo apunté, ya de pequeñito, yo ya veía como llegaba a la pelota y el saltar también. Y, bueno, en principio el fútbol le gusta mucho.

INVESTIGADOR: Un día le pregunté al terminar una sesión, después de una sesión, si tuviera que escoger qué preferiría: ¿saltar o jugar a fútbol?

MARE_2: Pues estoy en duda... quizás saltar, ¿eh?

INVESTIGADOR: ¿Pues sabes qué respondió?

MARE_2: ¿Qué?

INVESTIGADOR: El fútbol.

ANNEXOS

MARE_2: El fútbol. (se ríe). Está ahí, ahí... mira, de echo, hay en esta misma calle...

INVESTIGADOR: Sí...

MARE_2: Hace cuatro o cinco añitos, más o menos, no sé si conoces esto de saltar con unas colchonetas...

INVESTIGADOR: No, y ¿está aquí al lado?

MARE_2: Sí, está bajando Perú, esta es Perú me parece...

INVESTIGADOR: Si.

MARE_2: Dos calles por abajo. Y va de vez en cuando. Y le encanta saltar, le vuelve loco. Y le digo, “cariño, no saltes” ...

INVESTIGADOR: Si...

MARE_2: O, “El, ten cuidado”, “mama, ya estás de protectora”. Y dice “ya estás de protectora, mama”. Y yo “ten cuidado hijo”.

INVESTIGADOR: Impacta, pero controla.

MARE_2: Controla. Bueno, ya viste el ... fin de curso, ¿te acuerdas la exhibición que hizo?

INVESTIGADOR: Si.

MARE_2: Si, se le da muy bien.

INVESTIGADOR: Si, si. No me sorprendió porque veníamos de diferentes sesiones en las que...

MARE_2: Hacía eso...

INVESTIGADOR: Si.

MARE_2: Pero el fútbol, le gusta desde chico, de pequeñito.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Y momentos o cosas que le puedan causar más dificultad o ¿que no le gusten tanto?

MARE_2: Si nos vamos a los estudios, las mates (...) las odia (flojito)

INVESTIGADOR: Las odia.

MARE_2: Entre tú y yo (se ríe)

INVESTIGADOR: Vale.

MARE_2: (sigue riéndose) Se vuelve loco...

INVESTIGADOR: ¿Nunca le han gustado?

MARE_2: No, no... depende, ¿sabes? Depende la materia...

INVESTIGADOR: Bueno también...

MARE_2: ¿No? Le cuesta... algunas cosas... la verdad es que es un niño que a pesar de que le cuesta cuando le sale algo bien, entonces es como que el se supera en sí mismo y dice, "ostras mama, no es tan difícil". "¿Lo ves hijo?".

(...)

INVESTIGADOR: ¿Qué es lo que te gusta más de El?

MARE_2: A mi me gusta todo, qué voy a decirte...

INVESTIGADOR: (Se ríe)

MARE_2: (Se ríe) Si es mi hijo, qué te voy a decir...

INVESTIGADOR: Y ¿hay algo que no te guste?

MARE_2: Aunque haya algo malo, yo siempre lo veré perfecto.

INVESTIGADOR: O sea, nada que no te guste de él.

MARE_2: Todo el mundo tenemos cosas que no nos gustan de unos a otros...

INVESTIGADOR: O que te guste menos.

MARE_2: Lo que llevo mal es que no me haga caso a la primera, pero ¿qué niño hace caso, a ver? No me gusta. Lo que sí es verdad es que a veces cuando le hechas la bronca se tiene que quedar con la última palabrita. Y es lo único que digo... y en la escuela también...en el instituto, por ejemplo, depende con qué profesor, se queda con la última, nunca faltando, nunca... quizás lo ha hecho, falta de respeto a nadie, ... pero es un niño que yo también siendo mi hijo, yo igual conozco los fallos de mi hija como de mi hijo, y ese es un puntito que...

INVESTIGADOR: Un puntito...

MARE_2: ¡Ay! Digo “hijo, te falla eso”.

INVESTIGADOR: Ahora me gustaría que pensaras y me pudieras decir tres adjetivos, los que te salgan, que pudieran definir un poco, como ves la relación entre El y tú.

MARE_2: ¿Entre yo y mi hijo?

INVESTIGADOR: Si (...) Y si hay alguna...

MARE_2: Pues...

INVESTIGADOR: También situación, imagen, anécdota...

MARE_2: Ahora, ahora mismo por la edad que tiene, buenísima, buenísima. Si que es verdad que vas pasando etapas. De pequeñito fue buenísima, por ejemplo, para mi hijo, pero para mi como mamá fue un poco dura. ¿Por qué? Porque fue la época, por ejemplo, lo tenía que tener más mi madre. Ai, bueno tú ya conoces el caso, entonces yo he sido una mamá que siempre ha llevado a Aida y sigo llevándola a la terapia, la logopeda, todo... y hasta el día de hoy gracias a Dios que tengo mucha energía porque sigo para adelante, pero claro, cuando tienes al bebé, van creciendo sus necesidades, y justo nos pilló cuando tuve que llevar a Ai a Estados Unidos...

INVESTIGADOR: Estados Unidos...

MARE_2: ¿Te acuerdas? Entonces esa época lo tuvo más mi madre que yo, evidentemente. Lo digo por la recuperación. Y ahí no, ... no creo que lo pasara

mal porqué me veía, pero sí que es verdad que estuve un tiempo que estuve fuera por estas circunstancias, entonces como mamá sí lo pasé mal yo... pero muy mal. Porqué claro, yo tengo dos. Como tienes una mano con todos los dedos y te cortan uno, te duele, ¿no? Pues yo lo pasé mal.

INVESTIGADOR: Normal.

MARE_2: Y mi madre me decía “nena que el nen está bien, no sufras, ...” y llegó un momento que a mi madre le llamaba “mama”. El le llamaba “mama, mama”. Y ella le decía “no, yo soy la yaya, cariño”. O sea que tengo un gran apoyo, la verdad de mis padres, afortunadamente, porqué piensa que el problema de Ai yo sola, yo no hubiera tirado para adelante si no tuviera un círculo, tanto el papá, la yaya el yayo, y entonces ahí hemos tirado adelanto también con el Ei. Y ahora es la etapa buenísima, porqué Ei ha ido creciendo, lo ha ido viendo. Yo ya cuando estaba más fuerte, salía a la calle porqué estaba para arriba y abajo, en invierno pues yo ya sacaba a mi hijo. No me lo resguardaba tanto mi madre no, por decirlo de alguna manera... “mama ya me lo llevo” y lo tapaba y si a las diez de la noche, las ocho de la noche, estaba conmigo. Y él ha ido viendo sucesivamente, todas esas etapas que ha ido viviendo. Quizás llega una etapa que él no se da cuenta, no lo comprende, está más, evidentemente, claro, porqué sino... no hubiera sido normal... evidentemente que él eso lo ha pasado. Pero siempre se lo hemos explicado. Y la verdad es que aquí lo tienes, o sea... sin ninguna... porqué no le hemos escondido nada. Cuando hemos que estar más por él, siempre estamos por él, pero que me refiero que cuando él ha necesitado otras cosas, pues que su madre está ahí, su padre también, o sea que... y bueno ahora me cuenta las cosas, las cosas de cole, que si las nenas (se ríe) ... creo que cada etapa que pasa, si tu estás no le dejas de lado...

INVESTIGADOR: Bueno, todas las etapas tienen sus cosas... y de los últimos días o semanas, ¿algún momento que recuerdes en los que crees que podéis haber conectado o hayáis conectado mucho Ei y tú?

MARE_2: ¿Ei y yo solos?

INVESTIGADOR: Si.

(...)

MARE_2: Bueno pues... que se me ocurra ahora (...) ¿algo que hayamos hecho juntos? ¿a qué te refieres?

INVESTIGADOR: Un momento...

MARE_2: Aquí está también su papá, por ejemplo, para ir al cine, la semana pasada, lo digo porque quería ver no sé qué, no recuerdo qué película, y me dijo "mama ¿qué hago?". "Con quién quieras ir". Y entonces fue con el papi. También es una cosa que compaginamos mucho, o sea, Ai nos necesita mucho, en todos momentos, pero siempre intentamos, el rato que podemos, puedo ir con el El, como su padre, ¿sabes? Como, entonces nos compaginamos. La semana pasada dio el caso que fue su padre, pero para comprarle ropa voy yo. La elige él. Ahora mismo no te sabría decir porqué hacemos muchas cosas juntos o vemos una peli y él la pone.

INVESTIGADOR: Y algún momento contrario que creas que no hayáis, no habéis conectado...

MARE_2: Ahora mismo no...

INVESTIGADOR: O que habéis podido chocar...

MARE_2: No, sinceramente. Chocar, choco, pero con el tema de... de las asignaturas, que...

INVESTIGADOR: Relacionado con los estudios.

MARE_2: Si, a nivel personal si te tengo que ser sincera no. A nivel de casa, a nivel de, a lo mejor si que es verdad que le tengo que decir "El, échale una manita a la tata de mirar o eso". Son dos vidas y eso no puede ser una obligación. Por ejemplo, algo así puntual si que le digo. O la semana pasada, luego si quieres te enseño el video, porqué también me gusta que los hermanos estén en cierto modo un poco que él hace su vida, ella también por sus hábitos, sus amistades son diferentes las suyas, pero también busco momentos en los cuáles hagan algo juntos...

INVESTIGADOR: Momentos más compartidos.

MARE_2: Si. Y por ejemplo en la piscina que la trabajo yo, en el agua, ¿cuándo fue? El lunes, este lunes, le dije “mira tete” hacíamos unos largos él y yo. A la Ai la estaba controlando la chica de... y yo como ella ya se aguanta, ¿no? No sé si fueron dieciocho minutos, bien, bien, eh. Hicimos unos cuatro, cuatro, ocho largos y estuve con el El porqué también pienso que es muy importante. Que él se sienta también... después de haber trabajado la Ai. O sea, primero con la Ai, cuando llenamos el cupo del horario de ella y yo se lo dije a mi hijo “oye, te atreves a hacer...” porqué claro tu no puedes decirle, “oye El, ven, ayuda”, tienes que saber muy bien enfocar esto, es que piensa que es difícil. Yo, piensa que he ido aprendiendo con los años.

INVESTIGADOR: No tiene que ser fácil.

MARE_2: No, es complicado.

INVESTIGADOR: (tose)

MARE_2: Muy complicado. Porqué piensa que él tiene que crecer sin ninguna... o al menos lo intentamos. Que no crezca con aquella cosa de decir “es que como mi hermana tiene un problema”. Quizás eso me ayudó también mucho una compañera que ya no está, no la tengo trabajando conmigo, que me quedó grabado que su hermana tenía una discapacidad. Y me lo dijo “es que mi madre” no sé si eso me quedó grabado o no sé, no te sabría decir. Pero bueno, es una cosa, un enfoque que tengo siempre, ¿no? Que El crezca sin ninguna ... no sé, sin ninguna cosa, ¿sabes? De aquello que le de que pensar o algo. Y le dije y se lo supe meter y le dije “tete, tu sabrías, ¿tu sabrías hacer esto?” o “¿lo quieres intentar?” Mira, se partieron. Luego te enseñó el video, recuérdame. En la piscina, entonces, estaba haciéndole así y le decía “vaya fisio que tenemos”.

INVESTIGADOR: (se ríe)

MARE_2: Y empezamos a reír y la liamos, mira...la verdad es que se lo pasaron esos diez minutos, no fueron más, pero esos diez minutos fueron... que para Ai también es muy importante. Porqué piensa que... aquí vemos a El pero también vemos a la Ai. Que pasa, que ella ve a su hermano que sale, va con ¿, va con

ANNEXOS

los grupitos, con sus compañeros, entra, sale, me vengo a referir que eso es duro. Y hay que saberlo llevar con mucho tacto. Entonces es que claro, son dos cosas, son dos personas diferentes. Entonces, el papel de papás es muy difícil. Ya lo es (se ríe) no teniendo ningún problema, imagínate... pero bueno...

INVESTIGADOR: Bueno.

MARE_2: Ahí está.

INVESTIGADOR: Pues relacionado con esto, Ma Jo, acerca de tus sentimientos como madre. Ahora vamos a hablar un poco de...

MARE_2: De mi (se ríe).

INVESTIGADOR: Dime también tres adjetivos que te puedan definir como madre. Quizás antes era más como persona ahora como madre.

(...)

MARE_2: Como madre... paciencia. Yo siempre le digo a una mamá que tenga paciencia. Que es lo mas difícil, ¿eh? Lo más complicado.

INVESTIGADOR: ¿Falta paciencia?

MARE_2: ¿Qué?

INVESTIGADOR: ¿Falta paciencia en general crees? No en tu caso, en general.

MARE_2: Sssss, sí. Te diría que sí. Bueno en general, es que es difícil. Pero piensa que la paciencia yo también la he ido, no es fácil, a ver si me entiendes. Hay veces que a la mínima...

INVESTIGADOR: Te exaltas...

MARE_2: Sí. Vas aprendiendo también con los años, sobretodo en decir: "hay prisa, pues no". Si, lo tengo que hacer y de que sirve. O sea, para mi lo más importante es la paciencia.

INVESTIGADOR: ¿Qué más?

MARE_2: ¿Cómo mamá?

INVESTIGADOR: Como mamá.

(...)

MARE_2: Eeee, bueno, te refieres o ...

INVESTIGADOR: Cualidad.

MARE_2: Virtud que debes tener. Escuchar.

INVESTIGADOR: O sea, que en tu caso que creas...

MARE_2: En mi caso, yo, los intento escuchar a mis hijos. Es muy importante. Si que a veces buscan el momento (se ríe) "No puedo", que también me pasa (tose). Perdón. Pero es muy importante escucharlos (...) Y yo a El lo escucho mucho. Podrías hablar con él aparte. Es muy importante escucharlos y en según qué edades más.

INVESTIGADOR: ¿Qué es lo que te da más alegría como madre?

MARE_2: Tener a mis hijos, qué te voy a contar (se ríe). Son lo más maravilloso. O sea, mis hijos.

INVESTIGADOR: ¿Y lo más difícil?

MARE_2: Es lo que me llena.

INVESTIGADOR: ¿Lo más difícil de ser madre?

MARE_2: Pues lo más difícil ... a ver, claro es que me estás hablando que yo tengo este (se ríe) entonces es difícil, claro que es difícil (...) Criarlos ya se puede decir que ya están criados, pero guiarlos, como digo yo, guiarlos como mamá les dices "qué va a pasar" en el día de mañana (tose) pero... en principio estoy muy orgullosa de ellos.

INVESTIGADOR: ¿Das muchas vueltas o piensas mucho en el mañana?

MARE_2: Sí, por la noche.

INVESTIGADOR: Por la noche.

MARE_2: Por la noche es una de las cosas que ya intento menos, pero sí que es verdad y cuando estás relajada te vienen un montón de cosas, un montón de frases por la cabeza, que sí que te preocupa, claro. Quién es la persona que no piensa por las noches que tiene alguna cosa, o sea, el día de mañana, que no debería pensar, pero sí, sí es algo que tengo presente. Y el día de mañana me gustaría, soy una persona que me gusta encajar mucho las cosas. No llevarlo, pero si me gusta tenerlas todas muy lazadas, ¿sabes? Que no, fua, que te venga todo eso ahí, me gusta lazar las cosas.

INVESTIGADOR: Y eso quizás es lo que cuesta, ¿no?

MARE_2: Pero no... pero no, ojo, una cosa es pensar y otra cosa es estresarse. O sea, vives, y he aprendido, hemos aprendido porqué mi marido y yo, a ver los dos, el día a día. Al final lo que tienes que hacer es vivir el día a día. Sin (¿) muchas cosas porqué, a ver, me planteo en un futuro, por ejemplo, en nuestro caso, la nena porqué tu no puedes cargar, ojalá mi hijo se hiciera cargo de mi hija, ojalá. Pero tu no puedes cargar a una persona con una responsabilidad así tan fuerte.

(...)

INVESTIGADOR: Ya.

MARE_2: Y siempre le decimos, "El la familia, y tienes una hermanita". Al menos que sepa que su hermana está ahí y intento, intentamos, pero tu no puedes cargar, tu tienes que vivir, tienes una vida (tose). Entonces claro, claro que tienes que enlazar un poco las cosas de como organizarlas en el futuro.

INVESTIGADOR: ¿En qué sentido crees que te han cambiado a ti tus hijos?

MARE_2: Pues mira, en todo. En muchas cosas. A veces digo en ser mejor persona (se ríe). Es broma. No, a ver, te hacen ver las cosas de otra manera. A mi me han hecho ver las cosas sobretodo, en este caso, ¿no? Ai, por ejemplo, no darle importancia a las tonterías. Y, sí, me ha hecho cambiar mucho. Me ha hecho ver las cosas de otra manera.

INVESTIGADOR: De otra manera. ¿Ha habido algún momento en los últimos días o semanas en los, en el que te hayas podido sentir irritada o enfadada?

MARE_2: ¿Cómo mamá?

INVESTIGADOR: Sí. Por algo que pueda haber pasado. Y ahora ya no hablamos de Ai sino...

MARE_2: En conjunto.

INVESTIGADOR: En conjunto.

MARE_2: En casa o algo...

INVESTIGADOR: Sí, alguna situación, como madre.

MARE_2: Como mamá.

INVESTIGADOR: Sí, que te haya enfadado.

MARE_2: A ver, por ejemplo, la habitación. ¿Es un des...? Le cuesta, le cuesta. Entonces, con lo que veníamos ya antes, él no me va a decir "no lo hago". Si lo hace.

INVESTIGADOR: Parecía bastante ordenada.

MARE_2: Bueno...

INVESTIGADOR: Parecía (se ríe)

MARE_2: (se ríe) Has visto allí el cacaolat, has visto, bueno, esto está ahí, "mira tete, cuando puedas lo sacas" (se ríe). Pero hay veces que dices "¡ jolín tete que te lo he dicho un montón de veces, va!". Y entonces, para que me haga a veces caso, elevo un poco la voz "Ya, ¿qué te he dicho? ¡Ya! ¡Ya!". Entonces ahí comprende, ostras, mi madre está enfadada.

INVESTIGADOR: Y ¿has tenido alguna vez la sensación de sentirte culpable, como madre por algo que pueda haber pasado, también en relación a Ai o Ei?

MARE_2: Esa creo que te he comentado antes. Cuando la nena era chiquitita...

INVESTIGADOR: Quizás...

MARE_2: Ahora no, no.

INVESTIGADOR: Últimamente no.

MARE_2: No. Bueno, hubo una operación, por ejemplo, ¿qué tendría la Ai? Pues mira, yo te lo diré. Estaba yo embarazada de El. Lo teníamos, pero estaba guardadito.

INVESTIGADOR: Aún estaba...

MARE_2: Y, y entonces fue una operación que estábamos, no sabíamos qué hacer “y qué hacemos Pa”. La opero, no la opero... Es un papel que dices, yo intento hacerlo lo mejor que puedo, pero me puedo equivocar. No sabes a veces, ¿sabes? Puedes confiar en un médico, pero hay fallos también. Y no sabíamos qué hacer y al final la operamos... (susurrando) fue una operación, no sabes, terrible, porque además lo pasé mal. Unas rampas, estaba ya bastante gordita...

INVESTIGADOR: Te faltaba poco.

MARE_2: Si. Y lo pasamos mal, bueno, lo pasó mal ella pobrecita y nosotros de verla, claro. Unas rampas. Y yo me sentía culpable, quiero decir, me he equivocado porque creo que la decisión la tomé yo. Paco me decía “¿tú qué opinas? Lo que tu veas.” Entonces esa decisión, mira que no soy de tomar decisiones precipitadas, pero ahí, yo creo que metí la pata.

INVESTIGADOR: Si, lo que pasa que hay veces que hasta que no termina el proceso, la operación, lo que sea, tampoco sabes muy bien, ¿no?

MARE_2: Claro, es lo que me decía mi marido, a ver. Intentamos hacerlo lo mejor posible, pero, puede pasar estas cosas.

INVESTIGADOR: Y, ¿ha habido algún momento en el que sintieras la necesidad de que alguien cuidara de ti?

(...)

MARE_2: Pues alguna vez, a lo mejor. Podría ser.

INVESTIGADOR: O que hayas tenido la sensación de necesitar más a Pa o lo que sea.

MARE_2: A ver... hay rachas. O sea, es que todo va por etapas. Por ejemplo, cuando yo tuve a la Ai y nos enteramos del problema (... no se entiendo porqué habla flojo) y yo me abarqué mucho a la Ai y no es que descuides de la pareja, pero llega un momento en el que dices, “bueno, a ver, hay vida también” y ese intervalo que hay, por eso te digo: o te une o te acaba separando. Entonces allí es donde tu tienes que afrontar y decir, bueno, son dos cosas diferentes pero lo que es la familia y la pareja no puedes abandonar tampoco.

INVESTIGADOR: Tiene que cuidarse.

MARE_2: Hay que cuidarse, hay que mimarla, entonces ahí si que, pero solamente en esa época (...) no (...)

INVESTIGADOR: Volviendo a El, cuando está alterado, contrariado, nervioso, ¿qué hace?

MARE_2: ¿Qué hago yo o qué hace él?

INVESTIGADOR: Él primero. Después tu me dirás qué haces tu.

MARE_2: Vale.

INVESTIGADOR: Si está nervioso...

MARE_2: Vino una vez, bueno, no hará mucho, vino del instituto porqué fue a entregar, bueno, es que hubo una confesión ahí... él hizo el trabajo, lo entregó, y fue a entregarlo, no lo aceptaron porqué faltaba más de imprimir y entonces vino súper nervioso (¿??) la única vez que le he visto así. ¡Y entonces me dice “mama!” y yo “qué, ¿qué te pasa hijo?” “aaaaa” le dio por chillar. Y yo “¿qué te pasa?” pero no me chilles, háblame. “Es que estoy nervioso”. “Pero ¿qué te ocurre?” y entonces me lo explicó. Y bueno, luego yo estuve hablando con él y se pudo arreglar.

INVESTIGADOR: O sea, él muy nervioso y tu...

MARE_2: No. No es que sea muy nervioso...

INVESTIGADOR: En esta situación que me estás contando.

MARE_2: Si.

INVESTIGADOR: Nervioso y alterado.

MARE_2: Si, porque... bueno... se puso un poco nervioso y vino a casa y le dio por chillar (se ríe). Por eso sabes aquello impotencia de decir "bueno, no puedo hacer nada". Si, yo creo que los nervios le dieron por chillarme. No chillarme a mi sino...

INVESTIGADOR: Por la situación.

MARE_2: ¡Si por la situación aaaa! Bueno, pero ¿has hablado? ¿has comentado?

INVESTIGADOR: Te sorprendió.

MARE_2: Si y no... no lo vi porque no lo vi fuera de lugar. Tampoco lo vi... ¿sabes?

INVESTIGADOR: Bueno, te sorprendió porque tampoco es algo habitual en él.

MARE_2: No, no lo suele hacer eso. Pero sabes eso que "es que no puedo más" (se ríe)

INVESTIGADOR: (se ríe)

MARE_2: ¿Qué pasa?

INVESTIGADOR: Se desahogó.

MARE_2: Desahogo. Claro, no podía contestarle pues él, cuando llegó a casa... (sirena)

INVESTIGADOR: Ahora alguna pregunta también más relacionada con tus padres.

MARE_2: Vale.

INVESTIGADOR: ¿Vale? Y tus experiencias de infancia...aaaa... ¿cómo te parece que tus experiencias de pequeña con tus padres pueden afectar a tus experiencias actuales como madre?

MARE_2: O sea, la diferencia...

INVESTIGADOR: O si crees que tus experiencias, las que tuviste tu como niña, con tus padres, están o han afectado o tienen algo a ver con la actualidad, contigo como madre, con tus hijos. O sea, si ha habido para entendernos un poco de transferencia.

MARE_2: ¿Algo parecido?

INVESTIGADOR: Si.

MARE_2: O sea, si hemos tenido la misma, ¿algo parecido? No, nada que ver. Nada que ver. No, yo recuerdo mis padres tenían una bodega cuando era chiquitita y además mi hermana y yo nos criamos juntas. Éramos dos niñas, ya empezando por ahí. Y veintiocho meses creo que nos llevamos, dos años y medio. Y nos hemos criado juntas, la verdad. Y tengo buenísimos recuerdos. Pero claro es que, ni eran los mismos tiempos, estábamos en la calle. Yo me acuerdo que cuando ellos tenían la bodega yo he disfrutado de helados que no te puedes ni imaginar.

INVESTIGADOR: (Se ríe).

MARE_2: Y decía mi madre “si que vendemos helados” (se ríe). Hacían el recuento...

INVESTIGADOR: Y no cuadraba...

MARE_2: Y no cuadra la cosa (se ríe). No, claro, tengo muchos recuerdos muy bonitos y espero que mis hijos también los tengan.

INVESTIGADOR: ¿Hay algo...

MARE_2: Pero no tiene nada que ver.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Vale ¿Hay alguna cosa en la que te gustaría parecerte a tu madre?

MARE_2: En todo. Mi madre para mi es perfecta. En todo. Es una persona maravillosa. Es que es un ejemplo mi madre. Intento seguir sus pasos. Es difícil.

INVESTIGADOR: El listón está muy alto.

MARE_2: Está muy alto. Mi madre lo tiene muy alto. Es buenísima... lo tiene todo mi madre.

INVESTIGADOR: Yyy ¿con tu padre?

MARE_2: Con mi padre también, pero son diferentes. Él, siempre... para ser sincera... siempre he tirado más del carro de mi madre, por decirlo de alguna manera. Cuando he necesitado, sí, los dos, mi padre y todo. Pero parece que es verdad que la mujer, si te digo otra cosa te voy a engañar, o sea, ha ido hasta mi madre al colegio, en alguna ocasión mi padre, pero... mi madre... mi padre sé que está ahí. Pero mi madre es la que hace y deshace.

INVESTIGADOR: ¿Hay alguna cosa que crees que te pareces a ella o a él? Manera de ser, cualidades...

MARE_2: Mi padre es muy paciente...

INVESTIGADOR: Antes hemos hablado de paciencia.

MARE_2: Si, yo creo que si en ese aspecto. A nivel paciencia he salido a mi padre. Activa...

INVESTIGADOR: Activa.

MARE_2: Soy mucho. No te engaño verdad.

INVESTIGADOR: (ríe) No.

MARE_2: Soy muy positiva y en eso mi madre en los genes yo creo. O sea, y yo creo que mi madre es más positiva que yo. Lo que te digo, mi madre es una persona súper positiva. Siempre le da la vuelta a todo.

INVESTIGADOR: Y en este sentido también os debéis parecer.

MARE_2: Yo creo que sí.

INVESTIGADOR: Activa y positiva.

MARE_2: Bueno, yo creo que no se puede perder (se ríe). Son dos factores muy importantes. Porqué una cosa es que te lo digan y otra cosa es que, ¿sabes? Que te salga sin que nadie te diga nada, es una energía muy buena y es más que... ojalá no la pierda nunca...

INVESTIGADOR: Esperemos que no.

MARE_2: Ojalá porqué claro esas cosas no sabes... la vida te da muchos palos también... pero siempre doy gracias a Dios. porqué menos mal que soy como soy. Y dar gracias por nuestros dos hijos que han caído... no tendremos dinero, pero han caído en...

(...)

INVESTIGADOR: Vamos terminando.

MARE_2: Venga.

INVESTIGADOR: Me gustaría que pensaras en algún momento, volviendo a El...

MARE_2: A mi hijo...

INVESTIGADOR: En el que El y tú, por el motivo que sea no estuvierais juntos porqué él, yo qué sé, se fue de colonias o hace algún miniviaje...

MARE_2: ¿Cuándo alguna salida?

INVESTIGADOR: Si (...)

MARE_2: Uy se le echa a faltar...

INVESTIGADOR: Vale, ¿cómo lo describirías?

MARE_2: Se le echa a faltar mucho a mi hijo, el ruido que hace (se ríe) en casa...

INVESTIGADOR: Hay un vacío.

MARE_2: Si, y tanto, madre mía. Le mando un wasap, por ejemplo, sobretodo la noche porqué de día siempre pero claro, como de día estás ocupada, lo tienes presente siempre, ¿no? Pero mira, cuando se fue de excursión, bueno, recientemente se fue a lo de, a una salida de esto, como se llama, fútbol...

INVESTIGADOR: ¿Un campus?

MARE_2: No...

INVESTIGADOR: Un torneo...

MARE_2: Un torneo de estos de unos días, y yo digo, “madre mía”, digo “cuantos días” y ya buscamos el día que para poder coincidir y estar allí, ¿dos noches estuvimos? Dos, o dos días y una noche. Ahora te mentaría. Sabes de tal manera, pero a la noche dices, ay, digo “mi El, qué estaría haciendo” y entonces me sabe mal estar agobiándolo, ¿no? Y luego le mando “Buenas noches Tete, ¿cómo estás?”. Lo echas a faltar.

INVESTIGADOR: ¿Y en algún momento has tenido la sensación o has sentido que lo estás perdiendo?

MARE_2: ¿A mi hijo?

INVESTIGADOR: Si.

MARE_2: No (...) ¿Que lo estoy perdiendo? No ni me pasaría por la cabeza. A lo mejor cuando tenga novia (se ríe)

INVESTIGADOR: Después quizás tienes...

MARE_2: (se ríe) A lo mejor... Uy que lo pierdo. No El es muy casero de momento.

INVESTIGADOR: ¿Cómo está el tema?

MARE_2: ¿De que si le gusta alguna niñita o así? El año pasado le gustaba una, una compañera, y luego, por lo que se ve, él se ve que habló con ella, le dijo, que por cierto la mamá me llamó (se ríe) que él no lo sabe (¿??) pero la niña le sigue gustando al niño. No, a ver, no es yo encuentro a El aún por la edad infantil. No es un niño, por ejemplo, yo que me relaciono con los compañeros porque me gusta saber con quién va mi hijo, y tiene un grupito y por ejemplo Da hace, a parte que es mucho más grande que él y tal, pero El es más infantil en ese aspecto y es más... no tiene ahora la edad de poder decirte “mamá me gusta tal”.

INVESTIGADOR: Bueno...

MARE_2: Llega un momento y a lo mejor no sé si estaré preparada (se ríe). Tendré que estudiar esa parte.

INVESTIGADOR: Bueno es que...

MARE_2: Bueno, lo hemos hecho todos.

INVESTIGADOR: Si, si.

MARE_2: Es lo que hay.

INVESTIGADOR: Y, ¿hay alguien que consideres importante en tu vida o hayas considerado importante, que no conozca a El y que te gustaría que fuera un poco más cercano o cercana a él? Alguien que consideres importante en tu vida, pero que no haya coincidido por el motivo que sea con él.

(...)

MARE_2: Eeee, tengo dos personas muy importantes pero que no las tengo aquí... y si me hubiera gustado... que ellas las hubiera, lo hubieran visto ¿no? Bueno, cuando fue bebé, si que... estoy hablando de mis abuelas... lo que pasa que ellas eran mayorcitas y El no pudo disfrutarlas, a sus bisabuelas, pero si...

INVESTIGADOR: Te hubiese gustado.

ANNEXOS

MARE_2: Me hubiera encantado. Y si porque es la época en la que no trabajo, ya no tengo ese estrés, ¿sabes? Es una pena. Ya lo digo: nos tendríamos que jubilar jóvenes, no tan mayores.

INVESTIGADOR: Si pues todo va al revés.

MARE_2: Todo vamos para atrás.

INVESTIGADOR: Si. Cada vez quieren que nos jubilemos más tarde.

MARE_2: No lo entenderé nunca. Cuando tienes una época, ¿no? que dices puedo disfrutar y no es estrés porque a veces si quieres disfrutar y el tiempo a veces te lo impide y tienes que buscar ese tiempo.

INVESTIGADOR: Lo que pasa es que al ritmo que va la sociedad...

MARE_2: Es brutal.

INVESTIGADOR: Y cuando debería llegar ese momento para descansar y disfrutar...

MARE_2: Es tarde.

INVESTIGADOR: Es tarde. Algunas veces si.

MARE_2: Eso es una pena. Mis abuelas.

INVESTIGADOR: Y ¿crees que hay alguna experiencia que haya vivido El que pueda haber supuesto un contratiempo para él?

(...)

MARE_2: Te refieres a... haber sufrido o...

INVESTIGADOR: Alguna experiencia, alguna vivencia de El, en sus catorce años de vida, que tu consideres que puede haber supuesto un revés o un contratiempo para él.

(...)

ANNEXOS

MARE_2: A ver, un revés, no sé. Te voy a explicar una cosa que pasó... porque El aparenta una cosa y luego, su aspecto, y luego por dentro es otra. Y a su hermana la quiere con locura y fuimos, fuimos a buscarlo. Era una fiesta del cole y él estaba con sus compañeros y tal. Y entonces apareció una mami con la hermana. Y el ver a su hermana bailar, por ejemplo, la impotencia que le entró, la rabia, sabes la sensación que tuve. el no poder hacer nada más (...) le dio como... no sé... yo no diría pena porque no existe, en mi diccionario, siempre se lo digo a El ¿no? Hay que conformarte con lo que hay y hay que luchar para lo que quieres y tener un objetivo en la vida. En ese aspecto hago que sea fuerte ahí. Pero yo ahí si que yo vi a mi hijo triste. La sensación que tuve.

INVESTIGADOR: Es sensible.

MARE_2: Mucho. El aparenta una cosa, yo siempre lo he dicho, aparenta una cosa y luego no es ¿sabes? Luego es que es una pasada de niño. Si profundizas un poco...

INVESTIGADOR: Si lo que pasa hay gente que a veces se queda ¿no? el escaparate.

MARE_2: No.

INVESTIGADOR: No, no me refiero a él. A la gente cuando...

MARE_2: Pero eso nos pasa a nosotros.

INVESTIGADOR: Si.

MARE_2: Nosotros ahora por ejemplo vamos a un trabajo o vamos a presentarnos a algún sitio y ya ves de imagen a una persona... yo siempre me ha dado rabia que pienso ¿por qué analizas a esa persona si no la conoces? Yo soy así. Ya te he dicho. Yo soy muy honesta. Quizás a lo mejor está mal decirlo, pero si, siempre lo digo ¿por qué analizáis? Es muy fácil hablar de las personas...

INVESTIGADOR: Y juzgar.

ANNEXOS

MARE_2: Y juzgar. Tienes que analizarlas. Tratarlas y luego puedes tener mas feeling con una persona o con otra, pero tú tienes que tratar esa persona para hablar de esa persona, ¿sabes? Y El le pasa que aparenta quizás una... conforme se va haciendo mayor quizás... a lo mejor menos. Pero si que hemos tenido una etapa que aparenta una cosa y luego no es así. Pero yo como mamá lo sé.

INVESTIGADOR: Bueno, porque tu has podido y has profundizado.

MARE_2: Claro.

INVESTIGADOR: Cosa que quizás no ha hecho todo el mundo.

MARE_2: Superficialmente tu eres una persona y no te puedes quedar con eso.

INVESTIGADOR: Evidentemente. Pero por desgracia hay gente que se queda con... el escaparate (...) Última pregunta.

MARE_2: Venga, ¿llegamos al final? (se ríe)

INVESTIGADOR: Vale. Me has dicho que El, catorce años...

MARE_2: Trece.

INVESTIGADOR: Trece. Catorce en octubre.

MARE_2: En octubre.

INVESTIGADOR: Vale.

MARE_2: A demás yo cuando me quedé embarazada lo tenía muy claro que iba a ser en octubre.

INVESTIGADOR: ¿Sí? ¿El día?

MARE_2: Pues yo nací en el diez.

INVESTIGADOR: ¿Y él?

MARE_2: Nació... por los pelos. El trece. Tu sabes aquello... que digo... mi hijo, dijo mi marido "que va". Porqué a demás se atrasó cuarenta y dos días.

INVESTIGADOR: Se retrasó cuarenta y dos días. Estaba muy bien dentro.

MARE_2: Estaba, vamos... (se ríe) bien alimentado (se ríe) ejercicios que no paraba, música (se ríe). Y yo se lo decía a mi marido "será el día diez". Casi, por los pelos. Pero bueno.

INVESTIGADOR: Bueno, pues eso que casi catorce años, madre con experiencia, si tuvieras la oportunidad de cambiar algo de estos casi catorce años, ¿cambiarías algo?

MARE_2: Pues yo sinceramente no. No, no cambiaría nada. Cambiaría a lo mejor algo que no se podría cambiar (...) pero ese... no lo cambiaría. Nada, no cambiaría nada. A lo mejor sí, a lo mejor podría ser que ostras, pues esto quizás, pero bueno, también de errores aprende uno y, no, no. De momento hoy por hoy no cambiaría nada. Soy muy así, ¿verdad?

INVESTIGADOR: (Se ríe)

MARE_2: (Se ríe) Pasa que, ya te digo, es muy importante escucharlos. Escuchar a los chavales, depende de según que edades. Entonces, no, simplemente escuchar. Y a partir de ahí haces.

INVESTIGADOR: Pero primero escuchar.

MARE_2: Es muy importante, muy importante. Un ejemplo de mi hijo, en ese caso (*Del minuto 54:21 al minuto 1:01:40 la madre explica el ejemplo de una situación con su hijo una niña en el instituto*). No me acuerdo. Venía por una pregunta.

INVESTIGADOR: Si, espera que... Bueno (...) ahora se ha traspapelado todo.

MARE_2: Bueno, no te preocupes.

INVESTIGADOR: Aquí, aquí, aquí (...) No...

MARE_2: Ahora me acuerdo...

INVESTIGADOR: La última pregunta era si cambiarías alguna cosa.

MARE_2: No.

INVESTIGADOR: Me has dicho que no.

MARE_2: No. La verdad es que no.

INVESTIGADOR: Bueno. ¿Hay algo más que quieras añadir? ¿Lo dejamos aquí?

MARE_2: Yo tengo a los dos ni... bueno chicos maravillosos que van creciendo. No, nada más. Encantada de... que me hayas hecho todo esto porqué también me has hecho recordar cosas.

INVESTIGADOR: Bueno.

MARE_2: Que con el paso del tiempo se van, no es que se olviden, pero se van como alejadas ¿sabes? Y quieras o no pues también... vas recordando (se ríe)

INVESTIGADOR: Por mi parte nuevamente agradecerte la disponibilidad.

MARE_2: Gracias.

INVESTIGADOR: Y por abrirme las puertas de vuestra casa...

MARE_2: Cualquier cosa ya sabes...

INVESTIGADOR: Muchísimas gracias.

MARE_2: A ti. Cuando quieras ya sabes.

Entrevista mare It

INVESTIGADOR: Buenas tardes Nat, gracias por venir. Mi nombre es Francesc Porta. Estoy estudiando el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y esta entrevista, que vamos a hacer ahora, forma parte de la tesis que estoy realizando y que de momento se titula: La psicomotricidad como herramienta de soporte para el bienestar infantil: estudio de caso con niños o

ANNEXOS

niñas con hermanos con alguna alteración en su desarrollo. La tesis está dirigida o codirigida por la doctore, Dra. Lurdes Martínez y el Dr. Joaquim Serrabona.

Nos encontramos aquí en la Escola Carlit para poder realizar esta entrevista con tu Nat, que eres la madre de It, a quién te quiero agradecer la colaboración en este estudio y la disponibilidad para poder realizar la entrevista.

Esta entrevista ha sido acordada por las dos partes y será grabada, al menos el audio, para poder transcribirla o entera o las partes que se consideren más importantes, ¿de acuerdo?

MARE_1: De acuerdo.

INVESTIGADOR: El objetivo de esta tesis que estoy realizando Nat es: Reconocer los efectos beneficiosos de una intervención psicomotriz preventiva sistemática en niños o niñas que tienen algún hermano o hermana con alguna alteración en el desarrollo y que están escolarizados aquí en la Escola Carlit.

Y el motivo de la entrevista es poder hablar un poco de la historia y algunos aspectos relacionados con tu hijo It y con vuestra relación, etc., etc. ¿De acuerdo?

MARE_1: De acuerdo.

INVESTIGADOR: Pues nada, vamos a, a empezar a hablar de tu hijo (ruido) It. Si te parece vamos a empezar hablando de la relación que tenéis vosotros dos, vale, y luego hablaremos un poco de tu experiencia con tu hijo. Primero, ya te digo, un poco la relación entre tu hijo y tu y un poco acerca de su propia experiencia... ah, no, perdona. La experiencia tuya, que has tenido, como hijo o hija de tus padres, ¿vale? También vamos a empezar hablando un poco de la familia ¿Quién vive en vuestra familia, en vuestra casa? ¿Cuántos hijos sois? ¿Cuántos hijos tenéis tu y Neu? ¿Cuántos años tienen? Y bueno, un poco todas estas historias, ¿de acuerdo? Por lo tanto, en casa, bueno, primero de todo ¿estás bien?

MARE_1: Si, si.

INVESTIGADOR: ¿Sí?

MARE_1: Si, todo bien.

INVESTIGADOR: Has venido acompañada de la pequeña.

MARE_1: Ya no estaré sola.

INVESTIGADOR: (se ríe)

MARE_1: Por mucho tiempo.

INVESTIGADOR: Muy bien. Pues ... en casa me podrías antes de empezar a hablar de las preguntas estas más concretas quienes sois, quienes vivís en casa, cuantos hijos tenéis Neu y tu, las edades de los niños.

MARE_1: En casa somos ahora cinco, con la nena. Neu, mi marido, Nei, mi hijo mayor, luego It y ahora Ay (se ríe).

INVESTIGADOR: Que tiene Ay...

MARE_1: Cuatro meses.

INVESTIGADOR: Cuatro meses. Y It tiene...

MARE_1: It nueve.

INVESTIGADOR: Ahora nueve.

MARE_1: Y Nei once.

INVESTIGADOR: Y Nei once. Muy bien. Pues, para empezar, me gustaría que me contaras un poco qué tipo de persona es It. La entrevista básicamente va a ser centrada en It y si te parece me podrías escoger tres palabras o tres adjetivos que según tu puedan definirlo un poquito.

MARE_1: Bueno, It es un niño muy bueno. Es responsable. Y muy cariñoso.

INVESTIGADOR: Vale. Podrías decirme Nat alguna situación que te haya venido o que te pueda venir a la mente y que pueda describir estos tres

ANNEXOS

calificativos: bueno, responsable y cariñoso... situaciones cotidianas de casa o del día a día...

MARE_1: O sea, que cuente algo de...

INVESTIGADOR: Una situación concreta que te pueda venir a la mente o que puedas recordar.

(...)

MARE_1: No, no, ahora (ríe) ahora que tenemos la niña...

INVESTIGADOR: Si.

MARE_1: Siempre la cuida. Siempre está, desde que se levanta, su hermana, se va, se despide de ella. Llega, la abraza. Todo, es como, dice "dame a mi niña". Y la coge, la cambia, eso (??). Pero se hace caca, se va corriendo, pero después lo otro todo, sabes, me confío en él de dejarle la niña. O sea, It, ahora mismo si no tuviera a It, en casa, fuera un desastre. A veces me da pena porqué claro, sabes la situación de Nei. It está allí (...) me ayuda mucho.

INVESTIGADOR: Bueno, es una persona...

MARE_1: Si, si. Es muy buen niño.

INVESTIGADOR: Si.

MARE_1: A veces yo pienso que estoy como a veces abusando un poco, pero... a veces me reclama mucho. Una vez me dijo "mamá me tienes harta". Y es que yo mando a Nei a hacer las cosas y Nei no las hace. Yo se que tu las vas a hacer bien. Él le prepara el biberón a la niña. O sea, todo es, lleva la niña a (??) calmadamente, se la doy a Nei y como si fuera un... o sea que It es... un hombre. En el cuerpo de un niño.

INVESTIGADOR: Yo creo que con lo que me has contado ya has respondido un poco a los tres calificativos que le has puesto a It. Y tu ¿cómo te definirías Nat?

MARE_1: ¿Como madre?

INVESTIGADOR: Como persona.

MARE_1: Buena (suspiro). Yo...

INVESTIGADOR: También. Un par o tres de...

MARE_1: Bueno soy una madre responsable, trabajadora (ríe) y, no sé (...) trato de... hago todo lo que puedo sobretodo por ellos y... mira... no sé.

INVESTIGADOR: Muy bien. Volvamos a It... en una semana normal y corriente ¿qué es lo que prefiere hacer? Sus ratos, no sé, libres...

MARE_1: Le gusta mucho escuchar música.

INVESTIGADOR: Le gusta mucho escuchar... si.

MARE_1: Si y, no sé, ve mucho videos en Youtube pero no videos dañinos sino hay un youtuber que se pone a hacer inventos, experimentos y cosas así. No es de videojuegos sino de videos. Sus videos y todas las canciones que yo, que a mi me gustan se las sabe todas. Tu le pones cualquier canción a It y se la sabe.

INVESTIGADOR: ¿Qué estilo?

MARE_1: Todas. Todas, todas, todas. Mira el otro día me sorprendió porque íbamos en el coche y Neu siempre pone una salsa y él va cantándola y Neu y yo nos miramos, por el retrovisor. Porque es todo, todo el día en inglés. O sea, no sabe hablar inglés. Me gustaría ponerlo a estudiar inglés, pero pronuncia como si supiera hablarlo. Le encanta mucho la música. Y antes le gustaba, te acuerdas que bailaba mucho ahora le da, ahora, como es mayor, le da un poquito de vergüenza.

INVESTIGADOR: Bailaba super bien.

MARE_1: Lo que es la música le encanta mucho. Mucho, mucho.

INVESTIGADOR: Muy bien. Y... ¿las situaciones que crees que pueden comportale más dificultades, las cotidianas, también de casa?

ANNEXOS

MARE_1: Bueno mira, Nei ahora está (...) creo que la situación con Nei le afecta un poco porque Nei es muy... egocéntrico sería la palabra

INVESTIGADOR: Absorbente también.

MARE_1: Porque si compramos un juguete quiere jugar con el juguete, no deja, mira ayer tuve que, no sé si está bien que lo diga lo tuve que pegar porque tiene dos o tres días dándole golpes a It pero una clase de golpes. Ayer iba llamando una chica, una amiga mía, y vi que le estaba chocando la cabeza en la pared. Luego fuimos...

INVESTIGADOR: Nei a It.

MARE_1: Nei a It. Luego fuimos a donde mi suegra sabes estas pilas con las que cargas el móvil, se la pegó al niño en la cabeza y lo pegué, lo pegué porque, yo puedo entender que él está mal pero él también tiene que entender que lo que hace está mal, sabes? Y cada día, cada día y venga y creo que esto también a él le afecta un poco. Es que esto ya lo he visto a It como muy lejos. Yo hablo con It y se queda como... no sé si es que está sordo, porque tuvo problemas con los (??).

INVESTIGADOR: Si.

MARE_1: Con los oídos. Hablo con él y tengo que decirle las cosas como cincuenta mil veces. Me dice "mamá no te he oído". Y se lo he dicho cuatro o cinco veces. Y yo qué sé. Mira la play. Al mediodía cuando sale juega un ratito porque a la tarde Nei no lo deja. O sea, Nei todo se cree que es... todo de él.

INVESTIGADOR: Es el centro un poco de todo.

MARE_1: Si, ¿¿¿entonces hay veces que yo le hablo, es que "mamá tu ????" le digo It déjalo, porque ya dice como es él. Ya después cuando deje de jugar lo harás tu. Porque claro yo le digo "juega tú" per viene por detrás, está ahí "déjame un rato" y, no es...

INVESTIGADOR: No es fácil.

(...)

ANNEXOS

MARE_1: Sobretudo el día que Nei está insoportable. De verdad, a veces ni yo que soy su madre lo aguanto (...) que no está tan mal que será de otras madres que tienen niños que están peor. Yo voy a hablar con la psicóloga y It también no sé si llevarlo, si le iría bien algo...

INVESTIGADOR: Alguna ayuda o algo...

MARE_1: Si porqué te digo lo veo como muy lejos, muy despistado.

INVESTIGADOR: Cuando terminemos si quieres hablamos a ver qué...

MARE_1: Vale.

INVESTIGADOR: ¿Vale? ¿Qué es lo que más te gusta de It?

MARE_1: Que es muy cariñoso (ríe). Muy cariñoso. Siempre están encima de mi. Mira en la calle eso que me enfadó porque siempre quiere estar alejado y me jala y yo palante y él, es muy cariñoso.

INVESTIGADOR: Si.

MARE_1: Y estos días Nei le escribió una carta a una niña que estudia aquí...

INVESTIGADOR: Si.

MARE_1: Y se la mandó por It. A la As Y después al otro día la niña le escribió una carta, "déjame en paz" no sé qué, y llegó uff muy enfadado. "ya verás lo que le voy a escribir, y se lo voy a romper en su cara". It, olvida eso. Y también otra cosa de It que él... depende de qué cosa It no le para. O sea, un ejemplo, como si estuviéramos hablando de bullying, si a un niño le dice cualquier cosa It no... como que no le para. Tiene que ser muy muy fuerte para que It...

INVESTIGADOR: Para que reaccione.

MARE_1: Y le haga, le haga... me gusta esto de... sabes que ha venido aquí con el pelo de varios colores. Los niños se burlan, a él le gusta y él le da igual.

INVESTIGADOR: Si, si, ha venido con varios looks. Y le quedan todos fantásticos.

ANNEXOS

MARE_1: Él me dice “mamá, píntame el pelo, mamá”. Y yo era el que se lo corta. Adora las (??).

INVESTIGADOR: ¿Y hay algo Nat que no te guste de It?

(sonido de algo)

MARE_1: Que habla mucho. Como te digo. Es que él siempre está, siempre conmigo. Es que él se cree como que si fuera yo. En estos días ha salido varias conversaciones (llanto) y está, como que es indiscreto. Como que no, todo lo sopla (llanto). Y sin mala intención, como que todo lo suelta y le digo, “tú no puedes decir todo, todo lo que te llega a la mente” (llanto). Tu no lo puedes decir. Porque eso es malo. Primero tu me preguntas “¿mamá yo puedo decir eso?”. Pero no todo...

INVESTIGADOR: Bueno, es un aprendizaje también, ¿no?

MARE_1: Y habla mucho. A veces me... “It para”. Empieza “mamá y esto, y lo otro, y cómo se hace esto y porqué, y yo ayyy... (llanto) It cállate por favor... (ríe). Pero bueno eso es bueno...

INVESTIGADOR: Si, es lo que yo te digo, es un aprendizaje, también.

MARE_1: Ya.

INVESTIGADOR: Al principio es normal que, entre comillas, se diga todo.

MARE_1: Si, si.

INVESTIGADOR: Pero bueno, poco a poco vas viendo que...

MARE_1: Ya.

INVESTIGADOR: ¿No? Y ahora me gustaría Nat que me escogieras también algunas palabras que pudieran definir o... que pudieran definir... cómo ves la relación que tienes tu con It. (llanto)

MARE_1: Buena.

INVESTIGADOR: Buena.

MARE_1: Muy buena, si. Es como si fuera mi amigo (se ríe). Si, es muy buena.

INVESTIGADOR: O sea, os lleváis muy bien.

MARE_1: Si, si. Es que es como si fuera otro yo. Es que, al estar tanto tiempo, así conmigo... no sé (llanto)...

INVESTIGADOR: Y, ¿recuerdas algún momento de la última semana o los últimos días que tu crees que hayáis conectado mucho? (...) ¿Alguna situación puntual o concreta? (llanto)

MARE_1: No sé, es que nosotros siempre estamos conectados. Mira, ahora que el niño no se está quedando a comer, venimos los dos andando, me ayuda... o sea, siempre estamos... (llanto)

INVESTIGADOR: La relación es fuerte.

MARE_1: Si. Si me ayuda (ríe) (llanto) el otro día quería hacer un (??) de pan nos pusimos los dos ahí a hacer una pasta. Sabía bueno, estaba bueno, pero se me olvidó que tenía que ponerse agua en el horno, como al baño maría, y quedó seco pero se lo comieron. Quedó rico. Si, y yo qué sé, siempre quiere estar en la cocina, “vamos a cocinar” y me ayuda.

INVESTIGADOR: ¿Le gusta cocinar, también?

MARE_1: Si, si (ríe). La otra vez que hicieron un guacamole estaba esa semana entera “mamá, compra aguacate para hacer guacamole” y se ponía y lo hacía. A veces compramos aguacates y salieron verdes y él lo hacía y quedaba bueno.

INVESTIGADOR: Mira, muy bien.

MARE_1: Si, si.

INVESTIGADOR: Y ¿algún momento en el que no hayáis sintonizado los dos? Que hayáis tenido algún pique.

MARE_1: Bueno, si, eeee, la semana antepasada, que hizo un comentario fuera de lugar que de verdad (ríe). Entonces Nei lo empeoró (tose). Estaba hablando con una, una amiga mía, en casa (grito bebé) y yo no sé de qué estaba hablando

y después Neu y yo estábamos hablando de un exnovio mío que se había muerto. Y entonces el niño me pregunta “mamá, ¿cuántos novios tuvo o has tenido antes de papá? Y papá ¿cuántas novias has tenido tu antes de mamá?” y sale “y éste del que estabas hablando tú con Ju”, o sea, que estaba hablando de otro hombre con la chica. “Si, que no sé qué” yo mira yo ya ni me acordaba de qué estaba hablando It. Y entonces claro yo me asusto porqué nosotros Neu y yo estuvimos un tiempo, cuando vivíamos con mi suegra, que estábamos (...) Neu era muy celoso, entonces claro, ahora la cosa es diferente. Nos llevamos súper bien. Pero antes Neu, se le ponía la cara... ¿sabes? Pero yo It, tratando de, y que quería hablar... luego Nei dice otro día “mi mamá está engañando a mi papá con otro hombre”.

INVESTIGADOR: Ya.

MARE_1: ¿Sabes? Yo qué sé, y yo entonces me enfado y digo “cuándo tú me has visto a mí”. Es que yo siempre ando con ustedes. Digo yo no tengo tiempo para... mira si no es por él es por la niña. Y antes me iba a trabajar por la mañana, ahora no porqué solamente el tiempo de... tu sabes, no le hizo caso al niño...

INVESTIGADOR: Ya.

MARE_1: Y cuando estábamos haciendo el pudding de pan, hay una chica que (comenta algo en voz baja “tengo una” no se ha transcrito el resto de la frase) le ha cogido un poquito de vainilla sin pedirle permiso (llanto). Y va él y busca la vainilla delante de la chica y le digo Nei devuelva eso (...) (llanto y no se entiende lo que dice) me enfadé mucho porqué me meten en un lío, ¿sabes?

INVESTIGADOR: Si. Si, si, claro.

MARE_1: Hay veces que Neu cobra, yo soy la del dinero (llanto) entonces yo a veces si compro algo, y digo “ay, Neu me va a matar”. Él cuando se enfada conmigo (no se entienden los siguientes segundos). De verdad que... y se lo dije, se lo dije pero...

INVESTIGADOR: Bueno. Como, ¿cómo te parece Nat, que tu relación con It está afectando al desarrollo de la personalidad de It? ¿Como crees que puede afectar? Si crees que puede afectar... tu relación con él.

(llanto)

MARE_1: Yo lo único que creo es que yo como que le sobreprotejo, no sé...

INVESTIGADOR: ¿Tú crees que le sobreproteges?

MARE_1: Si, a veces quiere venir solo. Hay niños que a la edad de It vienen solos al cole. Y yo le digo que no. Porque a ver, es como te digo, a veces It está en la luna. Por dos ocasiones, que yo vine a traerlo, íbamos los dos y se me tiran los coches en verde. Un día en el patín si yo no voy a estirlo así, (llanto) se lo lleva un coche. Y estaba en verde para nosotros (llanto) y yo en la esquina de la casa venía un autobús de estos turísticos y dobló así (reproduce sonido frenada) y todo el mundo se agarró la (??) y si, pase, o sea, me da miedo. Entonces me dice "mamá y cuando yo vaya al instituto" y digo bueno eso es otra cosa It.

INVESTIGADOR: Aun queda tiempo...

MARE_1: Por ahora no, por ahora no. Yo te llevo, yo estoy aquí yo te llevo (llanto bebé). Los demás niños son los demás niños.

INVESTIGADOR: Si, si, cada casa es un mundo. Es un mundo diferente.

MARE_1: Yo sé que algún día tendré que desprenderme de él pero todavía no estoy lista ni ellos tampoco (llanto bebé).

INVESTIGADOR: Todo llegará. Vale, Nat, ahora un poco sobre tus sentimientos como madre... ¿cómo te definirías como madre? (llanto bebé).

MARE_1: Yo soy muy cariñosa, pero hay veces que... (se ríe) me tienen más miedo que al papá. Yo soy más de poner las reglas, pero sí que soy muy cariñosa y les doy mucho cariño a ellos.

INVESTIGADOR: Alguna situación (...) o de cariños o de éstas digamos más de límites...

ANNEXOS

MARE_1: Bueno, mira, ahora que está la niña se levanta Neu para traerlos a ellos al cole. Antes no porqué como yo trabajaba por las mañanas. Uno se encargaba de ponerle el desayuno y otro... entonces claro, Neu se levanta y empieza a dar vueltas. Le dan las ocho y los niños sin ponerse la ropa, durmiendo. ¡Entonces claro, yo les digo “eeehh! Levántense de una vez”. Mire hoy teníamos que comprarle el pan a It porqué todo el día...

INVESTIGADOR: Si, de excursión.

MARE_1: Entonces Neu se levantó a las siete y fue a comprar el pan. Neu tardó como veinte minutos y ya cuando llegó estaban con la ropa y cepillados todos ahí...

INVESTIGADOR: Todo listo.

MARE_1: Todo listo. Tú sabes yo me enfado con él porqué hacen lo que les da la gana contigo. Y tu eres el hombre (llanto bebé). Se supone que eres el que tiene que (llanto bebé) y siempre, mira (ssshhh), siempre, si quieren algo a Neu lo manipulan, a mi no. Si digo que no es no. Y punto. Creo que se aprovechan de Neu (se ríe).

INVESTIGADOR: O sea, tu pones límites...

MARE_1: Si yo soy la más, la más... fuerte (se ríe). Bueno, es que es así. Yo soy como quien dice el hombre, porqué Neu es muy, Neu es un pan de Dios.

INVESTIGADOR: Si.

MARE_1: A Neu cualquiera se lo mete en el bolsillo (se ríe).

INVESTIGADOR: ¿Qué es lo que te da más alegría como madre?

MARE_1: Yo qué se, todo. No sé, y ahora, que debería ser más difícil porqué imagínate, ahora son tres, pero estoy muy feliz y contenta. A veces claro me deprimó un poco porqué, la situación de Nei. Pero... todo... todo...

INVESTIGADOR: Y con la pequeña más.

ANNEXOS

MARE_1: Al principio cuando salí del hospital pensaba que me iba a dar una depresión porqué, no sé, fue todo como tan raro... salí llorando, también pasé allí una mala situación con mi suegra y...

INVESTIGADOR: No fue fácil.

MARE_1: No... como que... claro son tres ahora, todo era diferente. Pero fueron dos o tres días, pero gracias a Dios todo...

INVESTIGADOR: ¿Está más estable ya?

MARE_1: Si. Si, si.

INVESTIGADOR: Bueno, mejor. Y... ¿cuál crees que es tu mayor dificultad...

MARE_1: ¿Como madre?

INVESTIGADOR: De ser madre.

(...)

MARE_1: Mi mayor dificultad o mi mayor miedo...

INVESTIGADOR: Dificultad, miedo, como quieras...

MARE_1: Como no, no, no ser buena madre, no... a veces me pongo a pensar como que no me preparé para... darle un, una buena educación. Los niños estaban haciendo extraescolares y no. Yo incluso hablé con Neu...

INVESTIGADOR: Pero bien hicieron, al menos It. Hizo básquet.

MARE_1: Si, pero mira Nei también, ahora. Ya Nie va a cumplir doce años. No sabe nada. Y va para atrás, va para atrás porqué Nei ahora me hace cosas que... o sea Nei está ahora como los niños de ese cole. Está como (...) pues eso es lo que me da miedo como no (...) no, no sé, no sé, o sea, no sé si me entiendes...

INVESTIGADOR: Si, pero yo creo Nat, que no es no ser una buena madre esto.

MARE_1: (suspiro)

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Creo (...) quizás es tu sensación o tu percepción, pero (...) (la madre llora) Imagino que no es fácil.

MARE_1: (suspiro) Cuántos problemas... cuántas cosas... tuvimos, ya sabes los Servicios Sociales nos ayudaron, nos demandaron de la finca y... por una tontería que no tenían la razón, gracias a Dios que teníamos todos los recibos casi (xxx) euros y nosotros si que en verdad debíamos dos meses. Y... al final resultó que debíamos menos de lo que nosotros pensábamos. Pensábamos que debíamos (xxx) euros y al final eran (xxx). Y ellos que eran casi (xxx) euros.

INVESTIGADOR: Ahora no estáis con los de Plaza Te, estáis con los del F P.

MARE_1: Si, en el F P, si.

INVESTIGADOR: ¿Y bien?

MARE_1: Siii...

INVESTIGADOR: Porque Ca era Ca...

MARE_1: Sí, Ca, como le dije a la chica por el casal “¿y sólo eran dos semanas?”. Es que Ca estaba en todo y todo preparado porque ella siempre nosotros, o sea, nos daban una beca también. Nosotros pagábamos la mitad y ellos la mitad. La Ca era todo... pero si tiene algunas cosas, me han como... informado más...

INVESTIGADOR: Vale.

MARE_1: Mira, lo de la ley de la dependencia (llanto bebé) con Nei (llanto bebé) la chica hasta me dio el papel y me dice “mira, tú, lo rellenas con el médico de cabecera, trae la documentación y aquí te lo tramitamos”.

INVESTIGADOR: Vale, bien.

MARE_1: Si, no, está la chica muy bien... no me puedo quejar.

INVESTIGADOR: Me alegro. ¿Qué es lo que más te preocupa de It?

ANNEXOS

MARE_1: Que no lo pueda yo ayudar. La otra vez la profesora de música llamó a Neu, no sé, que iba bien, estaban haciendo no sé, algo de música, y decía que el niño lo hacía todo bien. Decía “aprovéchenlo ahora, hagan...”

INVESTIGADOR: Esto fue el año, el curso pasado... Nat...

MARE_1: Si, parece que fue el curso pasado.

INVESTIGADOR: Vale. Si, el curso pasado.

MARE_1: Si, seguramente, si, si.

INVESTIGADOR: Si, si.

MARE_1: Y eso, no, porqué a ver, It... y Nei también, lo que pasa que Nei, Nei es inteligente. Bueno, no es muchas cosas, pero lo que le interesa, Nei te hace unos dibujos preciosos. Y It, mira, su música (llanto bebé), yo no sé (llanto bebé).

INVESTIGADOR: ¿Qué crees que, en qué medida crees que te ha cambiado It a ti?

MARE_1: Bueno ahora yo lo veo como que está desinteresado, como que, antes era más (interferencias) si quería hacer una cosa la hacía, yo qué sé, ahora está como más, más dejado, no, no sé...

INVESTIGADOR: Tu lo ves más dejado.

MARE_1: Un poquito. No sé si es a medida que va creciendo, pero...

INVESTIGADOR: Pero desde hace poco...

MARE_1: Si bueno, el presente curso...

INVESTIGADOR: Si...

MARE_1: Está más, también la situación del embarazo, la niña, es que ha faltado mucho también. Claro, allá no lo podían traer...

INVESTIGADOR: Supongo que no ha sido fácil poderos organizar...

ANNEXOS

MARE_1: Ya, el Nei duró... Nei no quería ir al cole. Bueno, estamos hablando de It. Fue una sensación rara porque Nei quería que yo le diera el pecho. Y yo no sé, era como... me daba miedo. Porque lo veía así, era como si él, creía que era un bebé. Y cogía el biberón, un calentador y él cogía su biberón y se lo llenaba de leche y se iba a su cama y se lo (??). Y me miraba como le daba el pecho (...) y no sé, de verdad que me asustaba. Y le decía "bueno Nei ya me lo pensaré, que hay que hacer la comida de la niña" "¿ya te lo has pensado?".

INVESTIGADOR: O sea, que insistía.

MARE_1: No sé, es que es como miedo porque en la forma que él me miraba (se ríe) Era algo raro.

INVESTIGADOR: Era un poco la demanda o la manera de...

MARE_1: Si, y cuando vio la niña los dos se volvieron locos. Nei lloró. Claro imagínate, yo nunca, nunca habían dormido así en la casa que yo no esté. Ni cuando llegó al hospital. Así, como loco, no quería que me quedara. Incluso It discutió y le dio un jalón en el pantalón y se lo rompió, porque le decía "vamos al hospital a buscar a la mamá". Y me mandaban mensajes de whatsapp cuando voy a ir a la casa (grito bebé).

INVESTIGADOR: Bueno, tenían ganas de verte, evidentemente. A ti y a la peque.

MARE_1: Si (gritos bebé). No, y están muy contentos con su hermana. Es el juguete (se ríe) (...). Está cansada de estar ahí (se refiere al bebé)

INVESTIGADOR: Cógela si quieres.

(...)

MARE_1: Y ese coche se calienta.

INVESTIGADOR: Y ahora que, mira, ahora sonrío (ríe) (...) ¿Te has sentido esta última semana o los últimos días realmente enfadada en algún momento con It?

MARE_1: Bueno...

INVESTIGADOR: Como madre.

MARE_1: Como madre. Se le va mucho la (??) y entonces a veces le digo "It, para, que no y que no". Y él insiste. Y pregunta y como que (grito bebé) ...

INVESTIGADOR: Y ¿tú qué crees aaa, qué efecto crees que tiene o tienes sobre él?

MARE_1: ¿Esto o qué?

INVESTIGADOR: Si, digamos esta, el ponerle estos límites...

MARE_1: Él a veces como que se... cuando se lo reprocho se pone triste. Tú no puedes. Si yo te digo para, que no, yo qué sé, para. Me enfado con él. Y lo siento mucho si yo me enfado con él, él... le sienta muy mal. Yo casi nunca estoy enfadada con él pero hay veces que...

INVESTIGADOR: Y ¿en algún momento te has sentido culpable?

MARE_1: Si.

INVESTIGADOR: Últimamente.

MARE_1: Si. Hay veces que me he sentido culpable porqué hay veces que hay cosas que no se pueden hablar delante de los niños. Y él, es que como te digo, a veces hacemos una reunión y los niños están para allá y yo como digo siempre quiere estar conmigo. Y él es el que, si estoy hablando con alguien, y él habla. Como si están hablando con él. Y entonces, eh, intruso (se ríe). Si voy a decir una palabra y él la dice.

INVESTIGADOR: It.

MARE_1: Si, él completa la...

INVESTIGADOR: la frase, ¿no? Digamos.

MARE_1: Si. Le gusta estar, es como si fuera un adulto chiquito, porqué siempre está...

INVESTIGADOR: Y ¿tú crees que tiene algún efecto?

MARE_1: ¿Que si le da algún efecto?

INVESTIGADOR: Algún efecto sobre It.

MARE_1: ¿Eso?

(...)

INVESTIGADOR: El sentirte culpable... si lo nota...

MARE_1: Creo que si, pero no cambio, no cambio.

INVESTIGADOR: ¿Ha habido algún momento Nat que has tenido la sensación de que necesitabas que alguien te cuidara más?

MARE_1: Siii...

INVESTIGADOR: A parte de lo que has dicho de que It te ayuda...

MARE_1: Pero de pequeña o como... o adulta o con todo.

INVESTIGADOR: Últimamente. Últimas semanas.

MARE_1: (suspiro) Bueno...

INVESTIGADOR: Bueno, por lo que has dicho antes la situación también, des de que está la pequeña, es como más llevable...

MARE_1: Si.

INVESTIGADOR: Pero...

MARE_1: Bueno...

INVESTIGADOR: Nece... tu tienes la sensación de que puedes, ¿no?, necesitar ayuda o por mucho que hayas dicho que It te ayuda...

MARE_1: Si.

INVESTIGADOR: En las labores, etcétera, ...

ANNEXOS

MARE_1: Si, si. Hay veces que estoy que no puedo. Ni con la casa, ni con los niños. A veces me siento cansada. Si hay veces que llego, llego y siento, bueno también he engordado mucho y tengo (xxx) quilos de sobrepeso. Y eso... lo que pasa que como soy alta no, no... pero si que... llego y es...

INVESTIGADOR: Bueno. Te cansas.

MARE_1: Si. Me canso mucho. A veces necesito de... bueno Neu me ayuda pero claro, Neu se encarga de llevar los niños al cole y ya a veces hace de... mira, antes, Nei, Neu no me ayudaba tanto. Vivíamos con mi suegra y como te digo la relación era fatal. Siempre le comía la cabeza a Neu.

INVESTIGADOR: Creo que en la última entrevista que hicimos Nat, hace un par de años, también...

MARE_1: Si, si.

INVESTIGADOR: Comentaste algo al respecto.

MARE_1: Y después que nos mudamos es todo diferente. Y también yo empecé a trabajar por la mañana y él me ayudaba más. A partir de ahí, empezó... veía claro, me acostaba a las tres, a las cuatro y a las siete en pie. Sería un zombie.

INVESTIGADOR: Claro, es que trabajabas de noches.

MARE_1: Si.

INVESTIGADOR: Ya me acuerdo, ya.

MARE_1: Era un zombie. Y ahora el primero de julio empiezo. Claro ahora en la mañana sólo el martes y jueves porque la chica que iba los lunes, miércoles y viernes también tuvo un bebé...

INVESTIGADOR: Tuvo un bebé.

MARE_1: Y necesitan una persona de ocho a ocho. Yo no puedo. No puedo. Y, bueno... vamos a ver como será ahora. Cuando empiece, incluso hablé con ellos, porque yo este año, el último año y medio, que no trabajo en el McDonald's y todo es diferente. Antes yo peleaba mucho por los niños... claro, imagínate, no

ANNEXOS

dormía. Y ahora no, ahora me siento libre. Mira, yo lloro, yo... a veces pienso, es que tengo que volver a ese trabajo y me da...

INVESTIGADOR: Te da algo.

MARE_1: Me da algo. Yo incluso hablé con ellos para que me dieran... les dije, mira, renuncio a mi finiquito. Yo tengo allí doce años. Dejen el finiquito, no me den nada. Pero claro yo no puedo decir lo voy a dejar, y de qué vivimos... lo que tenemos, nos estamos muriendo como quien dice... No quiero el finiquito, no quiero nada, solamente mándame (fragmento no transcrito de diez segundos). Una vez le dije que me pusiera a trabajar de lunes a viernes porque claro... los días normales, yo llego. Al menos el fin de semana que son los días que puedo estar todo el día con ellos. Y lo que me dijo la chica es que si yo no puedo compaginar el (??) (...) pero yo, mira si yo consigo encontrar algo que me haga un contrato de al menos tres meses que yo pueda cobrar mi paro... Porqué claro a mi me dan una pensión de Nei, pero a mi me dan (xxx)€ en diciembre y (xxx)€ en julio. Y cada seis meses. Nosotros, sobretodo Nei, no come cada seis meses.

INVESTIGADOR: No, no. Claro. Está claro.

MARE_1: Y, mira, si Car hubiese ayudado un poco con esto de la ley de la dependencia, que tarda mucho en salir, por lo menos, que fuera algo... y yo si voy al paro, por la mañana me podría buscar otra cosa para ayudarme. Que no me quedara allá sentada... que, es difícil.

INVESTIGADOR: Si, no está fácil el tema, pero bueno, algo puede salir.

MARE_1: Ya veremos... Porqué yo tengo ánimos de trabajar. Yo quiero, pero también dejar tantos años, ¿sabes? Sin ningún beneficio son doce años que dejo ahí.

(...)

INVESTIGADOR: Volvamos a It, Nat, Cuándo está contrariado, enfadado, ¿cómo reacciona?

MARE_1: No habla.

INVESTIGADOR: No habla. Se cierra.

MARE_1: Si, It, ¿qué te pasa? (...) It se queda callado.

INVESTIGADOR: ¿Pone alguna cara, también?

MARE_1: Si, mira mal. Se pone así (hace cara). Si se cierra. Le hablas y le tienes que hablarle mucho para que pueda. Y también ahora los deberes, le digo, It, ¿tienes deberes? (...) se hace el loco. Mira hoy, ayer se lo pregunté "It, ¿tienes deberes?" (...) ni me acuerdo qué me contestó. Te he preguntado si tenías deberes. "Déjame pensar". Y después lo veo que está haciendo deberes. Pero It yo te pregunté si tenías deberes. Entonces él me dice "mamá, ayúdame". Pero ni él mismo sabe que va a hacer. Pero It, a ti te lo explican en el cole. Entonces si tú, que eres el que va al cole, te lo explican y no lo sabes como lo voy a saber yo. Porque a veces me sale con unas cosas que "ay, es que yo no sé". O sea...

INVESTIGADOR: Si no sabe que pregunte a Si.

MARE_1: Ya. No es que, va muy retrasado en los deberes. Porque siempre se le olvida, siempre... que es lo que te digo, está muy, como muy...

INVESTIGADOR: Desconectado, ¿no?

MARE_1: Si, si.

INVESTIGADOR: ¿Tu crees que se siente o se ha sentido rechazado It?

MARE_1: No, no creo.

INVESTIGADOR: No en casa sino también en la escuela.

MARE_1: Como te digo, It no le hace caso, no... mira hay veces que yo lo veo, mira ahora por poner un ejemplo, ahora que Nei escribe a una niñita, la niña parece que se lo dijo todo en su aula y se están burlando de It. Y It ni se entera. Íbamos para la casa y estaban tres niñitos y lo señalaban y se reían. O sea que no creo. Pero si que te digo que a veces está... por ejemplo en básquet también el está como...

INVESTIGADOR: ¿Este año también hace extraescolar de básquet?

MARE_1: Si.

INVESTIGADOR: Le gusta mucho, ¿no? ¿E que si?

MARE_1: Si. Pero ahora tampoco está como... el año pasado estaba como loco pero ahora...no está tampoco muy...

INVESTIGADOR: Motivado.

MARE_1: El viene, si. Está faltando mucho a los entrenamientos, pero a los partidos nunca ha faltado. Siempre viene. Es que It también, tenemos que ponernos a dieta todos. Estamos muy... muy gordos. Y también eso se cansa mucho.

INVESTIGADOR: Si que se cansa, a veces, a veces le ves que si.

MARE_1: Pero ¿qué pasa? (le dice al bebé)

INVESTIGADOR: Aquí, que no le gusta que la graven (se ríe). Bueno ahora un poco de más tu historia familiar, ¿vale?

MARE_1: Vale.

INVESTIGADOR: ¿Cómo crees tu o cómo te parece que tus experiencias de niña, con tus padres, afectan o pueden afectar a tus experiencias actuales como madre? Si crees que pueden afectar.

MARE_1: Bueno mira, no creo que afecten porqué, como te digo, yo sé lo que es estar sin su madre. Yo siempre estoy ahí para ellos. Como ya yo sé lo que es... incluso hay veces que me dicen mi madre y mi hermana "mándalos para acá". Pero mira, aunque tengamos que comer mierda todos, nos la comemos juntos porqué yo sé que los van a tratar bien pero no es lo mismo, no es lo mismo. Y hay un día que molesta. Como dicen, el muerto a los tres días hiede. Mi mamá me dejó a mi con ocho meses, me dejó con mi abuela, se fue para Venezuela. A veces llega diciembre y me siento triste porqué veo como así en las películas las reuniones familiares... (llora).

INVESTIGADOR: Y lo hechas en falta.

ANNEXOS

MARE_1: Siempre íbamos (llora) con familiares a una casa u otra. Y una vez lo pasamos muy mal con una tía que nos trataban como si fuéramos las sirvientas (...) mi madre me mandaba dinero, y mandaba dinero. Y era una zona desierta en un barrio de por ahí, y trabajaban muchos haitianos. En cualquier momento podían coger a uno y enterrarlo y nadie se enteraba. Y de comer nos daban muy po... mira mi hermana yo siempre he sido gordita, no como ahora, pero... cuando nosotros llamábamos a mi madre a Venezuela con cargo allá porque estábamos mal. Y cuando mi hermana llegó a Venezuela mi madre no la dejaba salir porque mi hermana parecía una muerta. O sea, puro hueso.

INVESTIGADOR: ¿Qué tienes, una hermana?

MARE_1: Si. Y tengo un hermano también. Pero vivía con mi hermana. Y claro, siempre rodando de aquí para allá con una tía con esto, a veces pasando hambre, porque la situación en Venezuela se puso súper mal y ella no podía mandar, ¿sabes? (interferencias) Por eso digo que como ya sé lo que es (llora)... trato de hacer con ellos lo que yo quise que hicieran conmigo.

INVESTIGADOR: ¿Hay alguna cosa en la que te gustaría parecerle a tu madre, o que no?

MARE_1: Bueno, mira, mi madre es muy buena. Le ha ido muy mal, pero es muy, muy buena.

INVESTIGADOR: ¿Está...?

MARE_1: En Santo Domingo.

INVESTIGADOR: Santo Domingo.

MARE_1: Si porque en Venezuela no se consigue ni siquiera un huevo para comer. Y ella ha sido buena, muy buena madre, muy buena hermana... ella desde los ocho años está trabajando... y nos ha mantenido a nosotros. Y le ha ido muy mal. Y en Venezuela, a todo el que la necesitaba (llora) ahí estaba. Lo pasaban siempre mal, pero ella decía que ningún paisano de ella o ninguna persona si ella podía ayudarle... (??) Pero bueno... para adelante, esto es parte del crecimiento...

INVESTIGADOR: Si. Y no siempre es fácil.

MARE_1: Ya. Sino no tendría sentido... es que... uno tiene que luchar para conseguir lo que uno quiere.

INVESTIGADOR: ¿Alguna cosa de tu padre?

MARE_1: Él nunca se hizo cargo... y pudo, porque él está en Estados Unidos, él ahora tiene negocios, tiene un restaurante. Bueno y quería que cuando It nació que nos fuéramos para allá, pero yo tenía...

INVESTIGADOR: ¿A Estados Unidos?

MARE_1: Si porque él iba a poner el restaurante, entonces tenía una bodega primero. No iba a poder con las dos cosas. Quería que nosotros nos fuéramos para allá y nos dejaba la bodega a nosotros. Pero yo fui a solicitar la visa, me la denegaron y entonces claro, a mi me da miedo. Él ahora quiere que mi hermano, pasarnos el restaurante porque piensa que él se quiere ya...

INVESTIGADOR: Retirar.

MARE_1: Pero claro, a mi me da miedo. Yo llevo doce años que no voy a mi país. Que coja yo para Estados Unidos, ir allá, no sé... también me dijo que se podría ir Neu adelante y hiciera una base allá y después... pero claro yo sola aquí... no puedo. La gente lo ve todo muy fácil, entregas el piso, te metes en una habitación... pero es que no es fácil, no, no. Que yo puedo que no, además el trabajo. Neu llega y los encuentra durmiendo a ellos. Pero, no es fácil.

INVESTIGADOR: Venga, que vamos terminando Nat. Ahora me gustaría, y para ponerte un poco más fácil la situación, ¿qué sentimiento o qué sensación tuviste en los días en los que It estuvo fuera de casa, estuvo de colonias?

MARE_1: Me hacía mucha falta.

INVESTIGADOR: ¿Lo echaste en falta?

MARE_1: Yo ni quería que se marchara ni siquiera... yo no quería que fuera, pero él quería ir (llanto bebé).

(...)

INVESTIGADOR: ¿No le gusta el bibe?

MARE_1: El pecho.

INVESTIGADOR: El pecho. Ah, sí, ya me lo has dicho. O sea, tú no querías que It...

MARE_1: Si quería que fuera...

INVESTIGADOR: Si, pero no.

MARE_1: Si, pero no (se ríe). Pero igual lo pasó mal. Estaba con fiebre. Llegó fatal. Yo nunca lo había visto así. Una cosa horrible.

INVESTIGADOR: O sea, que una experiencia que podía haber sido muy positiva para él...

MARE_1: “Si, porqué a veces me quería quedar a dormir” pero claro, las normas no se podía acostar, y no sé qué... *(unos 15 segundos sin transcribir que hablan sobre ibuprofeno)*.

(...)

INVESTIGADOR: O sea, que lo extrañaste mucho.

MARE_1: Si (ríe).

(...)

INVESTIGADOR: Y, ¿has tenido alguna vez la sensación de como si estuvieras perdiéndolo? (...) A It.

(...)

MARE_1: Un poquito... como te digo antes, él me ayuda. Me ayuda mucho. Pero llega un momento que se agobia. Antes no. Una vez me dijo “me tienes harta” porqué yo It, It. Y es verdad, yo It todo, It todo.

INVESTIGADOR: Bueno, porqué ya lo has dicho, es una persona que, en quien confías.

MARE_1: Ya. Si, de verdad, siempre... y Nei no le tengo, bueno, Nei tiene sus dificultades. Pero todo It, It, It y claro... estoy abusando (se ríe). Y a veces también ahora me cuesta lo hace "mamá estoy cansado, déjame descansar". "It, vete a duchar". Va y se sienta al baño porqué es igual que Neu. Si vamos a salir se les antoja de hacer caca. Si se va a bañar se antoja de hacer caca. O sea, son igualitos. "voy a hacer caca" y se sienta ahí y se sienta dos horas... hay que darles tiempo (...) Pero bueno, creo que un poquito si.

INVESTIGADOR: Y ¿hay alguna persona que tú consideres importante y que te gustaría que estuviera más cerca de It?

MARE_1: ¿Aquí o allá? O en general.

INVESTIGADOR: En general. Alguien que quisieras que estuviera cerca de él, cerca de ti, sea aquí, allá...

MARE_1: Bueno, mi hermana y mi madre.

INVESTIGADOR: Te gustaría...

MARE_1: Mi madre me gustaría que estuviera aquí, pero... en cuestión de ayudas y para los niños mi hermana. Porqué mi madre está...

INVESTIGADOR: ¿Qué es, la mayor o la pequeña?

MARE_1: No, la pequeña.

INVESTIGADOR: La pequeña.

MARE_1: Somos tres, dos hembras y un barón. El mayor, luego yo y luego mi hermana. Pero yo soy la más pequeña de tamaño. Los dos son más grandes que yo.

INVESTIGADOR: ¿Sí?

ANNEXOS

MARE_1: Y ya querían venir cuando yo estaba embarazada. Ella nació en Venezuela y tienen el pasaporte caducado y claro, como está la situación...

INVESTIGADOR: Si, está mal.

MARE_1: Claro, si lo hubiese tenido en vigor hubiese podido entrar. Me dijeron la carta de invitación, pero yo quería estar aquí cuando diera a luz y claro, ellas no han disfrutado de mis hijos. Nei tenía cinco meses.

INVESTIGADOR: O sea, estamos hablando de hace casi doce años.

MARE_1: Si, ahora en mayo doce años. Que es cuando se murió mi abuela fuimos. Y no hemos vuelto más. No han conocido, ni a Nei, imagínate, cinco meses... Y quieren ir "mamá, mamá...". Está loco por ir. Es que los pasajes para Santo Domingo todo el año es verano. Siempre están...

INVESTIGADOR: Aunque no sea verano...

MARE_1: Si, si.

INVESTIGADOR: Todo el año están caros...

MARE_1: Yo una vez fui porque tengo una tarjeta de Carrefour y la fui a sacar con la tarjeta y la pagamos poco a poco y la chica me dijo "en tu país todo el año es verano". Estamos hablando de (xxx) y algo. Pero en temporada baja se encuentran a (xxx-xxx). Ésta paga (xxx)€. Yo con Nei pagué, no sé, (xxx)€, hace doce años.

INVESTIGADOR: ¿(xxx)€?

MARE_1: Pagas como un impuesto.

INVESTIGADOR: Vale. Dos preguntas más, Na, y terminamos. ¿Piensas tú en la vida que de momento ha tenido It ha habido alguna experiencia que quizás para él ha supuesto un revés? (...) Si durante sus nueve años de vida de It, tu crees que ha habido alguna experiencia, alguna situación, alguna vivencia que pueda haber supuesto un revés o un contratiempo para él.

ANNEXOS

MARE_1: Yo creo que la situación de Nei (...) yo creo que un poco (...) ve como es.

INVESTIGADOR: Bueno, la convivencia también.

MARE_1: Si... si porqué te digo Nei todo lo resuelve con golpes. Están discutiendo, cualquier cosa y... ya no sé. Creo que eso. (...) ¿Estoy respondiendo bien?

INVESTIGADOR: Perfecto, perfecto Nat. Estaba mirando la última pregunta. Terminamos. Ahora me has dicho que It tiene nueve años, ¿algún mes también o no?

MARE_1: Si, nueve años, los cumplió en noviembre.

INVESTIGADOR: Pues mira, y medio casi. Un poco más de nueve años y medio. Tu eres una madre con experiencia, con tres hijos... si tuvieses la oportunidad de cambiar alguna de las cosas que has vivido en relación a él, ¿cambiarías algo o no?

MARE_1: De...

INVESTIGADOR: De It. Si, con It.

MARE_1: No, creo que no.

INVESTIGADOR: Estás contenta...

MARE_1: Si, si. (...) no, te lo juro estoy contenta con él (veinte segundos no transcritos que hablan de la chica que vivía con ellos). Siempre dice "es un niño muy bueno". No, si tengo que cambiar algo de It, no.

(...)

INVESTIGADOR: Estoy de acuerdo contigo. Es que tengo devoción por él. ¿Quieres añadir alguna cosa más que se te pueda... de lo que hemos estado hablando?

(...)

ANNEXOS

MARE_1: No sé. Que bueno ahora, tengo más trabajo con la niña, pero trataré de esforzarme más para a ver si lo puedo ayudar un poco más. Aunque Nei, yo no puedo hacer mucho por Nei, sino los profesionales que lo llevan. Pero yo trataré de ver como puedo ayudar a It más y a Nei también. No sé, alguna forma de ver como... como los ayudo a los dos... para que salgan adelante. Sé que si ayudo mucho a It voy a sacar buena cosa de él.

ANNEX 32. Transcripcions de les reunions de grups de discussió

Transcripció sessió 1

INVESTIGADOR: Bona tarda, benvingudes i moltes gràcies una altra vegada per estar aquí. Soc en Francesc Porta, aaa estic actualment fent el doctorat en educació a la Universitat Autònoma i el motiu d'estar aquí avui és poder-me ajudar a fer un grup de discussió sobre la tesi que estic realitzant que a dia d'avui com a títol provisional aaa porta per nom: la psicomotricitat com a eina de suport en l'estructuració del significat personal: estudi de cas amb infants amb germans amb alteracions en el seu desenvolupament.

Llavors en aquesta primera sessió aaa hem invitat a diferents persones i finalment heu pogut venir quatre que també representeu una mica quatre escoles d'aquí de la zona, de la Dreta de l'Eixample que és una mica la població que s'ha agafat per fer aquesta tesi i abans de començar una mica amb la introducció m'agradaria que us poguéssiu presentar també i una mica a què us dediqueu. Jo soc especialista d'educació física, psicomotricista, he fet dos postgraus, el d'especialista en psicomotricitat i teràpia psicomotriu, he fet un màster de recerca en investigació a la Universitat Autònoma que ha sigut una mica el que m'ha acabat de impulsar aaa a seguir amb aquest estudi en aquest cas concret. I actualment estic treballant a l'escola Carlit d'aquí de Barcelona fent de director.

(...)

MESTRA_1: Vale jo soc la Ge, Ge He, i soc mestra a l'escola Fr d'aquí a Barcelona. (...) aaa actualment estic a 3r de primària, també tinc un postgrau de psicomotricista i de logopèdia... i bé i tot el... he estat cap d'estudis i ara estic a l'aula que m'agrada moltíssim. I un dels aspectes que treballem també és tota l'acció teatral a partir del tercer en amunt. Per no deixar el treball de cos.

INVESTIGADOR: És molt important.

(...)

MESTRA_2: Jo soc Nú Do, soc directora de l'escola de la Co. Jo soc especialista d'anglès però també vaig fer em vaig treure el títol de psicopedagogia. Vaig (?)

de psicopedagoga perquè com que també estava a l'escola era complicat. Aaaa també he estat cap d'estudis set anys i ara porto quatre de directora.

INVESTIGADOR: Molt bé.

MESTRA_3: Jo soc Ro Ri. Treballo a l'Escola Carlit. Actualment soc la cap d'estudis i porto la biblioteca i l'aula d'acollida.

MESTRA_4: Jo soc la No Pa. Actualment estic de cap d'estudis a l'escola dels En. Tinc un postgrau de psicomotricitat però soc molt (?) i faig reforços a la comunitat de petits que seria infantil i faig suports de psicomotricitat a escoles (?).

INVESTIGADOR: Molt bé. Per tant un públic (...) uns participants (...) amb molta riquesa i molta varietat.

Aaa, a veure, el perquè d'aquest grup de discussió aaa el primer de tot evidentment és per interès propi per poder obtenir informació i dades. També és cert que aaa per part meva i per part dels directors de tesi intentarem que hi pugui haver-hi, per entendre'ns, un feedback i una recompensa, si és possible a tots els que hi participeu i els que hi col·laboreu. Intentarem parlar amb Consorci perquè puguin fer algun certificat (...) perquè aquests grups de discussió constin com a formació. Veurem si ho aconseguim, però ja que vosaltres feu l'esforç i dediqueu temps en aquest projecte que tot i ser una cosa més meva crec que pot ser beneficiós per tots perquè pot ajudar entendre, comprendre, com són uns nens que no hem d'oblidar que estem a l'escola pels nens i potser aquest grup en concret són un grup d'alumnes que algunes vegades pel fer de no presentar cap tipus de problema ens poden pesar, ens poden passar més desapercebuts. Això és el primer.

Llavors, aaa respecte a treballs anteriors que us explicaré una mica hem intentat millorar el marc metodològic, com us dic, o com us he dit abans, hem ampliat la població... la ... en anteriors treballs, el primer hi havia només un alumne d'aquí l'escola. El treball de màster es va passar d'un a tres i ara actualment estic intentant o estem intentant que la població sigui la de totes les escoles de la Dreta de l'Eixample precisament per poder veure si hi ha similituds, semblances,

diferències entre els alumnes que més o menys comparteixen barri i que... vaja... que viuen i tenen molta proximitat, d'acord? I... hem intentat incorporar diferents instruments. Fins ara s'havien utilitzat bàsicament entrevistes amb les famílies i un test, que és el test de la Rejilla... que us explicaré després i a partir d'aquí doncs hem volgut incorporar el grup de discussió amb mestres i professionals, estiguen o no vinculades al món de la psicomotricitat però sí que podeu conèixer i tenir una relació potser més directa amb aquests nens i en principi també s'està pensant a veure si passarem algun tipus de qüestionari més endavant o bé a famílies o bé a algun alumne. Però de moment el que està clar és que hem considerat que el grup de discussió ens podia aportar dades i informació i per això l'hem encetat avui.

Llavors, aaa com us he dit està previst fer alguna sessió més, no aquest any sinó a partir del mes de gener que ja irem informant, d'acord, i ara el que faré abans de plantejar-vos unes preguntes serà explicar-vos una mica els previs d'aquesta tesi.

Tota aquesta aventura i tot aquest camí comença l'any 2010 amb el tre, amb el postgrau que vaig fer a la Ramon Llull de teràpia psicomotriu. Llavors com a treball final havíem de fer algun tipus de fos estudi de cas o d'investigació qualitativa o quantitativa. Llavors, aa en aquell moment aquí a l'escola jo estava fent de mestre d'educació física i el que potser em va cridar més l'atenció va ser un alumne en concret que aparentment no tenia ni cap tipus de dificultat, ni trastorn ni estava en aquell moment dictaminat de res tot i que sí havia tingut un dictamen anteriorment i em cridava molt l'atenció sobretot el fet de com es relacionava amb els seus companys d'aula. Era un nen que dins de l'aula era super responsable, inclús a vegades semblava molt més adult del que potser li tocava, parlava amb l'adult. Amb els companys, en canvi, sí que li costava una mica més establir relacions i solia tenir bastants conflictes. I vaig pensar (...) aquest nen (...) si actua així deu ser per algun motiu. Casualment o no aquest tenia una germana que tenia macrocefàlia. Llavors vaig pensar que potser (...) tenia alguna cosa a veure el fet de tenir una germana que potser requeria més atenció del que la família li podia donar. I a partir d'aquí doncs vaig fer aquest primer treball que es deia: Teràpia narrativa i conte vivenciat: anàlisi, si voleu donar-li un cop d'ull. Bàsicament el que pretenia aquest treball, que potser va ser

molt global, era intentar entendre els perquès de les conductes i els comportaments d'aquest nen. Llavors, aaa, vaig incorporar la psicomotricitat evidentment perquè el postgrau era de psicomotricitat i el que vaig intentar era a través d'aquestes sessions individuals poder entendre i comprendre una mica el seu món, com estava organitzada la seva família, també a través d'una entrevista amb la mare i a partir d'aquí doncs treure uns resultats, fer una observació i unes conclusions. Llavors en aquest cas, ja us ho dic, bàsicament vaig fer entrevista amb la família, observació i també li vaig passar el test de la Rejilla, que consisteix en una taula de doble entrada en la que hi ha uns elements que escull en aquest cas el nen, com poden ser per exemple, pare, mare, germà, amic, tiu, tia, etc, etc... i uns constructes. Els constructes... aaa... s'incorporen en aquesta taula a partir de la relació o discrepància entre dos dels elements. Per exemple: el pare i la mare (...) o la mare com és, com la veus o com es porta amb tu? La mare és bona amb mi. Molt bé. Constructe bo i després a l'altra banda i aquí veureu la taula s'hi posa el pol oposat: bo/dolent. Llavors què vas fent: vas puntuant cada element a partir d'aquests constructes. Per exemple: mare. Bona, molt. Un 5. Pare, bo. No és dolent amb mi. Molt bé doncs un 1. Introdueixes les dades en un programa informàtic i a partir d'aquí et surten totes aquestes taules que el que necessites és el Manual de la Técnica de la Rejilla per poder fer l'anàlisi però t'ajuda a veure per exemple la correlació amb d'altres companys. les relacions que s'estableixen amb els membres de la família, si està ben integrat dins d'un grup, etc, etc... d'acord? I (...) a més a més l'anàlisi es va fer a partir de aaa dues teories psicològiques: la teoria dels constructes personals de Kelly que també hi queda emmarcat la Técnica de la Rejilla i la psicologia individual d'Adler que bàsicament el que diu és que tota conducta d'un nen és intencional, per tant res és casual (...) d'acord? I aquest va ser una mica el treball. Ja us ho dic, guardo molt bon record perquè és l'inici però crec que a mesura que han anat avançant els anys i els treballs he pogut anar potser concretant una mica més tot i que encara, encara falta.

Llavors aquest treball es va convertir en l'exposició en el V Congrés Europeu de Psicomotricitat que es va fer aquí a Barcelona l'any 2012, vaig presentar com a comunicació aquest treball, val, que, sí el tutor d'aquest treball va ser en Joaquim Serrabona.

MESTRA_4: El vaig tenir al postgrau.

INVESTIGADOR: I el vaig posar com a coautor perquè va ser qui en aquell moment em va tutoritzar el treball de postgrau, val? Llavors posteriorment a la presentació del Congrés Europeu, de la qual n'estic molt orgullós, es va publicar aquest article en una revista digital, la Revista de Psicomotricidad (...) i aaa l'he pogut presentar també en alguna jornada del Col·legi Oficial de Psicòlegs, també dins de les jornades i xerrades de psicomotricitat, en concret una que era d'adopció i acolliment de l'infant, l'any passat i això, val? Per tant, aquí vaig veure que, realment el tema podia donar de si i era bastant interessant i a la gent doncs... i llavors recursos psicomotrius que no us ho he dit, a veure vaig partir aquí principalment de sessions de conte vivenciat, que són sessions potser més dirigides de les que faig normalment aquí a l'escola per entendre'ns i històries inventades a partir dels interessos del nen. Llavors era un alumne de 6è i la veritat és que a mesura que el nen es va anar sentint més còmode i més tranquil i més segur... en aquell entorn la comunicació va seguir fluïnt i vam poder (...) compartir doncs un espai i un temps que la veritat és que va ser molt enriquidor, breu però molt enriquidor, d'acord?

Posteriorment vaig decidir, com us he dit, (...) fer el màster de recerca, això ja és algo una mica més serio, era un màster oficial i això eren títols propis, és que tampoc vull treure mèrits però sabem com funcionen els títols propis des de l'hora de tenir mèrits i tot plegat, i al màster de recerca vaig tenir com a tutora, vaig tenir el plaer de tenir de tutora la Montse Anton i ara tant en Joaquim Serrabona com la Montse Anton són els directors de la tesi que estic fent (...) doncs el treball de màster va girar també entorn al mateix tema bàsicament, psicomotricitat i alumnes o nens que tenen germans o germanes amb alguna alteració. Llavors vam decidir posar el terme alteració perquè aprofundir algunes vegades en el marc teòric amb aspectes de dictamen, diagnòstic aaa pot portar a certa confusió i vam decidir alteració perquè potser ja ho engloba una mica més tot i és una paraula que es pot entendre, es pot entendre molt més, d'acord?

Llavors respecte del primer treball aquí ja hi havia hagut alguna millora significativa tant en el marc teòric que es va ampliar respecte el primer (...) va haver-hi algun dels recursos psicomotrius que ja vaig desestimar i també alguns

de teràpia narrativa com podien ser les cartes, perquè no m'aportaven informació rellevant (...) i al marc metodològic respecte a aquell primer també es va millorar. Vaig seguir utilitzant l'entrevista, vaig seguir utilitzant l'observació, que aquí la mostra i la població ja eren tres alumnes de l'escola, un que en aquell moment feia P4, una altra a 1r i un altre a 3r. Per tant, el ventall també era ampli i em va servir per veure si hi havia similituds o diferències entre ells en quant a actituds, vivència familiar, etc, etc... relació amb els germans. A més aquest, en aquest cas el treball de màster va estar molt bé perquè vaig poder fer sessions conjuntes amb els seus germans, en el cas de dos alumnes. Llavors clar també vaig poder veure quina relació, quins rols s'establien entre ells la qual cosa és super interessant perquè algunes vegades no coincideixen a l'aula i no veiem aquesta convivència, d'acord? I el que vaig incorporar va ser (...) que no estava en el treball de postgrau un pretest. Vaig passar el pretest de la Rejilla igual que en el primer treball però el vaig passar abans de començar la teràpia, ai la intervenció psicomotriu, perdó i vaig tornar a passar el mateix test després per a veure si hi havia algun tipus d'evolució en aquest sentit, val? Llavors, aaa, clar els alumnes tampoc eren els mateixos que en el primer treball i sí que és veritat que va haver-hi aaa diferències significatives en quant, tant a actitud com a organització i estructura familiar i com a manera de ser (...) val?

(...)

Tens alguna pregunta?

MESTRA_4: Sí. Feu psicomotricitat fins a, és a dir, a partir de quan feu educació física.

INVESTIGADOR: L'educació física tot i que es podria considerar que es podria començar a partir de 3r la comencem a partir de 1r. Diferenciem P3, P4 i P5 psicomotricitat (...) que a més la fem amb mig grup (...) a partir de primària...

MESTRA_4: Feu educació física (flux).

INVESTIGADOR: fem educació física...

MESTRA_4: els nens grans...

INVESTIGADOR: Sí, sí,... bueno, aquest ja t'ho dic, era un nen de 3r. El més gran era de 3r. Però hem de partir de la base que la psicomotricitat es pot entendre des de 0 a 90, 100 anys. Rep diferents tipus de noms però aquesta intervenció es pot fer amb qualsevol tipus d'edat, potser pel fet de ser grups reduïts s'assembla més a una intervenció terapèutica, que en principi no ho acaba de ser (...) però, però vaja aquí a l'escola en concret sí que fem aquest però també per incompatibilitat horària, eh, algunes vegades. Llavors... però teòricament podríem entendre que es fa psicomotricitat fins a 2n (...) tranquil·lament (...) d'acord?

(...)

Llavors, aaa, perdoneu el en el màster es partia d'una hipòtesi que també era diferent que la del treball de postgrau. Allà pretenia entendre que potser era un objectiu massa ambiciós, entendre el perquè del comportament i aquí partia de la hipòtesi que una intervenció psicomotriu tenia un impacte positiu, llavors, en l'estructuració del significat personal. O sigui com un nen es construeix i es va reconstruint.

(...)

Després al veure que el màster anava també molt i molt bé (...) últim pas (...) doctorat. Llavors, coses molt serioses. I el doctorat evidentment ja que tinc entre cometes aquest encara que sigui breu recorregut amb el tema, hem decidit Montse, Joaquim i jo seguir amb el tema. Seguir aprofundint en el tema.

Aaa, en principi (...) hi torna a haver-hi millores (...) o s'intenta aportar millores i aportar d'altres aspectes que no sortien en anteriors treballs com per exemple al marc teòric es farà més incidència a la psicomotricitat, als nens (...) i a diferents aspectes relacionats amb els nens i amb el seu desenvolupament i amb el fet de tenir germans i com pot afectar el sexe, l'ordre de naixement i d'altres aspectes que com diu Dunn, tenen importància. I l'últim gran bloc del marc teòric serà la família perquè aquests nens sense la família tampoc els podem entendre: com s'organitzen, si la família pot destinar temps al nen que té més necessitat i a l'altre... per tant: psicomotricitat, els infants i la família seran els tres grans eixos del marc teòric. En el marc metodològic ja us he dit que hem introduït algun

instrument nou pot obtenir més dades. D'entrada les entrevistes es seguiran fent, la intervenció psicomotriu a no ser que es decideixi al final que no també es farà, en principi aquí a l'escola i s'incorporen grups de discussió que avui encetem i com a molt hi haurà qüestionaris potser per alguna família o per algun nen.

MESTRA_4: Quan dius famílies et bases amb lo sistèmic, amb els ordres...

INVESTIGADOR: D'entrada el model del que es partirà o que es tindrà més en compte és el sistèmic, perquè clar hi ha el naturalista i no sé quants més. En principi el sistèmic és el més conegut, potser el més utilitzat i és el que amb el marc teòric que tinc potser el que s'ajusta més perquè hi ha similituds també amb l'enfoc sistèmic o amb l'enfocament sistèmic familiar té alguna relació amb la teoria dels constructes personals i amb l'estructuració del significat personal. I he trobat relacions entre Guidano que parla de l'estructuració del significat personal, aquesta construcció i reconstrucció de cada un a partir de la relació amb els altres, etc, etc... i el que diu Feixas sobre l'enfocament sistèmic i sí que estan bastant lligats i d'entrada és amb el que em centraré (...). Si tampoc hi ha cap cosa d'última hora en principi tal i com vaig presentar, perdoneu, en el primer informe de seguiment del mes de juny, sí que hi ha diferents enfocaments de la família però el que es tindrà més en compte és el sistèmic. Aquest és l'informe que es va presentar el mes de juny on (...) teòricament m'havien de avaluar sobre si aquesta tesi podia tenir continuïtat o no.

MESTRA_4: El Serrabona està a la UAB?

INVESTIGADOR: Com, perdona? No, no

MESTRA_4: El Serrabona segueix a la...

MESTRA_4: Sí, segueix a Blanquerna

INVESTIGADOR: Sí, sí, segueix a Blanquerna però tinc un director de l'Autònoma i un director de fora de l'Autònoma.

MESTRA_1: Això es pot tenir?

INVESTIGADOR: Sí (...) Sí es pot tenir. O sigui la el que és important és que hi hagi una persona de la universitat, evidentment, que en aquest cas és la Montse però a part de que el que us deia, la Montse, o sigui amb ella quan vam començar aquest treball vull dir m'hi he sentit super a gust i creia que no podia deixar-la ni molt menys al marge quan em posava amb una cosa d'aquestes perquè gràcies a ella he pogut fer aquest treball. Gràcies a en Joaquim l'altre. Jo crec que està molt bé perquè es complementa, la Montse té aquesta part d'educació, aquesta part de psicomotricitat (...) entre d'altres coses evidentment i en Joaquim té aquesta part de psicomotricitat però també té aquesta part de terapeuta familiar. Llavors jo crec que pot ser un bon complement..., val? Independentment de la relació que pugui haver-hi entre universitats i entre corrents i pensaments psicomotrius, d'acord? Però d'entrada el lligam que es pot establir és bo i entre cometes jo crec que ells em poden ajudar a cobrir tot aquell ventall de marc teòric que... que intento doncs agafar, no, o abraçar.

Llavors bàsicament aquí es parteix d'un objectiu general que és bastant semblant a la hipòtesi que vaig plantejar al màster que és: comprovar si la intervenció psicomotriu té un impacte positiu, però després hi ha quatre objectius més concrets que són per exemple: identificar si hi ha algun tipus de similitud entre nens de diferents escoles de la zona; si el tipus d'organització realment també afecta. M'he proposat d'altres tipus d'objectius i no aquest tan concret, ai, aquest tan general que potser també és complicat al final d'avaluar, vale, i llavors espero que amb el conjunt de tots aquests instruments i amb les dades que anem recollint podem fer un bon anàlisi i treure unes conclusions que evidentment seran compartides amb tots vosaltres, bueno amb totes vosaltres... i espero que puguin ser profitoses doncs, ja us ho dic, per entendre, veure, comprendre i conèixer millor aquests nens que com vaig titular en l'article publicat algunes vegades poden semblar els els grans oblidats. Per què? Perquè són nens...

MESTRA_3: Segur (fluix)

INVESTIGADOR: entre cometes, com i ara us parlo de l'opinió que tinc jo, d'acord i a partir d'aquí ja us llançaré la primera pregunta. O sigui, a, jo he vist en aquests dos treballs, o en aquestes dues intervencions dos tipus de nens: (...) el primer tipus seria un nen com us he dit ja més responsable i que potser dins

de la família, conscient o inconscientment se li havia adjudicat un rol que potser no li tocava, per edat i per responsabilitat. Això al mateix temps feia que, aaa, la família potser no li dedicés el suficient temps... i això l'afectava. I què feia? Cridar l'atenció. I com la cridava? Doncs (...) reclamant l'adult, fos a través com us he dit de discussions amb els companys, fos a través d'alçar molt el to de veu... d'acord? I clar, amb els altres tres del treball de màster, en canvi, sí que podien cridar l'atenció, però potser, pel fet de ser més petits perquè el primer alumne en aquell moment feia 5è o 6è, aaa, no tenien aquesta responsabilitat. L'altra diferència, perdoneu, és que en el primer treball el nen era germà gran, la nena amb macrocefàlia era la petita i en el segon treball els tres nens eren els petits. Els germans amb l'alteració eren els germans grans. Un tenia trastorn greu de conducta, un altre X-Fràgil i hiperactivitat i la tercera a paràlisi cerebral. Llavors clar, eren nens que requerien molta atenció i aquests no eren tan o no cridaven tan l'atenció menys una, com el gran, i passaven més desapercebuts. I eren nens, que potser també inconscientment, havien sigut o estat més com una mica més desatesos per la família. Però ja us ho dic, no perquè no els volguessin i no els estimessin sinó perquè realment els altres els hi requerien...

MESTRA_3: Aquests a diferència dels altres han nascut amb un germà ja.

INVESTIGADOR: Clar, per això us he dit abans...

MESTRA_3: No han tingut mai el paper de, de fill...

INVESTIGADOR: Clar per això també d'aquí té importància segurament l'ordre de naixement.

MESTRA_3: Molta veig.

INVESTIGADOR: I estarà bé poder veure si els nens, més petits que el germà amb l'alteració tenen alguna similitud i els nens més grans amb germà amb l'alteració també presenten similituds i no només els d'aquí d'un centre sinó els de...

MESTRA_4: i també veure com aquest infant des de que té tres anys quan arriba a l'escola i veure'l amb cinc, veure'l amb set (?) perquè evidentment cridar l'atenció... jo crec que també hi ha una altra cosa que tenen aquests fills, aquests

ANNEXOS

nens en aquest cas, la projecció que els hi fa la família, no? És a dir, el nen que té necessitats educatives especials, doncs bueno no, ja no projectes amb ell una visió de molt futur i en canvi en els petits és com si els hi aboques la no vull dir que tu has d'anar, no vull dir de (?) més de projecció que superarà els estudis, de que es quedarà a (?) i tal, de que ha de ser i tal...

INVESTIGADOR: Expectatives.

MESTRA_4: Les expectatives que se li creen, no, la projecció de millora cap a l'altre, també és un pes que els hi recau bastant... (?) gairebé tot.

INVESTIGADOR: Sí, i una mica la pregunta que us volia fer era això si vosaltres, com a persones que heu estat en contacte també o coneixeu algun cas si teniu la mateixa percepció que us he transmès jo o quina percepció teniu entorn a aquests nens?

MESTRA_2: Jo tinc la mateixa percepció, eh. Vull dir, les tres jo tinc tres alumnes a l'escola que els hem vist bastant perquè van començar i tenim els germans i una d'elles és una nena que està molt afectada i té el síndrome del maullido de gato...

MESTRA_3: A mira nosaltres en tenim una aquí.

MESTRA_2: es va fer una pel·lícula que és molt interessant...

MESTRA_3: En tenim una aquí, a sí?

MESTRA_2: Sí la va fer la protagonista és la nena que està a la nostra escola i la va fer la Maria Ripoll i jo us aconsello que la veieu perquè surt la vida de la família quan rep aquesta notícia, surt la germana que és més petita...

MESTRA_3: Com es diu la pel·lícula?

MESTRA_2: Cromosoma cinco.

INVESTIGADOR: Cromosoma cinco.

MESTRA_2: Jo la vaig veure al teatre cinema Girona fa dos anys, dos anys ja o tres eh. La Maria Ripoll era mare nostra fins l'any passat que és directora de

cinema i ella es va interessar i es va posar d'acord amb la família i és una pel·lícula que està molt bé. I no cau amb aquella se sensibilitat eh?

MESTRA_3: Ja.

MESTRA_2: O sigui (?) molt bé la família com ho viu com ho veu i la germana, no? Aquesta és una nena que requereix molta atenció, (?) no (?) no parla. Va venir a P3 fins a 2n que ja va fer ja va començar a fer compartida a 1r i després vam veure que tenia que anar a Fàsia... doncs petita la nena petita... és una nena que sempre ha estat com més trista, com més deixada, com més insegura, una nena que no sap realment si és que... també li manca una mica de capacitat, no? o és que (?) totes les emocions la (?). I a més la mare el pare està bastant a fora i no pot estar massa a casa i ella suposo que això ho acusa molt. La mare és una persona fantàstica perquè és d'aquella, hi ha gent (?) que va molt trista per la vida, no? de dificultats. En canvi aquesta mare és una mare molt motivadora de: vinga va, vinga va! Saps allò que hi ha gent que veus i amb tot el que té, té sempre un somriure, no? Vull dir que també et sobta, no, que aquella mare pugui tenir tanta força, no? Però jo crec que té que abocar tant perquè l'altra nena necessita molt d'ajut i molta atenció i se n'oblida de la petita en moltes ocasions. Suposo que quan acaba el dia i acaba ja, rebentada, i ja no té temps i li han dit alguna vegada a ella, no ho sap això que ho deia o mira que va la nena així, a veure què passa, a veure què té, a veure, no ho sé no, i continua així, és una nena tristota, no? Una nena que quan va començar de mica en mica en mica en mica s'ha anat com apagant, no i creiem que bé, a veure...

MESTRA_3: És que un dia ha de ser molt difícil a casa, eh, el dia a dia? És molt difícil.

MESTRA_2: És molt difícil. Llavors quan hi ha una nena que aparentment és molt més espavilada, que no té problema i que (?) doncs bé, va sola, no? com si diguéssim i no (?) i se n'adona no de que requereixen la seva part afectiva, no?

INVESTIGADOR: És que això ja ho diuen alguns autors que precisament a vegades l'error, per dir-ho d'alguna manera, és creure que pel fet de no passa'ls-hi res ja són capaços...

MESTRA_2: Clar.

INVESTIGADOR: que ja seran capaços d'ensortir-se'n

MESTRA_3: d'ensortir-se'n (al mateix temps) tots sols, clar.

INVESTIGADOR: Llavors evidentment pel fet de ser nens també requereixen de...

MESTRA_4: Clar. (?) acadèmicament segurament se'n sortiran, a nivell d'autonomia se'n sortiran però clar a nivell anímic...

MESTRA_2: A nivell anímic això jo penso que a la llarga els hi passarà factura. Els hi passarà factura perquè són nanos que necessiten molta molta estimació perquè també ells pateixen per (?), ells pateixen pel germà i tenen d'estar molt pendents del germà, o sigui i aguanten moltes vegades, no? Espera't perquè (?) o sigui és sempre no? (???) i ells s'ho porten molt bé això, no? Però clar això va (?), (?) (mateixa paraula)... i si a vegades les famílies un fa més un paper estar més per un l'altre més per l'altre o s'intenten intercanviar potser això però pel que hem vist no acaba de passar.

MESTRA_3: A vegades hi ha famílies que poden sofrir això mimen molt.

MESTRA_2: Sí.

MESTRA_3: El germà i ara estic pensant en un cas concret... que la nena gran té paràlisi cerebral i el petit que no s'hi poden dedicar, aaa, però ho volen suplir amb consentir-li absolutament tot i li estan fent moltíssim mal també.

MESTRA_2: Perquè hi ha d'haver un sentiment de culpa, eh?.

MESTRA_3: Clar (...) perquè tota la vida familiar gira entorn a la nena, eh... perquè la mare fa poc explicava que li havia regalat al nen, o sigui la mare al nen, un dia venir-lo a buscar i anar a dinar mare i fill sols. I pel nen allò era increïble tenir la seva mare...

MESTRA_2: Per ell sol.

ANNEXOS

MESTRA_4: (?) vull dir és un gran regal no? Vull dir la mare és conscient, vull dir com a mare ha de ser molt dur.

MESTRA_1: No, no, jo.

MESTRA_4: (?) amb la mateixa família, regalar-li al meu fill com dient vull dir el que li he donat què és? temps de, vull dir necessitat.

MESTRA_3: Aquest sentiment de culpa...

MESTRA_4: (?) Això que hauria de ser quotidià no ho és no, és un regal...

MESTRA_3: Sí, si.

MESTRA_4: És a dir sistemàticament cada setmana buscar un espai més que fer un regal

MESTRA_3: Perquè no pot, eh.

MESTRA_4: Ja, ja. No, no això és evident.

MESTRA_1: Jo per exemple vaig ser conscient d'aquest tema quan fent el seguiment de les avaluacions com a cap d'estudis de a l'escola d'un, d'una família que el gran, bueno tots els tenim, però el gran va acabar l'any passat 6è, era un nano això, va arribar a l'escola a P3 i sense cap mena de diagnòstic ni res, vull dir que, però un nen que estava allà, no? No hi havia mobilitat en res i vem anar no, treballant amb la família i tal i no estava gens estimulat de la boca ni per menjar ni per res i, bueno, vem fer tot el treball i llavors a partir d'aquest nano ha estat a l'escola era un nano que tenia molt la part social molt desenvolupada en canvi a nivell curricular, d'aprenentatges era, tenia... no arribava. Volia (?) quedava molt baix vull dir que i llavors, no, l'acceptació per part de la família, després hi ha tots els les casuístiques que es van donant amb tot això, no, que es separen els pares i ja no saps el perquè però hi ha també algun problema, això també genera un problema a nivell de relació de parella i a partir d'aquí, no, bueno vas donant-te'n compte de quan comença l'altre, el petit, no, a partir de P5 es va parlant d'aquell nen, no, a les sessions d'avaluació com si té problemes, no sé què, no? I arriba un moment que dius (?)

INVESTIGADOR: (?)

MESTRA_1: Bueno aquest nen potser té una situació que ningú la voldria, no? vull dir que fins i tot fa tres anys que la mare va decidir que el gran se n'anava a viure amb el pare perquè era un nen que, o sigui a l'escola era una bellíssima persona, un nano moníssim, respectuós o sigui no va tenir cap enfrontament de res, però a la seva mare no la podia veure, li feia de tot, però de tot és de tot, eh, no ho sé però es veu ... molt heavy. Llavors clar, el que vem aconseguir de posar-li una persona que l'ajudés, no, que que l'ajudés en el sentit de buscar aspectes positius, de de metodologies i tal, no va acabar sortint, bueno. Va acabar fent després compartida... i, i bueno a el petit, no, a mida que va pujant primer sembla que no però ja fa dos anys que jo ho vaig dir d'aquest nen: hem de fer un treball perquè algú l'ajudi i algú l'acompanyi, no? Llavors per part dels pares van dir però perquè no? si està molt bé. O sigui, quin problema li veieu, no? No però aquest nen aguanta la (?) de tot, no? L'any passat que el Pa era l'últim any, no i bueno allò que vas parlant, a sí perquè va ser la festa d'aniversari de (?) i jo vaig dir-li a en Jo, Jo què tal com ha anat la festa i diu... bé, bé. O però... i és que el Pa m'ha explicat i així, què et van regalar? bueno és que em van regalar una (?) i en Pa me la va trencar...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_1: Llavors la festa és per ell i havia dir que bé, no, que, o sigui aquest sentiment de de dir bueno doncs el Pa podia ser que, no? i... és a (...) i això físicament no es veu, no o costa molt de veure de donar-nos compte de dir, aquí hi ha un fet que no lliga, no? Tinc un nen que té la mare molt malalta i li passa el mateix, eh.

INVESTIGADOR: També.

MESTRA_1: Hi ha un síndrome, jo aquests nens que tinc ara els havia tingut a P3, per tant conec situació, i llavors jo vaig fer quan van diagnosticar a la mare la malaltia estava embarassada i tot i aquest nen va fer un tractament que ara està una altra vegada dient-te, ajuda (?), no puc, no i vaig intentar parlar amb la família però la mare no pot venir a l'escola a fer les entrevistes perquè està molt malalta, vull dir que ve, però no se n'entera molt de les coses. Però al pare li vaig

dir... aquest nen necessita fer teràpia amb iguals, ell sol no fa falta, és un nen molt guapo, llest a i no té problemes, jo no però ell ens està demanant que l'ajudem en que té necessitats perquè té una vida molt tancada, no? O sigui és una família que es tanquen molt amb ells mateixos, perquè la mare està molt malalta, tot, i no hi han i després quan diuen no vols fer això el nen va dient que no perquè no ha viscut altres vincles, no de dir vaig a un esplai i m'ho passo bé, descobreixo altres nens, faig això i ostres, molt bé. No no i quan es va tancant, tancant, clar és un nano que fa patir, clar... (?)

INVESTIGADOR: M'ho imagino. I aquests nens és curiós perquè quan precisament pots donar-los-hi aquest espai aquest temps d'estar amb ells...

MESTRA_2: Sí.

INVESTIGADOR: És que solen ser completament diferents a com són dins de l'aula o com poden ser a casa (...) Perquè jo ja us ho dic aquest nen per exemple que estava o que havia estat diagnosticat d'hiperactivitat i que... tenia el el l'altaveu bastant potent estava a baix al gimnàs... i és que era un altre (...) era un altre. Però és clar, hi havia algú que estava amb ell acompanyant-lo i escoltant-lo, cosa que potser (...) a casa no tenia... i per què ho dic, perquè a casa hi va haver-hi un dia que en una de les sessions li vaig demanar que amb, amb el material tou, amb els blocs d'espuma em construís casa seva (...) llavors què va fer: va començar a agafar espumes (...) i quan va acabar la construcció li vaig dir: m'ho pots explicar com has fet la distribució, o què és cada espai? Havia fet un rebedor, que era l'entrada de casa, un passadís i la sala d'estar. I dins la sala d'estar hi havia posat un bloc quadrat que era la televisió. Quan va acabar de construir-ho li vaig donar quatre cons i li vaig dir: ara col·loca'm el pare, la mare, la teva germana i tu. Què va fer? va col·locar a la sala d'estar el pare, la mare assentats mirant la tele i ell i la germana al passadís i li vaig dir què hi feu al passadís? i després diu estem jugant a pilota. I diu però la meva germana es cansa de seguida i se'n va a la sala d'estar. Llavors el que dèiem abans, aaa, la família segurament per com era la nena havia d'estar més amb la nena, havia de donar-li més atenció... el nen... també havia hagut d'adoptar un rol de tercer pare, mare, perquè a vegades era ell qui havia d'estar o responsabilitzar-se de la seva germana i quan venia aquí cridava o reclamava a crits que algú estigués

ANNEXOS

per ell...que algú estigués per ell. Com que els seus companys no podien donar-li aquesta atenció què feia, la reclamava a l'adult. I l'adult, clar, si d'entrada què li passava a l'adult... que pesat!

MESTRA_2: Sí, si.

INVESTIGADOR: I no ho dic com a crítica a d'altra gent, vull dir perquè ens pot passar a tots i ens ha passat segurament a tots.

MESTRA_4: Evidentment.

INVESTIGADOR: Però clar, són aquests lligams que has dit tu Ge que potser en un primer moment no veus però que després en el cas aquest concret de nens amb germans, dius, home... i evidentment l'entorn familiar com us he dit no pot estar en cap moment deslligat. És una variable que potser és més complicada de controlar (timbre) perquè nosaltres veiem i estem amb els nens aquí i no veiem ni sabem què passa a casa, llavors és difícil de controlar i per molt que puguem opinar i valorar i aconsellar les famílies, si ho fan és una altra història, però vaja que (...) que és un tema...

MESTRA_1: I si això es converteix a més a més en el que has afegit, a, a família immigrant xinesa...

MESTRA_3: Ui!

INVESTIGADOR: Això ja deu ser...

MESTRA_1: Això ja és un altre cas.

INVESTIGADOR: Això deu ser...

MESTRA_1: Molt més complicat, eh.

(...)

INVESTIGADOR: Sí.

ANNEXOS

MESTRA_1: Perquè tenen els falta cultura i llavors, clar, se'ls hi canvia tot. Perquè estan acostumats a (?) i treballar. Primer és treballar. Llavors tot el que tu vagis demanant, els hi...

INVESTIGADOR: Encara és més feixuc... clar.

(...)

INVESTIGADOR: I després una altra pregunta, així també d'opinió personal: creieu que la psicomotricitat pot ajudar aquests nens en algun aspecte... sigui de...

MESTRA_3: Home jo crec que tot el que sigui amb el cos i expressió amb el cos sí.

INVESTIGADOR: Home jo si he d'opinar diré que sí (somriures) evidentment.

MESTRA_3: Jo crec que sí.

MESTRA_2: Jo crec que també.

MESTRA_3: Una manera d'expressar-se.

MESTRA_2: D'expressió, de treure l'emoció, no, vull dir que... jo crec que sí (?).

MESTRA_3: De treure emoció, sí.

MESTRA_2: Jo penso que és on es reflecteixen més els seus...

INVESTIGADOR: Sí en aquest cas potser perquè estem parlant de psicomotricitat però és clar, podríem ampliar-ho a teatre, expressió corporal...

MESTRA_3: Jo ho veig més com a teatre.

MESTRA_2: Sí, si, si.

MESTRA_4: Jo crec que tractar un espai on es dongui l'oportunitat de fer un joc simbòlic i en aquest joc simbòlic fer veure que fas rols i no sé què i no sé quantos acabes traient lo que ells vulguin (?). I tot no, i ja/el que s'acaba exposant vull dir no tens moltes fortalezes però aquestes mancances estan al nivell d'aquí, no, a

ANNEXOS

nivell emocional. Vull dir jo crec que és un espai que si tu acompanyes i provoques no sé què...

INVESTIGADOR: I no jutges...

MESTRA_4: Aquests nens es deixen anar.

INVESTIGADOR: Si no jutges...

MESTRA_4: I es veuen recolzats perquè estàs al seu costat, vull dir que és... necessito una mà, et deixo una mà perquè estic al teu costat, no? Per això moltes vegades s'han trobat en un precipici que no han tingut el papa o la mama al costat perquè la mama o el papa han estat focalitzats a l'altre costat, no. Jo crec que si deixem, no i estem al seu costat...

MESTRA_1: Ara que dius focalitzar i nosaltres com a mestres tampoc hem de focalitzar perquè a vegades fem el mateix, no de dir, no...

MESTRA_4: Pengem...

MESTRA_1: Pengem l'etiqueta de, no... i el que t'estan demanant és l'ajuda, no? Aquesta focalització també nosaltres l'hem de això que deies tu...

MESTRA_4: De no jutjar...

MESTRA_1: De no jutjar i de donar i acceptar i no projectar... exacte...

MESTRA_4: Són moltes coses que han de...

INVESTIGADOR: No, a veure, és complicat.

MESTRA_1: Sí, exacte. No intentar... o sigui... aquí també després a vegades es poden confondre els aspectes aquests de dir: els seus pares van projectant i van exigint en aquest germà tota una sèrie de coses que nosaltres també fem el mateix, no, que es trobi amb les exigències i col·lapsat, col·lapsat de dir tinc cinc anys, tinc set anys, tinc nou anys, és un nen, no?

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_3: És que aquests nens no poden ser nens, aquest és el problema.

MESTRA_1: Exacte! Perden la infància.

MESTRA_3: Perden la infància. Sí.

INVESTIGADOR: Alguns.

MESTRA_1: Alguns sí.

MESTRA_3: Alguns sí.

(...)

INVESTIGADOR: Però per això que com que potser són els grans desconeguts els grans oblidats està bé que es pugui fer un treball que parli d'ells i que ens pugui ajudar a tots a poder entendre'ls i també poder traspasar tota aquesta informació que tinguem a la resta de gent que està amb ells.

MESTRA_2: I és que els pares, els pares a vegades no són conscients, eh, molt tard... no són conscients de que el seu fill pot tenir (?) perquè va bé, no, buscar més problemes a casa perquè ja ells mateixos ja s'autoregulen i els pares no són conscients de que (...)

MESTRA_1: Jo de fa molts anys eh, al principi de ser mestre que... tenia un nen que el seu germà va néixer oient però a causa d'una meningitis va quedar sord a l'any i pico de vida. Llavors el segon que va venir doncs això va quedar com molt amagat perquè la mare es va abocar molt i amb aquesta família vaig fer un treball de logopèdia del postgrau, bueno de l'escola i després més tard va venir una altra germana, no, una tercera i el gran, no, tot el que es pogués fer per poder parlar perquè a més a més era l'època que es deixava el llenguatge de signes i s'anava cap a oralitat i tal, i, i el del mig doncs bueno, el pare quan podia de la feina doncs a casa jugava a bàsquet, no, feia de petit ja sabia botar la pilota i ha sigut un gran jugador i tot eh, vull dir, que (?) als Estats Units i tot, però va ser o sigui, el seu (...) el seu tarannà en les relacions, l'amargor que duia, la va projectar moltes, no... amb molts enfrontaments amb adults a l'escola, amb companys, i es va, va anar veient tot això. Jo aquella (?) però es veia...

MESTRA_3: Una ràbia interna, que havia de treure.

MESTRA_1: Sí.

MESTRA_4: També al ser el mitjà doncs...tècnicament (?)

MESTRA_3: Sí, clar.

MESTRA_1: Perquè quan comences a clitzar també un altre, no la nena...

MESTRA_2: Clar.

INVESTIGADOR: Clar, per això que cada família també és un món i no és el mateix ser el germà gran i que te'n vingui un...

MESTRA_2: No.

INVESTIGADOR: I que et tregui diguéssim el tron (...) i la posició. No és el mateix que ja tinguis un germà i que arribis tu i no és el mateix que després en pugui arribar un altre, tingui o no tingui alteració (...) perquè clar, si ets el del mig i el gran és el que ja té l'alteració i que per tant requereix més atenció...

MESTRA_1: Indirectament a vegades són (?) diuen no que sobretot ja quan hi han patologies molt molt diagnosticades des de l'inici, no, aquests nens que primer ningú sap què els hi passa, no, falta de desenvolupament... però hi ha nens que tenen el diagnòstic des de que neixen i llavors anem a buscar un germà perquè el pugui cuidar, no, a vegades...

MESTRA_3: I tant, i tant,...

MESTRA_1: Això de dir així tindrà algú...

MESTRA_3: I pobre nano...

MESTRA_1: quan faldem nosaltres el podrà cuidar.

INVESTIGADOR: Sí, hi ha una pel·lícula que es diu "La decisió de Anne" que parla d'un cas d'aquests. Una família que té tres filles, però l'última, la petita la van concebre única i exclusivament perquè la germana gran tenia càncer. I era la que...

MESTRA_3: Podia donar...

INVESTIGADOR: Podia donar, ajudar, fos amb transfusions, fos amb òrgans. Llavors clar, la situació que vivia aquesta nena...

MESTRA_3: I això ha passat en algun cas real, eh...

MESTRA_2: Sí.

MESTRA_3: Ha passat...

INVESTIGADOR: Però vull dir que no sé si està basat en un cas real però que era molt... molt flagrant, no, tot plegat?

MESTRA_1: Però a vegades ho sents la gent del carrer que ho diu... els germans, no sé què...

MESTRA_3: Això fa molta angúnia... pensar que aquesta criatura neix per cuidar una altra.

MESTRA_1: Sí.

MESTRA_3: És que (...) i encara que no ho diguin es transmet una mica, no, ja ho veu que si el seu germà... necessita ajuda... el tindrà sempre...

INVESTIGADOR: Clar i l'altre tema és també el tipus d'alteració que pot tenir el germà, que llavors pot afectar més o menys... tant amb l'atenció familiar com ... en el desenvolupament...

MESTRA_3: En la dinàmica.

MESTRA_2: Clar.

MESTRA_3: A veure, hem tingut casos a l'escola de nens que no paren de cridar i t'ha d'estar molt nerviós. Home, conviure amb algú que està cridant tot el dia, que no se'l pot deixar ni un minut sol... és molt duret, eh?

(...)

INVESTIGADOR: Si no teniu res més a comentar si voleu ho deixem avui aquí. Tornar-vos a agrair molt la vostra presència i col·laboració. Aaa, properament us enviaré ja us ho dic un resum/acta de tot el que s'ha parlat avui... i, properament,

ANNEXOS

doncs us enviaré un altre enllaç d'aquests per poder veure quin dia ens podem tornar a trobar. M'agradaria que poguéssiu seguir venint i participant i col·laborant amb aquest grup juntament amb l'altra gent que avui s'ha excusat i no ha pogut venir, d'acord?

MESTRA_4: Molt interessant (fluixet).

INVESTIGADOR: I...

MESTRA_4: Gràcies.

INVESTIGADOR: No, gràcies a vosaltres, gràcies a vosaltres.

TOTES: (?????)

INVESTIGADOR: I de cares a la segona que en principi si tot va bé jo ja no hi intervindrà tant, si que m'agradaria que poguéssiu exposar una mica els casos sense entrar en detalls concrets, concrets que no calgui saber, però de quins alumnes teniu... si tenen germans, o quants germans són i el, diguéssim, el tipus d'afectació o alteració que té el germà o la germana. Més que res que ens servirà també per situar una mica... doncs... el tipus de... bueno, de conducta o com és aquell nen. Perquè evidentment no serà el mateix potser un nen amb un germà o una germana amb paràlisi cerebral que un que té un trastorn greu de conducta o un petit retard...val? Llavors això també quan us envii el resum ja posaré: per la propera sessió...

MESTRA_1: Val.

INVESTIGADOR: D'acord? I una altra vegada moltes gràcies!

MESTRA_2: A tu.

MESTRA_4: A tu.

Transcripció sessió 2

INVESTIGADOR: Bona tarda a totes tres, benvingudes i us agraeixo molt la vostra presència en aquesta segona sessió del grup de discussió per la tesi que estic portant a terme. Avui ens acompanya, o m'acompanya en aquest cas l'An,

directora del Fr; la Ro, cap d'estudis de Ca i la Te, la directora de Ta. I, l'objectiu d'aquesta trobada, com ja es va dir en la primera sessió, era poder recollir informació per poder analitzar després per la tesi que estic portant a cap, que actualment es titula: La psicomotricitat com a eina de suport en l'estructuració del significat personal: estudi de cas amb infants amb germans amb alteracions.

Llavors avui l'objectiu d'aquesta sessió és una mica conèixer els casos concrets de nens i nenes que podeu tenir en els vostres centres, una mica les característiques, el diagnòstic o el dictamen que tenen els germans amb l'alteració i a partir d'aquí doncs, intentar comentar i parlar una mica sobre aquests nens, sobre com els veieu, sobre quina percepció podeu tenir vosaltres d'ells o d'elles i... bàsicament això, d'acord?

Llavors, si us sembla bé, la primera que farà la presentació dels casos serà la Ro.

MESTRA_3: Aaa, doncs a l'escola aquest any tenim només dos alumnes amb aquestes característiques. N'havíem tingut més. Un d'ells està fent primer de primària i el germà que té l'altera... i té un germà amb una alteració greu de conducta. Això és em sembla l'únic que té diagnosticat. El que passa que aquí sempre hem cregut que hi ha moltes coses més i aquest any ja se l'ha derivat a una escola d'educació especial. Aquest nen en concret que a més és d'una família, que no sé si hi té molt a veure o no, té una classe socio-cultural i econòmica bastant baixa... el que trobem és que té una demanda constant de carinyo i afecte per part dels adults, principalment. Suposem que a casa seva han estat sempre molt pendent del gran que no se'l pot deixar sol ni un segon i en canvi aquest és un nen super agraït i super carinyós i que t'abraça encara que no et conegui.

L'altre cas que tenim està fent cinquè. És també el petit perquè la que té una alteració greu és la germana gran aa que té paràlisi cerebral bastant profunda i actualment ja té uns divuit o dinou anys. Lla vam tenir aquí fins a sisè. Llavors aquest nen que sí és un cas que conec més d'aprop, perquè vaig conèixer molt la germana i la família, és d'una situació socio-cultural més alta que l'altra família i aquest nen a mi sempre m'ha semblat que han volgut cobrir la manca d'atenció,

per temps eh, la manca de temps cap al nen amb regals, amb... mimant-lo, mimant-lo excessivament. És un nen que jo crec que accepta molt poc el carinyo extern eh, la la les relacions d'afecte, no es deixa abraçar ni ho busca però en canvi demanda molt aaa que el deixi jugar que no el facis treballar, que el deixis,... que el mimis una mica. Jo crec que a casa seva ha anat per aquesta línia i en canvi l'altre poble veus que, que el que vol és carinyo. A més en l'altre cas el germà gran ha rebut bastant, eh, del germà gran, el nen que tenim a primer. Per tant jo crec que la mancança grossa que té és aquesta de que el tractin. I en canvi aquest l'han fet créixer entre cotons però no han pogut donar allò que es considera més important, dedicació i temps i li han consentit absolutament tot. Té absolutament de tot i és bastant dèspota amb tothom (...). Bueno actualment són aquests dos casos, eh. N'havíem tingut més...

INVESTIGADOR: Després si de cas ja hi entrariem. Com vulgueu, An, Te...

(...)

MESTRA_6: Nosaltres, bueno jo plantejaria tres casos. Aaa tenim dos alumnes, un que fa segon i un que fa tercer que tenen una germana amb paràlisi cerebral severa. La nena deu tenir, pues potser deu tenir ja uns catorze anys, bueno se'm fa difícil eh. Però fixeu-vos que aquest cas és molt curiós. Aquesta família va tenir aquesta nena...

INVESTIGADOR: Perdona. Mateixa família estem parlant, eh?

MESTRA_6: Mateixa família. Són, són... van tenir aquesta filla, aleshores es van fer unes proves, van veure que qualsevol altre fill que podien tenir podien córrer risc i aquests dos nens són adoptats. Els nanos de segon i tercer són adoptats, el qual encara afegeix, a més són russos, també hi ha unes certes característiques, però a part afegeix una cosa més. Realment és una família amb un nivell socio-econòmic mig, un nivell cultural mig-alt, és una gent molt conscienciada, però evidentment els dos nens et tenen determinats comportaments que de vegades no saps ben bé destriar (?) perquè la veritat és que s'entenen molt bé (?) i de vegades te'n fas creus de com arriben a poder fer tot, saps?

MESTRA_5: Els pares, no?

MESTRA_6: Els pares. Atendre la nena, atendre els altres, perquè no estan desatesos els altres, estan molt ben atesos, no? Però tenen uns comportaments peculiars, són nens amb certes dificultats, no, de vegades de relació però de vegades no saps destriar si és per la situació familiar o també per la seva pròpies vivències, no, perquè els van adoptar. Ells demanen tant a un (?) quan van arribar a fer el procés d'adopció van saber que aquell nen tenia un germà amb el qual es duen un any. I van adoptar-los. Doncs aquest és un cas. Són nens que normalment reclamen bastant l'atenció, tenen comportaments bastant disruptius (...) acadèmicament van fent, no? Però tenen certs punts de d'inflexió.

Després tenim una altra família que són quatre germans. La filla gran té divuit anys i té una discapacitat sensorial i motriu severa, és una nena que (?) que no es belluga, s'alimenta per una sonda gàstrica. Aquesta nena... probablement té poc temps de de vida. De vegades fins i tot la mare planteja doncs com ha arribat als divuit anys perquè d'altres amb les seves mateixes dificultats ja han mort i, ella és la filla gran, aleshores hi ha un nano que està ara en un centre d'educació especial que té trastorn de dèficit d'atenció, hiperactivitat, l'hem tingut nosaltres a l'escola fins a sisè però ara està en un centre d'educació especial. Va anar primer a fer la ESO i el nen se'n va anar sortint i cap problema després té, ara tenim un germà a sisè i una nena a segon. Tenint en compte que els tres primers germans són de la mare i mare i pare i aquesta nena és de la mare amb una altra parella, però que ara la mare (?) per ella.

MESTRA_5: No ho he entès.

MESTRA_3: Sí, sí... (riure)

INVESTIGADOR: Sí, sí...

MESTRA_5: Complicat.

MESTRA_6: Complicat. Tots els nens són complicats. Reclam, molt reclam d'atenció. Del gran ja en parlarem perquè ara no està a l'escola. Els altres dos no tenen les dificultats tan greus com tenia el gran però sí que són nens que criden molt l'atenció, que reclamen molt l'atenció de l'adult i que tenen unes

conductes també difícils. Ara per contra, per exemple, són molt sensibles a ajudar als nens de l'escola que tenen algun trastorn greu. El cas de la nena de segon ella comparteix classe amb un nano autista, amb una conducta també molt disruptiva i tal, doncs ella si s'ha d'arremangar, si s'ha de no sé què i tal, ella en seguida respon. Quan ella a vegades és una mica tirada bastant/a eh, en altres moments.

Després a tercer tenim un altre noi que té un germà que té Síndrome de Williams.

MESTRA_3: No sé quin és...

MESTRA_6: El Síndrome de Williams és com una mena, emm tenim una nena també, és una mena entre un cert retard cognitiu però també uns problemes de comunicació.

INVESTIGADOR: Val.

MESTRA_6: Eh, també tenen problemes de comunicació, no és un autisme, no, però tenen un retard cognitiu i problemes de comunicació, és a dir com que tampoc veuen el món com el podem veure nosaltres. Aquest nen està bastant afectat, també, també, també hi ha graus eh del síndrome de Williams i aquest nen està bastant afectat. Té una germana gran, el germà és el del mig. Té una germana gran que en aquests moments està estudiant a la universitat, són, aaa, són nouvinguts, bueno però nouvinguts vol dir de fa anys, eh... (?) i aleshores aquest nen doncs té un comportament molt de vegades molt adult perquè per la situació familiar ja ara us explicaré molt adult però també amb molta manca afectiva... i la seva relació amb els grans, amb els adults i amb els seus iguals no deixa de, de vegades en parlem, no, no deixa de ser una mica estranya perquè de vegades sembla que sigui molt madur i de vegades sembla que sigui molt petit (...). Així en principi (...) ja n'hi ha prou.

INVESTIGADOR: Molt bé.

MESTRA_6: Molt bé.

INVESTIGADOR: I vosaltres An?

MESTRA_5: Nosaltres a l'escola ara tenim dos casos... la resta són fills únics.

MESTRA_6: Molts...

MESTRA_5: El primer cas el nen és un nen que fa cinquè i que té un germà a segon d'ESO. Aquest germà a segon d'ESO també el vam tenir a l'escola des de P3 i va marxar després de fer tots els cursos. El seu germà gran té un Trastorn General del Desenvolupament... i ... el petit aparentment no semblava que estés molt afectat, no, és un nen que anava fent bé però que a mesura que ha anat creixent, de segon, tercer, quart, una autoestima molt baixa, es valorava molt poc... molta inseguretat, hi havia molta pressió a casa no, del comportament del germà gran i l'atenció també estava molt focalitzada i potser era prenia el paper del gran, no d'alguna manera, o sigui s'intercanviaven els papers, no... es van separar a més després els pares i això va complicar la situació, no. El germà gran va fer amb nosaltres fins a segon i després va fer compartida... amb una altra escola (fluixet).

El segon cas que tenim és un nen que està a P4 i que té un germà a tercer. Ara mateix està diagnosticat de de TDAH, el que passa és que la mateixa psicòloga i psiquiatra diuen que és un TDAH que no és pur. Sembla que poden sortir més coses però que de moment per l'edat que té i tot doncs... també es diu que potser el trastorn no sé exactament com es diu de negativitat...

MESTRA_3: A sí! Compulsiu negativista...

MESTRA_5: Sí. Compulsiu negativista, exacte. Exacte. I és un nen que a l'escola ha tingut unes crisis molt fortes, hem arribat a trucar l'ambulància i tot perquè a nivell d'això, no, tant disruptiu a l'aula, el dia a dia doncs atacs d'impulsivitat forts, violència cap als companys i a la vegada un nen molt carinyós, no, o sigui, quan està, quan li medicació li funciona i està equilibrat és un nen que pot donar molt de si i en canvi quan no, el que passa és que la medicació a casa, és una medicació molt (...) complicat. Perquè té problemes, afectacions al... cardio, problemes de cor i així li donen a comptagotes, li donen només les dosis que pot i quan després quan està a casa no li donen. I aleshores a casa la situació és molt complicada. I el germà de P4 doncs sobretot el que fa és una imitació del comportament del gran, molt gran...

MESTRA_3: (estossega)

MESTRA_5: Molt gran. A més és un nen que quan va néixer no sé quin problema va tenir que estan amb neuròlegs també van mirar si alguna cosa, sembla que no però ara tornen a mirar-li una mica. Però aquest nen està patint perquè veu que a la classe moltes vegades de cop i volta té un comportament d'aquestes característiques i ell se n'adona i queda molt afectat i es posa a plorar i tot de veure que ha fet una cosa que no és pròpia d'ell, no. És un nen que les imitacions són els insults, escapar-se, marxar de classe i la família és una família molt molt... especial, no? La situació familiar a casa complica la, són molt conscients del que tenen, són psicòlegs els dos, però (...) però dos visions molt diferents de pare i mare i això a casa... el pare agafa el paper de poli malo i la mare de poli bueno i a més un s'ocupa del gran i l'altre del petit, no? la qual cosa això també...

MESTRA_3: Complicat.

MESTRA_5: Sí, si. (...) i després si voleu entrem amb més detall a fer valoracions de com afecta...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_5: Aquests serien els dos casos que tenim a dins l'escola, n'havíem tingut d'altres, però... ja els expliquem després o...

INVESTIGADOR: Val, perfecte. A partir de tot això que ha anat sortint i que heu comentat una mica dels diferents comportaments o actituds que podíeu percebre d'alguns d'aquests nens, no els que tenen l'alteració sinó dels germans, aaa (...) bueno he subratllat a part del, a part del tema família, que crec que totes tres també heu destacat i heu posat de manifest que té molta rellevància, en aquests casos, aaa, tu Te has dit comportaments particulars, no la Ro, tu Te has dit comportaments particulars, així a grosso modo, també has dit conductes difícils, molt sensibles a ajudar els altres, si no recordo malament era Alfred Adler qui ja parlava de en la seva psicologia individual de conductes intencionals, tota conducta té una intenció i també deia al mateix temps que aquests nens, que a vegades han viscut una situació familiar més directament tenen més tendència

ANNEXOS

a poder-se apropar a d'altres nens i que es senten com amb la responsabilitat o l'obligació de cuidar-los, potser perquè ho han viscut a casa o perquè tenen inconscientment aquesta necessitat. Aaa, mancança afectiva (...) l'An també parlava d'autoestima baixa, inseguretat, pressió, imitació (...), per tant, aaa, vosaltres creieu, a partir del que heu exposat i si voleu podeu exposar algun altre cas que hàgiu conegut o així, creieu que hi ha certes actituds, certs comportaments, ja no vull dir un model de nen pel fet de tenir un germà, però, que hi ha similituds, tot i ser alumnes de diferents escoles però que en canvi sí estan visquent i convisquent dins d'una mateixa zona?

MESTRA_3: Home jo crec que sí. Crec que tenen la necessitat de cridar una mica l'atenció, o sigui, a nivell positiu i afectiu, o sigui en canvi a nivell...

MESTRA_6: El camí que trobin.

MESTRA_3: Sí, el camí que trobin.

MESTRA_6: A vegades pot ser positiu, no?

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_6: Jo ara recordava uns alumnes que havíem tingut que tenen un germà més gran amb síndrome de down i els dos brillants. Però amb una certa pressió, eh, per ser brillants, m'enteneu? I ho eren, eh, i bé i una família també bé, gent preocupada, normal, però aquests només destacaven així, no?

MESTRA_3: En plan positiu.

MESTRA_6: En plan positiu. Però això de vegades els feia patir perquè quan no aconseguien brillar...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_6: No?

(...)

MESTRA_5: Hi ha una cosa també que és que la pressió la poden tenir a casa, no? de la situació que es crea a casa pel que sigui, després a la mateixa escola, no? perquè tothom sap que és germà de...

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_5: I això també de vegades... suposo que ha de costar d'entendre com a nen, no? tampoc no saps tu quan un nen, què li explica la família de com és el seu germà, també a nivell d'aula com treballes això, no, de què li passa al teu germà, no? i...

INVESTIGADOR: Creieu que hauria de ser la família qui hauria de fer aquest treball d'explicar o també s'hauria d'anar treballant...

MESTRA_3: Conjunt.

MESTRA_5: Sí, conjunt.

MESTRA_3: Vulguis o no el nen que té un germà que té actituds molt disruptives, molt distorsionants, vulguis o no, ja sigui al pati, o a on sigui, se n'adona que el seu germà està fent alguna cosa... pot sortir a defensar-lo o fer veure que no passa res, però ells saben eh que li passa algo al seu germà.

MESTRA_6: En els nostres casos cap germà està escolaritzat. En els tres que jo he plantejat (...) aaa, són casos tan greus que no han estat mai a una escola ordinària.

MESTRA_3: Ah, no han estat mai a la vostra escola? No han compartit escola...

MESTRA_6: No han compartit escola.

INVESTIGADOR: Bueno en aquest cas no té rellevància...

MESTRA_6: No vull dir que...

INVESTIGADOR: Però també està bé...

MESTRA_6: Hi ha gent que coneix perquè les famílies evidentment no se n'amaguen, en el cas del nen de tercer, el germà havia vingut al casal... coneix (???) però no han conviscut.

MESTRA_3: Aquest cas l'havíem tingut i ara m'ha vingut d'una nena adoptada russa que tenia un germà més gran autista i quan la van adoptar el gran ja el tenien i també era autista molt molt sever i venia aquí al casal d'estiu... i la nena també era peculiar, per dir-ho d'alguna manera i no sabíem ben bé si era per adoptada russa o perquè quan vèiem a l'estiu el germà, era un germà molt i molt i molt afectat. Al final ja es barreja una mica tot.

MESTRA_5: Jo vull dir d'un cas que tenim també a l'escola, un cas de dos nens que són xinesos. Van venir aquí quan tenia el gran, el gran tenia (...) doncs, P5. Feia P5 i el petit devia tenir dos anys. I havien estat visquent a la Xina amb els avis i van venir aquí amb els pares que ja feia anys que estaven aquí. I (...) també passa que té un trastorn de desenvolupament el gran i el petit fa una imitació... l'entorn és molt pobre, és a dir no té ningú més per imitar que el seu germà i fa el mateix que el germà. I a més a més té una actitud molt infantil. O sigui és un nen que fins i tot en algun moment et plantejaves, passa alguna cosa, hi ha alguna cosa més que això perquè arriba un moment que amb els aprenentatges i amb l'actitud i relació amb els companys no li seguien. Li costava molt... plorava quan, no sabia entrar en el joc i... O sigui que també aquesta actitud si l'entorn és una mica empobrit, o sigui si tenen cosins o molts amics la relació així no té...

INVESTIGADOR: És molt interessant això perquè esteu aportant d'altres elements que potser tampoc s'havien contemplat fins ara en anteriors treballs. Un, la situació o el context, o sigui ja no la família, com a entitat sinó el tipus de família, per entendre'ns i l'altre és germans adoptats... que clar, aaa, potser ja fan també que es modifiquin una mica certes coses. Llavors, aaa, també m'agradaria que parléssiu una mica de com ho veieu o si creieu que hi ha importància en l'ordre de naixement, perquè clar, estem parlant per exemple de conductes que deies tu An d'imitació però que segurament ens referim a germans petits i, en canvi, també hem parlat d'algun germà més gran i no hem parlat de conductes d'aquestes d'imitació. Llavors fins a quin punt creieu que pot tenir influència l'ordre de naixement?

MESTRA_3: Jo crec que quan l'afectat és el petit, el gran ja ha viscut la primera infantesa en un ambient més relaxat.

MESTRA_6: (???)

MESTRA_3: Exactament. Ara després els pocs casos que recordo d'aquest estil eren més angoixats, eh, els hi produïa més angoixa... tenir el germà petit o la germana... en canvi el que ha nascut tinguent sempre aquesta realitat...

INVESTIGADOR: Creieu que a vegades se li poden donar també, rols o obligacions que no li correspondrien?

MESTRA_3: Amb el germà gran?

INVESTIGADOR: El germà gran.

MESTRA_3: Estic segura que sí. Bueno, jo crec que sí pels casos que recordo sí.

MESTRA_5: Jo crec que maduren amb algunes coses maduren molt ràpidament...

INVESTIGADOR: Com abans inclús, no?

MESTRA_5: Abans i amb algunes coses que eren petits, no?

MESTRA_3: Perquè no volen fer-se grans perquè veuen que els hi ve una feina, no, vull dir. Que no els hi toca tampoc.

MESTRA_6: També depèn, no? La majoria de famílies, almenys les que, bueno, el nen de tercer és diferent, no? però les altres famílies que han tingut un fill amb una discapacitat i han volgut tenir més fills.

MESTRA_3: Però a vegades els volen tenir, i ara estic pensant en un cas concret, perquè ajudin al gran, eh?

INVESTIGADOR: En aquest sentit...

MESTRA_3: Estic pensant en un cas concret...

INVESTIGADOR: Hi ha una pel·lícula que tracta d'això, La decisió de Anne.

MESTRA_6: Ah, sí (fluixet).

INVESTIGADOR: Són tres germanes i la petita, l'únic objectiu de la petita és poder ajudar en tot el que necessiti la gran, siguin transfusions, siguin transplantaments d'òrgans...

MESTRA_6: O quan no hi siguin els pares.

INVESTIGADOR: O quan no hi siguin els pares.

MESTRA_5: I no només això sinó el dia a dia.

MESTRA_3: El dia a dia.

INVESTIGADOR: El dia a dia.

MESTRA_5: Si ets a casa...

MESTRA_3: El dia a dia, sí.

MESTRA_5: Si ets a casa i tens un germà, no...

MESTRA_3: Clar...

MESTRA_5: Per interaccionar, com interacciona diferent (??????). A l'escola vam tenir fa anys un cas que la germana gran tenia la Síndrome de Jacobsen, no sé si la coneixeu?

MESTRA_6: No.

INVESTIGADOR: Em sona.

MESTRA_5: Afecta un cromosoma i afecta els ronyons i d'altres òrgans. També hi ha un retard cognitiu i físicament els hi cauen molt les parpelles, els hi cau la part de dalt però no poden tancar bé els ulls, tenen els ulls més separats i en aquest cas la família va tenir dues germanes més com a recomanació, que jo també no sé si... mèdica o no perquè una cosa que es podia controlar bastant (???) amb una particularitat que aquesta nena gran la van fer quedar un any més

a l'escola bressol. Va entrar a P3 i llavors havien d'entrar a P3 les dues. Es portaven un any només.

MESTRA_3: Clar, es portaven un any.

MESTRA_5: Havien d'entrar les dues. Només en va entrar una. Només en va entrar una i la família insistia, insistia, insistia. Però l'escola no va incrementar ràtio perquè no consideràvem que poguessin coincidir. Però a P4 va haver-hi una baixa a la seva classe i va entrar la germana.

MESTRA_6: I estava...

MESTRA_5: Estava a la mateixa classe. A la mateixa classe. Aquí sí que aquesta nena patia. I patia en veure la seva germana amb més afectació era molt físic, també...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: De veure com els altres no li feien ni cas. Però és que estava tota l'estona pendent d'ella. Això que explicàvem, no? de com s'explica a l'aula, no? aquesta, doncs què passa amb la Ma i (...)

INVESTIGADOR: L'altre dia a la primera sessió els hi explicava també, en una sessió de psicomotricitat amb aquests alumnes, en l'anterior treball que vaig fer, li vaig demanar, era el germà gran ell i la petita era la que estava afectada, llavors li vaig demanar que, que em fes una construcció de casa seva i que col·loqués els elements familiars, pare, mare, la germana i ell. Llavors va ser curiós veure com una tasca que teòricament corresponia més als pares, en aquell moment els va col·locar al sofà mirant la tele (ho dic al mateix temps que una mestra), es va col·locar ell i la germana jugant al passadís. Llavors, bueno (...)

MESTRA_5: En aquest cas la germana mitjana feia de germana gran, no?

INVESTIGADOR: La mitjana.

MESTRA_6: I és la que patia més.

ANNEXOS

MESTRA_5: La petita, tenia dos anys menys i era molt feliç. No, no tenia pressió...

MESTRA_3: No s'hi sentia tan lligada...

MESTRA_5: No tenia tanta pressió.

(...)

INVESTIGADOR: Per tant en principi l'ordre de naixement tindria...

MESTRA_5: Jo crec que sí.

MESTRA_3: Segurament. Segurament.

INVESTIGADOR: Podria tenir cert...

MESTRA_5: Jo crec que l'ordre de naixement en qualsevol nen o en qualsevol família hi ha...

MESTRA_3: Sí.

(totes parlen a l'hora)

MESTRA_5: I aleshores quan s'altera això doncs suposo que encara més, no?

INVESTIGADOR: Diríeu que hi pot haver alguna altra variable? Sexe, no sé, si són un germà o més germans, tres, quatre, que hi puguin tenir alguna influència igual que acabem de dir que pot tenir-lo l'ordre de naixement?

MESTRA_3: Home el que jo crec que pot tenir molta influència és el tipus de família, el tipus d'entorn com deia ella (...) això sí, això és evident perquè té influència que té amb nens que no tenen cap...

INVESTIGADOR: Sí a mi hi ha hagut un...

MESTRA_3: Alteració... (?)

INVESTIGADOR: Si voleu entrar una mica amb el tema familiar hi ha hagut un detall, que crec que has dit tu An que era la família amb el pare i la mare que has

dit que eren psicòlegs, que un se'n feia càrrec d'un i l'altre de l'altre. Com veieu o com creieu que hauria de ser potser, segons el vostre punt de vista, aquest tracte familiar ja no només cap al fill o filla que té l'afectació o alteració sinó una mica amb tots dos. Perquè clar, partim de la base que un dels fills, siguin dos o tres, segurament requereix molta més atenció que l'altre... és una bona opció aquesta, un se n'encarrega d'un i l'altre de l'altre? O hauria de ser compartida?

MESTRA_3: Mira hi ha una altra variable que aquí no ha sortit de famílies que de parelles que se separen...

INVESTIGADOR: Que també ha sortit.

MESTRA_3: Ai és veritat.

INVESTIGADOR: Algun cas. Sí, sí.

MESTRA_3: Per tant potser aquesta parella que van dir que un s'encarrega d'un i l'altre de l'altre, així ho han portat millor. Igual per les carac... jo que sé. També és una cosa que em sobta molt de quantes parelles se separen amb un fill...

MESTRA_6: Amb un fill no?

MESTRA_3: No, no, (????) bueno.

(...)

MESTRA_6: El que passa que jo no ho veig una bona opció.

MESTRA_3: No.

MESTRA_6: No ho veig ni una bona opció per tu ni una bona opció per les criatures perquè no li pots negar a un fill teu una figura paterna o una figura materna, no? existint com existeix. Per tant si fas una divisió tan clara, tu te n'encarregues d'un jo me n'encarrego de l'altre,...

MESTRA_3: Igual són moments concrets, no?

MESTRA_5: Bastant, bastant... O sigui aquest nen al pare no li fa ni cas i a la mare sí.

MESTRA_3: Clar, no si és així...

MESTRA_5: Tant la relació afectiva, no és només que se n'encarregui o no, és que estant junts tampoc no,...

MESTRA_6: Hi ho fa perquè un dels pares té més dificultats d'empatitzar amb el fill, però bueno se suposa que l'adult ha de tenir recursos per poder, per poder canviar aquestes coses que poden passar, evidentment.

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_5: El que passa que aquí el gran només respon al pare. I el pare ha sigut sempre molt coherent, podem estar d'acord o no estar d'acord, però ha sigut molt dur amb aquest nen, molt dur,...

INVESTIGADOR: Que el gran és el que has dit que tenia...

MESTRA_5: Sí.

INVESTIGADOR: El TDAH...

MESTRA_5: Sí. Molt dur, o sigui... acte-conseqüència, (...) val? I el nen resulta que és a l'únic a qui li fa cas. O sigui a vegades en alguna situació familiar que hi havia un moment d'estrès es trucava al pare i llavors tot funcionava. O sigui, que fins a quin punt el pare era qui s'ocupava d'aquest nen i la mare queda totalment desacreditada. I en canvi amb l'altre és incapaç de tenir aquest rol... de dir de fer el mateix amb l'altre. A mi em sembla que mai s'hauria de separar, a les famílies amb nens amb necessitats o sense. Necessiten l'espai pels dos.

MESTRA_3: Sí, si.

MESTRA_5: És veritat que a vegades tens més afinitat o més, però s'hauria de saber el tipus de relació que té amb el pare i amb la mare i buscar tots dos moments.

INVESTIGADOR: No i a més d'entrada, tant mare com pare ja tenen rols diferents. La mare és la que segurament acull, cuida i el pare d'entrada és qui posa més els límits. Per tant, siguin dos, tres germans, tres nens, tres nenes,

ANNEXOS

tots dos han de poder viure l'experiència amb la mare i han de poder viure els límits, que no dic que no li pugui posar la mare evidentment, però li posa potser més el pare que és la figura que ho posa. Llavors clar aquí queda també com potser descompensat.

MESTRA_5: Sí. Sí, i el paper és molt diferent. Si tu poses un límit poses límits als dos i la mare no el posa no els posa als dos, no?

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_3: Seria el més...

MESTRA_5: Ho és cadascun amb la mateixa part.

MESTRA_6: Igual. I d'aquesta manera sembla una cosa una mica (...) artificial, no? No sé, bueno no sé com es pot conviure així.

MESTRA_5: Bueno és que si entréssim en tema família podríem...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_5: Hi ha moltes coses que entens, no?

INVESTIGADOR: Bueno, si en voleu comentar alguna, però per exemple, una de les que ha sortit quan heu parlat de famílies el nivell socio-econòmic i cultural, fins a quin punt creieu que pot tenir influència...

MESTRA_3: Home jo crec que molta a nivell cultural, molta i no només a nivell cultural sinó emocional i, no? hi ha gent amb una capacitat més gran per...

MESTRA_6: Per entendre...

MESTRA_3: Per entendre, no?

MESTRA_6: Mira nosaltres aquest nen que, el de tercer, la mare va venir aquí, és, és, són peruans, llavors la mare va venir aquí bàsicament perquè sabia que hi havia més recursos i els pares estan separats, el pare viu a Perú, envia uns diners, tenen una filla més gran que ja va a la universitat, el síndrome de Williams i el nen de tercer. El rol de la mare... és...molt dife... molt molt s'hauria de cuidar

ANNEXOS

més del nen de tercer perquè és una persona que com que s'ha desvinculat una mica dels fills i de la seva responsabilitat i de la responsabilitat que ho fa la germana bàsicament, de cura, i també en el germà petit. Més que amb ella que ha agafat com un paper de, de adolescente, no, bueno, perquè és un cas que està tractat pels serveis socials, també us dic això, perquè veieu el nivell de,de,de,...

MESTRA_3: Es deu sentir incapaç. Absolutament.

MESTRA_6: Absolutament.

MESTRA_5: Sí. S'aïlla.

MESTRA_6: Absolutament. I aleshores...

MESTRA_5: S'evadeix.

MESTRA_6: S'evadeix. Doncs això és un perfil de família (???) les altres dues més bé més malament no, assumeixen un grau de responsabilitat que és la família, però ella davant del problema cada vegada el seu comportament ha sigut més i més (...) però clar com els havíem tingut i com estaven...

MESTRA_5: Aquí també depèn en aquest cas, també si la família té molta feina, ha de treballar moltes hores, no? i en el cas d'aquesta família xinesa els nens estan amb una cangur xinesa que està a casa i que només parla xinès. I fa que tot el dia amb els cascos posats, els estímuls que arriben a aquest nen que fa tercer, doncs només es veu com actua el seu germà, no? i com actua la seva cangur. Fins i tot els porta a missa la cangur els diumenges. És una cosa...

MESTRA_6: Sí, sí.

MESTRA_5: El nostre missatge sempre és heu d'intentar estar amb els vostres fills, busqueu un espai pels vostres fills.

MESTRA_3: Sí, però si estan quinze hores a la botiga...

MESTRA_6: Si es deixen, a vegades si es deixen perquè a vegades el que intentes des de l'escola és qui ocupi a partir de les quatre trenta té amb un espai familiar, un casal, alguna cosa que els obri una mica al món, no?

MESTRA_5: Però saps què els tenen més ocupat? Agafar el nen gran i portar-lo a l'escola i després portar-lo a l'escola d'educació especial, portar-lo a logopeda, portar-lo a... el temps que ocupen més amb el fill no, i el petit sempre ha anat una mica a remolc perquè el pare ha hagut de venir a portar...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: Les poques estones que tenen s'ocupen del gran. L'han de portar a aquests llocs...

MESTRA_6: Sí, si, si, si.

MESTRA_5: La feina també de l'escola és omplir a aquests nens amb alguna activitat extraescolar, que puguin fer alguna cosa que els enriqueixi, no?

MESTRA_3: Sí. Això aquí ho hem viscut també.

INVESTIGADOR: Si. Ara m'estava vinguent quan estaves dient això An la imatge del nen que fa primer fins l'any passat que era quan el germà venia aquí a l'escola que després va començar a fer compartida i al final va anar allà, clar imagineu-vos venir amb la mare pel carrer, o amb el pare, depèn del dia un o l'altre, i perquè el teu germà no pugui anar sol pel carrer, també veure't privat de llibertat. La imatge era aquesta (...) Per què? Perquè sinó el gran podia crear un carrer, amb semàfor vermell o per allà on volgués.

MESTRA_6: Fixeu-vos que en els casos que els germans tenen una afectació molt severa, que els impedeix anar a un centre ordinari, que han d'anar a una escola... com a mínim l'espai escolar per aquests nens és un espai, entre cometes, lliure, no? És una alliberació. Ho dic perquè en aquests casos no han de fer aquella criatura, agafar un autocar, ara el recull, van al centre ara el torna a buscar, però ells tenen un espai en el qual ells no han de compartir ni són vistos com, ni donar cap explicació.

MESTRA_3: I si el germà que té l'afectació a sobre és dels que criden, dels que s'escapen, estan a l'escola i senten i algú li dirà és el teu germà...

MESTRA_6: O ho saben.

MESTRA_3: Ja ho saben.

MESTRA_5: I això ens pot fer plantejar que és millor que germans així estiguin a diferents escoles?

MESTRA_3: Jo crec que sí.

MESTRA_6: Jo crec que podríem reflexionar i que podríem reflexionar sobre aquesta pregunta.

MESTRA_3: (???) L'última paraula sempre la tindrà.

MESTRA_6: No però...

MESTRA_3: Jo crec que sí.

INVESTIGADOR: És una pregunta, és una bona pregunta... aquesta.

MESTRA_6: Però ajudaria un lloc en el qual no ets el germà de, sinó que pots ser...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_6: (???) sense pressió.

MESTRA_3: Exacte.

INVESTIGADOR: Sí, crec que tu Ro ho has dit que el de primer...

MESTRA_6: Clar...

MESTRA_3: És que... abans li he comentat a ell que el de primer li he dit, eh que està molt més relaxat, jo a infantil no el coneixia.

MESTRA_5: Ara no hi és l'altre.

MESTRA_6: No hi és.

MESTRA_3: No hi és.

INVESTIGADOR: Des de l'any passat.

MESTRA_3: I està com més content.

MESTRA_5: Un dels casos el germà fa segon d'ESO i preguntant als mestres que va tenir l'any passat i tot, a veure com l'han vist, si realment també han vist un canvi des que el germà és fora, no? (...) De totes maneres si que el, el nivell socio-cultural de la família pot, però... afecta per unes coses però per unes altres per molt que sigui una família de nivell socio-econòmic i cultural alt o mitjà pot afectar tant o pitjor al nens...

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_5: Perquè l'altre cas que tenim afecta amb unes altres coses (...) afecta a un dels dos i potser més directament per aquí no hi ha una influència dels pares. No hi és amb un, en canvi l'altre sí que hi és i si a sobre són dos totalment diferents, no?

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_5: Dos totalment diferents i l'escola o sigui aquests nens rep contraordres i contraordres constantment.

INVESTIGADOR: Sí, el que passa (...) també jo penso que a vegades la variable família és un pel complicada de controlar...

MESTRA_3: Del tot.

MESTRA_6: De vegades...

INVESTIGADOR: Parlàveu dels casos de la família xinesa i dels models que té, clar en aquest cas per exemple ja estaríem parlant pràcticament d'una família com absent, sigui per les circumstàncies que sigui, però...

MESTRA_5: Sí, sí, només parlo com pot afectar el nen...

INVESTIGADOR: No, no, clar...

MESTRA_5: Però el que deia, preguntaves si això... influenciava i jo crec que influencia molt i hi ha moltes coses de la família, no només la classe social...

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_6: El que passa que sempre la qüestió sobretot econòmica pesa una mica, no?

(...) (es passen fulls)

INVESTIGADOR: (...) La Ro ens deixa un moment (...) Realment el que he dit aquesta problemàtica que has plantejat tu An, podria també generar un altre debat que si voleu podem reprendre més endavant, i el que estava pensant jo era una altra pregunta el que passa que a l'escriure això se me n'ha anat, perquè avui coincideix que els de cinquè estan esquiant i arriben ara que per això li he dit on estaven i ha de baixar a rebre'ls... estava també, això, amb tot això, partint de la base que si que l'escola podem tenir entre cometes, cert pes o certa influència en com tractar o atendre aquests nens, en aquest cas els que no tenen l'afectació, ja que la família segons com pot ser complicat, ja us he dit al principi que jo plantejo una intervenció psicomotriu com a possible ajuda o acompanyament per a veure si això pot suposar un canvi o una millora en algun aspecte potser i sobretot relacional o emocional en aquests nens. Sé que no, segurament, no és potser la vostra temàtica... més propera, però sí que m'agradaria que valoréssiu o que em donéssiu la vostra opinió així una mica general de com, com creieu o què creieu que es podria fer, algo més per entendre'ns motriu, lúdic, a través de la vivència, algo potser més de tipus psicològic, no ho sé, el que veieu vosaltres, o com ho veieu?

MESTRA_5: Jo penso...

INVESTIGADOR: Perdona An, clar, jo plantejo com a hipòtesi això, que una intervenció psicomotriu tindrà un impacte però no necessàriament vol dir que el tingui... només era això.

MESTRA_5: Jo penso que per una banda la família, és la família més que el nen qui potser necessita una ajuda perquè pugui tenir eines o més recursos per saber com gestionar aquesta situació a casa...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_5: És a dir, com aquest nen petit o gran que no està afectat doncs pugui viure aquesta situació amb certa normalitat, això seria una cosa, i després a ell directament més que no pas una intervenció d'aquest tipus que potser seria més pels pares, sí que sempre recomanes que faci alguna cosa de moviment, no? i de relació amb els altres, no? Des de, fins i tot centres que fan això a través del joc, a través de com es relacionen, o fins i tot coses més senzilles com un extraescolar d'un esport d'equip, no? però sempre perquè això...

INVESTIGADOR: A l'escola la Ge va dir que fèieu, per exemple, teatre.

MESTRA_6: Teatre, sí.

MESTRA_5: També.

INVESTIGADOR: Clar, activitats d'aquestes...

MESTRA_5: Activitats d'aquestes que impliquen...

INVESTIGADOR: Que ho podrien englobar una mica tot, no?

MESTRA_5: Que surti coses d'ell de dins, que pugui relacionar-se amb els altres, que pugui tenir models diferents que no sigui només el seu germà, vull dir... sense saber...

INVESTIGADOR: En relació a això que deies que una cosa seria la intervenció amb la família i l'altra amb el nen, sí que és veritat que hi ha diferents corrents o pensaments, unes que creuen que s'ha d'atacar per dir-ho d'alguna manera, directament a l'infant o intervenir en ell, però és veritat que hi ha d'altres corrents o pensaments que diuen que lo encertat no és fer això sinó que s'ha d'intervenir en la família. Llavors jo crec que també aquesta investigació el que pot servir o ajudar una mica és per veure si realment això que plantejo és del tot encertat i s'ha d'anar a més cap al focus, que en aquest cas i com us he dit crec que és

ANNEXOS

una cosa que jo no puc controlar i sobre la que tindria molt més dificultat a intervenir a part de que no crec que tampoc em correspongui, i bueno, a veure...

MESTRA_6: Això de les corrents acostumen a ser com molt antagònics, no? I realment, no sé,...

INVESTIGADOR: Bueno, corrents, pensaments... o estudis...

MESTRA_6: Però ahora, de les coses més pràctiques, jo no penso que una sigui oposada a l'altra, no? Jo d'això no hi entenc, de psicomotricitat...

MESTRA_5: Jo tampoc.

MESTRA_6: No hi entenc gens, però jo m'he estat pensant quan sabia que era això, aquesta canalla què fan per exemple d'activitats extraescolars els casos que jo conec, no? Jo sí que he vist que fan extraescolar de teatre, o coses de música, activitat molt més, alguna cosa d'esport d'equip també, vull dir que una mica en aquesta línia i penso que sí que els hi aniria bé trobar un espai guiat per poder conduir, no un psicoanàlisi, no, no estic parlant d'això...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_5: Un espai on poder conduir determinats sentiments, identificar-los i saber-los canalitzar i penso que a través d'una psicomotricitat per lo poc que jo sé, doncs pot ser, no?

INVESTIGADOR: En aquest cas el que se'ls ofereix perquè la intervenció en principi la faig o l'he fet sempre amb alumnes d'aquí, és un acompanyament en un espai on es poden sentir segurs i no són jutjats. Plantegen el joc a partir dels seus interessos. Sí que és veritat que a vegades se'ls hi presenta alguna proposta que poden o no acceptar, però bàsicament és acompanyar-los, acompanyar-los i fer que se sentin segurs, i tranquils. I a partir d'aquí doncs que puguin anar expressant a partir del joc, a partir de construccions, a partir d'expressió d'emocions o sensacions, tot allò que puguin sentir en relació al germà, en relació amb com estan o en relació al que ells vulguin. També és veritat i en relació a això que deies de les corrents també hi ha estudis fets que demostren que una intervenció sistemàtica o un entrenament sistemàtic sí que

té beneficis o aporta beneficis, no en el cas concret de la psicomotricitat sinó potser més en el tema esportiu o en l'àmbit esportiu. Per tant, clar també ho hem de relativitzar una mica el que poden dir els uns o el que poden dir els altres, però vaja, més o menys...

MESTRA_5: I que poden ser simultanis perquè...

INVESTIGADOR: Per què no?

MESTRA_5: Si la família estigui interessada amb això i l'ajudi realment a portar aquesta situació i que el nen realment estigui afectat (?) i que (???) una cosa no treu l'altra. És com...

INVESTIGADOR: Sí, sí.

MESTRA_5: Qualsevol cosa que fem a l'escola que a vegades diem un nen necessita això doncs fem això encara que no sigui el que normalment fem a l'escola, no?

MESTRA_6: Quan la família es vincula amb algun servei o amb alguna associació, sobretot de afí a la discapacitat, hi ha un cert punt d'inflexió de vegades amb la manera de... no? o trobar-te amb gent que ha passat el mateix que nosaltres, xerrar, compartir, els hi va bé, eh? Notes, de vegades... hi ha unes dificultats de relació amb la família quan tens un nano, ara no estic parlant d'aquests meus, un nano afectat, fins el moment en que la família és capaç de vincular-se amb d'altra gent que el pot ajudar a comprendre millor el que està passant encara que no sigui igual, perquè no hi ha dos casos iguals. Però bé, si més no,...

(...)

MESTRA_5: Sí que quan, jo no hi entenc gens de psicomotricitat, però si que és cert que quan alguna vegada he estat en alguna sessió de psicomotricitat és un espai en que el nen surt molt com és. Tal com és. Veus com van les relacions amb els altres, no? com interactua també amb d'adult, que moltes vegades és diferent de com està a l'aula, què li surt, a vegades surten coses que no te n'adones, afloren coses que...

INVESTIGADOR: Jo com a especialista d'educació física i psicomotricista sempre he dit i sempre he pensat que els nens es mostren realment com són normalment no a l'aula sinó en espais com el gimnàs, el pati i d'altres espais on segurament puguin moure's més. I amb això estic totalment d'acord amb tu.

MESTRA_5: A l'escola intentem que des de P5, ai, des de P3 fins a segon, hi hagi sempre dues persones a fer psicomotricitat i a primer i segon intentem combinar educació física i també coses de psicomotricitat. I això costa d'entendre que a primer i segon es pugui fer això, no? Costa.

INVESTIGADOR: Teòricament la psicomotricitat es pot entendre des dels zero fins als noranta-nou. En l'àmbit escolar o educatiu o preventiu, es pot considerar que es fa psicomotricitat des dels tres fins als vuit, a cicle inicial.

MESTRA_5: Sí, però que de vegades et trobes amb gent que a primer i segon ja no li veuen tan sentit.

INVESTIGADOR: Ja.

MESTRA_5: Llavors es tira més cap a l'educació física i deixem de banda més aquesta part, no? I clar, la mirada de la tutora dins de, de, que sigui la tutora i l'especialista, la mirada de la tutora dins de la, d'aquest espai, per mi és clau, no? Perquè realment et dóna una informació que tu no veus moltes vegades i no només informació de com, sinó amb tu mateix, si un nen és capaç de donar-te un cop, quan a la classe ni se t'ha acostat, no? Potser de vegades... i penso que això és molt interessant. Per tant segur que nens en situació d'aquesta, doncs ha d'anar bé. L'ha d'ajudar d'alguna manera. Ni que sigui a treure, no?

INVESTIGADOR: Sí, sí, en principi és la intenció.

MESTRA_6: Hi ha espais en els quals hi ha moltes connotacions, moltes normes, molt més i hi ha aquest espai que en principi...

INVESTIGADOR: També té les seves normes...

MESTRA_6: Sí, però no és tan encorsetat, no?

INVESTIGADOR: No.

MESTRA_6: No és tan acadèmic, ja enteneu el que vull dir, no?

INVESTIGADOR: Sí, sí, sí.

MESTRA_6: La sensació de llibertat que experimenten els nens a l'aula de psicomotricitat no la veus casi ni al pati, saps, o sigui és diferent perquè tenen uns materials que els poden triar ells, poden crear, poden... els hi veus les cares (???) com és que perdem això, no?

INVESTIGADOR: Sí. Estem molt d'acord. (...) Si us sembla ho deixem aquí. No voldria acomiadar, ai, tancar aquesta sessió sense tornar-vos agrair la vostra presència. Crec que els casos que heu presentat, tot el que hem estat parlant en quant a actituds, comportaments, contextos familiars, la importància o rellevància que pot tenir la família amb aquests nens i finalment, encara que hagi sigut de manera breu, però que també us agraeixo, el tema de la psicomotricitat, doncs crec que ha estat molt positiva i res, esperem que la propera reunió també pugueu assistir-hi i us torno agrair molt la vostra presència.

MESTRA_6: Molt bé.

MESTRA_5: Gràcies.

MESTRA_6: De veritat, és que sempre crec que aprens alguna cosa, eh?

MESTRA_5: Sí.

Transcripció sessió 3

INVESTIGADOR: Bona tarda. Gràcies per venir a una nova sessió del grup de discussió, concretament la tercera. Avui m'acompanyen la No, de l'escola En, la Re de l'escola Fo, la Ro, de l'escola Ca i la Te de l'escola Ta. Moltes gràcies per haver vingut, a totes quatre.

Us vaig passa prèviament una mica l'ordre del dia i abans de començar pel primer punt en el que m'haureu d'exposar una mica per recordar i per refrescar els casos que teniu a cada escola d'infants que tenen germans amb alguna alteració, m'agradaria recordar-vos una mica quin és l'objectiu i quins són els

objectius de la tesi que estic fent i la importància concreta de poder anar realitzant els grups de discussió.

Els objectius de la tesi que em vaig marcar eren un de general que era: comprovar si una intervenció psicomotriu tenia algun impacte en nens que tenen germans amb algun tipus d'alteració, val. Llavors a partir d'aquí si que vaig proposar-me també uns objectius específics que era, que eren: descriure l'estat inicial i final en el que es troben aquests infants; identificar si hi ha algun tipus de similitud i coincidència en quant a actituds, característiques i rols dins la família d'aquest alumnat amb qui es porta a terme l'estudi; analitzar el tipus de relació i la influència que té o que pot tenir el germà amb alteració en aquests infants que teòricament no tenen res i finalment reconèixer el grau d'influència que té l'organització o el sistema familiar en aquests infants.

Llavors aquests grups de discussió, a part d'aportar informació, que ja us vaig comentar que s'havia augmentat la població respecte a treballs anteriors, aaa, han de servir per identificar si hi ha similituds i coincidències. Llavors reunir-nos totes aquí ha de servir per posar en comú i poder discutir de si realment nens que potser estan escolaritzats en diferents centres, i que viuen en diferents llocs de Barcelona, malgrat això, s'assemblen en quant a actituds i comportaments. No sabem si o no pel fet de tenir algun germà amb alteració. I a veure si a partir d'aquestes discussions i debats que farem aquí doncs podem identificar tots aquests aspectes, d'acord?

MESTRA_4: Tenint en compte que tots els infants són d'una zona de l'Eixample.

INVESTIGADOR: Tenint en compte això també, evidentment. Però..

MESTRA_3: Però de diferents classes socials, eh... Ara estic pensant en un dels nostres que marca més

INVESTIGADOR: Sí, potser sí...

MESTRA_3: L'origen eh, que no pas,...

INVESTIGADOR: De totes maneres...

MESTRA_4: La zona que estem és bastant semblant.

INVESTIGADOR: Sí, el que passa és que potser...

MESTRA_4: El perfil de famílies...

INVESTIGADOR: Un és d'una punta de dalt o d'una banda a l'altra no sé fins a quin punt. En general sí que és veritat que potser és tot bastant homogeni però com deia la Ro...

MESTRA_3: Algun cas encara s'agreuja més...

MESTRA_4: Sí, segons l'entorn.

MESTRA_3: Segons l'entorn.

INVESTIGADOR: Val? Llavors no ho sé, qui vol començar recordant una mica els casos que té al seu centre?

MESTRA_3: Bueno si vols jo mateixa.

INVESTIGADOR: Doncs vinga.

MESTRA_3: A veure de Carlit parlàvem de dos casos actualment, n'haviem tingut molts més. Un és un nen que està ja a cicle superior i la germana gran amb paràlisi cerebral profunda que va venir tota la vida aquí. I aquest nen ja vaig comentar i ara el segueixo veient igual que la família com no li han pogut dedicar gens de temps perquè la dedicació a la gran ha de ser a totes hores, el tenen com diguem, perdoneu, entre cometes, una mica mal criat. Que el compren amb regals. Llavors és un nen que no admet un no, que el consenteixen amb tot, i ell a més el que explica sempre la mare és que li tira molt en cara el nen, "que está poco con él". La mare "está poco con él". I l'altre cas és un nen que és un tros de pa, molt falto de carinyo, que busca sempre l'estimació de l'adult, el vist-i-plau de l'adult, però aquest s'hi afegeix que és un entorn social una mica difícil i que el trastorn que té el seu germà gran és una alteració molt greu de conducta. O sigui en aquella casa reben tots, i el petit pobre rep de tots.

MESTRA_4: A quin curs està ara?

MESTRA_3: A segon.

(...)

INVESTIGADOR: Per tant aquests dos són germans petits.

MESTRA_3: Sí, sí els nostres casos són els germans petits.

INVESTIGADOR: Val.

(...)

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_7: Aquí només teníem dos casos. Jo crec que ara en tindríem un tercer però ja mirarem.

INVESTIGADOR: De moment...

MESTRA_7: En el nostre cas no. Hi ha un síndrome de down, que és el gran, i el germà petit. A veure, el gran és molt down, amb un coeficient baix, de fet està a l'escola perquè hi ha una negació total per part de la família de fer una compartida, bueno, a qualsevol cosa que no sigui una escola ordinària. I aquesta família és família benestant, són advocats, es guanyen molt bé la vida i el germà petit, el que, la nostra percepció, a part que té problemes de parla, que això suposo que deu ser accidental, però necessita logopèdia, és un nen sense, sense pautes. No té límits, per dir-ho d'alguna manera. Tot i que a l'aula o amb les mestres que els límits estan més clars, està molt més tranquil. Llavors, en el moment que el recull la mare o la cangur, és quan els hi monta uns números. Com si fos un bebè de dos anys, igual perquè volia un suc de taronja i és de préssec, o sigui, per tonteries. A l'aula està molt més tranquil. I l'altre cas el germà afectat és el petit, i el gran diguem que és una síndrome Q22 que és una cosa molt estranya. Fa molt poc que es diagnostica, no hi ha molta informació, els nens estan poc, no saben bé quina és l'evolució. Són nens amb uns trets físics com els... X-Fràgil.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_7: Tenen una fisonomia (?) aquests nens quan els veus junts. Però sí que hi ha una fisonomia d'orelles, de forma, del cap, però són nens que desenvolupen malalties físiques, de cor, de fetge, que poden arribar a matar-los i, a part, mentalment no es poden estressar de tal manera perquè aleshores desenvolupen, desenvoluparan en l'adolescència segur una malaltia mental severa. Llavors clar, hi ha moltíssima angoixa en aquesta família perquè no saps què li passarà al teu fill, és lògic. Llavors és un nen molt protegit. El germà gran és el seu protector, el seu referent a l'escola, que bueno, jo crec que li pesa també, perquè quan aquest nen té com ansietat a l'aula anem a buscar nen i només veure nen i que li faci un petó i torna, torna, que no passa res, però clar, al pati es troben. I el nen fa de pare o mare o...

MESTRA_3: És que aquest, si puc intervenir?

INVESTIGADOR: Sí, sí.

MESTRA_3: És que...

MESTRA_7: I clar, no li toca. És un nen.

MESTRA_3: Tenen tanta dependència dels germans.

MESTRA_7: És un nen.

MESTRA_3: Llavors el que intenten fer és evitar-lo. Però estan patint igualment.

MESTRA_7: Igual, igual, igual.

MESTRA_3: I d'altres del que estan és pendent de què fa i que no es porti malament i que no pegui a ningú.

MESTRA_7: Aquest és segons com es troba. La qüestió és com es troba.

MESTRA_3: Jo de vegades he pensat que aquests nens haurien d'anar a escoles diferents. Se'ls hi faria un favor.

MESTRA_7: Jo crec que sí que no és bo per ells, però bueno.

MESTRA_3: Que ser responsable tantes hores del germà.

MESTRA_7: És que a més la mare està, el pare és més succedani, la mare ja veus que físicament el to, la postura és com si portés una pedra a una motxilla a l'esquena i... la família estava cansat, li donem una ullada cada dia...

MESTRA_4: Pateix per...

MESTRA_7: I és un nen a més a més tampoc podria anar a En. Aquest li has d'avisar com un autista tot el que farà o no farà perquè no s'estressi.

(...)

INVESTIGADOR: Déu n'hi do.

MESTRA_7: Aquests dos tenim.

INVESTIGADOR: Te, No, No, Te.

MESTRA_6: Bueno jo en tinc dos, també. Perquè n'hi ha un que ja la família l'any passat va, ja no hi era. Us faig una mica de resum. Una de les famílies la nena gran és la filla biològica, té paràlisi cerebral severa. Aleshores aquesta família després de tenir aquesta filla van decidir adoptar, i van adoptar, van anar a Rússia i van adoptar, ja el tenien aparaulat i quan van anar a buscar a Rússia es van trobar que aquest nen tenia un germà, que es portaven un any. Aleshores van venir i els van portar tots dos amb lo qual hi ha la nena gran, que té que aquesta no ha vingut mai a l'escola, va a un centre d'educació especial i hi ha anat sempre i els altres dos que venen a l'escola. Ara un fa tercer i l'altre fa quart. Aquesta família és una família que se n'ocupa molt de tot, i que jo no sé com s'organitzen però s'organitzen d'una manera que els atenen a tots. El pare cap una banda, la mare cap a una altra. El pare de vegades amb la nena, no? la mare amb els nens o van intercanviant els papers. També és veritat que econòmicament tenen possibilitats, gent que té el cap ben posat. Han tingut bastants problemes amb els nens sobretot, bueno no sabem si pel tema de que són adoptats o amb la germana. Però també és cert que a mida que s'han anat fent grans aquests dos nanos, estan, bueno són molt moguts però estan modificant la seva conducta, acadèmicament van bé, eren nens molt primaris amb alguns problemes evidentment de llenguatge quan van arribar a l'escola però, han anat evolucionant perquè hi ha un suport de la família important cap

endavant. Vull dir que aquest seria un dels casos que jo conec força a la mare, són com, “que lo llevan bien”. Ho porten bé tot i la càrrega, el neguit i el que és. Però bueno, ho van portant bé. I els nanos ja et dic, han anat amb pantes i es relacionen bé amb els altres... no tenen problemes. L'altre cas és una miqueta més complicat. L'altre cas és també una noia que em sembla ara té dinou anys, crec que està a punt de fer dinou, també amb paràlisi cerebral. Porta com dos anys que s'està morint. Però no acaba, aleshores, té puntes. Sempre està ingressada té puntes. Aleshores en el moment en el que la gran té, està ingressada, la família ja és un caos. La mare viu, té quatre fills. Té aquests quatre fills ella sola. No hi ha pare. El pare no hi és present.

INVESTIGADOR: I els altres tres?

MESTRA_6: Els altres són més petits. N'hi ha un que està diagnosticat de TDAH, pot tenir hiperactivitat. Després els altres dos més petits, per ara, podem ponerles las comillas de normals. Però bé, ella és una dona que és como madre coraje que li dic jo...

MESTRA_7: Tots són del mateix pare?

MESTRA_6: No, la nena petita, l'última no és del mateix.

MESTRA_7: És d'una altra parella.

MESTRA_6: És d'una altra parella. Els tres, aquesta nena i els dos nois, perquè un ara va sortir, va fer sisè l'any passat i l'altre és un parell d'anys més gran, aquests són del mateix pare. I la nena petita ells sempre han tingut dificultats a l'escola. La nena per exemple és una nena molt moguda, que reclama molt l'atenció de l'adult, que és la que tenim ara. I la mare diu “claro es que en casa no le hacemos caso”. Ja t'ho diu la mare. “En casa no le podemos hacer caso”. Però per altra banda, és super sensible a tot el que sigui nens amb problemes. Aquesta nena estava a la mateixa classe que el nen, aquest que ara va estar als En l'any passat i quan el nen tenia una crisi com la que va tirar les safates per allà, no sé què i tal, ella li sortia natural. S'aixecava...

MESTRA_3: I l'ajudava.

MESTRA_6: I l'ajudava. Era l'única que s'atrevia a acostar-se a ell.

MESTRA_3: Clar perquè ho reconeixia.

MESTRA_4: Un dels meus casos fa igual. El mateix, el mateix amb un nen que tenim diagnosticat amb...

MESTRA_6: Els altres tenien por, ella no. Ella s'aixecava i donava un cop de mà. Sempre el tenia en compte, etcètera, etcètera. Per altra banda ella és un cul de mal seient. Heu de pensar que és una família molt caòtica, molt caòtica amb tots els aspectes.

INVESTIGADOR: Sí, aquí a Carlit també havíem tingut un alumne amb qui vaig fer el primer treball que també tenia una habilitat natural per apropar-se...

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: A nens que tenien dificultats que estaven més sols.

MESTRA_6: Ella també. Cosa que els seus germans no tenien. Ella que és la petita... doncs els altres dos germans que també havien vingut a l'escola, ara ja no hi són, els hem conegut força, no tenien aquesta, aquesta sensibilitat.

MESTRA_7: És una cuidadora.

MESTRA_6: És una cuidadora.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_7: Hi ha persones que...

MESTRA_3: Sí, que són cuidadors.

MESTRA_4: Integradora, perquè aquesta nena ha sigut capaç d'integrar un nen súper autista. Aquest nen com estaves comentant abans fins l'any passat tenia compartida amb educació especial, l'únic que per decisió de la família ha volgut que estigui el cent per cent a l'escola perquè anava a Vil·la Joana. Aquesta nena vull dir el té integradíssim.

MESTRA_7: Hi ha gent que ho farà tota la vida.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_7: Aquests són així resumits els dos casos que tenim ara.

INVESTIGADOR: Molt bé.

MESTRA_4: Doncs En una llisteta. L'any passat us vaig parlar de dues germanes que van començar a P3. Aquest any les tenim a P4. Una de les germanes va patir molt al naixement i ha tingut un retard maduratiu, que li està diagnosticat amb un trenta-tres per cent. L'any passat la nena que tenia la disminució estava molt bé a l'escola i la família va entrar molt patint que la vam haver de posar en uns ambients de baix perquè la nena no era capaç de pujar les escales, vull dir vam estar protegint molt i tal, i ens vam trobar que aquesta nena no li vèiem aquest patiment de la família i en canvi com a mestres ens feia patir moltíssim la seva germana bessona que estava enfadada amb el món, que per qualsevol cosa podia explotar i llavors vam parlar amb la família d'això, que si-us-plau, que enteníem tot el neguit i que enteníem que li havien posat la llum a la seva filla que havia tingut problemes, però que ara l'altra estava reclamant que jo tambéestic en aquest món i només tinc tres anys, no? La família ràpidament es va donar compte, es va bolcar, una família de classe benestant, amb nivell educatiu universitari, per tant i ara sembla que aquest any les dues estan molt, vull dir estan les dues emocionalment, bueno, les dues i estem a principi de curs, hem vist la germana millor. Després el segon cas us deia que hi havia una nena que és la germana d'un infant que està a P5 que tenia un trastorn greu de conducta. Aquest nen és agressiu, necessita el límit, vull dir, t'has d'avançar i li has de posar el límit molt clar perquè sinó es desborda d'una manera molt... bueno en segons et pot fer moltes coses a l'escola i la germana doncs és el que us comentava abans, és aquesta persona que té a la seva classe té un nen molt, té un nen autista, però vull dir que tenia compartida. Doncs aquesta nena ha sapigut connectar amb aquest nen. Aquest nen està integradíssim. Ella diu el meu amic és en nen. El tracta com una persona més. Aquesta família ha tingut una mica de canvis. A P3 vam conèixer un pare i una

mare, a principi de P4 la mare es va separar del pare i se'n va anar a viure a fora. La mare s'ajunta amb una noia, té una parella. Aquesta noia té molta presència a l'escola, més que el pare i la mare. I la veritat és que és super maca i ajuda moltíssim als nens. Però vull dir que suposo que això, deu haver-hi, reubicar tota la família està en aquest procés. I la nena és molt potent. La nena és de les que si pot saltar-se el límit, si pot cridar l'atenció del mestre, és una manera de dir jo tambéestic aquí. I també vull que em mireu tots. Vull dir que la nena s'ho fa valdre. També us vaig parlar d'un infant que té TEA, està diagnosticat de TEA que el seu germà comença a P3. Aquest nen és un nen que està com, vull dir que ha evolucionat moltíssim, que si no sapiguéssim que té, que li penja aquesta etiqueta, segurament ho diríem a l'escola. Però sí que és veritat que el germà que és petit, és com un vell savi que jo dic. És d'aquells nens que tot ho sap, vull dir és al revés, no fa mai res que no es pugui fer, que primer tot ho mira i després actua. Estàs a psico abans de tirar la muralla va estar tot un trimestre mirant què passava en aquesta sessió. Després quan ho va tenir tot controlat i on estaven els límits i on estava...ja està. Ara ja fa com els altres.

INVESTIGADOR: Clar perquè a més això representa una mica destruir el món de l'adult.

MESTRA_4: Sí, sí, comencem desmuntant, i el nen estava a veure com anava el tema. No s'atreveia fins que tot va tenir tot apamat. En principi aquest any no hi ha, s'anirà mirant, però en principi no tinc res a destacar. Després tenim un infant a quart de primària amb TEA que té una germana que ha fet P5. Una nena molt potent, motriument molt moguda, antigament haguéssim dit és un "xicotot". Saps d'aquestes així que tot el dia van amb les bambes, futbolero, ella clar té el germà molt gran i ella vol doncs imitar, en tot. I és un no parar, un no parar. I té acollit, com nosaltres treballem amb grups heterogenis, té acollit un nen més petit. Llavors els dos fan i desfan bastant per l'escola. És una nena molt potent. Després us vaig parlar de tres germans de la qual la nena que té necessitats educatives especials va a una escola d'educació especial per tant nosaltres a l'escola no l'hem tingut mai. Si que ve als casals. És una família super bonica que estan dividits i que el pare s'encarrega del la nena, la mare s'encarrega dels dos nens, i el pare s'encarrega dels dos nens, la mare està per tal. Una família que la mare ve a fer tallers a l'escola, és delegada l'any passat delegada aquest

ANNEXOS

curs del germà perquè no hi hagi diferència. Saps d'aquestes persones que dius...

(tothom parla)

MESTRA_4: A vegades no arribo.

MESTRA_3: I somrients i tot deuen anar.

MESTRA_4: Sí. Jo em trauria el barret. Perquè aquest any va dir si voleu que sigui delegada perquè l'any passat ho vaig ser del petit. Dius clar, com que no tens fills, ni problemes, dic, és normal que ho siguis tu. Vull dir, chapeau. El nen gran ella sempre diu: "en una escuela ordinaria diría que tiene TDAH". És un nen molt mogut, que no és el gran, és el mitjà de la família. I el petit l'any passat va necessitar de la mà d'un adult, vull dir passava de mà en mà. Això el tema de la lliure circulació a ell no li va servir de res perquè aquest nano no necessitava circular perquè no es sentia segur a l'escola. I per tant només es sentia segur al costat d'una persona adulta. Aquest any està més tranquil. Aquest any es sent més adaptat i aquest any ha començat a fer circulació pels ambients. Però va necessitar tot un any gairebé, anant de mà en mà, i ara és dels que necessita un amic o un company, que si hi va doncs m'acoplo. I el gran és més inquiet. I en principi així estem.

INVESTIGADOR: Molt bé.

MESTRA_4: Sí, tenim un nou cas. L'any passat hi era a l'escola. És un nen que té TEA que també es va estar plantejant des del CDIAP que anés a un centre d'educació especial però de moment està a l'escola. No sé el tant per cent però vull dir no té ni llenguatge, la seva mare és japonesa i el seu pare no ho és però li parla japonès. Tenim el handicap que no ens comprèn a l'escola. Vull dir no té relació perquè és molt, molt autista i la seva germana ha començat P3. Ha descobert les tises i es talla el serrell. Aquesta ho ha fet tot. A l'escola està alliberada. És de les que jo crec que se sent feliç. Al germà ella no el vol per res, jo crec que no el vol ni veure el germà. Però ella està en un moment d'expansió a l'escola. I al germà no el necessita. Així com els petits moltes vegades busquen el germà gran a l'acollida, per adaptar-se, aquesta no el veu per res, jo crec.

INVESTIGADOR: Molt bé.

MESTRA_4: I amb aquesta sí que faig psico. Per tant, amb aquesta potser puc fer observacions.

INVESTIGADOR: Ara en parlarem, sí. Després a Fr, Ra i la Co que també tenien diferents casos, esperarem a veure si d'aquí una estona s'incorpora l'An perquè també ens faci una mica de resum dels seus i bueno, dels altres, a veure, el Ra hi havia un germà petit sa amb un germà gran amb retard mental. Un alumne de quart amb dos germans que no estaven al centre i dos que sí. Per tant una família bastant nombrosa. La de quart presenta un retard mental moderat. Després l'últim cas un alumne de cinquè amb retard mental moderat i la germana petita em sembla que fa tercer de primària. I a la Co tenim quatre casos, síndrome de down, un altre que té un TEL (trastorn específic de llenguatge) i diria que també hi ha germans grans i germans petits. Llavors també el que vaig veure a partir de la descripció que vaig fer a través de les entrevistes és que s'incorporaven noves variables, perquè els casos que havíem tingut aquí a Carlit eren un germà i un altre germà. Un de sa i un que tenia una alteració. I aquí han sortit casos de fills adoptats, casos de bessons i casos de famílies de tres, quatre o cinc fills.

MESTRA_3: N'hem tingut aquí. És justament ara que només tenim aquests però havíem tingut de tres germanes que era la petita, n'havíem tingut de varis germans.

MESTRA_7: I nosaltres també. N'havíem tingut d'adoptats... ja han marxat.

MESTRA_3: Els bessons sí que ha de ser més fòrum, perquè el lligam que se suposa que hi ha entre bessons...

MESTRA_4: El lligam és molt gran, aquelles dues és molt. Vull dir quan fan lliure circulació, els ambients, és la franja més gran de l'escola elles van juntes.

INVESTIGADOR: Sempre van juntes?

MESTRA_4: Elles necessiten anar...

MESTRA_7: Però passen èpoques...

MESTRA_4: Elles van juntes.

MESTRA_6: Nosaltres tenim uns bessons també que un dels bessons va tenir problemes al naixement i nosaltres normalment posem un bessó a cada aula, doncs aquests estan junts a la mateixa aula. Estan fent ara P...

MESTRA_7: Nosaltres preguntem a la família que s'estimen més. Tenim també casos de trigèmins.

MESTRA_4: I nosaltres els trigèmins.

MESTRA_7: Tenim més d'un cas.

MESTRA_4: Nosaltres teníem la nena, la...

MESTRA_7: I d'altres, sí, sí, sí.

MESTRA_3: Sí, n'havíem tingut amb una línia a infantil.

(parlen totes)

INVESTIGADOR: I aquests els teniu al centre?

MESTRA_7: Sí, estan al centre. I parlàveu dels bessons, sí, tenim uns bessons amb una germana gran que no ha vingut mai a l'escola que és d'educació especial. Tenim un parell de bessons que són TEA, tots dos. Un molt profund i l'altre no tant. El que no tant, ara ha fet un canvi aquest any com que ha aterrat, ha posat els peus a terra i sap que el seu germà té un problema, perquè t'ho diu. I ara l'ha de cuidar perquè té un problema. Fins ara simplement el molestava i és que parlava d'ell, perquè el nen...

MESTRA_3: I era el seu germà.

MESTRA_7: I deies: tu ets el nen, no? Sí però jo no parlo de nen. O sigui, no volia ni ser el seu germà perquè clar amb els números que monta. Li molestava molt. I ara ha fet un canvi. Estan a cinquè i deu haver descobert...

MESTRA_3: Que té un problema.

MESTRA_7: El meu germà té un problema. I li hem de donar un cop de mà.

MESTRA_4: Que maco.

MESTRA_7: O sigui ha fet un, dins el seu autisme, ha fet ell també un canvi de xip, però fins l'any passat si hagués anat a una altra escola jo crec que ho hagués agraït. És que ni el mirava. És curiós.

(...)

MESTRA_4: Bueno nosaltres els bessons, intentem sempre separar-los. Nosaltres un cas que no tenen d'allò els vam... perquè... eren un patiment. Aquestes dues sempre estan juntes perquè elles jo crec que ho agraeixen. A la conversa de l'esmorzar se separen. A la conversa de les dotze...

MESTRA_7: Jo crec que sí.

MESTRA_4: A la tarda es separen i com que són coses que venen de fora i elles no es plantegen fer-ho...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_4: Jo crec que estan encantades. Els altres és un patiment, els dos nois, no anem a lluitar contra natura. I ara s'han separat.

MESTRA_6: Clar.

MESTRA_4: Crec que tenir el seu espai...

MESTRA_6: Al principi tu penses que els va bé tenir el seu espai però tots...

MESTRA_4: No, no tots no. Hi ha altres casos que els vam tornar a juntar.

MESTRA_7: Hi ha sensacions estranyes que nosaltres els dos trigèmings que tenim els pares ens van demanar separar-los i anaven canviant, sempre n'hi ha un penjat, no et pensis. Els que anaven junts bé però anaven contra l'altre per dir-ho d'alguna manera. Es creaven uns rols... i aquests vostres que van dir, ja, ja, però van dir volem que estiguin junts. I jo no ho vaig entendre perquè els dos nois matxaquen la noia. Jo vaig pensar perquè han volgut si no la deixen tranquil·la. Per què no separen la nena, perquè si més no descansi. O deixa la nena amb un i separa l'altre.

MESTRA_4: Que van els tres junts?

MESTRA_7: Van demanar expressament. Ens ho van demanar expressament.

MESTRA_4: Nosaltres els teníem separats. Era l'època que teníem els tres grups.

MESTRA_7: Però ja et dic, hem tingut de tot. I en tenim uns altres junts i fantàstic. Jo crec que depèn del rol de que tenen a casa, moltes vegades.

INVESTIGADOR: Sí, perquè volia més o menys plantejar-vos un parell de preguntes relacionades amb tot això que esteu parlant i també el que deies tu mestra_3 de casa. La primera és: a partir d'aquests casos que heu presentat si heu vist i heu trobat similituds i coincidències en quant a actituds, maneres de ser, manera de comportar-se, malgrat estiguin a diferents escoles i la procedència familiar sigui diferent? I l'altra és: malgrat aquests nens presenten en principi un bon desenvolupament, en principi físic i estem dient entre cometes són nens normals i sans, fins a quin punt creieu que totes aquestes coses que potser tenen una mica alterades, depenen del seu sistema o entorn familiar? O sigui fins a quin punt creieu que la família aquí hi juga un paper important i té un pes destacat en com són o no són?

MESTRA_3: Home jo crec que evidentment que tenen un paper important el que passa que no poden evitar segons quines actituds. Perquè és sumament difícil. I si tens un fill o filla amb paràlisi cerebral, que no el pots deixar ni un moment sol i no tens mitjans per muntar-t'ho, doncs l'altre fill, per molt greu que et sàpiga, ha de créixer més sol. És que no hi ha...

INVESTIGADOR: Sí. Què pot provocar després?

MESTRA_3: Hi ha un tipus i estic pensant en un dels nostres casos, que es van obsessionar tant en que la nena paralítica, amb paràlisi cerebral severa, havia d'acabar caminant que la van dur a operar a Estats Units, a Alemanya, a tot arreu. S'enteraven, van sortir a la tele i tot. Van fer una recollida, la nena té divuit anys i no camina. Però clar, l'altre, és que l'altre no poden fer més que regalar-li coses perquè estigui content. Però temps no li poden dedicar perquè

ANNEXOS

és dia i nit que estan pensant què ha sortit nou perquè la filla gran pugui arribar a caminar.

INVESTIGADOR: Bueno, això, perdona, això de que en principi no poden ocupar-se'n...

MESTRA_3: No poden.

INVESTIGADOR: Hem parlat de casos de tres fills que...

MESTRA_4: Que se salven...

INVESTIGADOR: Fan absolutament lo...

MESTRA_3: Bueno però cada casa, cada casa és un món. I a vegades l'obsessió pel fill malalt, és tant...

MESTRA_4: Que no veus.

MESTRA_3: És obsessió pel fill malalt. Clar, a aquesta gent se'ls ha de dir.

MESTRA_4: Veuen les mancances d'una però no veuen les necessitats de l'altre.

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_6: Jo ho veig en la família aquesta que us comentava, dels nens adoptats. Evidentment ells tenien ja una filla biològica amb problemes. Va ser una decisió seva, molt seva de voler tenir una altra criatura. I després no en van tenir una sinó dues. Però també passa una cosa que suposo que tu ja com a parella i com a persona t'has centrat i has dit, bé, jo tinc una filla però en vull tenir d'altres i això m'implicarà que li hauré de donar una atenció. Per tant en aquest cas com si diguéssim ja és una mica el...

MESTRA_4: Has de fer un bon planning.

MESTRA_6: Bueno, fas un bon planning però és una cosa que tu has decidit. Perquè tu et podies haver quedat amb aquella filla i no tenir-ne més.

MESTRA_3: Però, vols dir que no van decidir una mica, aquest cas no però d'altres sí, tenir-ne un altre perquè pugui cuidar del fill.

MESTRA_6: Mira, moltes d'aquestes criatures jo no sé, però no tenen esperança de vida. En el cas d'aquestes dues, per exemple, de l'escola, cap de les dues nenes no té unes expectatives de vida molt llargues. No crec que aquest fos el cas. En el cas de l'altra família, la que és la mare sola que va tenir aquesta filla i ha tingut tres fills més darrera i que té un altre que té el TDAH, aquesta... bueno, ella va a totes les reunions, participa en moltes coses a l'escola, fa moltes coses, moltes coses però nosaltres pensem que una atenció real, real vull dir...

MESTRA_4: Estar present.

MESTRA_6: Estar present amb els fills...

MESTRA_3: No pot.

MESTRA_6: No ho està. No pot depèn. La nena igual que l'altre, la nena que té paràlisi cerebral va a un centre d'educació especial i hi està unes hores. Després hi ha unes ajudes en les quals et ve alguna persona durant unes hores. Sinó ella com podria haver-ho, vull dir pot o no pot relativament. També entenc que una persona necessitarà temps també per un mateix en una situació com aquesta. No estic jutjant ni criticant, al contrari, vull dir té, no tothom té...

MESTRA_7: També és molt difícil trobar l'equilibri.

MESTRA_6: Exacte.

MESTRA_3: Molt.

MESTRA_7: És molt difícil. Hi ha casos de nens que somatitzen. Nens que caquegen. Bueno, és una forma de dir "eh, soc aquí". Perquè clar, igual l'altre germà demana tanta atenció mèdica i de tot que sí que hi ha vegades que no són invisibles però, la responsabilitat de vegades que cau sobre ells, sobretot si són els grans, i que els pares tenen un problema gravíssim.

MESTRA_6: Sí, sí.

ANNEXOS

MESTRA_7: I ells mateixos no estan bé. Jo crec que els pares necessiten molt de temps. Jo el cas d'aquesta mamà amb síndrome de down, jo la tinc al despatxa i parlava que quan acabi la secundària i llavors el pare, podrà treballar. I deies, no podrà ser. Bueno, bueno, bueno, això ho dius tu. Tu tens la bola de cristal? No, però tu tampoc. I mirem com està. A veure, no cal que faci, aquest futur que projectis aquest futur en aquesta criatura. Anem dia a dia. Pels pares assumir també tot això és molt complicat.

MESTRA_6: És molt complicat.

MESTRA_3: Molt.

MESTRA_7: Que de vegades jo crec que acaben tenint unes relacions estranyes.

MESTRA_4: Més complexes que una persona que no té...

MESTRA_7: Com qualsevol pare i com tothom.

MESTRA_4: Encara que diguis que no projectes, projectes.

MESTRA_7: Tothom projecta.

MESTRA_4: Tu t'imagines que farà el que tu has fet, com a mínim. Projectes una idea.

MESTRA_7: Si et diuen mira, nivell de llenguatge el tenim, no arriba a P3. Fa frases de dos paraules. Tu estàs pensant en secundària? En continguts, en... és molt difícil.

MESTRA_3: Bueno perquè és una reafirmació, una afirmació que es fan però no...

MESTRA_4: No és molt pensada.

MESTRA_3: Noooooo...

(parlen totes)

MESTRA_4: L'objectiu d'aquesta mainada és poder treballar en entorn normalitzat, jo crec que aquesta és la pregunta que volia fer però...

MESTRA_3: Clar, clar.

MESTRA_7: Anar a un taller i tindrà una certa independència. Però no fan aquesta pregunta. I després passa si és una família més centrada, aquests malgrat que tenen nivell, està especialitzat en aquests temes...

MESTRA_3: Aquesta mare?

MESTRA_7: Ella a l'administració, ui... nosaltres anem allà i quan diem, que vindrà mare, ja tremolen a Consorci. Perquè assessora famílies. Però ella, ella mateixa és un caos. No és una persona ordenada, perquè sinó el nen, el petit, podria tenir uns certs límits. I fins i tot, el nen amb síndrome de down podria tenir uns límits.

MESTRA_3: Oi tant.

MESTRA_7: Perquè ser síndrome de down no vol dir que no posis límits al teu fill.

MESTRA_4: I així projectes, no?

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_7: Són nens que no tenen límits. Després ja...

MESTRA_6: Nosaltres estem parlant de nens amb dificultats que no tenen límits però també podríem ara parlar...

MESTRA_3: Sense dificultats.

MESTRA_6: En aquest moment les famílies, exacte, cada any quan comença el curs i veiem el P3, ens posem les mans al cap, no? Cada any més. I si jo tiro enrere, vuit anys enrere i penso en l'actualitat, cada vegada tenim nens menys autònoms, nens més depenents, nens més bueno això és...

MESTRA_4: Sobreprotecció.

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_6: És la societat que ha canviat de tal manera que els nens no...

MESTRA_4: Nens bombolla.

MESTRA_6: Tens nens que es tiren per qualsevol tonteria, monten unes pataletes al·lucinants.

MESTRA_7: És difícil. Ho veig molt complicat.

INVESTIGADOR: Aquests no eren els dels Papás de Álex?

MESTRA_7: Aquests també. Ella era de...

INVESTIGADOR: Ella era...

MESTRA_7: Ella estava.

INVESTIGADOR: De...

MESTRA_7: Bueno és que jo els tinc tots. Tots eren, els pares dels bessons, els germans també, aquest corre per l'autisme, aquesta, en tinc uns quants. També els Papás de Álex.

MESTRA_6: Tu també tenies el germà del nen, no?

MESTRA_7: Sí. Aleshores és gent molt potent i a nivell d'informació...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_7: Aquestes famílies estan totes socials.

INVESTIGADOR: Només ho pregunto per curiositat. Aquesta mare quan es va asseure amb tu al despatx per parlar del seu fill amb síndrome de down, en algun moment vau parlar de l'altre fill?

MESTRA_7: Mai.

INVESTIGADOR: El germà sa?

MESTRA_7: Mai.

INVESTIGADOR: Per què?

MESTRA_7: Mai.

INVESTIGADOR: Abans deies potser no invisibles però...

MESTRA_7: Quasi bé. Mai.

INVESTIGADOR: És normal, segurament, que la família el pare, la mare, es centrin en aquests infants més afectats...

MESTRA_7: Totes les preocupacions...

INVESTIGADOR: La pregunta...

MESTRA_7: És sobre nen.

B I els altres?

MESTRA_7: I el nen que té un problema que ja ho feia a primer important.

MESTRA_4: I del nen tampoc. Del nen sí i del nen...

MESTRA_7: Del nen no perquè el nen és un nen que em fa patir perquè és extremadament responsable. És com el teu del... a veure si a més et diu anem a fer això, ell fa això, encara que no tingui ganes. Ell ho fa. És tan responsable que dius...

MESTRA_3: Que s'ha...

(parlen totes)

INVESTIGADOR: Creieu que és casualitat o que és atzar que siguin així?

MESTRA_7: No. Jo crec que no. Amb un rendiment acadèmic que a casa també... saps?

MESTRA_6: Una mica es deu sentir com que ell ha de paliar les dificultats de l'altre.

MESTRA_4: I les expectatives... ha de suplir...

(parlen totes)

MESTRA_6: Ha de suplir les mancances de l'altre.

MESTRA_3: Clar.

(parlen totes)

MESTRA_3: Pobret.

MESTRA_4: Ja que l'altre no farà...

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_7: Dic, anem d'excursió i ell baixa perquè per comprovar, que li dius on vas nen. Vaig a mirar si el nen ha penjat bé...

MESTRA_3: Imagina't.

MESTRA_7: La carmanyola. Doncs mira si s'ha (?) la carmanyola, tu tira amunt que el nen pot menjar bé la... o sigui, que suposo que és la seva mare que li ha dit.

MESTRA_4: Ves a mirar això de...

MESTRA_7: Sobretot que ell...

INVESTIGADOR: El que heu comentat tampoc és l'únic cas del que se li demana al germà que...

MESTRA_3: Ah, no, no, clar.

INVESTIGADOR: Faci el rol aquest més de responsable..

MESTRA_3: I tant.

INVESTIGADOR: Però aquí creieu que se'ls hi demana o són ells...

MESTRA_3: Ja són ells, veuen la diferència.

MESTRA_4: Si a casa és així, jo també ho he de fer.

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_4: No ho sé.

MESTRA_7: Jo soc filla d'una altra època, jo era la gran. I la segona és un any més petita, tretze mesos. Ma mare marxava i em deia: "cuida dels teus germans", per ser la gran. Jo crec que aquesta gent és com instintiu. Jo crec que de sempre, si de cas dóna-li una ullada que està jugant. I tu estàs a la cuina. I això va creixent i no saps en quin moment ha començat. Però l'altre ja assumeix que... em toca.

INVESTIGADOR: Abans que us comentava el cas d'un ex-alumne d'aquí l'escola, en una sessió de psicomotricitat li vaig fer reproduir casa seva, amb els blocs tous. Li vaig després que em col·loqués quatre cons que representaven que eren pare, mare, germana, que era més petita i tenia macrocefàlia i ell. Doncs va construir un passadís, una sala d'estar, un rebedor a l'entrada i va col·locar dos cons a la sala d'estar i dos al passadís. Va agafar una pilota i la va col·locar als dos cons que estaven al passadís. I li dic, m'ho pots explicar què és exactament? Doncs sí, mira, al passadís hi som la meva germana i jo jugant a pilota. Els pares estan a la sala d'estar mirant la tele. Però què passa, que la meva germana com que es cansa de seguida de jugar, li tiro la pilota, no me la torna, s'aixeca i se'n va a la tele a mirar el canal cocina amb els pares. Imagineu-vos l'escena: els pares mirant la tele i ell amb la germana jugant...

MESTRA_3: Intentant que jugui, intentant que jugui.

(...)

MESTRA_4: I més marca si ets el germà gran. Ja de per sí en una família més normalitzada... el gran és molt gran i el petit és molt petit. Per què? No ho sé. Segurament no ens en donem compte. És que segur, clar, és que segur, un any i mig es porten només, ja em diràs tu. Ella és molt gran i ell és molt infantil.

MESTRA_7: I si a sobre...

MESTRA_4: A nivell emocional de...

MESTRA_7: I una discapacitat encara més. I jo ja t'ho dic, no els veig passejar relaxats. Estan pendents constantment la família d'aquests nens. Una perquè se li escapen i l'altra doncs...

MESTRA_6: És més estrès potser algun tipus de trastorn, que aquests trastorns tan severos, no? Jo de vegades veig el matí que aquesta família dels nens adoptats ve el pare i porta a la cadira de rodes a la nena i els altres dos. I venen tranquils i relaxats. Aquella nena d'allà no es bellugarà. Un cop has fet tota la infraestructura, intendència i tal i surts al carrer, això també et permet... una altra cosa és un nano que saps que s'escaparà i és un constant...

MESTRA_4: Aquests són els que fan patir.

MESTRA_6: No parar. Estar tot el rato estressat. En canvi en aquests casos pots...

MESTRA_4: I la informació. No saps la informació. A sobre no sap perquè és una enfermetat rara, és una enfermetat no estudiada, què passarà, no ho saps. Per tant si estem parlant de pares sobre protectors que cada dia, imagina't amb aquests infants.

MESTRA_7: Aquesta és per dir-li si el nen té mal de cap, que no faci res. Clar, en quin moment, quan sabem que realment té mal de cap perquè, a veure, és una síndrome Q-22, i si hi ha alguna cosa que no li agrada s'estima més, tinc mal de cap. Que podria jugar allà. No, no tens mal de cap? Descansa. Però la mare ve constantment.

MESTRA_6: Pot ser el nivell d'angoixa perquè de vegades segons el tipus de trastorn si està molt definit i molt clar, un cop l'has assumit, et permet un cert relaxació, si més no, però clar hi ha trastorns que no t'ho permeten. Estàs sempre patint.

MESTRA_4: I en aquests casos la persona, la mare que pateix molt, molt, molt és aquesta, la del nen que fa P5 que té el trastorn de conducta. Perquè és aquest que no saps per on sortirà. Que és el que li passa. Aquests que no preveus com un que dius anem per aquí, ha de fer això, vale és un caos de les set del matí fins les vuit per tornar-lo a seure. Un cop l'asseus, dius bueno. Però clar, aquests

ANNEXOS

nens, aquest nen sortir a un restaurant i què farà avui. És capaç de tirar un ganivet al...

INVESTIGADOR: Aquesta família ja no surt a un restaurant.

(parlen totes)

MESTRA_7: Deixen de fer coses.

MESTRA_6: Passa fins i tot a nivell educatiu. Hi ha tipus de trastorns que més o menys el tens clar, saps què has de fer, les pautes i tal i n'hi ha d'altres...

MESTRA_4: Que surten i dius i ara...

MESTRA_6: I ara què, no? Una miqueta extrapolat a...

MESTRA_7: Sí.

MESTRA_6: Els germans sobretot viuen en una muntanya russa.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_4: A veure com estarà el meu germà avui, per veure com puc estar jo en aquest món.

MESTRA_3: Exacte.

INVESTIGADOR: Però és que tot gira entorn a l'altre.

MESTRA_7: Jo estic segura que tots s'organitzen en funció d'aquests nens.

MESTRA_3: Home clar.

MESTRA_4: Sí perquè deixa de fer coses per...

MESTRA_7: Fins que tinguin una edat (???)

MESTRA_4: Sí, s'alliberaran.

MESTRA_7: Sí.

MESTRA_6: De vegades poden tenir coixí familiar, tenir avis...

MESTRA_4: Una setmaneta, no?

MESTRA_6: Sí, però,...

MESTRA_4: Però el petit ja no el deixes tranquil. Perquè clar, com la mama o el papa no te'l cuida, saps? Perquè si ja pateixen deixant-lo al cole, que quan tingui mal de cap no li facis,...

MESTRA_6: No clar.

MESTRA_4: Segur que són uns pares que si tinguessin dos nens ja no haurien triat tal cole. Però clar, com que pateixen, clar, al nen potser el deixen amb l'avi però...

MESTRA_7: Són nens que en un espai nou es desorienten. Quan ha canviat de planta se l'ha hagut d'acompanyar al lavabo, a menjador. No sap on és. Acompanyar-lo al pati fins que...

MESTRA_4: S'ha organitzat.

MESTRA_7: S'organitza mentalment. Sap on són les coses i llavors ja... i clar. És molt complicat.

INVESTIGADOR: Sí perquè si això passa a l'escola vol dir que a casa també...

MESTRA_7: Igual.

MESTRA_3: Igual.

(parlen totes)

MESTRA_7: A vegades que han anat amb amics a una casa d'aquestes de colònies que han anat en grup, doncs clar si el nen s'aixeca per fer pipi es perd o surt de menjador i no sap tornar. Coses d'aquestes.

INVESTIGADOR: Clar això ha de costar molt d'entendre per part de l'altre germà.

MESTRA_3: Oi tant.

INVESTIGADOR: O sigui veure que tot el dia estan per un i per tu no, o poc,... per què, no?

MESTRA_7: I físicament, jo ja li veig les faccions, però és un nen que parla normal, que camina normal, que pot córrer. Vull dir que s'assembla als altres però en realitat és molt diferent. És molt diferent.

MESTRA_6: Nosaltres vam tenir un nano així, que quan anàvem de colònies li deies aquesta és la teva porta. Li penjaves de la llitera la bossa que ja demanàvem que fos llampant i no sabia trobar la porta ni la llitera amb la bossa penjada que a demés ja buscaves que fos, amb la que vingués...

MESTRA_7: I encara són poc autònoms. Joestic segura que aquest nen va al cine i li deuen, o van els pares i l'acompanyen...

MESTRA_3: Home segur, clar.

MESTRA_7: Va a tot arreu. O a un bar que estiguis prenent una xocolata.

(...)

INVESTIGADOR: Val. Voleu afegir alguna cosa més en relació als casos i això? (...) Fem el segon punt? Val. Així ja anem enllestint. Us volia presentar un instrument que utilitzo en aquesta investigació que es diu Tècnica de la Rejilla.

MESTRA_6: De la rejilla?

INVESTIGADOR: Tècnica de la Rejilla.

MESTRA_3: O de la reixeta.

MESTRA_4: És en castellano.

INVESTIGADOR: És en castellano.

MESTRA_6: Tècnica de la Rejilla.

INVESTIGADOR: És un instrument que diguéssim està emmarcat dins la Teoria dels Constructes Personals de George Kelly, i el que permet és a partir de

aquesta taula de doble entrada que us he fotocopiat més gran que ara us explicaré...

MESTRA_6: Si perquè...

INVESTIGADOR: Veure diferents ítems i diferents aspectes, o sigui, a partir de un programa informàtic on tu introdueixes les puntuacions. Necessites un manual per fer l'anàlisi de dades i tot plegat però la tècnica de la rejilla o la rejilla consisteix en una entrevista. Llavors és una taula de doble entrada on hi ha unes columnes on s'hi col·loquen uns elements i unes files on hi van uns constructes. Els elements els tria la persona que és entrevistada, o sigui, les triaria l'infant. I són elements o persones del seu entorn més proper, que pot ser la família, l'escola, o els que vulguin. L'entrevistador, o sigui jo per exemple quan l'he fet, si considero important introduir algun element, l'introdueixo. Si per exemple no han dit germà o germana afectat, jo l'incorporo perquè també m'interessa saber com el veuen i com el perceben. Llavors una vegada s'han definit els elements, a partir de la comparació o de la definició d'algun d'aquests elements, es busquen els constructes. Per exemple: com creus que és la mare amb tu? Es porta bé, malament? La mare és bona. Sempre em fa cas i m'acompanya i no sé què. Val, doncs el constructe primer seria bo o bona, i després a l'altra banda es posa el pol oposat, dolent. Molt bé, ara un altre. El nen u de la teva classe i el nen dos, en Pere i la Maria, com són amb tu? Doncs no són gaire simpàtics, ni gaire amables. Un altre constructe, simpàtic, no simpàtic. I amable, no amable. I una vegada has definit tots aquests constructes i els elements, els vas puntuant, un a un. Per exemple, el pare és bo o és dolent amb tu? I la puntuació pot ser de u a cinc o de u a set. Clar, de u a cinc, en principi és més ajustada per infants petits perquè a veure...

MESTRA_4: Per la noció de quantitat.

INVESTIGADOR: Si és bona o no és bona costa una mica definir-ho.

MESTRA_7: Sí.

INVESTIGADOR: Per ells seria complicat. Llavors senzillament anar omplint aquesta taula. Bo, doncs és molt bo amb mi. Sempre es porta bé, sempre em fa

cas, no sé què. Un u. Per què? Perquè és el que tenim al pol més esquerra. Fos dolent posaríem un cinc. I vas omplint. El pare és simpàtic o no és gaire simpàtic? Bueno, a vegades sí a vegades no. Un tres, un punt mig. Sí, un tres, a vegades sí a vegades no. Quan has fet tot això introdueixes aquestes dades en un programa informàtic i et fa un seguit de dades. Pots veure si està adaptat i integrat en el grup, si diferents aspectes que això evidentment no us demanaria que ho féssiu, ja ho faria jo, però que com a mínim si podeu pensar a veure si hi hauria l'opció d'algun d'aquests infants dels que m'heu parlat de fer aquest test informant a la família i sempre i quan la família. L'altra opció seria que vingués algun dia jo a fer-lo, a passar-lo. Vull dir que vosaltres sou qui coneixeu més les famílies i no sé com ho veieu vosaltres. Clar, això, en relació...

MESTRA_4: És a un nen, eh?

INVESTIGADOR: Als infants sans.

MESTRA_4: Sí però ho farem a un.

INVESTIGADOR: A un, ho podríem fer a un.

MESTRA_4: Vale, ja ho preguntarem. En aquests tres.

INVESTIGADOR: Perquè això també normalment el que faig és en el cas dels infants d'aquí l'escola que són amb qui puc fer la intervenció segura faig un pretest i un posttest, abans i quan ha acabat la intervenció per veure si hi ha hagut diferència amb aquest test, en quant als resultats.

MESTRA_6: Com es diu això?

INVESTIGADOR: Tècnica de la Rejilla.

MESTRA_6: Ho dic per explicar-ho a...

INVESTIGADOR: Si poseu a google tècnica de la rejilla us sortirà una pàgina d'en Guillem Feixas i en Lluís Botella que són de la Universitat de Barcelona i són qui han fet una mica el programa aquest.

MESTRA_6: Vale. No perquè sinó...

MESTRA_4: Sortirà el (?) a saludar. Estan parlant en castellano.

INVESTIGADOR: Sí, d'acord? Aquesta era una cosa que us volia presentar...

MESTRA_4: I tu ens passaràs el, lo de dalt posarem el nen.

INVESTIGADOR: Això ho fem conjuntament amb el nen. Això es fa conjuntament amb el nen. Evidentment si vingués jo potser també per facilitar una mica l'entrevista perquè no és fàcil.

MESTRA_6: Jo si ho fem preferiria que ho fessis tu.

INVESTIGADOR: A mi no em faria res... sempre i quan la família hi estigui d'acord...

(parlen totes)

MESTRA_7: Jo no ho sé fer.

MESTRA_6: Jo no ho sé fer.

INVESTIGADOR: Almenys saber si hi ha l'opció aquesta. A mi no em fa res venir un dia...

MESTRA_6: I per exemple si jo tinc un de cada d'aquestes famílies perquè m'ho autoritzin aquesta gent.

INVESTIGADOR: Vale. Donaré un permís que ho expliqui tot en què consisteix. Us ho enviaré juntament amb el resum d'aquesta sessió del grup, el link de la pàgina web i tot plegat.

MESTRA_6: Val.

INVESTIGADOR: Perquè tingueu més informació i una mica d'explicació de què consisteix. Això ja us ho dic...

MESTRA_4: Pot ser nens que no hagi vist per res en les sessions de psico o que estiguin...

INVESTIGADOR: Això es pot passar a qualsevol infant.

MESTRA_4: Vale.

INVESTIGADOR: Vale. No, no, ja us ho dic.

MESTRA_3: És millor.

INVESTIGADOR: No hi ha cap problema però també em pot ajudar a veure si hi ha diferència entre nens amb qui es fa una intervenció psicomotriu i nens amb qui no es fa.

MESTRA_4: Ja.

INVESTIGADOR: Per poder comparar també. Com més dades tingui de tot per mi millor.

MESTRA_6: Vale.

INVESTIGADOR: Abans no marxis, en principi la propera sessió seria el dijous onze de novembre. Ara després diré el calendari. Val, l'onze de novembre, dijous, a la mateixa hora.

MESTRA_7: L'onze de novembre...

MESTRA_6: Jo no tinc res. Onze de novembre? Serà deu.

INVESTIGADOR: Ai, perdó.

MESTRA_6: Anava a dir.

INVESTIGADOR: El deu.

MESTRA_6: Deu, vale?

INVESTIGADOR: Sí, deu de novembre. Bueno ja...

MESTRA_6: Jo m'ho apunto ja perquè després soc un desastre.

(...)

MESTRA_3: Sí, està encara a baix.

INVESTIGADOR: Anem enllestint. A part de la rejilla, el que us havia comentat una mica el tema de a veure si hi havia l'opció de fer una intervenció. Aquí a l'escola es farà, parlaré amb la psicomotricista del Fo a veure si hi ha l'opció que faci alguna sessió amb algun d'aquests infants que tenen allà. L'altra opció és...

MESTRA_4: Jo podré fer una segura, però clar aquesta no podrà fer res d'això perquè és japonesa i no coneix...

INVESTIGADOR: Les sessions que faig amb aquests infants d'aquí a l'escola són basades en la motricitat espontània. Per tant no hi ha en principi massa res proposat ni dirigit.

MESTRA_4: No, no, nosaltres també fem Aucouturier. Però no podré...

MESTRA_3: La tècnica de la rejilla...

MESTRA_4: Aquesta nena, clar, no li puc fer...

INVESTIGADOR: No, evidentment, evidentment. Però si vols prova-ho de traduir al japonès. No sé si ens en sortirem.

MESTRA_4: Jo no (riu).

INVESTIGADOR: Val, doncs això. I el que us volia també consultar, a veure com ho veieu vosaltres, és en relació a poder obtenir informació de les famílies directament afectades, creieu que es donarà l'oportunitat de que pugui entrevistar-les o que pugui organitzar algun grup amb elles per parlar amb elles sobre els seus fills? Pregunta. O a partir d'un qüestionari o alguna cosa, com ho veieu? Perquè jo puc saber les que tinc aquí però dels altres centres...

MESTRA_6: Jo de les dues aquestes penso que hi hauria possibilitats, si més no...

MESTRA_4: Jo d'alguna també.

INVESTIGADOR: Si abans de plantejar i dir faré això volia...

MESTRA_6: Sí, jo penso això perquè justament li vaig comentar a una...

MESTRA_3: Del tot que sí. Home i tant.

MESTRA_6: Penso que és...

INVESTIGADOR: És un tema si voleu comentar-lo a l'escola i no seria per fer-ho ara, ara, directament sinó d'aquí, jo què sé, l'any vinent, segon trimestre, tercer trimestre per poder parlar amb les famílies. També a part de vosaltres saber una mica la seva opinió.

MESTRA_4: Jo ho traspasso.

MESTRA_6: Jo ho comentaré.

MESTRA_4: Aquesta que et dic jo que té una parella ella és mestra.

INVESTIGADOR: Val. Això ja us ho dic, si m'ho podeu mirar a veure si hi ha l'opció de fer alguna cosa d'aquestes, pel mateix motiu d'abans, com més informació i més dades per mi millor. (...) Val? Molt bé. I després si que una de les coses que em va comentar el tribunal és que i la meva, bueno els meus tutors de tesi, tant la Montserrat Anton com en Joaquim Serrabona que s'havia de fixar un calendari més o menys regular en el que poguéssiu assistir més o menys totes. Almenys com avui em conformo. L'An m'ha enviat un missatge i li he contestat amb un quart, mitja hora acabarem. Llavors segurament es podrà incorporar, avui no però... em sabia greu que vingués aquí i hagués de marxar. Llavors com us he dit, la propera el deu de novembre, que és un dijous, a la mateixa hora, el desembre com que és un mes també molt liat no us faré venir.

MESTRA_6: T'ho agraim perquè hi ha quatre dies i mal...

MESTRA_3: Posats, sí.

INVESTIGADOR: El mes de desembre i el mes d'abril en principi també com que hi ha Setmana Santa i tot els he deixat com a mesos que no...

MESTRA_6: Jo sobretot el desembre.

INVESTIGADOR: I serien una, dos, tres, quatre, almenys cinc. He fet fins el mes de maig. I seria djous deu de novembre, dotze de febrer ai de gener, que és

ANNEXOS

també dijous. Això ja us ho enviaré el calendari. Dotze de gener, nou de febrer (...), nou de març (...) i l'onze de maig. I també en principi ja ho deixaríem aquí (...). Val? Si hi hagués alguna de les sessions que veiéssim que no podem ser masses...

MESTRA_6: Ja canviaríem.

INVESTIGADOR: Està bé que almenys...

MESTRA_6: En principi si ho sabem també és més fàcil, no?

MESTRA_3: Organitzar.

MESTRA_6: Et surt un imprevist...

INVESTIGADOR: I pot passar, i pot passar. Per exemple a veure, de les escoles que faltaven avui a part de l'An que ja ho us he dit que en principi sí que es podrà incorporar, el que sé que em va dir que no podria venir és en Ma del Ra, i la Nú tenia també reunions d'aquestes de classe aquests dies i...

MESTRA_6: Nú de la Co?

INVESTIGADOR: Sí. Són les dues úniques escoles que estan que han dit que no. Però baja, en principi el calendari seria aquest, ja us ho dic amb opció de moure...

MESTRA_4: Jo era per la nena que volia que l'acompanyés el primer dia d'extraescolar perquè per ella, li feia il·lusió.

INVESTIGADOR: La setmana passada haguéssim sigut pocs.

MESTRA_4: Vull dir que a mi em vas fer un favor perquè la nena ho va agrair.

MESTRA_6: Em vaig posar una prova i aleshores...

MESTRA_3: Ja.

MESTRA_6: Saps?

INVESTIGADOR: No, cap problema. Ha anat bé perquè avui...

(parlen i riuen)

INVESTIGADOR: Hem pogut revisar una mica...

MESTRA_6: Sí perquè perds una mica el fil perquè...

MESTRA_4: Bueno, jo m'ho he imprès. Perquè he pensat arribo allà i no recordaré...

MESTRA_6: Jo també m'ho he llegit, eh. M'ho havia mirat, m'ho havia llegit.

INVESTIGADOR: Uns punts almenys...

MESTRA_6: Perquè vas dir reviseu si els casos i tal, però també és veritat que així ens hem posat una mica...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_4: Va bé mirar.

INVESTIGADOR: Sí. I la veritat és que aquestes discussions amb forces persones sempre surten coses interessants.

MESTRA_6: Sempre aprens alguna cosa.

MESTRA_4: Sort que he apagat el mòbil. Tinc set trucades.

INVESTIGADOR: I res, novament agrair-vos la vostra assistència i la vostra col·laboració i esperem no mullar-nos gaire ara quan sortim.

MESTRA_4: Ha plogut molt.

MESTRA_3: Ha sigut a les cinc.

Transcripció sessió 4

INVESTIGADOR: Bona tarda, benvingudes i gràcies per assistir a la quarta sessió del grup de discussió, que gira entorn a la tesi. Avui el que farem serà primer visionar un vídeo que es titula: Los Hermanos; i que parla de diferents casos de famílies que tenen fills un amb discapacitat i algun sense i una vegada

hàgim visionat aquest vídeo doncs farem una mica de debat sobre els casos que tenim a les escoles i la relació o les relacions que veieu amb el vídeo i amb l'experiència de cadascú d'aquestes famílies i de germans, d'acord?

Llavors ja sense més preàmbuls... us poso el vídeo i després el comentem.

<https://www.youtube.com/watch?v=krEQpTuHat4>

HERMANOS SESMA MORENO

Yo definiría a mi hermano Miguel como una persona buena, entrañable, que necesita sentirse querido, necesita mucho cariño de los demás, sobre todo, sentirse que forma parte de una familia. También es cierto que su pluridiscapacidad tiene días, y que son bastantes días, en los que predomina mucho su mundo interior. Su negativismo, es muy pesimista, y le cuesta mucho hacer las cosas, comprender las situaciones, la realidad de las cosas.

Yo lo primero que me levanto a las siete de la mañana todos los días. Fundamentalmente lo que hago es ayudar a mi hermano a ponernos en marcha para ir a la Fundación que le llevo todos los días yo en coche. Y dedico mucho tiempo a que se levante, a que se vista, que le cuesta un trabajo increíble. Porque sale de la cama, en pijama, y a desayunar. Entonces yo me pongo duro con él y le digo: "Hay que salir de la habitación vestido". Mi hermano Miguel Ángel pertenece a la Fundación y está en un taller ocupacional. Está en un aula que lo que hacen allí, fundamentalmente son manipulados. Tienen un profesor que les lleva estupendamente y ahí se pasa la mañana.

Mi hermano Miguel si no fuera por la Entidad a la que pertenece, desde luego, dijéramos que la tarea de estar con él no sé si atreverme a decir que sería casi inviable. Como consecuencia de que falleciera mi madre, bueno mis hermanos y yo ya nos habíamos reunido en muchas ocasiones y habíamos hablado de qué pasaría cuando mi madre no estuviera. En principio teníamos la idea de hacer una tutela compartida; bien aconsejados por una abogada, nos dijo que era mejor que fuera una persona el tutor. Yo me ofrecí como tutor de mi hermano, porque yo siempre he sido, como si dijéramos, el cuidador principal; cuando estaba mi madre, yo siempre estaba por aquí. Considerando un poco los

derechos que tiene mi hermano de pertenecer a su entorno, a vivir en esta casa que es de todos, pensé y pensamos que era la mejor opción. Yo he tomado la decisión de venirme a vivir aquí. Si que es verdad que yo llegué a una serie de acuerdos con mis hermanos, como, por ejemplo, que cada fin de semana nos ibamos a hacer responsables de mi hermano uno de nosotros. Y bueno, hay un cuarto hermano, un cuarto hermano que cuando falleció mi madre, ha desaparecido completamente de la familia.

Entonces esta es una situación que para nosotros, y también para mi hermano Miguel, que es muy difícil de gestionar. Se mezclan muchas sensaciones, muchos sentimientos, y gestionarlos es muy complicado porque sientes rabia, sientes una desazón muy grande... sobre todo yo creo que lo que más predomina es una tristeza impresionante.

La verdad es que mi hermano estaba muy sobreprotegido, mi madre le hacía todo; menos cuando venía yo aquí, que teníamos discusiones. Si que ha supuesto un cambio el ser tutor de mi hermano, por lo que implica la responsabilidad de tenerle que cuidar. Estar el día a día aquí, con él, pues haciéndolo todo, haciendo las tareas domésticas, lo tengo que llevar, lo tengo que traer... Yo antes vivía en otro sitio... pues no es lo mismo. Eso lo cambia todo.

Para fomentar la autonomía una de las cosas más importantes que hay que tener claro, yo pienso, es que hay que arriesgar un poquito.

- *Tenemos una reunión prevista para este próximo jueves, ¿no?*
- *Si tenemos reunión el próximo jueves, aquí como siempre nos reunimos el grupo de hermanos aquí en la Fundación y será a las seis de la tarde.*
- *Vale, es que te quería comentar una cosa... bueno, como sabes yo quiero venir a la reunión, pero tengo un pequeño problema; y es que voy a tener que dejar a mi hermano solo.*
- *Mira, la otra vez pasó lo mismo y al final Miguel estuvo bien. Y además así él va ganando en autonomía que es una cosa que ha mejorado mucho desde que está viviendo contigo.*

A él le gusta mucho eso de hacer quinielas, las hace de todas las clases, se inventa juegos para hacer las apuestas. Entonces otra de las cosas que procuro, depende de los días, si me gusta que él vaya solo, aunque yo esté alerta, él se va a echar las quinielas. Pero bueno, él sale a la calle, está en su entorno, que es lo que yo quiero. Le conoce mucha gente, le conoce todo el barrio. Es un camino relativamente corto, y cuando tarda un poquito, me voy a por él, me voy a buscarlo.

También el cambio importante, por supuesto, es que al fallecer mi madre, y no estar aquí mi madre y todo cambiar, ¿qué hemos procurado? Es imposible de hacer esto, pero intentar, si cabe todavía más que él sienta que pertenece a una familia; que tiene una familia. Que sí es cierto que su madre ya no está, por desgracia, pero que estamos nosotros, que estamos sus hermanos que lo vamos a cuidar, que siempre vamos a estar con él, y quitarle ese temor que no esté su madre.

HERMANAS VILLAMÍA URIARTE

Somos cuatro hermanas. Se llaman: Cristina, Blanca y Berta. Y yo. Berta es mi hermana mayor.

Isabel tiene conmigo una relación más de hermana-madre. Yo sí que le he puesto muchos más límites, quizá porque soy la mayor. Ella nace con una sulubsación congénita de cadera, y le supone una operación importantísima en plena adolescencia. Esta cirugía trae añadido un año de inmovilidad. Esto afecta de una manera impresionante, ella se mete tremendamente en sí misma, deja de ser la persona que era previamente y empieza a ser una persona distinta. A mí esto me afecta de una manera personal muy importante, me implico muchísimo en su cuidado. A mí me afecta tanto que es lo que determina que yo al final acabe siendo enfermera.

Pues como el resto de mis hermanas yo creo que soy Isabel. No sería en absoluto la persona que soy si Isabel no hubiera pasado por mi vida. Había veces que quería huir de esa responsabilidad. Recuerdo que había veces que salía como que me quería bajar a la calle e intentaba no hacer ruido para que mi madre no me dijera: “venga, bájate con Isabel”. Odiaba como alguien le dijera algo a mí

hermana que yo pensara que pudiera provocarle algo malo... Entonces la protección siempre ha estado ahí. Gracias a los profesionales he empezado a comprender que tengo que tratar a mi hermana como una persona adulta. Entonces he trabajado conmigo misma para empezar a hacerlo.

Isabel es tímida, tiene mucho mundo interior, es difícil a veces llegar a ella. Y yo creo que es una persona, lo voy a decir así, tiene como una especie de magia.

Me frustraba muchísimo no saber resolver un conflicto. Se me daban muchos conflictos. De repente iba por la calle con ella, se paraba, no se quería mover, y no había Dios quién la moviera. Las horas pasaban, yo me desesperaba y no sabía cómo salir de esas situaciones. Hubiera sido genial pautas o apoyos, o no sé, o maneras de hacer para poder haber salido un poco mejor. Ahora me consta que ya hay grupos de hermanos de niños, adolescentes, adultos... que trabajan también la resolución de conflictos y muchas más cosas.

Al estar tan incluida en nuestras vidas, un cambio muy brusco, y un problema importante en su vida es cuando nosotras empezamos a hacernos mayores. Empiezas a salir por la noche, empiezas a tener novio... empiezas a volar libre de alguna manera; y ella quiere hacer lo mismo. Pero no la hemos limitada a la hora de la verdad, en nada, quiero decir, si ella se ha enamorado, que se ha enamorado alguna vez, pues ella tiene su novio. Si ella ha querido salir, hemos salido con ella. Hay un momento en el que cuando yo me echo novio, de repente se enamora de mi novio. Y quiere ser yo. A mi esto en un momento dado me hace gracia, hasta que me doy cuenta de que ella sufre; porque empezó a rechazarme. Yo la única manera que sé trabajar las cosas es afrontarlas. Coger a Isabel, hablar del tema, "pues yo soy tu hermana, te quiero, él es mi novio, no es tu novio, es tu cuñado y te quiere pero de otra manera".

Isabel para mi pareja es parte de ella, es una prolongación de su ser, y creo que eso, al haber sido la hermana mayor, también Berta se ha sentido, en muchos periodos, "madre" de Isabel. He conocido a más gente con discapacidad, pero es la primera con la que tienes un trato tan cercano y la que verdaderamente te abre los ojos de todo lo que te puede dar una persona con esta sensibilidad y bueno, con esta discapacidad por un lado y con otras capacidades por otro lado.

ANNEXOS

Jose y yo llevamos ya caso 10 años, y recuerdo perfectamente la primera vez que le hablé de Isabel.

La primera vez que estuve con Isabel sentía como miedo. Miedo de no saber cómo actuar, miedo de no saber qué decir... Poco a poco la propia Isabel lo fue derrumbando.

Con mis hijas el asunto ha sido muy complicado, muy complicado. Date cuenta de que mi hija Irene nace en un escenario... idílico, es la primera nieta, la primera sobrina, la primera...todo. Destrona a Isabel de una manera espectacular. Hubo una temporada en la que las reacciones de Isabel eran un poco violentas. Claro, a mi me generaba mucho miedo. No quisimos que fuera a más, lo pusimos en conocimiento de los profesionales que están al rededor de Isabel. Y gracias a su ayuda, y a todo el trabajo personal que han hecho con ella, yo creo que es un tema que está completamente solventado. Es una relación curiosa porque, de alguna manera, Irene es muy consciente de las limitaciones que tiene Isabel, e Isabel es muy consciente de que Irene es una niña. Hay ahí como una simbiosis muy bonita.

Aunque mis padres, por supuesto, hayan hecho lo mejor, sí que creo que hay nuevas formas, y creo que nosotras, ahora mismo por el salto generacional que puede haver, podemos ver, o ayudar sobretodo a construir un camino donde Isabel tenga más autonomía; y donde Isabel pueda desarrollarse mejor y ser ella misma y poder elegir y poder ir construyendo su propio futuro.

Cualquiera de nosotras viviría con ella el resto de su vida sin importarle lo más mínimo. Eso es algo que tengo muy claro. Luego habría que ver en qué vida encaja más o con quién ella es más feliz. El futuro lo veo muy claro, yo creo que mi hermana acabará viviendo conmigo cuando mis padres no puedan hacerse cargo de ella. Si es que ella quiere.

HERMANAS GÁLVEZ MARTÍNEZ

Y ¿Cómo está tu hermana? ¿qué me cuentas de ella? Está alegre como siempre. Y es simpática, le gusta nadar y divertirse, sobre todo. Mi hermano también a lo suyo, a ratos está un poco nervioso, pero por lo general últimamente ya no. Y

¿qué cosas te gusta hacer con tu hermana? Nos gusta a las dos, yo creo, reírnos sobre todo juntas, y dar paseos y hacernos fotos. ¿Haceros fotos? Sí. ¡Qué modernas! Pero ahora con los exámenes y con los estudios, no puedo hacer tampoco mucho con ella. Y me gustaría poder hablar, de nuestras cosas, y que me ayudase y yo a ella. De pequeño quieras o no, tú te das menos cuenta de las cosas también y tu hermano es algo para jugar. Así que es una relación más de colegueo, y así, jugando todo el tiempo; pero luego vas creciendo y eso pasa, te distancias más.

Mi hermana pues como que necesita una ayuda casi siempre, y por ejemplo no podemos hacer cosas como ir al cine, porque si se agobia o algo así empieza a armar jaleo. No podemos hacerlo pero a nosotros nos gustaría, y mis padres, claro, harían otras cosas. ¿Tu crees que tus padres te entienden en la relación con tu hermano y lo habláis? Pues por una parte sí, pero por otra no. Ellos actúan como padres, no como hermanos, y entonces la función de padre o madre es más... sargento y la función de hermano es más que vas a divertirte.

- *¡Cómo disfruta Teresa con las tortitas!*
- *Sí, mira que le gustan. De todas maneras, está más tranquila últimamente, ¿verdad?*
- *Se puede estudiar mejor en casa, sí.*
- *Oye, tenemos que empezar con lo de Teresa, a probarle las gafas nuevas, a ver si somos capaces de ponérselas o no...*
- *Se las podemos poner cuando esté viendo la tele, que a lo mejor así se da cuenta de que ve mejor.*
- *Eso es una posibilidad.*
- *A lo mejor es una buena idea... Y probar cuando algo le motive, porque si no... las gafas ya sabéis que vuelan todos los días unas cuantas veces.*

¿Cómo les explicas a tus amigos cuando ven a tu hermana? Si yo les cuento algo, por ejemplo, que mi hermana me ha roto un trabajo o algo, que es muy

habitual, y me preguntan “¿cómo es que tu hermana te rompe un trabajo?” y yo les cuento que tiene una discapacidad. Tú quién crees que te entiende más, ¿los del grupo hermanos, o tus amigos de toda la vida?

En cambio con los hermanos que no tienes que explicar para nada qué le pasa a tu hermano, porque llegas y dices: “bueno, estos ya saben todo lo que me pasa en casa”, las bromas, los recursos para hacer que no te moleste el hermano... ¡todo! ¿Vosotros creéis que vuestros padres os permiten involucraros en la educación de vuestros hermanos? Yo diría que sí, porque los hermanos somos una gran influencia en nuestros hermanos, estamos más tiempo con ellos que nuestros padre y tenemos una relación que... bueno, los hermanos tienen más relación que la que pueda tener un hijo con su padre, porque a la hora de picardía, o a la hora de secretos, o a la hora de juegos, se entienden bastante mejor. ¿En qué cosas te gustaría que te dejaran implicarte tus padres en la educación? En que un hermano a veces puede hacer cosas que a lo mejor tus padres piensan que no puede hacer, entonces, pues se lo dan hecho. Por ejemplo, mi hermana se puede vestir sola, pero a mis padres les parece más cómodo vestirla ellos. Y en alguna ocasión ¿habéis tenido miedo o rechazo? o ¿habés sentido que la sociedad tiene miedo o rechazo de vuestros hermanos? Yo pienso que incluso, a veces hay miedo, porque por ejemplo mi hermano ve a un bebé en un carro y va a darle un beso, incluso los padres se apartan como diciendo: “oh, le va a hacer algo”.

No es solo que sientan rechazo sino que también lo desconocen y tienen miedo. Y ¿tú has tratado de explicarles el porqué del comportamiento de tu hermana ha sido así en esa situación? o ¿coges y te vas? No tratas de darles una explicación.

Nosotros pasamos un poco del tema, pero nosotros por eso no dejamos de ir a los sitios; y es más, siempre vamos con ella. Es tan amplio el mundo de la discapacidad, que es muy complicado hacerle a todo el mundo comprender. Bea, ¿te has parado a pensar en cómo será tu diva dentro de 15 años? Me hago una idea, porque yo sé que voy a seguir cuidando de mi hermana aunque tengamos vidas diferentes. Para mí que mi hermana tenga una discapacidad es una cosa normal. Porque yo nací cuando ella tenía tres años, y la he visto siempre crecer

con una discapacidad. Yo seguiré ayudándola, y le enseñaré cosas, supongo, y ya pues, será más independiente, yo creo.

HERMANOS FELIPE MORENO

Mi historia familiar es: mi hija nació a los dos años de casarme, y a los dos años y nueve meses nacieron los trillizos. Fueron muy prematuros, nacieron a las 29 semanas, Guillermo al mes de nacer tuvimos que operarle de los ojitos, por una retinopatía, y bueno, pues es ciego. Y luego fuimos descubriendo poco a poco que tenía algo más. Yo me dedico a llevar a todos al colegio. Empiezo por María, come en casa, nos vamos a recoger a sus hermanos, y del colegio que meriendan, Julio e Ignacio, nos vamos a recoger a Guille. La relación de los hermanos con Guille es diferente; es muy especial pero muy diferente, cada uno tiene su papel. María lo ha pasado mal, porque cuando nacieron los trillizos tenía dos años y nueve meses. María no entendía a su hermano, le costó un montón entender que su hermano era ciego. No entendía porque tenía dos hermanos más con los que comparar. Guillermo a lo mejor reaccionaba arañando, porque era ciego, ¡pum! se asustaba, pues arañaba. Y ella decía: “mi hermano es tonto”. Lógico, “mi hermano es malo” pero que era normal. Aunque que quería estar con su hermano ella iba más a su rollo. En un principio no tenía relación. La relación ha ido creciendo, a raíz de que ella también ha ido creciendo, que ha ido entendiendo que su hermano es diferente, que piensa diferente, y entonces ha querido involucrarse. Tal cual. Hermana mayor, juega con él, y le cuida. Le intenta enseñar, que eso es lo difícil, pero está ahí como hermana mayor.

A veces me cuesta mucho ver a las familias, y que Guille no pueda hacer lo mismo. A las familias normales, ¿no? y que Guille no... Y que Guille no pueda hacer lo mismo que otros niños. Y tu relación con él, ¿qué es lo que más te cuesta a la hora de acercarte a él? Es que no podemos hablar mucho, y es difícil intentar conectar con él; pero cuando lo hacemos, mola mucho.

Con Julio, se acerca en plan juguetero. Eso está claro. Le engancha, yo qué se. Le grita “¡Julio, ven!” y Julio claro también va súper rápido y el juego que tienen pues es más a empujar, a no se qué, en plan juego. Y con Ignacio, la forma de acercamiento, hasta el propio tono de voz, es como de necesidad. Es que no lo

puedo explicar, porque eso hay que escucharlo. Guillermo es un niño que le da mucha importancia al sonido. A la forma de decir las cosas. Entonces con cada uno utiliza un sonido y con Ignacio es eso, como de eso: "Ignacio, quiero que vengas, porque tú me vas a ayudar".

Me gustaría ser profesor de niños autistas, porque... los niños autistas también tienen que aprender, y necesitan ayuda, y podríamos hacer juegos, a juegos de explicar cosas, de hacer cosas... Yo diría que el autismo es un niño que piensa diferente que nosotros y que nota las cosas como más... raras.

El autismo es como un niño o una persona, que entiende las cosas como más tarde, y se comporta distinto que nosotros. He aprendido que, aunque Guille sea autista, pues puede lograr muchas cosas también.

Es que a ver, Guillermo es como, en nuestra familia es el centro, es el que nos une y nos desune. Yo siempre digo lo mismo: Guillermo nos da la vida, pero también nos la quita. Mis hijos le ven como... evidentemente es uno más, pero es que llega un momento donde la discapacidad no la vemos. Es tan rutinario, lo hemos normalizado tanto, porque al final hay que normalizarlo, que no vemos la discapacidad. Ya incluso cuando suelta alguna tonterita, nos reímos, porque es que esperamos a lo mejor que lo haga. Es su forma de participar.

Creo que mamá nos trata igual. Porque aunque Guille tenga autismo, y además es ciego, es igual que una persona, no es ni un marciano ni un diablo. Es una persona.

También el adaptar nosotros a Guillermo a nuestra vida, seguir unas mismas rutinas, se le castiga igualmente, se le regaña igualmente, se le premia igualmente, eso es lo que ha hecho que al final Guillermo también dentro de su discapacidad, esté todo muy normalizado, y sus hermanos normalicen la discapacidad de su hermano. María hay veces que hace planos de su casa, y tiene su habitación para Guille. Mis hijos: "Mamá, cuando me vaya con mi novia me llevaré a Guille". Por ejemplo Ignacio. Julio: "me iba a comprar una moto, entonces a ti no te puedo montar y ni a Guille, y tengo que comprar un coche".

Yo con Julio e Ignacio me imagino como tú con los tíos. Los sábados y domingos ir a visitarnos, reunirnos en algún sitio... pasar una tarde muy buena. Y con Guille yo creo que lo mismo. Yo también quiero retraerme un poco y tener un poco más mi vida. Pero cuando necesite ayuda, yo creo que él sabe que yo voy a estar ahí.

Cuando Guille hace algo nuevo yo me siento feliz, porque ha aprendido una cosa más para el futuro, para el día de mañana poder hacer esas cosas, o ahora.

De alguna manera quizás las personas que somos mis hermanas y yo tienen muchísima relación con haber sido hermanas de Isabel, y haber estado tan unidas a ella desde que ella nació.

ABEL MANZANARES: Los miedos y culpabilidades en estos hermanos de niños con discapacidad intelectual, los intentamos trabajar desdramatizando mucho la situación. Hay que dar mucha normalidad el tener un hermano con discapacidad intelectual, no tiene por qué ser diferente a tener otro hermano sin discapacidad intelectual. Hay que fomentar el que jueguen, el que se peleen, el que discutan...

Con respecto a mi hermana, quiero que tenga su vida, sus amigos, que sea independiente, que tenga su casa, que pueda vivir sola, porque es completamente capaz.

Yo sé que voy a seguir cuidando de mi hermana aunque tengamos vidas diferentes. Yo seguiré ayudándola, y le enseñaré cosas, supongo, y ella será más independiente.

MARÍA JOSÉ RUANO: La idea que el tutor tiene que llevarse a vivir con él a la persona a la que tutela, a su hermano, esto no es así, lo que tiene que hacer es ocuparse de que al tutelado no le falte de nada. Tenga vivienda, tenga alimentos, tenga los cuidados que precisa. Lo que tiene es que administrar los bienes, los medios que tiene el hermano. Y en tercer lugar también la falsa idea de que pues el tutor es el único que se encarga de los cuidados que necesite de la atención del hermano y que el resto de los hermanos ya no tienen que hacer nada. La tutela no hace que desaparezcan los lazos familiares de los demás hermanos, y

ANNEXOS

por tanto deben implicarse igualmente en la asistencia, en el apoyo que necesite su hermano con discapacidad.

ABEL MANZANARES: Los hermanos por esa cercanía generacional que tienen, y por tener muchos menos miedos que los padres, son las personas que más van a fomentar los nuevos modelos de viviendas.

Me lo hubiera planteado muy seriamente lo de los pisos tutelados, creo que si hubiera sido una opción.

MARIVÍ FLORES: Los hermanos lo que nos suelen demandar a Plena Inclusión Madrid, sobre todo es información y orientación y apoyo emocional en muchas ocasiones, cuando se encuentran ante la tesitura de tener que ocuparse de su hermano con discapacidad. En muchas ocasiones cuando llegan a Plena Inclusión Madrid, no pertenecen a ninguna entidad, y lo que hacemos es buscar aquella en la que haya grupos de hermanos o recursos que a ellos les puedan aportar.

Cuando hemos tenido problemas concretos con Isabel y preocupaciones sobre su presente, su futuro, sobre temas de conducta, a veces estábamos un poco perdidos porque no sabíamos dónde acudir y la verdad es que la respuesta la teníamos ahí al lado con los profesionales que están con Isabel que la verdad es que son maravillosos.

INVESTIGADOR: Què us ha semblat?

MESTRA_3: Que és molt dur, eh? (...) I que és per tota la vida.

MESTRA_4: Exacte i tota la planificació que fan, projectes, no sé què, l'autonomia. L'autonomia es queda tallada des del primer moment. Et dones compte que el teu fill vull dir, d'autònom ho serà en la mesura que pugui, però no serà l'autonomia que nosaltres mentalment, no t'imagines...

INVESTIGADOR: (???)

MESTRA_4: Exacte. I la plena autonomia no la tenen.

MESTRA_6: I el grau de responsabilitat que tenen des de ben petits. A mi el que m'ha cridat més l'atenció és el nen, el nen que era el més petit potser, dels...

INVESTIGADOR: Dels 3, sí.

MESTRA_6: Aquell nen que ha parlat i semblava, bueno...

MESTRA_3: És que clar...

MESTRA_6: Una maduresa, una...

MESTRA_3: Aquest és el problema dels germans...

MESTRA_6: Tots, eh?

MESTRA_4: Parlar amb la mare igual per igual.

MESTRA_3: Clar i tenint en compte que aquest nen té les seves necessitats com a nen.

MESTRA_6: Exacte.

MESTRA_3: Que no és un adult.

MESTRA_6: Exacte. És que clar... són molt més responsables. Home també és cert que el perfil de les famílies o de la gent que surt en el vídeo en general, doncs també és d'un, d'un nivell determinat...

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: Sí, si més no ho podia semblar...

MESTRA_6: Si més no ho pot semblar. És curiós per exemple que no surti massa la figura paterna... me crida l'atenció...

MESTRA_3: Gens.

MESTRA_6: No, que en els casos...

MESTRA_4: La mare...

MESTRA_6: La mare...

MESTRA_4: La mare és el referent i els germans...

MESTRA_3: En el primer cas sí que he pensat com són grans hi ha més viudes que viudus, he pensat clar, sempre es queda la mare, no? Però els altres casos...

INVESTIGADOR: I això per exemple a les escoles amb els casos que teniu també és així? Hi ha més, diguéssim, figures de referència mares que pares? (...) O no necessàriament?

MESTRA_6: No. Està més repartit. En els nostres casos no en tots però...

INVESTIGADOR: No és tan exagerat com aquí...

MESTRA_6: Bueno hi ha una família que la figura paterna pràcticament no hi és, perquè estan separats i però quan la parella conviu està més equilibrat.

MESTRA_3: Bueno moltes parelles s'han separat, eh,...

INVESTIGADOR: No però aquí per exemple també hi ha hagut un, un exemple significatiu que ha sigut el de la primera família que un dels germans va desaparèixer. O sigui no és per separació de pares però sí que un dels germans...

MESTRA_3: Però és que hi ha gent que no pot aguantar segons quina responsabilitat.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_3: És que hi ha gent que no pot. Aquell que va desaparèixer deu estar fatal, també. O no... Però és que hi ha gent...

MESTRA_6: Necessita fer un reset...

MESTRA_3: Sí. Són incapaços d'afrontar...

MESTRA_6: On també és curiós, no, la diferència d'edat, no? el primer cas que és un home més gran que ha viscut amb la mare és el menys autònom, no?

MESTRA_3: Clar (...) Però pensa com era l'escola...

MESTRA_6: Com era l'escola...

MESTRA_3: A l'època d'aquell senyor.

MESTRA_6: Com era la mentalitat de la mare, com era la societat...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_6: en el tracte amb les persones amb discapacitat...

MESTRA_4: No li veien cap capacitat...que té altres capacitats.

INVESTIGADOR: Hi ha sortit la paraula aprendre.

MESTRA_4: Exacte.

MESTRA_3: Exacte.

INVESTIGADOR: I llavors el creieu o imagino que també es pot constatar la influència i el pes que tenen realment aquests germans amb discapacitat amb la resta.

MESTRA_3: Total.

MESTRA_6: Total, no?

INVESTIGADOR: No? Un exemple és les tres germanes amb la Irene que la germana gran es va fer infermera...

MESTRA_4: Per... per la necessitat de cuidar...

MESTRA_3: Clar l'altra família que no van al cinema perquè la germana...

MESTRA_4: I ho normalitzen. Un altre fa la pataleta perquè no li compren les crispets i ella normalitza lo de no anar al cinema perquè la germana pobreta no...

INVESTIGADOR: Això també el dia que en parlem, potser a la propera reunió de grup una mica més del tema familiar, fins a quin punt cal deixar de fer-ho tot

perquè tens un fill amb discapacitat, perquè a veure, sí que crec que ho hem comentat algun dia que potser hi ha altres maneres d'organitzar-se...

MESTRA_4: És bonic que aquesta germana tingui la vivència de que no vaig poder anar al cine pel meu germà? Això és el missatge que has de tenir?

MESTRA_3: No.

MESTRA_4: Clar has de patir amb el meu tiet vaig anar al cinema, amb el meu pare vaig anar al cinema, clar t'has de quedar amb aquest missatge (????)

MESTRA_6: Sí, allò que dèiem de la família si el pare i la mare doncs pots organitzar activitats amb un dels pares amb cada germà perquè tingui oportunitat de fer coses que potser, no podria fer-les.

MESTRA_3: Però quan el fill amb discapacitat es converteix en el centre de tot...

MESTRA_4: És important el tema del que entri en escena potser el que dius tu, el pare i la mare ens ofusquem i estàs aquí i no hi veus i la teva feina et surt l'instint de cuidar. Llavors tot va al voltant d'aquest nen que has de cuidar més, però clar, els avis, els tiets, crec que aquesta gent hauria de sortir a escena.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_4: Hi haurien de ser els compensatoris, que és lleig, però que haurien de crear un altre espai i no exclusiu com tenen els altres.

MESTRA_3: Jo durant tota l'estona m'ha vingut el cas, un cas que tenim a l'escola, que té una reacció totalment contrària a aquesta.

MESTRA_4: Eren molt responsables tots.

MESTRA_3: És que eren tan responsables tots menys el que desapareix.

MESTRA_4: Sí però aquest no...

MESTRA_3: Però aquests són un cas que no sé de gran, però de moment sembla que en nega l'existència de la seva germana. Però és que també li han

fet viure molt perquè la germana ha sigut el centre de tota la família i de totes les activitats. I de tot.

MESTRA_4: Però és com la nena del cinema que ho ha dit amb normalitat jo potser ho hagués dit amb ràbia. Clar, no puc anar al cinema...

INVESTIGADOR: Però potser aquesta ràbia està continguda però també una de les coses que a mi em crida l'atenció d'aquest documental són les cares dels germans. No veus rostres d'alegria i felicitat.

MESTRA_6: No.

MESTRA_3: Però tampoc de...

MESTRA_4: De serenor, no veus una ràbia continguda ni una alegria...

INVESTIGADOR: És com neutre, no?

MESTRA_4: Sí, un hem après...

MESTRA_6: Potser el que té la cara, ara que ho dius però no m'hi havia fixat, potser la que té la cara més alegre és la nena del germà autista cec, la gran, que en principi l'havia rebutjat, però potser a l'hora de parlar-ne és la que en parla amb més, com amb un somriure i és la que diu jo faré la meua vida o jo intentaré, però quan em necessiti estaré. Que no supedita, com si diguéssim, la seva vida al seu germà.

MESTRA_3: Però es veu molt madura aquesta nena... i és molt adolescent. I que madura és. I arribar a dir això està molt bé.

MESTRA_6: La veritat que sí, que és molt...

INVESTIGADOR: Sí, i l'altra frase també que ha dit la mare de l'última família és que el nen amb discapacitat nos une y nos desune.

MESTRA_6: Clar.

MESTRA_4: Sí.

MESTRA_6: Això també és molt real.

MESTRA_3: Evidentment.

MESTRA_6: És que ha de ser molt difícil, eh.

INVESTIGADOR: Clar potser aquests són quatre casos també molt...

MESTRA_4: I també els hem vist en un espai que parlen del germà i l'enfocament d'aquest documental ja se sabia que era parlar dels germans que tenen germans amb necessitats educatives especials. Però no hem vist aquests nens en un entorn seu sols. Saps, quan estaven en entorn per iguals no tenen la mateixa realitat. A lo millor arriben a l'escola i poden cridar l'atenció perquè clar és el seu espai. Els hem vist continguts davant les famílies, no? Perquè es contenen, es contenen...

INVESTIGADOR: Les càmeres...

MESTRA_4: La càmera conté. Parlant amb gent que té la mateixa problemàtica que jo, llavors sí que sortien cosetes però eren molt contingudes perquè socialment... no pots dir segons què...

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_4: Eren massa continguts. Eren bastant ideals.

INVESTIGADOR: Mireu l'altre dia per exemple a casa vaig veure el documental, no sé si l'heu vist, la vida de Hugo, que parla de nens...

MESTRA_3: No l'he vist.

INVESTIGADOR: Amb autisme, i un dels casos també sortien un germà que té asperger i la seva germana que més o menys tenia la mateixa edat, també hi havia càmeres però aquesta nena plorava mentre explicava com es sentia quan la resta de nens de l'escola, amics, se'n reien del seu germà i aquesta nena sí que es veia que ho passava fatal, fatal, fatal. Que aquí potser no es veu tant. És tot com molt idíl·lic.

MESTRA_6: Sí.

INVESTIGADOR: Sí que hi ha moments en el que diuen que ho han passat malament...

MESTRA_6: També, a veure, els adults quan parlen els adults hi ha un filtre molt més important que quan parlen doncs els petits. A mi m'ha al·lucinat tant aquell nen perquè també m'ha cridat l'atenció l'altre trigemin, en Julio, també m'ha cridat l'atenció. Només han fet, la mare ha dit que era el...

MESTRA_4: El protector.

MESTRA_6: El més protector. Però després quan estava posant el pijama estaven tots tres i clar, de vegades dius, home, si t'ho miren en positiu o t'ho mires segons com, és un valor, un valor per aquesta canalla en quant a solidaritat, en quant a una sèrie de coses que en condicions de dos germans sense discapacitat, un fill únic o per compartir, li dius tu a un que cada dia ha d'ajudar al seu germà a posar-se el pijama o vestir-se i t'engeguen a fer gàrgares, no?

MESTRA_4: Però també és veritat que aquest nen que diu jo de gran vull ser mestres d'educació especial...

INVESTIGADOR: D'autistes.

MESTRA_3: D'autistes.

MESTRA_4: Autistes, jo penso, aquest nen ha d'arribar a l'adolescència i s'ha de rebel·lar.

MESTRA_6: Exacte.

MESTRA_4: Ha de poder-ho fer...

MESTRA_3: És que si no ho fa...

MESTRA_4: Ha de poder dir és que jo vull ser mecànic, vull ser...

INVESTIGADOR: I quan creieu que pot arribar aquest punt de rebelar-se?

MESTRA_4: Jo crec que a l'adolescència...

MESTRA_3: A l'adolescència.

MESTRA_4: Perquè de gran et donen la responsabilitat, la serenor, com aquella noia que diu jo m'he fet infermera, però segurament li preguntes quan tenies quinze anys volia ser infermera?

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_4: Vull dir que són cicles però crec que l'adolescència és important que aquests nens, no? És una rebel·lió. O dir, vull sortir de copes i no perdré cinc minuts perquè m'he de maquillar i no vull estar vestint el meu germà i posant-li el pijama perquè lo importante es tener el pelo planchado, no? No? Jo crec que ho han de passar.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_4: Per poder ser de grans...

MESTRA_6: Si no ho passen, pot ser que tinguin bastants problemes, no?

MESTRA_3: Llavors te n'adones...

MESTRA_6: També és cert que tenen un acompanyament, no? Semblava que tots aquests casos tenien un acompanyament...

MESTRA_4: Psicològic.

MESTRA_6: Psicològic, d'aquesta fundació i per tant això també és una ajuda i és important. Tenen un lloc on canalitzar.

INVESTIGADOR: Sí, però clar, són gent que potser s'han trobat o han vist que hi podia haver un problema i han buscat una ajuda professional. Dels casos que teniu a les escoles sabeu si tenen una ajuda externa.

MESTRA_4: Els germans no.

INVESTIGADOR: Els germans. Com aquí.

MESTRA_4: No, no, no.

MESTRA_6: Però això també és una mancança del sistema. Vull dir que ho has de fer tu per una qüestió d'una fundació privada però no s'ofereix a... després tens l'opció d'acceptar-o o rebutjar-ho, però no hi ha un suport important a la gent quan té determinades problemàtiques siguin aquestes o d'altres, però ara parlem de discapacitat perquè fins i tot hi hagués un acompanyament o fins i tot hi hagués una possibilitat de que en algun moment aquella criatura pogués quedar-se en un lloc ben atesa perquè la resta de la família pogués estar amb moments sense haver de gastar-se una morterada amb la criatura. Poder trobar espais...

MESTRA_4: I els propis pares, vull dir, els pares l'han de portar a la teràpia aquesta, després a l'altra, després al terapeuta de no sé què, no sé quantos, i la parella què passa. Poder anar allà i abocar i dir estic fins els nassos de la meva vida, agafar el cotxe i anar aquí i anar allà. Ni els que no tenen, els que no els pengi l'etiqueta i ni els germans ni la família, no hi ha un protocol d'atenció.

MESTRA_6: Amb això estem...

INVESTIGADOR: Sí, estem a anys llum.

MESTRA_6: Anys llum.

INVESTIGADOR: Sí, perquè potser una mica qui entoma aquest tema és serveis socials, de servei entre cometes públic i gratuït.

MESTRA_6: També ho fa...

INVESTIGADOR: També arribar on arriba.

MESTRA_6: Exacte. Però ho fa d'una manera que atén bàsicament a l'afectat.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_6: Sí que de vegades però sempre el centre és l'afectat. És a dir, parlarà amb la mare, amb no sé què, però sobre el comportament o sobre coses del nano amb discapacitat.

MESTRA_4: O buscaran uns pisos tutelats i tot això però és veritat, en el fons, segur que és un bé per la família, però el focus està en que aquest nen sigui més autònom, pugui viure amb altres, autonomia...

MESTRA_3: I sense anar més lluny com està la llei de la dependència.

MESTRA_6: És una miqueta això, no?

MESTRA_3: És desesperant i és això. Amb adults és això.

MESTRA_6: És això, sense això és molt difícil ja tirar endavant determinades coses per diverses famílies en general. Es veien totes d'un nivell mig.

MESTRA_3: Sí, però jo crec que, en general, en algun moment de la vida, aquests germans els ha d'agafar una ràbia.

MESTRA_4: Jo crec que s'han de regular.

MESTRA_3: És que, no ho trobo normal. I per què a mi?

MESTRA_6: Jo parlo ara d'una cosa personal. Jo tinc un cosí germà que és (no s'ha transcrit) i té un germà, ell és el gran i té un germà, doncs la relació entre els dos germans és molt dolenta. I són ja grans. No són cap criatura. Un té uns quaranta i escaig anys i l'altre quaranta. I és una cosa que de vegades en parlem perquè preocupa què passarà...

MESTRA_3: Clar.

INVESTIGADOR: El dia que...

MESTRA_6: El dia que... el pare ja va morir, la meva tia encara és viva, però clar, és cert que l'han tractat d'una manera una mica era el cas primer, no? Li fan tot. El germà això no ho entén ni ho comparteix.

MESTRA_3: Ni vol seguir-ho evidentment.

MESTRA_6: Ni vol seguir-ho. I clar, aquí hi ha un problema important dins de la família, queda circumscrit en el nucli estricte d'ells, però és un gran problema, és

un gran problema perquè quan falti la mare, què farà aquest germà? I aquest germà se'n va anar a viure al quinto pino...

MESTRA_3: Per estar ben lluny.

MESTRA_6: Uns anys per estar ben lluny. Ara torna a ser aquí però ha estat molts anys fora de... lluny i amb por, de la relació amb la família perquè té un rebote important.

INVESTIGADOR: Seria el moment de rebeldia que deia la N.

MESTRA_3: I el primer cas.

INVESTIGADOR: El germà que va desaparèixer i que no ha tornat.

MESTRA_6: Doncs aquest no va desaparèixer el cent per cent...

(tothom parla)

MESTRA_3: El cas que diuen aquí quan es mor la mare desapareix.

MESTRA_6: Aquest va desaparèixer més jove, i va desaparèixer...

INVESTIGADOR: Perquè ara tornant als casos de les escoles, creieu que estarien potser primer o estarien en aquesta primera fase de, bueno, ho portem, tenim el germà, però que encara no han diguéssim explotat.

MESTRA_3: És que a veure, el nen i la nena petits, és que encara que sigui molt normal també és dependent. El problema és quan ja arriben a la dependència a l'adolescència ja hauria de començar a ser més autònom i és llavors quan canvien els esquemes.

INVESTIGADOR: Sí el que passa que un nen petit no sé fins a quin punt acaba d'entendre que tot es focalitzi en l'altre.

MESTRA_6: Però mira, l'altre dia parlàvem una mica dels comportaments dels nanos a les escoles i els seus comportaments no són els estàndards, amb algunes coses tenen diferència amb el comportament d'altres pel fet de tenir un

ANNEXOS

germà amb una discapacitat o una germana i això l'altre dia ho parlàvem, explicàvem els exemples.

MESTRA_3: Que cadascú...

MESTRA_6: Que cadascú...

INVESTIGADOR: Cridar l'atenció...

MESTRA_3 (TEA): Per tant, sí, crida d'atenció, o ser més protector o...

MESTRA_3: O més patidor...

MESTRA_6: O més patidor o una barreja de...

MESTRA_4: Nosaltres tenim un TEA que està fent el cinquè i la seva germana és més gran, té tres germans. El petit va de mà en mà dels adults, vull dir no és un nen (?) però el gran que jo l'he vist fora de l'escola, allò que convides el nen a casa, quan ve la germana o així,...

MESTRA_3: No li agrada.

MESTRA_4: S'avergonyeix. Nosaltres a casa, ai que guay, ella super mona, però veus que no li fa gràcia. Si no hagués vingut a buscar-lo jo crec que ho hagués agraït.

MESTRA_3: El cas que dic jo de la meva escola, també,...

INVESTIGADOR: Sí, sí.

MESTRA_3: No li agrada gens veure la germana per aquí.

INVESTIGADOR: Hi està, però és perquè toca, potser una mica.

MESTRA_3: Perquè toca. Però mai li ha agradat.

MESTRA_4: ... amb el gran que es porta poc i que hauria de ser amic de joc, ...

INVESTIGADOR: Per anar tancant, voleu afegir alguna coseta? Crec que una mica el que ha sortit ha sigut evidentment súper interessant...

MESTRA_4: Sí perquè la necessitat aquesta de cobrir les necessitats que tenen els germans de, jo crec que és una cosa que hauria de sonar...

INVESTIGADOR: Una mica també la intenció d'aquesta tesi és que ressoni a per tot, no, llavors, bueno, ho deixem aquí, seguirem...

MESTRA_6: A mi m'ha agradat molt.

MESTRA_4: Molt sí.

INVESTIGADOR: És dur.

MESTRA_3: És una continuació del que veiem a l'escola.

MESTRA_6: Però ens fa pensar més coses a part del que cada dia...

INVESTIGADOR: La veritat és que el, la segona vegada que el visiones el vídeo, o sigui el primer dia que el veus, evidentment ja te n'adones de coses, però el segon dia...

MESTRA_4: Aquella tercera mirada, en què ens hem de fixar?

INVESTIGADOR: Sí, això com que avui també ens ha faltat gent, en el cas que poguessin venir, si no hi teniu inconvenient vosaltres, jo de totes maneres quan enviï el resum de la sessió d'avui enviaré l'enllaç del vídeo...

MESTRA_6: Això està bé, sí.

INVESTIGADOR: Així també el poden visionar.

MESTRA_6: Això t'ho anava a demanar.

INVESTIGADOR: Sí, sí. Està al youtube.

MESTRA_6: Youtube, ah, vale.

INVESTIGADOR: Los hermanos, si no recuerdo malament és el primer. Jo me l'he descarregat per no tenir cap problema i tot plegat, però enviaré el link en el resum.

MESTRA_6: Això està bé.

MESTRA_3: Sí, perquè et vas fixant més.

MESTRA_6: Sí i perquè ara també he pensat alguna cosa que li pot interessar.

INVESTIGADOR: Però la gent que no ha pogut venir avui almenys que pugui el proper dia que s'incorpori seguir el fil i tot plegat. Però tot el que s'ha dit ha sigut molt interessant, com sempre. Moltes gràcies. Fins la propera.

Transcripció sessió 5

INVESTIGADOR: Bona tarda. Gràcies per venir a totes tres. Estem aquí a punt de començar el, la cinquena sessió de grup de discussió sobre la tesi que estic portant a terme de nens que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament i avui la sessió tractarà principalment (so incomprendible). Llavors hi haurà una primera part on visualitzarem dos punts de vista d'una mare i d'una germana sobre els seus fills o germans, val, i llavors a partir d'aquí farem una mica de debat, ja us ho dic avui principalment centrat en les famílies. Si recordeu a l'últim grup de discussió vam estar visualitzant un vídeo, també, on hi havia diferents experiències de diferents germans de famílies de dos, tres o quatre germans on explicaven també una mica la seva experiència, els seus sentiments envers tant la vida com els seus germans amb discapacitat i com estan visquent una mica ells tot, tota la història, d'acord? Llavors si us sembla comencem amb els dos vídeos. Són curtets i després els comentem.

(...)

<https://www.youtube.com/watch?v=4hpk5sxd4w>

1r Cas

Hola soc la Coloma i soc la mare de dos bessons, en Joan Toni i en Francesc i un, en Francesc, es un nen amb Síndrome de Down i en Joan Toni no. El dia del naixement va ser el dia més feliç de la nostra vida perquè a més era una cosa molt desitjada i a més bessos, més desitjat encara però clar, el moment en el

que et diuen que un dels nens és un nen amb Síndrome de Down, et cau el món a sobre. Aquell moment va ser horrorós, horrorós, sí, però ara encantada.

El que passa és que en Joan Toni sempre és el germà d'en Francesc. Està etiquetat, és "el germà de...". "Hola Francesc" i sempre és en Francesc i en Joan Toni està allà al costat i queda anul·lat i això li fa mal a ell i a mi. (sacceig) que aquí també hi ha un altre nen, que també necessita que li diguin hola, que és una persona. És gelós perquè imagina tenir un germà bessó i ja tenir aquest sentiment de gelosia perquè des del primer moment ja ho has de compartir tot, doncs imagina si tens un germà amb una discapacitat, que no entens molt bé perquè el teu germà és així, que són un embolic de coses al cap que jo crec que el pobre nen a vegades ho passa malament. És a dir, jo voldria donar-li el lloc que es mereix, i donar-li en el futur i sempre, però no deixarem de tenir un nen amb discapacitat i a vegades, sí que inconscientment, et centres més en un que en l'altre. Amb tres anys, com li expliques? Però ell ha trobat una solució que era que el seu germà era més petit i en aquell moment sí vaig acceptar aquesta solució però després vaig pensar "No, no l'he d'enganyar" perquè el seu germà no és més petit, el seu germà és com ell. I li vaig donar a entendre que no, que el que passava al seu germà era que li costava més que als altres fer les coses, que les faria, però més lent, i ell mateix es va convèncer i va veure que era una explicació que va entendre i no va tornar a preguntar més. I de fet ara no em pregunta, jo crec que el torna a veure com un més, al que li costa més, però que és un altre nen.

En Joan Toni és un nen feliç, de fet moltes vegades diu "el meu germà és molt guay" i és que és molt guay. Imagina a en Joan Toni quan sigui adult, quan ja sigui major d'edat, jo crec que serà una passada de persona, perquè ja des de petit tindrà uns valors que altres persones no tindran. Jo veig els nens de la seva classe que no tenen cap germà amb discapacitat i en Joan Toni té uns valors que ells no tenen, i això és d'agrair. Per nosaltres la vivència que tenim no té preu. Per nosaltres ja està, ja no li donem cap importància. Tenim un nen amb síndrome de down i un altre que no ho té.

2n Cas

ANNEXOS

Me llamo Beatriz Damián Rubio, tengo 12 años, toco la guitarra y (?). Yo a mi hermano no le cambiaría porque aunque se comporte así, es bueno en el fondo. Es un niño cariñoso, amable, inteligente, porque antes de operarle era superdotado y después de operarle no. Mientras lo operaban estaba en el cole y lo estaba pasando mal. Estaba todo el rato llorando y después de operarle pues cuando hablaba conmigo pues no lo entendía. El año que viene pasa al instituto y me da vergüenza porque está mi hermano y a lo mejor los de bachillerato se meten conmigo porque como mi hermano está mal, a lo mejor me ven con él y se ríen de mí o de él... que suele pasar más. Y no quiero pasar.

La gente suele mirar a mi hermano bien menos los adolescentes que le miran con cara de, de como diciendo que qué hace este niño por la calle, no debe de estar un niño así por la calle. Le miran con cara rara. Me da vergüenza ir con él. Me va a estar mimando todo el rato y no me gusta, encima delante de los demás. Empieza a dar besos. A veces lo hace delante de mis amigos y porque me deja todas las babas y me da asco, sus babas.

Por la edad soy la pequeña quiera o no quiera, pero por el conocimiento mental soy la mayor. Me parece raro porque un niño de quince años con una edad mental de diez, pues no sé, raro. Porque él a veces no sabe reaccionar rápido. A lo mejor le pasa y a los cinco minutos pues reacciona. Pues me meto mucho con mi hermano porque le llamo de todo menos guapo.

Yo creo que todos los que tienen hermanos y se pelean pues les quieren también a su hermano, aunque se peleen.

INVESTIGADOR: En el vídeo aquest hi ha més experiències d'altres germans però de moment si us sembla visualitzem aquests dos. Primeres impressions?

MESTRA_3: Que és molt sincera aquesta nena. Perquè en canvi el documental de l'altre dia, era massa...

INVESTIGADOR: Idíl·lic.

MESTRA_4: Jo crec que sabien que els estaven gravant.

MESTRA_3: Eh que sí? Exacte. La veig molt real.

MESTRA_4: El que els hi passa al carrer ...

MESTRA_1: I a l'institut que...

MESTRA_4: Els altres adolescents...

MESTRA_3: I un que tenim aquí d'alumne, li fa vergonya que vingui la seva germana. I potser a casa és diferent, no?

MESTRA_1: Jo crec que un que tenim a l'escola també li fa vergonya. El seu germà està a fora però ell que està a sisè, quan ve, que ve molt poc...

INVESTIGADOR: Jo crec que deu ser un cas semblant al que diu la (mestra_1).

MESTRA_3: Sí. També està a sisè i la germana té vint anys ja.

MESTRA_4: El meu està a quart i li fa vergonya (?????)

MESTRA_3: A part que aquests nens necessiten estar sense el germà, fer vida social.

MESTRA_4: I tenir una mare per tu... deia em sabia molt de greu... l'ajuda i tot però no ho estic fent igual.

INVESTIGADOR: Algunes vegades de manera inconscient.

MESTRA_1: Però el fet de buscar-te un temps per estar amb el nen que no té dificultats, el germà que també necessita això, es fa difícil. I és de les tasques que més batalles tenim a l'escola. Perquè tenim un nen a quart que el seu germà també està a l'ESO i la mare deia que tot ho fan junts, el poc que fan els pares amb ells ho fan tot junts. O sigui que aquest altre, en Hao Yu, l'has de, el vas construïnt tu, l'has d'ajudar a construir perquè costa trobar aquests temps per ell.

INVESTIGADOR: Amb algun membre de la família, no?

MESTRA_1: Sí. Va amb l'altre, al mateix espai, ... ja està com acostumat a ser com un gosset i a vegades sap greu perquè...

MESTRA_3: No té protagonisme.

MESTRA_4: Perquè no és allò de tenir dos fills i que dediques cinc minuts a aquest i després a l'altre, no perquè no pots. Però si estan junts i dedica cinc minuts a l'altre, la mirada, no tens la presència que has de tenir pel teu fill. Si l'altre està present té més espai tot i que tu conscientment no puguis, has de buscar alguna activitat extra, fora del mateix espai.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_4: Perquè sinó la família, passa amb la societat per cobrir les necessitats de la societat i anem descuidant...

MESTRA_3: També ho necessiten.

MESTRA_4: També necessiten, tothom necessita.

MESTRA_1: I a part d'això també en aquestes famílies no hi han entitats o la societat que els ajudi a fer això sinó que és la bona voluntat que puguin anar assumint cadascú del que sàpiga fer, del que faci. Jo recordo al principi quan teníem aquests nens que des de serveis socials ens van passar un document que hi ha un espai de, els dissabtes i diumenges que obren i que hi ha voluntaris perquè els puguis deixar aquests nanos amb necessitats que els pares puguin anar amb l'altre. Vull dir que tampoc se senten recolzats per...

INVESTIGADOR: Per la societat.

MESTRA_1: Per la societat. I abans els nens aquests també estaven amagats o més tancats perquè els avis se'n cuidaven o algú de la família tenia més cura d'aquests nens necessitats.

MESTRA_3: I estaven apartats de la societat.

MESTRA_1: I és amb els altres on/quan ens (?)...

MESTRA_4: Quan estic fent activitats penso i l'altre perquè no m'ha vingut...

MESTRA_1: No.

MESTRA_4: Vull dir que has de tenir una sensació de culpabilitat que jo crec que no et sents bé fent massa mai res. Perquè estic per ell perquè ho necessita

ANNEXOS

però estic descuidant a l'altre, però si estic amb l'altre és que estic donant compte que no estic fent bé de mare perquè l'estic descuidant perquè aquest també m'està reclamant.

MESTRA_3: Ui, és difícil.

INVESTIGADOR: Perquè el testimoni de la mare del principi com l'heu vist? Per exemple, tu (mestra_1) tornant a comparar amb l'altre documental la mare que tenia tres fills, dos bessons, un que també tenia una discapacitat i la germana gran que la mare, entre cometes, semblava molt feliç i tot plegat, i aquesta potser ha sigut també semblant a la nena, més realista. Com ho heu vist?

MESTRA_4: Són més petits aquests nens.

MESTRA_3: És que aquests encara són molt petits.

MESTRA_4: Són molt petits.

MESTRA_3: I el germà es fixa molt amb la diferència de tracte que tenen a casa doncs quan tingui deu anys més...

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_4: A qui saluda, al nen amb necessitats educatives especials o al nen...

MESTRA_3: A mi em semblava que era el nen que no tenia... síndrome de down.

INVESTIGADOR: Teòricament el que té síndrome de down.

MESTRA_3: Vaaal. És que jo primer ho havia entès diferent i després he vist que...

INVESTIGADOR: En Joan Toni representa que és el nen sa i en Francesc que li diuen hola és el nen amb síndrome de down.

MESTRA_3: Val. Ho havia entès malament.

INVESTIGADOR: També perquè crec que va ser la (mestra_2) a l'última sessió va dir que aquests nens arribava un punt que havien de petar, d'alguna manera. O sigui que, sigui conductualment o d'una altra manera però que sí que hi ha un moment que fan "crack", no? Necessito...

MESTRA_3: Els germans vols dir?

MESTRA_4: Sí.

INVESTIGADOR: Els germans sans que necessiten...deixar com anar... i aquí potser encara són massa... petits.

MESTRA_4: Aquest és molt petit i aquest comença a dir, tot i saber que l'estan gravant. Posava aquestes cares i anava dient aquestes coses com dient lo que estic dient. Era conscient que socialment no estava, no hi havia la gran (?) sincera parlant.

MESTRA_1: El meu germà és el gran, però jo soc la gran.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_1: Llavors no ens podem refiar d'ell...

MESTRA_3: Tota la vida...

MESTRA_1: I l'han operat a aquest nen?

INVESTIGADOR: En el segon pel que explica la germana sí. Se suposa que devia ser un nen que devia néixer, entre cometes, sense cap problema però tampoc explica quines circumstàncies van fer que l'haguessin d'operar. Però és clar, ella, la germana, diu que era un nen superdotat.

MESTRA_1: Sí.

MESTRA_3: Per això, queda clar que era alguna cosa greu.

INVESTIGADOR: Però bueno. Llavors per seguir una mica amb el tema aquest de les famílies, a veure, en el cas dels germans els primers estudis centrats en els germans, no van aparèixer fins la dècada dels vuitanta. Llavors tots els

ANNEXOS

treballs estaven molt enfocats en els fills amb discapacitat també una mica les conclusions eren que aquests fills amb discapacitat tenien una influència negativa en els fills sense discapacitat, però aquesta tendència a partir dels vuitanta, sobretot, va canviant. I actualment es creu que nens amb discapacitat poden tenir una influència positiva en els seus germans.

MESTRA_4: Això la primera mare ho deia.

MESTRA_1: Sí.

MESTRA_4: Clar, tenen uns valors, una sensibilitat, és veritat, tenen una sensibilitat però han de passar a l'edat adulta per tenir aquesta sensibilitat. Jo crec que tot el camí és molt duret.

INVESTIGADOR: Jo... digues, digues, perdona.

MESTRA_1: Quan a l'escola els nens amb síndrome qualsevol, aquella aula, aquell grup de nanos està més (...) tenen més empatia, coneixen molt més, estan més sensibilitzats, tenen molt més recursos per les situacions...

MESTRA_3: El que passa que jo això, que hi estic d'acord eh que passa, però en molts casos passa molt en cursos baixos, quan són petits. Després a cinquè i sobretot sisè,...

MESTRA_1: Sisè ja no.

MESTRA_3: Ja no eh?

MESTRA_1: Cinquè sí.

MESTRA_3: Fins a cinquè...

INVESTIGADOR: També depèn del grup, del tipus de discapacitat...

MESTRA_3: A sisè n'hi havia un que l'adoraven...

MESTRA_1: A sisè, per què sisè? Perquè van a l'institut i llavors canvien?

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_4: Quan a l'adolescència no controlen...

MESTRA_1: A l'institut no ho entenen i poden seguir el rol que porten...

MESTRA_3: I tenen uns altres interessos...

MESTRA_1: Ho hem vist a l'escola...

MESTRA_3: No, no comparteixen...

MESTRA_1: Sí, sí. Perquè entenen què els hi passa.

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_1: Tot i que a vegades han tingut aspectes sexuals més desenvolupats que els altres nens...

MESTRA_3: Però diferent.

MESTRA_1: Diferent dels altres.

MESTRA_3: Sexuals sí. (???) I és el tema de sisè.

MESTRA_1: Sí, sí, sí.

INVESTIGADOR: Llavors el que us volia dir és que hi ha també una investigació feta per un senyor que es diu Turnbull, del dos mil quatre, que el que diu és que tots els problemes o diguéssim, dèficits emocionals i conductuals que poden tenir aquests nens que són sans, es poden, poden ser més provocats i deguts a com viu la família o amb l'estrès que viu la família la discapacitat que en la discapacitat en sí.

MESTRA_3: Home clar. Clar el problema vindrà de l'entorn i no de la persona discapacitada, evidentment.

INVESTIGADOR: Però en aquest cas...

MESTRA_4: Segons la situació de la família.

INVESTIGADOR: El sistema familiar.

MESTRA_4: Tu tens dos fills sans tot i que és impossible educar-los igual perquè cada nen és diferent. Per tant les respostes que ja de per sí són diferents, imagina't si un dels dos fills és amb necessitats educatives especials. És a dir et volques d'una manera que l'altre, vull dir, una simple carentonya, una moxaina, i jo crec que tot això no existeix perquè estàs tan pendent de...

MESTRA_3: Absorbit, sí.

MESTRA_4: Primer has de passar el dol. Primer ve el perquè m'ha passat a mi...

MESTRA_3: Això ho explica molt bé la mare...

MESTRA_4: La primera. Quan estàs en aquest rol jo, jo, jo, jo ho veus. Quan acceptes la realitat després acceptes la realitat i és quan ja et fas madre coraje, que et poses ja a especialitzar-te en necessitats educatives especials, i l'altre? Crec jo, i l'altre?

MESTRA_1: L'altre acaba essent el pollastret (?) de la mare que fa que arribi a aquesta edat, aquesta noia estava fent de...

INVESTIGADOR: Com de segona mare, no?

MESTRA_1: De segona mare, en els moments que la mare no hi és. O sigui a part que no has tingut les moxaines, el no sé què, a més a més és l'abstenció de la mare.

INVESTIGADOR: Clar, aquí hi ha l'altre potser mancança que no hi és aquest vincle materno-filial, no, amb el fill sa?

MESTRA_1: Perquè amb la mare, els pares han de passar el dol. Si no el passen és difícil assumir... però després el nen aquest sa també té dret a passar el dol i ningú es cuida...

MESTRA_3: Això és un tema que segurament no es tracta, el dol també del germà.

INVESTIGADOR: Però per què? Perquè creuen que tenen més capacitat resilient o perquè seran més capaços de sortir-se'n...

MESTRA_3: Segurament.

MESTRA_1: Perquè pensem que els nens, a vegades hi ha la idea aquesta que els nens... estan jugant, no sé, i ho veuen tot, no analitzen tant. No pensem en què li pot passar en els moments que estigui preocupat, com l'acull, com li demano què t'està passant, què sents, no? Ja forma part de, tots estem en el rol aquest.

(...)

MESTRA_4: Els adults tenim molt clar que l'hem de passar...

MESTRA_3: Però mai havia pensat que també l'han de passar.

INVESTIGADOR: El que passa és que ha de ser complicat segurament si no se'ls hi dóna recursos per passar...

MESTRA_1: Home clar. Això que jo dic que no hi ha ajudes per aquestes persones.

INVESTIGADOR: Clar, com que partim de la base o de la hipòtesi que aquests nens no tenen tota l'atenció que potser haurien de tenir...

MESTRA_3: Ja.

MESTRA_1: Sí, sí.

INVESTIGADOR: Potser no passen aquest dol i després és quan peten.

MESTRA_1: Clar.

MESTRA_3: També...

MESTRA_1: Vull dir n'he tingut de casos d'algun nen...

MESTRA_3: Clar que sí.

MESTRA_1: A disset anys o catorze anys de fer coses que no els hi toquen.

MESTRA_4: (?) a la infància, molt responsables, i a l'adolescència que és un moment on han de mostrar que han de ser responsables...

INVESTIGADOR: En voleu sentir un d'aquests casos?

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_1: Sí.

INVESTIGADOR: El següent, aquest.

3r Cas

Bueno me llamo Alicia tengo 20 años, estoy estudiando psicología y soy la hermana de Alberto que tiene diecisiete.

Hubo una época en la que mi hermano empezó a estar un poco más revolucionado, de hormonas, porque va entrando en la adolescencia y empiezan a haber más discusiones en casa, más problemas y entonces llegó un momento en el que ven que yo empecé a pasar de estar en casa, a estar todo el día fuera de casa. Cuando pasaba esto, cuando se peleaban yo optaba por irme porque tenía una sensación de, me daba rabia, me ponía nerviosa, de no saber que hacer entonces pues no, pues no podía aguantarlo. Al final estaba todo el día triste, estaba mal, enfadada y pesnaba también que para estar así en casa y de que los problemas fueran mayores pues mejor, mejor irme y estar por ahí, que por lo menos me olvidaba un poco de las cosas.

Pues ahora con el paso de un poquito del tiempo y de los años nada pues, va madurando, ya no me parece un problema trascendental en mi vida y ya lo he cambiado. Tampoco creo que fuera una adolescencia difícil ni traumática porque he vivido con eso toda la vida y tampoco me ha pasado nada y, pues, pues aquí estoy.

Las preocupaciones de mis amigas con sus hermanos pues son de otro tipo. Ellas se preocupan más por saber a dónde van, si beben por ahí, si fuman porros, si se lían con niñas y yo, pues tengo preocupaciones de otro tipo. Los miedos

ANNEXOS

han ido cambiando con el paso del tiempo y ahora lo que me da mucho miedo es que mi hermano tiene que empezar un poco a independizarse, a moverse solo por todos lados, coger metro, autobuses, y me da miedo lo que le pueda pasar. Por ir solo y que no sepa reaccionar ante determinadas situaciones. Probablemente sea un miedo más de padres. Pero yo soy su heramana mayor y me preocupo por él y lo pienso, lo siento y el miedo pues lo tengo. Creo que es un miedo lógico que todas las familias tienen miedo cuando los niños se van haciendo mayores y van creciendo y van empezando a ir solos, pero probablemente sea excesivo pues por el tema de mi hermano y porqué también las familias yo creo que tendemos a proteger demasiado a los niños con este tipo de problemas y al final somos nosotros los que frenamos que ellos puedan ir haciendo una vida un poco más normal. Por eso, por los miedos y por temor a que les pueda pasar cualquier cosa.

MESTRA_3: Sí, sí.

INVESTIGADOR: Desconnectar, me'n vaig de casa.

MESTRA_3: No és ben bé això. El que ha dit és que ella havia de marxar.

MESTRA_1: Es porten un any aquests dos.

MESTRA_3: Sí, però tampoc.

MESTRA_1: Jo havia entès...

MESTRA_3: Que havien d'anar d'adolescents i de joves.

INVESTIGADOR: Llavors només un detall. De l'altre documental una de les germanes grans era infermera.

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: Aquesta psicòloga.

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_1: Anava a dir-ho. No és igual però un parell de sisè, família amb una nena adoptada vam oferir xerrades perquè no entenien el que crèiem que havien

ANNEXOS

de fer perquè no era el procés que crèiem que era adequat i tal, tenen un fill biològic, se'ls hi canvia el panorama perquè veuen que tot el que han fet per l'altre no i la mare es posa a estudiar psicologia.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_1: Deixa tot i es posa a estudiar psicologia.

MESTRA_4: Busques la manera per cuidar.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_4: Cuido, cuidado, cuidado.

INVESTIGADOR: Clar però és una mica el rol dels pares.

MESTRA_1: Sí. I una altra família que conec la petita va fer infermeria.

MESTRA_3: És que encara que no volgués agafar el rol dels pares l'has d'agafar a la força. O no?

INVESTIGADOR: Segurament ho acceptaran i vam veure un cas.

MESTRA_1: I del Jarque has trobat coses o no? Del... Jarque es deia?

INVESTIGADOR: No, encara estic en ple marc teòric. Tampoc he buscat...

MESTRA_1: És el que va iniciar tota la qüestió d'escola especial de cap a la inclusió, i els primers estudis i tractament posant en marxa l'escola inclusiva.

MESTRA_3: Ja però no el tema dels germans.

MESTRA_1: No però ell està vinculat a escola d'educació especial i si que eren molt sensibles a això de les famílies, participar i molt lligat a les famílies. No sé si té estudis concrets però és un tiu que va estudiar molt tota aquesta tipologia de famílies.

INVESTIGADOR: No i està clar que la família al final no deixa de ser l'element primordial tant per l'un com per l'altre.

MESTRA_3: Clar.

INVESTIGADOR: Després evidentment hi entra l'escola i la resta i tot plegat, però pare, mare (...). Llavors...

MESTRA_3: A partir d'aquí, perdona, em ve encetar un altre tema: la diferència que hi ha quan aquest nano amb discapacitat comparteix escola amb el germà que no té la discapacitat o en canvi va a una escola d'educació especial on es relaciona amb els altres nanos amb discapacitat i el seu germà... ja sé que és un tema difícil. La solució és que comparteixin mateix espai.

MESTRA_1: Però a partir de secundària s'acaba això, majoritàriament.

MESTRA_3: Majoritàriament, depèn, no sempre.

MESTRA_1: Depèn de...

MESTRA_4: (????? no s'entén)

MESTRA_1: Depèn de les característiques però vaja tots els nens que han sortit de la nostra escola no s'han pogut incorporar...

MESTRA_3: Ah, no? Els d'aquí sí. Mira, un de la USEE que va ara als Je aquests de, del CI. Feliços estan. I en tenim més (...). Però jo molts cops en segons quins casos, sí que he pensat en el germà, que bé estaria i potser el seu germà amb discapacitat també, si anés a una escola d'educació especial.

MESTRA_4: O una altra escola.

MESTRA_3: Bueno, o una altra escola.

INVESTIGADOR: O a una altra escola.

MESTRA_3: Una altra escola. Per tenir cada un el seu espai.

MESTRA_4: No ser el germà de...

MESTRA_3: No ser el germà de.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Sí, també és el que dèiem ara, que el nen sa és sempre el germà de...

MESTRA_3: Jo he tingut algun cas aquí que el germà amb discapacitat es pixava al pati, es despullava i la germana et mirava i ho passava fatal.

(Tros mestra_2 i mestra_1 no s'entén)

MESTRA_4: El germà petit si s'escapava el gran, deies ostres, el veies patir...

MESTRA_3: Aquesta responsabilitat.

MESTRA_4: Aquesta responsabilitat, aquesta motxilla...

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_4: Vas a una altra escola i no ho veus.

MESTRA_3: No ho veus.

INVESTIGADOR: També una mica el que deia la mestra_3 els recursos, o les activitats que es poden fer amb les famílies són poques, per ajudar-los o alliberar-los per dir-ho d'alguna manera en alguns moments. Amb germans sí que hi ha grups d'aquests, de debat o de compartir idees i tot plegat, llavors jo el que també vaig plantejar una mica l'últim grup de discussió era si hi havia la possibilitat de fer, igual que fem nosaltres, un grup de discussió amb famílies per també poder compartir una mica el seu punt de vista i la seva experiència fins on vulguin ells i elles, de les seves vides, de les seves històries. No sé si, sobretot com podem lligar-ho perquè si és complicat trobar-nos nosaltres, amb famílies pot ser-ho més. Perquè, i a veure com ho veieu, jo crec que l'entrevista pot quedar com més, pot ser més buida, vull dir més freda que no un grup on...

MESTRA_4: Comparteixen.

INVESTIGADOR: La gent pugui compartir.

MESTRA_1: A l'escola es troben les famílies que tenen nens amb necessitats educatives especials, que hem vist el creixement de l'escola, arriba un moment

ANNEXOS

que quan parles de diversitat, d'inclusió, comences a parlar-ne, hi ha, les famílies ja han fet el grup.

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_4: Nosaltres tenim una comissió que es diu atenció a la diversitat i inclusió i totes les famílies que estan amb això és perquè tenen un nen amb dificultats, un nen amb TEA, hi estan tots, també per sensibilitat...

INVESTIGADOR: I encara que no fos una trobada conjunta de totes les escoles i es fes per separat? Creieu que serien receptives?

(...)

MESTRA_4: Jo alguna crec que sí i l'altra és la logística del temps (????no s'entén). I després n'hi ha d'altres d'aquestes d'inclusió que estan disposades (???? no s'entén) no tots tenen dos fills. Té un fill amb necessitats educatives especials.

MESTRA_1: Nosaltres tenim...

MESTRA_4: Clar nosaltres en tenim uns quants.

MESTRA_1: De dos fills una sí, fa sisè, aquesta sí. La xinesa no ho crec...

INVESTIGADOR: Ja.

MESTRA_3: Clar és que nosaltres han de ser que tinguin germans.

MESTRA_1: Clar, sí.

INVESTIGADOR: Els que vam presentar...

MESTRA_3: Però la majoria no tenen germans.

INVESTIGADOR: La mostra final de les escoles d'aquí la dreta de l'Eixample era de vint-i-dos infants que reunien aquestes característiques de les set escoles.

MESTRA_4: Les bessones. Una va néixer amb retard.

MESTRA_3: I és protectora l'altra que no té retard?

MESTRA_4: Està molt alterada.

MESTRA_3: Quina edat?

MESTRA_4: Tres. (??? no s'entén) A l'escola necessita una adaptació.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_4: Moltes coses, no?

(...)

INVESTIGADOR: Jo seguiré donant voltes. De totes maneres...

MESTRA_4: És molt més bonic poder-ho parlar amb més gent...

INVESTIGADOR: A veure, jo ho veig...

MESTRA_4: Si jo, et busco tres famílies...

INVESTIGADOR: És el que he dit primer, l'ideal però evidentment complicadíssim seria poder-ho fer...

MESTRA_4: Tots.

INVESTIGADOR: Tots els que poguessin.

MESTRA_1: Els que poguessin.

INVESTIGADOR: Com que això és molt poc factible, perquè ja és poc factible trobar-nos nosaltres, fer-ho escola per escola. Llavors jo el que podria preparar seria un escrit explicatiu del perquè es vol fer, és igual, digues-li entrevista o grup i evidentment jo em desplaçaria a les escoles. Però això fins que, jo dilluns tinc reunió amb els directors de tesi, llavors els hi preguntaré què creuen. A veure, a partir d'aquí, surt o pot sortir, perfecte. Que no pot sortir buscarem una altra manera. És per no quedar-se també amb la impressió de la gent que tingui...

MESTRA_1: Clar. Jo puc mirar que dos famílies... perquè l'altra és, clar és un nano que nom_nen que té un TDAH però més complicat i el germà petit està també patint tot això del model i a més a més una disfunció, tot complicat, però també...

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_4: Les separacions... aquesta situació...

INVESTIGADOR: Tots els casos que heu presentat les diferents escoles és que han anat sortint diferents variables de famílies separades, fills adoptats, germans petits, mitjans, famílies de dos fills, tres fills, quatre fills, clar és tot com molt tancat, és...

MESTRA_3: No, no. Evidentment.

INVESTIGADOR: Doncs això ja us ho dic. Ja us diré alguna cosa. Evidentment intentar i ja em desplaçaria jo.

MESTRA_3: És que crec que és millor per la família.

MESTRA_1: Sí.

MESTRA_3: Cadascú a la seva escola.

INVESTIGADOR: Clar, lo ideal i idíl·lic i que m'encantaria seria poder reunir a diferents famílies per parlar, evidentment com més gent hi ha més experiències, més vivències i potser resulta més fàcil que una entrevista al final, amb un cara a cara, segons com amb una persona que no coneixes, doncs...

MESTRA_4: Amb els petits. Aquesta de P3 va a la classe amb la germana de la bessona que té necessitats educatives especials. Vull dir que jo crec que aquestes dues m'és més fàcil, perquè el meu fill, per això ho tinc fàcil, però l'altra, fossin juntes elles dues...

INVESTIGADOR: Però aquí a l'escola serien dues. És ajuntar-les. Però ja us ho dic, això ja deixeu-m'ho comentar i ja us passaria un full amb l'explicació per poder donar i a partir d'aquí evidentment si volen i si no volen doncs...

MESTRA_4: No, no, clar.

INVESTIGADOR: No, no, això... fent esforços.

MESTRA_4: I aquí estem!

INVESTIGADOR: Molt agraït. Per anar tancant, no sé si voleu comentar alguna cosa més del que heu vist, del que sabeu, del que coneixeu o del que penseu.

(...)

MESTRA_4: Penso que la feina més difícil que hi ha és la de fer de mare. Si tinguéssim alguns casos així... vull dir em qüestiono moltes coses, tinc dos fills i són totalment diferents, si tinguessin necessitats educatives especials...

MESTRA_3: Ha de ser molt difícil.

MESTRA_1: Molt difícil.

MESTRA_3: Molt.

INVESTIGADOR: No, i, tornant al que dèiem...

MESTRA_4: I justa perquè mai ets,... ordinari...

MESTRA_3: Sí, sí.

INVESTIGADOR: Però tornant una mica al que deia la mestra_3 de com s'organitzava la família, pots pensar potser la conclusió fàcil és el pare es queda amb un, o surt al parc o allà on sigui, la mare amb l'altre. Però suposo que tampoc és tan matemàtic.

MESTRA_3: Home ja es pot fer a vegades.

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_4: Però depèn de la família, depèn de la parella,...

MESTRA_1: Depèn de... però també la vida de parella si també en la relació normal quan vas fent la criança ja et costa trobar la parella doncs amb un nano així, clar...

MESTRA_3: És difícil, molt difícil.

MESTRA_1: És igual que quan es mor un fill que es passa un dol i cadascú el passa a la seva manera. I es tanquen perquè uns ho viuen d'una manera i els altres d'una altra. Qui té uns bessons que un té necessitats educatives especials i l'altre no és la F. M. de R. S. ara. Una persona interessant que també podries entrevistar. Els havia portat a l'escola de ? però li van dir que aquell nen no... i ara els porta a, com es diu, X., no...

MESTRA_3: A X.?

MESTRA_1: No a V. a...

INVESTIGADOR: A X.

MESTRA_1: X. Van a X.

INVESTIGADOR: Vaig estar-hi.

MESTRA_1: Però també això tots dos tenen la mateixa edat, tots dos van a la mateixa classe...

INVESTIGADOR: És d'una línia.

MESTRA_1: Això, és d'una línia. Però no sé si el nen va un curs enrere, saps?

INVESTIGADOR: Jo almenys quan estava era d'una línia.

MESTRA_1: Sí, sí és una línia. Però em sembla que van fer això. Això és, també...

MESTRA_3: És raro.

MESTRA_1: Jo ho faria.

MESTRA_3: Però pel germà és molt estrany.

MESTRA_1: Pel germà és estrany, vull dir, tot té les seves connotacions, però el que és millor...

MESTRA_4: (no s'entén)

MESTRA_1: Per això que... però vull dir és una persona...

INVESTIGADOR: Per organització familiar jo entenc que...

MESTRA_3: Han d'anar a la mateixa escola.

INVESTIGADOR: On vulguin els pares...

MESTRA_1: No i afavoreixen la inclusió i tot...

MESTRA_3: Això ho entenc perfectament. El que estàvem dient és d'una línia...

MESTRA_4: És que és tot.

MESTRA_1: Sí, sí.

MESTRA_4: Un a una classe i l'altre a l'altre...

INVESTIGADOR: Val, doncs deixem-ho aquí, moltes gràcies per la vostra presència i per les vostres opinions i comentaris, d'acord?

MESTRA_3: Gràcies.

INVESTIGADOR: Fins la propera.

MESTRA_1: Per la confiança.

(riures)

Transcripció sessió 6

INVESTIGADOR: Bona tarda (...) moltes gràcies per venir a la sessió del grup de discussió (...) us agraeixo molt a totes 3 la vostra presència (...) la sessió d'avui serà una mica de repàs i de recordatori dels casos (...) dels infants que teniu a les vostres escoles i també ens servirà per veure una mica si hi ha hagut algun tipus de canvi (...) modificació en quant a conductes en quant a aspectes

ANNEXOS

relacionats amb la família ooo amb el tema mateix de l'escola (...) per revisar una mica els casos i també per saber si en tot cas n'hi ha algun de nou, d'acord?

Llavors la segona part tractarà del tema aquest del grup de discussió amb les famílies que vam començar a parlar l'últim dia que vam fer reunió de grup i finalment doncs (...) si hi ha alguna cosa per acabar de parlar i tractar relacionat amb els infants o amb el que pugui anar sorgint durant la conversa aprofitarem per (...) per seguir-ho comentant, d'acord?

Llavors qui vulgui començar (...)

MESTRA_3: (...) sobre si hi ha hagut algun canvi

INVESTIGADOR: Sí

MESTRA_3: o...

INVESTIGADOR: Segueixen...

MESTRA_3: bueno

INVESTIGADOR: Segueixen els mateixos infants aquí a la teva escola?

MESTRA_3: Sí, a la meva escola segueixen els mateixos infants (...) i sí que hem pogut conta constatar una vegada més que hi ha una relació molt directa entre l'actitud del que tenim a l'escola segons la situació que ha estat passant la família amb la filla gran que és l'afectada. Ara l'han tornat a operar (...) i (...) s'ha notat (...) s'ha notat no només en el nen (...) que la seva família no podia estar per ell sinó s'ha notat també molt en l'actitud de la mare envers l'escola i envers el nen. Iii un altre cop pues (?) han dit absolutament de tot i és perquè veus que la família estan (...) doncs amb l'operació de la nena i que la recuperació (...) i (...) no poden, de veritat (...) no poden (...) aaa estar pendents del nen, de l'altre, és que no poden i són molt bona gent. El nen se n'aprofita molt *mamá es que mira en el colegio* i clar la mare si li és més fàcil evidentment eh i que ho entenc és venir aquí i cada dia *por favor habla con él porque yo es que estoy (?)* (...)

INVESTIGADOR: I per això?

MESTRA_3: I això ho hem vist de sempre, eh (...). Que les èpoques el nen una època que va passar molt bona és quan la mare va estar de baixa (...) aaa que se n'anava a dinar amb ella (...) i llavors pel nen això va ser la gran sort eh, tenir la seva mare uns dies per ell sol (...).

INVESTIGADOR: O sigui t'anava a preguntar una mica els aspectes aquests que heu vist o heu detectat (...) relacionats amb això que dèiem (...)

MESTRA_3: Doncs mira una manera de cridar l'atenció a casa (...) aaa és queixar-se de coses (somriure) que no tenen (...) és que no tenen cap fonament (...) però bueno (...) mira perquè clar la Maria va dir *cuando le dije me voy a ir a hablar* (...) *dijo no no* (...) no no volent dir si jo el que vull és que tu m'escoltis a mi.

INVESTIGADOR: Clar (...)

MESTRA_3: No vagis ara a parlar (...) és una manera de cridar l'atenció i (...) aconseguir temps i carinyo iii protecció...

INVESTIGADOR: O sigui, podríem dir més o menys que hi ha alts i baixos, no, amb aquest nen?

MESTRA_3: Síiii (...) Hi ha (...)

INVESTIGADOR: En funció una mica de (...)

MESTRA_3: Relació, relació directa amb com està passant el tema de la germana.

(...)

INVESTIGADOR: Iii sobre l'altre infant?

MESTRA_3: Clar, l'altre el conec menys i (...) crec que la cosa segueix estable igual. Però sí que és cert que des de que no té el germà en aquest centre (...) jo crec que ha millorat moltíssim, és un nen molt més relaxat a part de que és molt carinyós i això crec que no va notar tothom, no?

(...)

MESTRA_1: (...) se li ha tret un pes de sobre!

MESTRA_3: Del tot!

MESTRA_6: Té un espai.

MESTRA_1: No és el germà...

MESTRA_3: Ara aquí hi és ell i no ha de patir si veu que l'altre fa coses que no ha de fer (...) no és el germà del (...) i això és molt important eh!

(...)

INVESTIGADOR: En principi no n'hi ha cap de nou.

MESTRA_3: No.

(...)

MESTRA_6: Jo a la relació en tenim 3 però hi ha una família que no està a l'escola.

INVESTIGADOR: Val.

MESTRA_6: Jo crec que l'altra vegada també ja ho vaig comentar perquèee, Bueno (...) és una família que li hem perdut la pista. Vull dir que (...) ni va donar-se de baixa eh (...) tal qual.

(rialles)

INVESTIGADOR: Ha desaparegut?

MESTRA_6: Sí. Bueno, va enviar els fills aaa (...) el fill que té el Síndrome de Williams amb el fill que tenim escolaritzat a l'escola, el petit, van marxar a Perú, a l'estiu (...)

MESTRA_1: I no van tornar...

MESTRA_6: I no van tornar...

MESTRA_3: Ah Bueno és una manera de marxar sí...

MESTRA_6: I va acabar el curs (...) i no havien tornat no, i hem començat l'altre curs (rialla)...

MESTRA_3: I tampoc.

MESTRA_6: Tampoc ha tornat.

MESTRA_3: Potser que l'aneu donant de baixa.

MESTRA_6: Aleshores bé, aquesta família ja no hi és. I de les altres dues (...) la una de les famílies nooo hi ha grans canvis, no, el que té la germana amb la paràlisi cerebral i els dos germans que són més petits que són adoptats (...) no hi ha grans canvis els nens tenen algunes problemàtiques però clar mai sabem si són per la qüestió de la germana amb la paràlisi cerebral o realment perquè són dos nens adoptats aaa russos (...) (veu de fons que fa comentari) per tant aquí porten (...) hi ha moltes coses són uns nens molt moguts (...) amb amb (...) bastant de conflicte no de relació amb els altres però en el fons (...) vull dir després són nens normals a nivell d'aprenentatge i tenen la sort de tenir una família espectacular, això sí que us ho dic és una família modelo (?) (...) i el segon cas sí que hi ha hagut canvis importants (...) la la germana gran que és la que també tenia té tenia perquè s'ha mort eh, tenia paràlisi cerebral (...) és una nena que ja havia dit que cap allà als 14/15 anys lo més probable és que acabés morint i s'ha mort ara que en tenia pràcticament 19. Va morir fa un mes o una una cosa així la la nena. Aleshores això ha provocat (...) són els dos fills grans, Bueno la nena la gran hi ha dos nois i la que tenim escolaritzada, els hem tingut tots escolaritzats a l'escola, menys la Lucia la gran, eh. Però els dos grans ja fa temps que van marxar i ara només queda la petita (...). Doncs la petita (...) està fent ara un procés de dol (...) brutal (...). Constantment a la taula té una cadira de rodes (...)

MESTRA_3: que mona.

MESTRA_6: eh (...) com si, per per recordar-li la seva germana. És una nena molt sensible, això ja us ho havia comentat, no és una nena que un altre nen té dificultats (...)

MESTRA_3: l'ajuda.

ANNEXOS

MESTRA_6: sap super relacionar-se bé amb aquella altra criatura (...) és l'única que teníem, ara perquè no hi és la (?) i el Gael, però quan teníem el Gael, no, que és un nano que (...) estava a la classe amb la Elsa (...) quan el Gael tenia una crisi (...) l'única que sabia...

MESTRA_3: aquesta (rialla)

MESTRA_6: què fer o acostar-se o tal i a demés aconseguia (...) calmar-lo doncs era era aquesta criatura (...). Bueno pos ara està en aquest procés de dol (...) va passar uns dies, m'ha explicat el tutor molt trista i ara no està tan trista però ara té moments realment de rebeldia. De ràbia...

MESTRA_3: clar

MESTRA_6: de de d'alguna manera demostrar no. Ella està molt en contacte amb amb amb la mare. Els pares estan separats fa moltíssim temps, està molt en contacte amb la amb la mare i i bé, aviam, s'ha d'anar veient com l'Elsa acaba paint tot això, fixeu-vos que m'explicava és que a mi m'esgarrafa eh (...) quan va morir la Lucia l'Elsa estava a casa de son pare. I (...) Bueno quan la la mare va trucar dient ha mort la Lucia l'Elsa va voler anar a les dues de la matinada tan si com no a casa de sa mare. Es va posar al llit amb sa germana morta...

MESTRA_3: Ai!

(...)

MESTRA_6: Unes coses... i diu que la va començar a abraçar i a donar-li petons i a dir-li

MESTRA_1: clar.

MESTRA_6: que fos molt feliç allà onta onta anava, que ella la trobaria molt a faltar...

MESTRA_3: I tant.

MESTRA_6: I va ser ella a més qui va acompanyar doncs a la mare amb el tema de vestir-la, de tal (...) els dos germans grans no van voler entrar ni van veure-la

ANNEXOS

ni van voler fer res. Un té 16 anys i l'altre en té 13, vull dir que, són molt més grans que la (?).

MESTRA_3: mare meva.

MESTRA_6: I va estar, ha estat a allà el vincle que tenia emocional amb aquesta germana és una passada

MESTRA_3: O sigui es veu que la tenia molt molt acceptada molt

MESTRA_6: molt molt molt

MESTRA_3: Doncs això no passa eh, sempre...

(...)

MESTRA_6: També és veritat que la seva germana (...) no feia res (...) m'entens?

MESTRA_3: Sí, sí

MESTRA_6: Era com una nina (...) clar

MESTRA_3: Sí, sí

MESTRA_6: Era com una nina

MESTRA_3: Clar, sí sí

MESTRA_1: Era com una joguina per ella

MESTRA_3: Clar

MESTRA_6: Ella allà podia...

MESTRA_3: Li podia donar carinyo, podia jugar

MESTRA_6: Remenar, l'altra...

MESTRA_1: L'altra no li contestava

MESTRA_6: No li contestava, ni li feia una mala cara

MESTRA_3: Val...

MESTRA_6: Ni...

MESTRA_3: Val, Clar...

MESTRA_1: Però segur que ella rebia alguna cosa

MESTRA_6: Segur, segur, segur

MESTRA_1: Perquè (...) no sembla que (...) clar, no es mouen i no (...) però segur que alguna cosa...

MESTRA_3: Home, segur, i tant...

MESTRA_6: Mira, ella ella no deixava de ser el centre només d'aquella família perquè la mare la mare també la seva filla aquesta era (...) Bueno ella sabia que havia de morir i tot però (so) no és que ho acceptés tan...

MESTRA_1: Bueno clar quan t'han dit els 13/14 i han passat sempre penses...

MESTRA_6: Els últims anys han sigut durs eh perquè ha estat molt temps ingressada, moltes complicacions, eee físiques a nivell de

MESTRA_1: Respiració

MESTRA_6: de respiració, de menjar, etc. Etc. (L'herència ???) pues ha estat aquest moment, no, en aquest moment que ja veurem com aquest dol (...) el va portant... (comentari que no s'entén)

MESTRA_3: Clar...

MESTRA_6: I com canalitza aquesta ràbia que ara s'està mostrant amb coses de rebel·lia molt infantils (...) perquè, perquè és molt petita, no? (...) Bueno, estem en aquest punt...

(...)

MESTRA_3: És curiós eh?

(...)

MESTRA_1: Sí, sí...

MESTRA_6: És curiós eh? (fluixet) (...) La veritat és que la Elsa és una nena molt molt peculiar, eh (...) és molt peculiar. És una nena que pot passar-se moltes estones en el seu món (...) però després quan connecta té coses com de molt perduda...

MESTRA_3: I altres que no

MESTRA_6: ... lo que decimos que es un poco artista

MESTRA_3: Ya

MESTRA_6: Una artista (...) i per algunes coses (...) (clic de dits) això li surt algo com molt natural tota aquesta cura, d'aquell que ho passa malament d'aquell que que està més més fluixet, té com un sisè sentit per per captar-ho, però en altres moments fot el que vol amb la qual per una tonteria eh

INVESTIGADOR: O sigui que el detonant no fa falta que sigui algo gros.

MESTRA_6: No, vull dir és curiosa.

MESTRA_3: Perquè porta molta molta cosa a dins

MESTRA_6: Sí, potser és per això no?

MESTRA_3: Potser amb la seva germana podia parlar de tot no?

INVESTIGADOR: És una mica el que es comentava també l'últim dia a la reunió que algun dia o altre ha d'acabar sortint...

MESTRA_3: Ha d'acabar sortint.

INVESTIGADOR: ha d'acabar petant, per dir-ho d'alguna manera.

MESTRA_3: Ha d'acabar sortint.

MESTRA_1: Clar amb ella li sortirà tot ara.

MESTRA_6: Amb la mort de la germana.

MESTRA_1: La posició dintre de casa, no? Qui és ella? Perquè clar si ha tingut d'altres germans grans, també, ves a saber quin paper tenia respecte tots els altres, no?

MESTRA_6: És la petita.

MESTRA_1: És la petita però el pare, els pares estan separats per tant també és doble casa, quina relació té per cadascú perquè la gran no hi anava amb el pare.

MESTRA_6: Perquè la gran no era d'aquest pare.

MESTRA_1: Ahh.

MESTRA_6: Només el pare de la Elsa. Era d'un altre pare (tos) Perquè la història familiar també és... (riure) és complexe, eh? Vull dir, la mare també és un personatge (...) també és un personatge la mare.

MESTRA_3: I com ho porta la mare?

MESTRA_6: Bueno, mira la vaig veure ahir. Jo vaig anar, vaig anar a la vetlla perquè i a la cerimònia perquè a més és una persona que clar jo havent estat a la direcció he tingut tots els fills i hi he tingut molta relació...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_6: Amb la mare, i Bueno estava serena i estava bé i a més va ser molt emocionant com van parlar de la nena per exemple els avis a la cerimònia, no, vull dir, va ser com (...) la normalitat, i (...) la manera com en parlaven de la nena amb aquella estimació però des d'una posició com d'una normalitat...

MESTRA_3: Tranquil·litat.

MESTRA_6: I la mare també ho viu així, també sempre ha sigut la seva filla mai ha sigut per ella ni una càrrega ni res, sinó el contrari sempre ho ha viscut com, Bueno, l'altra família també, és una cosa que moltes vegades ens sorprèn, no el

ANNEXOS

nivell d'acceptació que tenen de de tenir un fill amb una dificultat i la naturalitat amb què...

MESTRA_3: Ho viuen.

MESTRA_6: Ho viuen i s'expressen, no?

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_6: Que no mai en aquests casos he sentit una queixa. De...

MESTRA_1: Ya ya.

MESTRA_3: Doncs quin mèrit.

MESTRA_6: Sí, sí, la veritat que sí. Jo, jo no sé. Jo ho veig (?) però és així. Bueno...

MESTRA_1: Bé doncs els de l'escola ... el primer cas que ... tenim aquí que és el germà petit de un nen amb trastorn general del desenvolupament, aquell nen enguany està a 6è, el seu germà ja fa dos cursos que no està a l'escola (...) també jo ratifico això eh que des de que el germà no està a l'escola també és més tra és més, o sigui...

MESTRA_3: És més ell.

MESTRA_1: no és transparent sinó que és, té un paper a jugar. I... i el que si que les diferències que hi ha jo ja vaig explicar-ho que la família s'havia separat, una separació (...) bueno que normal però la mare amb el gran no podia, no podia i se'n fa càrrec el pare, que fins i tot els germans no viuen junts (...) i ara quan vaig preguntant a en Joan que és el seu tutor em va dir que bueno que (...) que està que continuava igual, que la mare estava com bueno, el Pau que és el gran està en una escola d'educació especial que bueno està contenta està millor però que a casa encara continua amb moltes batalles, que ella no pot i que vull dir una cosa de deixar anar, no? que no pot controlar gaire. Es va fer es va treballar molt perquè aquest nen pogués tenir una ajuda psicològica perquè crèiem que la necessitava per poder treure tot, perquè clar, des del dol de la separació de la família, del germà, de moltes coses, la mare no ho veia, el pare no opina, i va fer

una sessió després de molt insistir. Quan van tornar a trobar-se la mare va dir que no, que no feia falta, que ella ja hi havia anat, que li havien donat pautes a ella i ja està. Vull dir és un nen que és, pel que patim és quan surti l'any que ve. Evidentment que no estarà amb el seu germà a secundària però que és un nano fràgil, considerem encara. O sigui una cosa és que s'hagi fet present i que hagi tingut el seu espai i l'altra és que estigui molt ben treballat per poder afrontar moltes coses de la vida, no? Vull dir que potser se n'anirà sortint a cops però que no és una bona, una bona solució (...) i del segon cas d'aquests germans xinesos també el Hau Long aquest any no és a l'escola perquè l'any passat va fer sisè i està a Fasía i va ser curiós perquè els pares no entenien que el seu fill no pogués anar a l'institut.

MESTRA_3: Ai.

MESTRA_1: O sigui ja feia compartida amb Fa i ja estava decidit (?) Fa des de l'escola i ells deien, no, no, instituto, instituto, vull dir que al final hi combreguen perquè és el que se'ls hi diu perquè per ells no acabaven de veure la, les dificultats. I llavors en Ha que està a l'escola és un encant de nano però que per exemple quan algú pregunta el tutor que tenia abans en Ha , què fa en Ha Lo?

MESTRA_3: No va amb mi, no, això?

MESTRA_1: (rient) No va amb mi.

MESTRA_3: Aquesta reacció és normal.

MESTRA_1: Hasta Fa volent dir...

MESTRA_3: Volent dir... què m'expliques?

MESTRA_1: Perquè tenen una vida social molt poc rellevant, o sigui, venen a l'escola, tenen el restaurant, boníssim per cert, però, llavors els diumenges sempre van a escola xinesa...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_1: I els diumenges a missa.

MESTRA_3: Clar. A l'església xinesa que tenim aquí a prop.

MESTRA_1: Sí. Ja està tot muntat, no? Des que fa dos anys que amb la tutora que tenia en Ha, va fer de dir, no, no, jo cada mes vull veure el pare o la mare, o sigui, tot més escrupolós, l'any passat amb el traspàs, es va també fer. Hi ha hagut petits canvis de que el nen aquest estigui més present a l'escola, a nivell d'aprenentatges està molt bé, però una mica perquè ell també es posi les piles i no tingui sempre l'exemple del germà gran que com que va així i els acompanya a tot arreu, però els deixen, o sigui no els acompanyen per fer no sé què, i aquest any sí que hem notat per exemple anant a esquiar un dia tota la família, van anar també per Nadal al Tibidabo tots quatre, i bueno això ens va preparar perquè com a mínim el que estàs insistint i treballant i tal, va donant petits fruits, no? i aquest any per exemple no es fa cada mes sí que s'han anat fent més sovint les entrevistes amb la família que no té tantes dificultats. Tot això per explicar-los aspectes concrets de treballs que fem entre escola i casa...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_1: De que ell tingui un paper rellevant i interessant, no? I vam fer aquest treball d'on ve, d'on venia ell. Va parlar molt dels seus avis, del seu germà no en va parlar gens...

MESTRA_3: Ja...

MESTRA_1: Vull dir va parlar de les grandeses de Xina...

(Totes tres riuen)

MESTRA_1: Però del seu germà no en parla mai, mai. I quan li preguntes et diu... està a Fa o a mi què m'expliques, no?

MESTRA_3: El cas d'aquest nostre, germana gran amb paràlisi cerebral, mai n'ha parlat. Però és que ja ni li preguntem perquè no és un tema que li agradi.

MESTRA_6: Ja, ja.

MESTRA_3: Mai, mai, eh en parla...

(...)

INVESTIGADOR: Després sí que m'agradaria reprendre una mica això que has dit ara tu Ge, que no en parlen gaire amb el que deies tu abans del vincle...

MESTRA_1: Sí, sí.

INVESTIGADOR: Veure fins a quin punt aquest vincle és molt fort o no ho és tant.

MESTRA_3: Però el cas que ha explicat la Te, que efectivament el veig molt curiós, és que aquesta nena que pel que dius és una mica peculiar, ja igual el que necessitava si és molt (?) interior, li anava molt bé tenir una persona allà que era una germana que no li contestava res però ella podia parlar com qui parla amb una nina...

MESTRA_1: O una mare.

MESTRA_3: O escriure el seu diari.

MESTRA_1: O una mare.

MESTRA_3: Bueno, o una mare o un no sé, i bueno és que ella es devia sentir útil perquè la cuidava una mica, i es podia desfogar amb ella.

MESTRA_6: Sí perquè a més els seus germans, aviam, tots tenen certes dificultats, el gran té TDAH, el dels nois, el segon i el petit no, el tercer, però bé, també té, són tots una mica peculiars. Els tres fills grans són del, tenen un pare, no? i la El és d'una altra parella. Clar, també, a l'hora de repartir-se, quan van amb el pare, evidentment aquí els germans, vull dir que amb aquests germans l'Elsa es pot sentir més identificada potser amb la nena...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_6: Els nens no devia connectar gens i una mica això, no? com que és una nena molt solitària en alguns moments, molt en el seu món, bueno, no sabem què (?) perquè des que va néixer estava amb la seva germana, no sabem què ha dut a què, no?

MESTRA_1: Clar.

MESTRA_6: Però...

MESTRA_3: Clar, en canvi, els més grans els hi va venir després.

MESTRA_6: No, no, ja havia nascut. És la gran.

MESTRA_3: Ah, és la gran?

MESTRA_6: Sí, però en tot cas porten menys temps, en principi era tot la mateixa família, i jo suposo que el, la El amb els seus germans es porta cinc o sis anys...

MESTRA_1: Amb el tercer...

MESTRA_6: Amb el tercer que ja és més distància que els dos nois. Amb els nois es porten menys. Jo suposo que tot això ha configurat el... ara no sé si l'El és així, bueno segur, no?

MESTRA_3: Perquè té la germana o li va anar molt ja era així i li va anar, entre cometes...

MESTRA_6: De totes maneres...

MESTRA_3: Una mica bé...

MESTRA_6: Però...

MESTRA_3: Sí, una mica de tot.

MESTRA_6: Però ella sí que en podia parlar de sa germana.

MESTRA_3: Oh, clar.

MESTRA_6: Ella sí. Dels seus germans no tant.

MESTRA_3: Perquè no l'accepten.

ANNEXOS

MESTRA_1: Perquè els seus germans són germans, clar l'han viscut des de petits, en el sentit de que quan ells eren petits l'altre també era més petit i segur que els pares estaven molt...

MESTRA_6: Més preocupats...

MESTRA_1: Amb moltes coses que havien de solucionar per la ... El?

MESTRA_6: No, Lu...

MESTRA_1: La Lu... i ells tot això s'ho van menjar més.

MESTRA_6: Sí, si, si, probablement.

MESTRA_1: Llavors, a l'arribar l'altre doncs era una mica la reina que podia manegar-s'ho.

(...)

MESTRA_6: Bueno i suposo el paper de la mare potser també, no?

MESTRA_1: Clar.

MESTRA_6: Una nena, substitueix una altra nena.

MESTRA_1: Sí, si, sí.

MESTRA_6: Perquè també és curiós que una persona que té una vida no gaire fàcil, acabi tenint quatre fills.

(...)

MESTRA_1: Sí, sí. (...) Jo tinc un altre cas, el tercer, eh? una família amb dos germans. Aquí sí que hi ha hagut un canvi radical que és la separació de la família, molt violenta, bueno violenta... no penseu en...

MESTRA_3: Difícil.

MESTRA_6: Complicada.

MESTRA_1: Complicada. I que bueno, ha portat a diferents coses, no? el pare era el primer que no va acceptar la separació, llavors el nen ha tingut, el gran, complicacions en el sentit d'acceptar perquè clar se li ha desmuntat molt tot el, l'organisme, perquè estava molt agafat al pare de relació peculiar que continua sent molt heavy, i el que sí s'ha notat és que amb la separació tot i que ha sigut molt complicada, hi ha com una, aquest dol que estan portant, perquè l'altre dia que parlàvem de mort, ell va manifestar que també estava de dol per tota aquesta separació que havia patit molt, que a vegades no dormia i plorava i tal, però sí que es nota una mica més de tranquil·litat en el sí d'aquesta família. I llavors el germà petit, el germà petit és una, és un cas estrany perquè també va tenir una afectació al naixement. O sigui, l'Hé és de, té aquest TDAH amb trastorn negativista i tot això, però l'altre també està, va tenir com un petit ofec al naixement, saps, es va empassar algun líquid (???) també està portat pel CDIAP, i ara també entrarà dins el servei per fer tota la teràpia familiar que està molt bé, perquè està ben portat. Vaja, estem contents en el sentit de, (???) com que és al CDIAP l'altre...

MESTRA_3: Mira, l'An.

MESTRA_5: Hola.

(Tothom respon Hola)

MESTRA_5: He pogut venir al final.

MESTRA_3: Molt bé.

(...)

MESTRA_1: Ha volgut conservar, des de l'escola s'ha volgut conservar l'espai en el CDIAP, perquè amb la família, la separació, no fos que... al CDIAP ja li donaven l'alta i llavors no quedés aquí la cosa penjada i que anés tot a remolc del germà gran, no? sinó que s'acabés de tractar i tenir un espai per ell i que ja el màxim temps de sis anys, que després ja no poden, l'agafarien ja del Clínic. Però bueno, són nens que tant el gran com el petit han d'agafar molt vincle per tenir, bueno per poder estar el més tranquils possibles, no? Vull dir que si hi ha molts canvis...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_1: Però la separació crec que els hi ha anat millor del que ens pensàvem, perquè els hi dóna més tranquil·litat.

MESTRA_5: Sí, saben on són a cada lloc, no? Quan estan amb la mare saben molt bé què passa, quan estan amb el pare també. Quan vivien tots junts tenien discrepàncies constants, no?

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: De criteris i maneres de fer i a més a vegades, com que eren coses contraposades, provocava discussions...

MESTRA_3: Discussions.

MESTRA_5: I a lo millor era pitjor i el nen rebia...

MESTRA_1: No i que a més a més el que havien decidit, sense dir-ho públicament, que un es cuidava del gran i la mare del petit. Doncs clar, el pare ha de descobrir el petit, també. Vull dir...

INVESTIGADOR: Clar perquè ara...

MESTRA_1: No tenia tant vincle amb ell...

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_1: Per tant, no? l'altre dia em deia la Cri, la cap d'estudis quan anàvem al Clínic, no és que el pare diu és que és igual que el otro. El pare ja els fa iguals, no? No són iguals, vull dir a vegades també és des de l'adult...

MESTRA_3: S'ho fa fàcil.

MESTRA_1: Fas el mateix. Cadascú té les seves coses i el petit copia molt del gran, és veritat, però també es va avenir que si se li dóna un espai i es va treballant amb ell, doncs suposo que es podrà aconseguir si ell no (???), no? A mi per exemple quan em veu per l'escola diu, profe, profe de mi hermano, profe de mi hermano. Em dic Ge.

(riure)

MESTRA_5: De totes maneres aquest pare té una fixació amb el seu fill gran i ara té una parella i crec que, intuïm que el petit torna a (???) una mica a la...

INVESTIGADOR: A la mare...

MESTRA_5: A la parella. A la madrastra que diu...

INVESTIGADOR: Vale.

MESTRA_6: Madrastra.

(riures)

MESTRA_1: No havia sentit mai aquesta paraula.

MESTRA_3: Doncs aquest any l'estem sentint aquí, també, una nena que parla del seu padrastre.

(...)

MESTRA_1: Sí, sí, jo no ho havia sentit mai...

MESTRA_3: És que una altra li va dir, no li diguis padrastre, digues-li pel nom. No sé si es diu Jo. El meu padrastre Jo...

(riures)

MESTRA_1: És que el pare aquest això ho formalitza molt, o sigui, ell ha tingut la necessitat de formar una altra família, (???) perquè aquesta noia ja havia estat dins la casa, però això és igual, i és el pare el que marca aquests noms i posa...

MESTRA_3: És horrorós.

MESTRA_1: Vull dir que a vegades diu, la (?) quan em ve a buscar, però quan parla davant dels nens mi madrastra, mi hermanastro, mi, és que el pare ho diu així...

MESTRA_5: Sí, sí. Al nen dir-li la teva madrastra, o sigui...

(riure)

MESTRA_1: I llavors jo anava a fer, crec que m'havia apuntat algun cas nou però no ho sé...

MESTRA_5: Jo sí. El cas del...

INVESTIGADOR: Benvinguda i moltes gràcies per venir i aprofitem que hi ets per presentar aquest nou cas.

MESTRA_1: M'he oblidat els fulls.

MESTRA_5: Jo els tinc preparats. A veure és un nen que està fent ara mateix P4, va començar l'any passat però ara està fent P4 i té una germana que començaria el curs que ve, P3, quan ell fes P5, P5, i la germana té espina bífida, val? Ho van saber quan estava a la panxa, embarassada, li van fer una operació dins la panxa, per tant...

MESTRA_3: És la petita la germana?

MESTRA_5: És la petita.

MESTRA_3: Doncs em sembla que coneixem el cas. És una mestra.

MESTRA_5: És mestra.

(...)

INVESTIGADOR: No estem gaire fins avui, eh?

(...)

MESTRA_5: Del 99%.

MESTRA_3: Sí. Exacte.

MESTRA_5: Continuo?

INVESTIGADOR: I la germana petita té espina bífida.

MESTRA_5: I bé, clar, tot està centrat molt...

MESTRA_1: Estàs gravant?

INVESTIGADOR: Sí, sí.

MESTRA_5: El naixement de la nena, està tot molt centrat en la nena, clar, perquè és una atenció total la que necessita. I el nen té una dificultat logopèdica, o sigui, una cosa molt lleu però clar, que se li ajunta tota la situació d'aquesta germana, que ocupa molt espai i molt temps a la família. I l'any que ve hauria d'entrar. Però al final s'acull a una llei que els que són setmesones, no sisemesones em sembla, s'acullen a una llei que poden entrar a l'edat que hagués hagut de néixer.

MESTRA_3: I molt millor.

MESTRA_5: Perquè és una nena que necessita unes atencions, una infermera,...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: Tot el dia per transportar-la.

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_5: Diuen que ha de caminar però per exemple, però el control d'esfínters no el té. Vol dir que a l'escola necessitarà una persona que estigui pendent. I al nen li passa això, per exemple ara anava al CDIAP, però després resulta que no tenen temps, perquè l'altra nena els ocupa tot l'espai i no tenen temps per portar el nen a...

INVESTIGADOR: Pots descriure una mica més aquest nen, An?

MESTRA_5: És un nen molt maco, és un nen molt sensible, és un nen que molt bé però li costa molt parlar perquè va tenir aquest problema de logopèdia...

MESTRA_6: (???)

MESTRA_5: Segurament.

INVESTIGADOR: Aquí a l'escola ara que hi penso, el curs vinent, també tindrem un cas nou però clar, no en puc parlar perquè precisament el nen que entrarà o nena que entrarà, que ara mateix no ho sé, és el germà petit, d'una nena que està a P4 i que té trastorn de l'espectre autista. Per tant, no en podem parlar perquè no coneixem el petit.

MESTRA_5: Aquí aquest cas si venia el curs que ve volia dir que la mare perdia el permís aquest...

INVESTIGADOR: Clar.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: Llavors no podia estar per ella tot i que es podia fer una adaptació que només vingués dos hores al dia aquesta nena i hi havia diferents propostes que vingués una estoneta, un parell d'hores al dia, llavors no hi hauria la mare...

MESTRA_1: I no ha de fer escola compartida.

MESTRA_5: De moment no perquè és una nena que només té aquest problema físic.

MESTRA_3: I potser només hi va els matins, no? potser fa un horari...

MESTRA_6: Perquè aquesta nena porta vàlvula o algo?

INVESTIGADOR: Que jo recordi no.

MESTRA_5: L'operació més greu...

MESTRA_6: Probablement... cognitivament.

INVESTIGADOR: No i precisament és una nena que ha estat assentada sobre aquesta taula. Assentada...

MESTRA_5: I s'aguanta dreta.

INVESTIGADOR: Dreta jo no li he vist, assentada sí.

(...)

MESTRA_5: Però quan entri a l'escola, aquest nen té l'espai de l'escola més...

MESTRA_6: Clar. És el seu espai encara.

MESTRA_5: Que no sabem com evolucionarà aquesta nen quan sigui més gran...

MESTRA_3: Clar és, i canviarà eh... segurament canviarà, eh?

MESTRA_1: Per altres casos que he tingut...

MESTRA_3: Ho dic per això, per experiència...

INVESTIGADOR: Per tant creieu que el fet de tenir el germà afectat a la mateixa escola pot tenir encara un pes o una influència més gran no?

MESTRA_3: Jo crec que sí. Jo crec que sí.

INVESTIGADOR: Pels casos que heu viscut i tingut.

MESTRA_3: Pel que hem estat veient sí.

(...)

MESTRA_3: Sí perquè sempre he vist dues reaccions diferents amb aquests germans. O bé es tornen protectors i molt patidors, o bé no en volen saber res però tampoc poden ser ells, vull dir no estan a gust, no tenen prou espai.

MESTRA_5: L'altre dia parlàvem no recordo qui era que deia, però bueno, és la realitat que tenen. Aquest s'haurà d'adaptar a que quan estigui a qualsevol ambient on hi hagi la família, i hi hagi la nena doncs haurà de sentir comentaris i a l'escola al cap i a la fi és una realitat que...

MESTRA_3: Però tot l'espai de la seva vida...

MESTRA_5: Sí, sí, ho dic com a comentari que va fer algú al veure-ho de l'altre cantó. Aquest nen no té cap espai de dir: sóc jo.

MESTRA_1: Amb la família de la Ma ens va passar el mateix. Que van entrar les germanes i no tenia cap espai perquè era això, es portaven un any totes i...

MESTRA_5: Estan al mateix curs la Ma i les seva germana.

MESTRA_1: Si. I la petita després.

MESTRA_5: I mira que l'escola va intentar aturar que no entrés la germana. Havia de ser augment de ràtio i no es va fer, perquè com explicaves més valia que tingués el seu espai i així, però quan hi va haver una vacant doncs...

MESTRA_3: Clar.

(...)

MESTRA_1: (???)

(...)

INVESTIGADOR: Sí, sí. És la realitat que tenim... està clar...

MESTRA_5: En realitat un germà sempre et condiciona. A l'escola o a on sigui, sempre. Depèn, si és el gran també pots sentir que et controla o de cares als mestres si...

MESTRA_3: Si et comparen.

MESTRA_5: Si et comparen, no?

INVESTIGADOR: Sí. El que passa en alguns casos d'aquests potser a vegades condiciona massa.

(murmuri de les mestres)

INVESTIGADOR: Perquè hem vist, hem vist, aquí l'escola hem vist algun nen, bueno principalment alguna nena patir.

MESTRA_3: Molt, patir molt, eh, com veia que el germà s'estava despullant.

MESTRA_1: (???) aquests casos que tenim són nens no...

MESTRA_5: Què vols dir?

MESTRA_1: Vull dir que això que diuen que nenes patir més que...

INVESTIGADOR: Bueno, clar.

MESTRA_3: No era en aquest cas però bueno, el cas que tenim del germà amb trastorn greu de conducta que ja va a una escola d'educació especial, jo crec que també patia aquí, perquè clar, el gran és que es notava molt. I pobre és molt bon nano l'altre.

MESTRA_6: I vosaltres també sou una escola més petita...

MESTRA_3: Clar. Ens coneixem tots.

MESTRA_6: Algunes coses són molt més evidents que en una escola més gran on l'espai i la gent...

MESTRA_3: Exacte, exacte.

MESTRA_6: fa que quedi tot una mica més diluït.

MESTRA_1: Aquest any mateix he tingut una alumna, una nena a la classe que el seu germà fa sisè, i que ha estat molt, bueno...

MESTRA_5: Implicats.

MESTRA_1: Implicats en moltes gamberrades, i la Berta pateix perquè, no? sent a parlar molt del seu germà o perquè vull dir...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_1: Ho vam dir als pares si quan a la classe surten comentaris doncs ella ho pateix molt.

(...)

INVESTIGADOR: Sí, sí. I això al final també a vegades té conseqüències per desgràcia negatives, no? I bueno (...) Volia comentar-vos o fer-vos una altra pregunta que era una cosa que heu comentat i que ha sortit i s'ha parlat algun altre dia que és: aquesta facilitat, per dir-ho d'alguna manera, que tenen aquests nens o infants amb apropar-se amb nens potser que també tenen algun

ANNEXOS

problema o que no manifesten tanta personalitat, no recordo si ho ha comentat la Ge o la Te...

MESTRA_1: Sí.

INVESTIGADOR: Creieu que això també és com més generalitzat o estem parlant que alguns casos sí, alguns casos no, a partir d'aquests que coneixeu...

MESTRA_3: Jo crec que és més a partir del caràcter que té aquest nen o nena.

MESTRA_6: Nosaltres a l'altre cas, per exemple, els altres dos no tenen aquest...

MESTRA_3: Empatia.

MESTRA_6: Empatia amb les criatures que pateixen,... com aquest altre que sí, que és com si tingués gairebé un (???) a tractar quan algú necessita un cop de mà, un petonet, una abraçada o... i en canvi els altres no, no ho tenen, no?

INVESTIGADOR: I vosaltres Ge?

MESTRA_1: Jo diria que tampoc, vull dir, el Ha (?) és molt...

MESTRA_5: No en Ha no es fixa...

MESTRA_1: Si ha passat alguna cosa pregunta: què passa? perquè això? I el Pa, el Jo tampoc perquè prou feina té per ell de, d'això i el Ga (...)

MESTRA_5: Jo crec que el contrari fins i tot. Jo recordo la germana de la Ma que era la classe que teníem que també més aviat era... no? la seva pròpia germana, la seva (???) passava bastant.

INVESTIGADOR: No, també ho deia perquè hi ha autors que sí que pensen i creuen que tenen més facilitat per apropar-se a nens potser més, com més febles o...

MESTRA_5: I pot ser que sigui fora de l'àmbit més de que no pas...

INVESTIGADOR: Jo crec que passa una mica que segurament és el que coneixeu i veieu més en l'àmbit escolar.

MESTRA_3: Jo no ho crec, la veritat. A vegades el que necessiten és més protagonisme (...) que tot depèn de com visquin ells la seva situació i com ho visqui la família.

MESTRA_5: Has de tenir una sensibilitat especial perquè... però el que no m'imagino és fora de l'àmbit de l'escola (?) deuen estar compartint espai amb (?)

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: Possiblement. O sigui és com si compartint espai necessités separar-se més de...

MESTRA_6: El cas que jo explicava no han compartit mai espai. La germana va anar a un centre...

MESTRA_5: Veus doncs això...

MESTRA_6: I ella està a un altre lloc, no? Aleshores clar, això és diferent, no hi ha, ella tenint un espai propi no hi ha una dependència ni ets la germana de ningú. Això també...

MESTRA_5: Conec un cas que sí i fins i tot era un nen que tenia una germana més gran però no és de nivell escolar, el conec de fora. Va néixer amb el (???)

MESTRA_3: (???)

MESTRA_5: No sé quina síndrome tenia, però bueno és igual. Fins i tot va morir, no? Té un germà que ell volia estudiar medicina per curar la seva germana...

MESTRA_3: Això és una altra cas, sí.

MESTRA_5: I fins i tot ara està... la germana està morta de fa molts anys i està muntant una associació per, o sigui que sí és veritat que hi ha d'haver una sensibilitat especial per com ho has viscut i perquè coneixes i que saps què és, no?

MESTRA_3: O que volen estudiar psicologia perquè tenen...

MESTRA_5: Clar.

INVESTIGADOR: Sí, sí.

MESTRA_3: Perquè no és el mateix tenir vuit anys o nou que a lo millor quan en tenen quinze o setze.

MESTRA_5: Ell ho deia quan tenia set o vuit anys això.

MESTRA_6: Ho deia ja?

MESTRA_3: Ja ho deia.

MESTRA_5: Amb set o vuit anys ho deia. Llavors va anar creixent i continua fent coses...

INVESTIGADOR: Això els dos últims dies que hem vist algun fragment d'algun documental uns nens també o un dels nens deia que volia ser mestre de nens autistes.

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: També el nen...

MESTRA_3: Tenia un germà...

INVESTIGADOR: De vuit, nou anys? Que volia ser mestre de nens autistes (...) Llavors també ho preguntava, una mica, perquè en un dels anteriors casos que havíem tingut aquí a l'escola sí que hi havia aquest apropament (...) amb dos nens.

MESTRA_3: Clar és que cada cas és un món.

MESTRA_1: Sí.

MESTRA_6: Sí.

INVESTIGADOR: No era per generalitzar-ho tampoc sinó aquest cas...

MESTRA_3: Aquest cas, sí.

INVESTIGADOR: Clar (...) Bueno. I ara, si que no ve massa, potser, perquè us faré una pregunta que no ve massa relacionada amb la tesi però que també m'ha estat rondant, i ara que parlàvem de també fins a quin punt pot influir un germà amb l'altre, aquí a l'escola tenim un cas que especial i peculiar de dos nens que tenen trastorn de l'espectre autista. El nen petit està a P5...

MESTRA_6: Són germans?

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: Sí, són germans. El nen petit està a P5 tot i que hauria d'estar a primer de primària i la nena està a tercer de primària tot i que hauria d'estar a quart de primària. Llavors el nen que està a P5 ha d'estar acompanyat totes les hores del dia, només ve els matins perquè a les tardes fa teràpies varies i reeducacions i tot tipus d'històries i està acompanyat absolutament totes les hores, però totes.

MESTRA_3: És que no pot estar ni un segon sol.

INVESTIGADOR: Llavors...

MESTRA_1: Teniu vetllador per totes les hores?

INVESTIGADOR: No.

MESTRA_3: No, tenim...

INVESTIGADOR: Forma part de la USEE llavors clar...

MESTRA_3: Algú ha d'estar, mestra, algú ha d'estar...

INVESTIGADOR: I llavors també tenim alguna hora d'algun d'aquests projectes que tenen el Departament o convenis amb entitats externes...

MESTRA_3: Aprenem.

INVESTIGADOR: D'acord? La germana gran, en canvi, quan va arribar a finals de P4, P5, ha fet com un "click" és una nena amb qui pots parlar, que es comunica, que cada vegada...

MESTRA_3: És una monada de nena.

INVESTIGADOR: I que, a vuere, la veus i no ho diries, però que...

MESTRA_3: Si l'observes sí.

INVESTIGADOR: Però que evidentment...

MESTRA_3: Li agrada molt fer de nena normal i es fixa, ella és la primera en tot és una monada. En canvi el seu germà no, el seu germà...

INVESTIGADOR: Llavors clar, algunes vegades que hem coincidit al pati de primària perquè van a dos patis, un al de petits i l'altra al de grans, no sé fins a quin punt ella...

MESTRA_3: Ho pateix.

INVESTIGADOR: Ha patit i ha viscut amb certa angoixa el fet de que el seu germà doncs es tragués la roba...

MESTRA_3: Es tragués la roba...

INVESTIGADOR: Es posés a sobre les basses...

(...)

MESTRA_3: Jo crec que sí ho ha patit. Passa que clar no ho manifesta però jo crec que sí. Me'n recordo d'un dia que estava l'educadora de la USEE amb el nen que quan perd el control el perd totalment, i la nena es va quedar asseguda mirant i jo crec que sí que no li va agradar gens, perquè ella això ho ha vist a casa però a l'escola no.

MESTRA_6: No és el mateix veure-ho en l'àmbit privat...

MESTRA_3: Clar. I a l'escola ella és molt bona nena i jo crec que no li agrada gens.

INVESTIGADOR: No, i ho plantejava una mica per coses que s'han comentat, no? Això del vincle entre els germans si creieu que era fort o no era fort, no? Amb un d'aquí l'escola dels que abans parlava la Ro, després d'una sessió de

psicomotricitat, li vaig dir, ara m'agradaria que t'imaginassis que hi ha la teva germana aquí i que em diguessis a què podríeu jugar junts (...) Va estar, sense exagerar, un parell de minuts pensant i diu potser amb el material tou, potser.

MESTRA_3: No crec que hagi jugat mai amb ella, mai, ni quan era petit. No ho crec, eh (...) A més es dóna el cas, parles amb la mare i su hija, su hija, su hija. És que ella, la mare, amb aquesta filla...

INVESTIGADOR: Però això d'altres de vosaltres també ho heu dit, no?

MESTRA_3: És que la té allà dalt i ha d'aconseguir que camini. Té dinou anys ja, eh. Però ha d'aconseguir que camini i por su hija mata, eh. No és que és una mica d'aquest estil, eh. I està disposada ha anat a (?) a buscar una mena de bicicleta que ella podia anar, bueno tenia problemes amb la bicicleta, l'ha anat a operar a Estats Units, va sortir a programes de la tele en aquests que expliques la teva vida i va sortir una dona de no sé on d'Espanya que li subvencionava les despeses de les operacions que ella proposava. A on se n'entera que hi ha alguna cosa pel cas de la seva filla, ella va. I el nen...

MESTRA_6: Hi ha famílies que fan una verdadera creuada...

MESTRA_3: Creuada. Exacte.

MESTRA_6: Nosaltres tenim un fill únic, eh, que té una apràxia oculo-motriu (?). Aquella mare i aquell pare, sobretot la mare, només viu per això.

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_6: Per això. Pel seu fill, per protegir-lo...és una cosa espectacular, no? espectacular. Ha creat una associació que deuen ser ella i el seu marit, no hi ha ningú (riure).

MESTRA_1: En serio?

MESTRA_3: Nosaltres fem recolectes eh, per les operacions. Posa un pot amb la foto de la filla...

MESTRA_1: Aquests ho fan...

MESTRA_3: Bueno és que se les ha buscat totes per operar on calgui.

MESTRA_6: Només hi ha aquest tema.

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_6: No hi ha res més, eh.

MESTRA_5: Tot això moltes vegades el germà...

MESTRA_6: Clar. És el que dic jo.

MESTRA_3: Està claríssim.

MESTRA_5: No és només l'atenció del dia a dia sinó la vida.

MESTRA_6: La vida.

MESTRA_1: (riu molt) El malalt i tot queda fora (???)

MESTRA_5: No sé què dius... Val sí.

MESTRA_1: Quedi fora, apartat...

MESTRA_6: Perquè hi ha la causa és tan important...

MESTRA_5: Té un entrenador personal i té una cangur que fa tota la part de pare i mare i després la mare es dedica a...

MESTRA_3: En fan la seva bandera, si.

MESTRA_6: La seva bandera. Voy pallá y no veo nada más. Això es dóna amb aquestes famílies. És curiós, no? Per exemple la mare d'aquesta nena també, la de la Lu, és una persona que està a tot arreu, a l'AMPA, quatre fills, i dius bueno, com és possible?

MESTRA_5: Suposo que quan et passa, quan tens un fill d'aquesta...

MESTRA_6: Molta energia has de tenir.

MESTRA_3: Molta, eh. Moltíssima. Una salut de ferro perquè...

MESTRA_5: Has de tenir forces (???). Perquè és...

MESTRA_1: El Pa la seva mare és molt fluixa amb això. Li ha costat molt...

MESTRA_5: Sí, en aquest cas no ha sigut...

MESTRA_1: Ha sigut una persona ja feble, vull dir també de família on hi ha hagut trastorns psíquics de germans i tal, i sempre ha sigut la clau (?) determinant. Ella no podia, ella no podia.

(...)

MESTRA_3: Tot té, tot passa factura, té un cost eh? Jo no sé d'aquí uns anys com es pot acabar, eh, una mare lluitadora així?

INVESTIGADOR: No ho sé.

MESTRA_6: A vegades és una necessitat de (?)...

MESTRA_5: I buscar-li un sentit a la vida.

MESTRA_6: Una sensació difícil de pair i de sostenir, d'acceptar. És molt complicat.

MESTRA_5: A part el que queda a fora...

MESTRA_6: Sí.

MESTRA_5: És tot pel meu germà. El món dels meus pares és...

MESTRA_3: Sí, sí.

MESTRA_5: Llavors jo em pregunto: el vincle que es crea entre els germans, clar pot ser un vincle molt fort o un rebuig també pot crear...

INVESTIGADOR: Sí, sí.

MESTRA_5: A més a més em fa quedar malament amb tot, tinc vergonya, ...

MESTRA_6: I que me n'hauré d'ocupar... perquè això també és una de les coses que de vegades...

MESTRA_3: Bueno, de petits no crec que ho pensin encara, eh...

MESTRA_6: Bueno, però quan ja tenen...

MESTRA_1: Però també...

MESTRA_6: Una mica més...

MESTRA_1: Perquè la societat amb això són molt... (?)

MESTRA_6: Exacte, exacte...

MESTRA_1: Parlem pensant sempre que...

MESTRA_3: En aquest cas que deia quan va quedar embarassada ella volia tenir una hija para que cuidara de la mayor. Que ja és una mentalitat...

MESTRA_1: Exacte.

MESTRA_3: Ha de ser nena, no?

MESTRA_1: Però això és mama a dintre de la panxa.

MESTRA_3: Exacte.

MESTRA_1: Això d'haver nascut...

MESTRA_3: No ha nascut un nen...

MESTRA_1: Ah, vale.

MESTRA_6: Encara ho té pitjor.

MESTRA_3: Vull dir és l'antítesis del que esperava. O sigui la funció aquesta no... bueno igual té aquest rebuig perquè pensa...

MESTRA_1: Perquè la mare l'ha rebutjat com a fill a que pogués fer aquesta feina.

MESTRA_6: Aquesta feina, clar.

MESTRA_1: Que tot...

MESTRA_5: (?) Una cosa és que pensis tenir fills, ostres sí, sí, no? A més a més...

MESTRA_3: Si passa alguna cosa anirà bé.

INVESTIGADOR: Sí, això és el que també us vaig comentar de la pel·lícula aquella de La decisió de Anne...

MESTRA_3: Exacte.

INVESTIGADOR: Que van tenir una filla només perquè poguéis oferir...

MESTRA_3: Transplantament, no?

INVESTIGADOR: Transplantaments, transfusions a la germana que tenia càncer. Llavors clar, però sí que és veritat...

MESTRA_6: És que l'altre se sent com que és un objecte, no?

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_6: No ets tu. Has vingut a aquest món a fer una cosa per un altre. Perquè sinó no hi series aquí. Per tant això té que ser com molt heavy per, per aquesta criatura, no?

INVESTIGADOR: I tant, però sí que és veritat que hi ha casos en els que el vincle és fort i hi ha aquest apropament i crec que ha quedat clar que aquí també i d'altres en els que no tant. Hi ha com aquest distanciament o aquest rebuig...

MESTRA_3: Rebuig, sí.

INVESTIGADOR: Sí, sí. (...) Voleu afegir alguna cosa més d'aquests infants que teniu a les vostres escoles?

(...)

MESTRA_5: Hi ha algun cas en el que fins i tot han recomanat que tinguessin dos fills més.

MESTRA_3: I qui ho recomana això?

INVESTIGADOR: Han recomanat dos fills més?

MESTRA_5: Tenir el primer, per exemple amb síndrome de down i tenir un segon fill i llavors que algú els hi digués, no ho sé, que tinguessin un altre fill perquè així la càrrega no seria només per un. Estaria repartida entre...

MESTRA_6: Sí, clar.

MESTRA_3: Sí, clar. (riure) Evidentment. A no ser que passi com el cas d'aquell documental que un fill va desaparèixer...

MESTRA_6: Ah sí.

MESTRA_3: Eh, aquell documental... que ens vas passar també un fill va desaparèixer quan es va morir la mare que era la que cuidava el...

INVESTIGADOR: Sí, eren tres o quatre germans grans...

MESTRA_6: Eren grans, eh!

MESTRA_3: Eren grans, eh!

INVESTIGADOR: Estem parlant d'uns, devien tenir quaranta, cinquanta anys...

MESTRA_3: Sí.

INVESTIGADOR: I la mare es va morir, el germà un dels germans em sembla si no recordo malament era el més gran de tots molt afectat, doncs quan va tocar a la resta de germans fer-se càrrec d'ell un dels germans sans va marxar i mai més va aparèixer. Llavors se'n feia càrrec l'altre germà, principalment. (...) Vale, perfecte, aquest tema el deixem aquí. Reprement el que vam estar comentant a l'últim grup de discussió sobre precisament com fer-ho amb les famílies. Vam, entre cometes, quedar o acordar que vosaltres vèieu bé de que es fessin en principi grups separats. Jo vaig dir que ho comentaria amb la directora de tesi i després de parlar-ho amb ella vam, bueno vam veure que potser seria més profitós poder fer una sola sessió amb totes les famílies que poguessin venir, d'acord? Llavors jo el que, si us sembla bé, el que farem serà redactar un escrit,

ANNEXOS

que us faré arribar per correu i vosaltres feu arribar aquest escrit, si us plau, a les direccions a veure si el poden fer arribar a les famílies.

MESTRA_1: Bueno amb les famílies...

MESTRA_6: Aviam, jo ja parlaria...

MESTRA_3: Evidentment.

MESTRA_6: L'escrit va bé i jo també.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: Jo també tinc...

INVESTIGADOR: Us ho agraeixo...

MESTRA_6: Cap problema.

INVESTIGADOR: No cal que les forceu ni res.

MESTRA_6: De fet a una ja li vaig comentar.

MESTRA_1: Les direccions se n'han d'assabentar, sí, però després la feina la fan...

MESTRA_3: Clar.

INVESTIGADOR: A veure jo com que les tinc totes fixades ja els hi comentaré, també. Però sí, que si us sembla faria això. Segurament fins el mes de maig que també faci més bon temps i tot plegat no ho faré, perquè encara no (?) això, però sí que us faria arribar aquest escrit i si el podeu facilitar...

MESTRA_1: Jo fins i tot els hi podem avançar.

MESTRA_5: I tant.

INVESTIGADOR: Sí, sí.

MESTRA_3: Millor, no?

INVESTIGADOR: Sí.

MESTRA_1: Perquè ara ja sabem que es farà.

MESTRA_6: Jo a una família ja li vaig ja els hi vaig comentar.

INVESTIGADOR: Serà un dia a la tarda.

MESTRA_3: I els va semblar bé?

MESTRA_6: Bé, en aquesta en concret, si li va bé i s'ho pot combinar...

INVESTIGADOR: El que passa, en principi els dies que segur que no serà o pràcticament segur serà dijous, divendres, probablement i un dimecres. O sigui, seria dilluns o dimarts. Per què? Perquè s'intentarà que pugui venir els directors de tesi també a fer una mica de moderadors.

MESTRA_6: És a dir que serà dilluns?

INVESTIGADOR: Dilluns o dimarts.

MESTRA_3: Potser dimarts.

MESTRA_6: Bueno, aviam...

INVESTIGADOR: En principi dilluns o dimarts...

MESTRA_6: Si ho sabem amb una mica de temps, no?

INVESTIGADOR: Serà, o sigui, dilluns o dimarts, segur.

MESTRA_1: El mes de maig?

INVESTIGADOR: El mes de maig.

MESTRA_1: Ves comptant. (riure)

MESTRA_6: Tampoc hi ha tants dies, eh de maig...

MESTRA_5: Això és final de curs ja.

MESTRA_6: És que aquest any tornem de Setmana Santa...

MESTRA_3: Sí, és que això ja està, eh? Això ja està.

MESTRA_5: Un cop passes el desembre...

MESTRA_3: Sí, sí.

INVESTIGADOR: Això ho podríem discutir.

(tothom parla i riuen)

MESTRA_3: Comença el segon trimestre i quan te n'adones... és veritat.

MESTRA_1: Home però has treballat molt, eh! (riure)

(tothom parla)

MESTRA_1: Jo també fins que no, perquè sinó és aquella angoixa tan col·lectiva que...

MESTRA_3: A mi ja se'm menja el temps, sí.

MESTRA_5: Ens queda molt poc temps.

MESTRA_1: Sí.

INVESTIGADOR: Quan comença la preinscripció vas, ja vas de baixada.

MESTRA_3: Comença ara.

INVESTIGADOR: Però bueno, abans no ha arribat han passat quasi tres mesos, eh?

MESTRA_5: Però a mi se'm fa més llarg el primer trimestre, el setembre...

MESTRA_3: Molt més.

MESTRA_5: Octubre, novembre i desembre...

MESTRA_3: I tant. Engegar...

MESTRA_5: Més llarg...

MESTRA_3: Sí, jo també.

MESTRA_6: A mi el que se'm fa més llarg és l'octubre. Un cop ja tornem d'octubre, passem tot Sants i tal, ja tot va molt més de pressa.

MESTRA_3: El setembre veus tota aquella muntanya. (riure)

INVESTIGADOR: Bueno moltes gràcies. Aquest tros en principi no el transcriuré pas (riuen totes), vale, i ens veiem.

MESTRA_1: Qui transcriu?

INVESTIGADOR: Jo.

MESTRA_6: La màquina és ell.

INVESTIGADOR: En principi jo.

Transcripció sessió 7

INVESTIGADOR: Bona tarda a totes, gràcies per venir a aquesta última reunió de grup de discussió que ja vam començar l'any 2015 i (...) bueno que acabem que acabem avui. Llavors avui serà aquesta reunió aquesta reunió de grup servirà per tancar una mica i concloure sobre el que hem estat parlant durant aquests mesos i anys (...) i (...) per poder-ho fer aa m'agradaria primer fer-vos una mica de resum de (...) totes les coses més importants o més rellevants que han anat sortint durant aquestes sessions i (...) així mateix també aprofitem per les preguntes que ja han sortit, en tot cas, poder-les seguir debatent i comentant val, ja que les persones que han anat vinguent durant aquests mesos han sigut diferents i variades, així també, vale. Llavors avui és la setena reunió que fem (...) i s'han tractat temes diversos en relació a la tesi que us vaig presentar així en línies generals tant la història com el que es plantejava actualment en la primera sessió val. En aquesta primera reunió es va introduir una mica els motius pels quals jo plantejava aquesta tesi us vaig també explicar una mica l'històric que tenia de diferents treballs tant de postgraus com de màsters i estudis fets amb diferents infants (...) ben bé des de començats l'any 2010 i (...) a la primera reunió us vaig o vaig llançar diferents preguntes com per exemple: *teniu o no la*

*mateixa percepció que he tingut jo sobre aquests infants i la situació que poden viure o la seva manera de ser en relació sobretot a nivell més afectiu, relacional, social, val? (...) I aquell dia una de les idees que va sortir va ser que més o menys tothom que estava aquí present va estar d'acord amb que eren infants que solien reclamar bastant l'atenció de l'adult, val, així en termes generals (...) llavors l'altre gran pregunta que es va llançar aquell aquell primer dia va ser si creieu que la *psicomotricitat podia ajudar d'alguna manera o altra aquells infants (...) normalment (...) hi ha com més grups d'ajuda sobretot per infants en aquests cas que tenen germans amb alteracions d'altres tipus de grups d'ajuda però en aquest cas el que es planteja és una intervenció psicomotriu a partir de motricitat espontània, joc lliure, interessos propis, val i estar en un entorn entre cometes segur, tranquil on una persona està només pendent d'ells i els pot acompanyar més tranquil·lament, val? (...)**

A la segona sessió bàsicament es van presentar els casos de les persones també que van poder assistir aquí de les diferents escoles. Com que faltava diferent gent es va acabar aquesta presentació de casos amb entrevistes individuals i a partir d'aquí (...) de una mica el (...) l'exposició que es va fer dels infants que teniu a cadascuna de les escoles també es van plantejar diferents preguntes: *si creieu que hi havia similituds o diferències en quant a actituds, comportaments d'aquests infants i dels seus germans a partir del que s'havia explicat i del que coneixíeu vosaltres? Fins a quin punt podia tenir influència l'ordre de naixement, el sexe o d'altres variables, en (...) bueno en com eren o en com podia afectar aquests infants? En quina mesura creieu que la família podia influir en el desenvolupament i en la manera de ser d'aquests infants, família o organització familiar? Una altra pregunta si el nivell socio-econòmic tenia algun tipus d'influència o el nivell cultural també en el desenvolupament d'aquests infants?* i també es tornava a llançar la pregunta de *si creieu que la psicomotricitat podia tenir algun impacte en aquests infants? (...) val? (...)*

Llavors aaa (...) en la tercera sessió es va recordar la importància de poder realitzar aquestes sessions (...). És quan es va establir el calendari que crec sincerament que això ha pogut ajudar a que es fessin (...) o que s'acabessin de fer (...) i (...) es va seguir parlant doncs a veure si podíem identificar similituds entre els diferents casos que havíem presentat en la sessió anterior si hi havia

característiques comuns, rols dins la família, etc, etc... també es va plantejar alguna pregunta aaa (...) que era si *a partir dels casos que s'havien presentat i malgrat estar o estar parlant d'infants escolaritzats en diferents escoles d'aquí (...) d'aquí de l'Eixample, doncs (...) seguien havent-hi similituds o no? (...) perquè una cosa és potser que estiguessin a una zona o no, val? I es van presentar alguns dels instruments, en aquest cas la Tècnica de la Rejilla (...) no sé si us en recordeu (...) tranquil·les (...) no passa res, que era aquella taula de doble entrada amb uns elements que eren sobretot aaa elements relacionats amb la família amb l'entorn escolar i a partir d'aquests elements s'anaven identificant uns constructes que eren els pols oposats, per exemple, bo/dolent i a partir d'aquí s'anava puntuant cadascun dels elements, val?. Aquests és un instrument que s'utilitza però (...) que al final només s'ha acabat passant amb els dos infants que estan escolaritzats en aquí (...) en aquest centre, val?*

(...) a la quarta sessió es va visionar un documental: *Hermanos*, val? Aaa a partir d'aquí també es van llançar diferents preguntes: *quin impacte o influència tenen aquests infants en els seus germans? Els infants entenem els afectats o els que tenen alguna discapacitat o alteració (...) com influeix i com s'organitza la família en casos com aquests? I si hi havia similituds en els casos que es presentaven en el documental amb els que teniu i coneixíeu de la vostra escola? (...) També una de les conclusions que es van treure al final va ser que potser era tot una mica massa idíl·lic (...) d'aquest primer documental o d'aquestes presentacions de casos, val? I aquí va sortir una altra idea que s'ha anat repetint al llarg de les últimes sessions que és que aquests infants algun dia o altre han d'acabar explotant (...) potser en el moment de l'adolescència però que d'alguna manera o altre això s'acaba manifestant (...) d'alguna manera, val? També vau estar totes d'acord en en el fet que no era fàcil tenir un germà amb una alteració o amb una discapacitat (...) per l'altre germà (...) i (...) en general vau veure bastantes similituds amb el que explicaven els testimonis amb els casos que teniu i coneixeu de les escoles, val?*

(...) En la cinquena sessió es va visionar un altre documental: *¿Y yo qué? hermanos de personas con discapacidad opinan*. Aquest el vau veure molt més realista (...) i va ser curiós perquè la idea inicial era només veure una...

MESTRA_6: família

INVESTIGADOR: una família i al final el mateix debat va fer que acabéssim visionant els tres testimonis de les tres famílies que apareixien allà, val? Llavors vau també dir o vau veure i creure que la visió d'aquest documental era com molt més sincera i propera que no la del primer (...) Vau també (...) més o menys concloure totes que és complicat com a família poder-se organitzar perquè tots (...) tots els fills puguin ser atesos diguéssim d'una manera adequada (...) val? I va aparèixer també, en aquesta sensió (...) sessió perdó el concepte de dol, val? i vau dir que tant la família com el mateix infant sa ha de passar per aquest procés de dol i que això a vegades també fa que tot es pugui complicar, ser lent i que puguin veure's o percebre's conductes i actituds que potser a vegades sobten un mica, d'acord? Aaa (...) també una mica es van presentar (...) de manera breu una mica com havien anat els estudis dels últims anys en relació al tema dels germans (...) una de les coses més recents és que més que el fet del germà, afectar el germà sa és una mica com viu la família (...) no tota aquesta situació la que pot afectar als fills i no tant el fet de conviure amb una discapacitat, val? (...) i (...) en aquest sentit les famílies, potser, a diferència dels germans estan una mica faltats de recursos per poder alliberar-se (...) entre cometes (...) de poder atendre aquests fills (...) en moments determinats, val? A partir d'aquí també us vaig plantejar el tema de fer un grup de discussió amb famílies (...) inicialment vau creure que potser seria millor fer-los per separat, escola per escola (...) us vaig comentar que ho parlaria amb els directors de tesi i al final, tal i com us vaig dir l'últim dia (...) en principi s'ha plantejat (...) una reunió única (...) que veurem (...) com acaba anant, eh. Aquesta reunió que com va veure és el dia 23 de maig en principi és per famílies però si voleu esteu invitades a assistir-hi, val?

A l'última reunió i acabo i us passo la paraula perquè no voldria estendre'm més (...) vam tornar a presentar els casos i vam estar parlant bàsicament de si hi havia hagut algun canvi si el punt on es trobaven ara aquests infants que es teniu a les vostres escoles i veieu a diari estaven igual que a principi de curs si hi havia alguna diferència i (...) més o menys es van acabar (...) de presentar. Si que hi havia algun canvi en alguna escola concreta i llavors com a idees principals (...) també es va concloure que era molt important el vincle, es va parlar d'un vincle

fort per tal de poder ajudar i que aquests infants tinguessin un (...) bueno un bon desenvolupament. Llavors *quina influència podia tenir que els dos germans estiguessin escolaritzats a la mateixa escola?* També en vam estar parlant perquè hi havia casos (...) reals per entendre'ns (...) i aaa (...) *si el fet de tenir un germà amb alteració feia o possibilitava que aquests germans sans s'apropessin més a nens (...) que entre cometes aaa potser també podien presentar algun tipus de (...) ja no de discapacitat o d'alteració però que sí que (...) potser també tenien alguna mancança més a nivell relacional, social o emocional, val? (...) i això(...)* ja us ho dic de manera resumida és una mica el que hem estat parlant durant, durant aquests mesos.

(...) No sé (...) així una primera valoració individual de com ho heu vist, alguna idea general de cadascú i després si voleu us torno a llançar preguntes de les que hem estat comentant...

MESTRA_4: (...) Qui arrenca?

MESTRA_1: Home a mi em sembla interessant tot el procés que hi ha hagut perquè (...) aaa (...) és un tema que està a l'escola i que potser ens costa parlar-hi esment, no, els veiem però que no sabem com potser posar-hi recursos o donar-hi la importància...

MESTRA_3: i que ens preocupa més molts cops el germà afectat...

MESTRA_4: ...el germà...

MESTRA_1: ...exacte...

MESTRA_3: eh i ens oblidem de l'altre que té tota...

MESTRA_4: al germà afectat se li penja l'etiqueta i ens és com més fàcil buscar recursos humans...

MESTRA_3: clar...

MESTRA_2 (NOA): i amb els altres se'ns fa difícil...

MESTRA_1: i a mi em sembla interessant de poder-ho això traspasar-ho als claustres on estem per fer realitat aquesta de fer sortir aquesta temàtica i llavors ho lligaria amb lo de recursos de psico de de psicomotricitat (...) que amb (...) no no (...) o sigui jo la conec (...) però no l'he no l'he portat mai a terme no, de dir aquests nanos donar-los-hi...

INVESTIGADOR: (estornut) aquest espai

MESTRA_1: aquest espai (...) i clar com més grans es fan més et costa potser donar-los-hi no, però de tenir-ho present jo sí que hi crec que aquests espais en que hi ha la descàrrega i que hi ha no sé què pots treure...

MESTRA_4: ...poden treure i després quan bueno estan en el punt que ho han tret tot poden com molt acollits poden sentir-se bé (...) eee i a les escoles no donem peu no

MESTRA_1: ...no...

MESTRA_4: ...perquè potser sí que la sala de psicomotricitat no s'acaba als 6 anys (...) però amb qui no s'acaba als 6 anys amb aquests nens que tenen que tenen necessitats educatives especials. I no amb la mirada dels nens dels germans que tenen germans amb necessitats educatives especials (...) llavors nosaltres tenim dos nens que són autistes molt profunds llavors sí tenen hores destinades a psicomotricitat i més treball més terapèutic. Però els altres no els hi tenim ni l'espai ni la mirada (...) I després sí que van sortint el runrun de que moguts o que tal o que vull dir intenten sempre destacar fer-se veure...

MESTRA_1: Sí, sí...

MESTRA_4: (...) clar això en els mestres sí que surt (...) però no l'espai de psicomotricitat mai ha estat destinada a aquests nens (...) a nivell de grup sí però no com a més terapèutic, per ells sols no (...) no ho hem fet mai nosaltres a la nostra escola.

MESTRA_1: Avui la Cri em parlava del nen aquell de P4 no, que la seva germana ha de venir però no vindrà (? No s'entén) i el que fa, es va movent es va va creant el seu espai el seu no sé què, el seu moviment constant (...) però (...) nooo es

(...) no se li dóna (...) l'explicació, l'espai, l'estar amb ell per veure què surt i (...) no sé (...) anem creant això (somriure).

MESTRA_4: (...)jo per exemple amb aquests deia que no (...) quan dèiem allò que era molt idíl·lic, no? dels vídeos que visionàvem semblava que cuidessin molt i que tenir aquest rol de cuidar tal i qual jo deia home, la realitat a les escoles és molt així, però en canvi vaig anar de colònies amb els de, amb la comunitat de mitjans (...) hi ha la Nicole que té un germà amb necessitats educatives especials a la comunitat de petits (...) i ella és amiga de d'un nen super-autista que fins fa poc teníem compartida amb l'educació especial, va passar d'estar 4 dies a l'escola d'educació especial fins que la família es va quadrar i ara el tenim quatre dies nosaltres i 1 a l'educació especial, vull dir que és un nen molt profund, un autista molt profund. Llavors a la nit va agafar i vam aubar perquè aquests nens anessin de colònies amb nosaltres i a la nit estava vine amb mi (???). I al dia següent vaig anar i li vaig dir Ni, gràcies, gràcies per tota la feina que vas fer ahir amb en Lu. Es mi amigo.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_4: Vull dir que ella segur veu la diferència però a part no ho feia com a sinó com a amestat. És una frase que (?). Potser a la classe no per les converses potser és un espai on solen retenir-se, saber-se estar allà i esperar-se a que li preguntin i compartir i la Ni és un espai que li costa una barbaritat i deu pensar que és el meu moment de nens que són molt moguts com li passa a en Ma, és la família que ha contactat amb tu, no? És un espai en el que els nens aquests se'ls nota molt i en canvi en un altre entorn si que va cuidar una altra persona. I li vaig dir a la seva mare i la parella de la seva mare i van dir sí, clar, però pensava sí però no tan clar. En Ma no sé si seria, no sé si el rol de nena o de nen, en Ma no sé si estaria fent això.

INVESTIGADOR: Sí això, entre cometes també...

MESTRA_6: És una qüestió...

INVESTIGADOR: Però això entre cometes en el cas d'un nen que ja no hi és aquí a l'escola, també s'havia viscut una mica així. En Pa.

MESTRA_3: Ah, sí.

INVESTIGADOR: En Pa (...) Vull dir que seria una mica això. Pot ser que el fet de ser una nena també...

MESTRA_4: Ja. No ho sé.

MESTRA_6: Socialment...

MESTRA_4: I és la gran de casa, vull dir que també... també és la gran vull dir que està acostumada a cuidar i a ser la responsable, per tant, amb el rol de germà que li tocava una mica, potser pel rol de ser nena, no ho sé, però va ser... va ser una altra.

MESTRA_3: És que quan són els grans ja es presta més perquè ja els hi toca una mica cuidar. En canvi quan és el primer l'altre nascut, en el nostre cas, l'El, sempre l'ha vist a aquella. O sigui que no va veure se s'havia de cuidar una nena. Ell va arribar i la nena ja estava...

MESTRA_6: Exacte.

MESTRA_3: I cuidada per la família. Vull dir si l'hagués tingut quan ell era més gran la nena era més petita s'hagués fixat que era diferent i s'hagués sentit una mica més obligat...

INVESTIGADOR: Però és curiós això, el, el, la creença aquesta de li toca, no?

MESTRA_1: Sí.

MESTRA_3: A un germà gran li toca vetllar pels petits, no?

MESTRA_1: No.

MESTRA_3: (riure) Bueno.

INVESTIGADOR: Toca, no toca?

MESTRA_5: Toca (...) toca igual que tots, no? tots en hem de cuidar els uns als altres...

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_5: Jo recordo, teníem una nena que deia és que estic cansada de ser la gran i no tenia cap nen amb, cap germà i estic cansada de ser la gran, i ella ho patia, jo soc responsable del meu germà, soc responsable com ho puc ser de, perquè és un germà meu però no per ser la gran.

INVESTIGADOR: Una cosa és que ho facin...

MESTRA_5: Una cosa és que ho facin...

MESTRA_3: Bueno, em refereixo a fer una sèrie de feina. He tingut germans grans després en tinc un de més petit a mi m'encantava.

MESTRA_5: Ja, una cosa és que t'agradi el teu germà i l'altra és que siguis responsable de: vigila el teu germà a l'escola.

MESTRA_3: Ah, no! Això no.No, no, no.

MESTRA_6: Això ho fan totes les famílies.

MESTRA_5: Això es fa.

INVESTIGADOR: Això a l'escola i a casa.

MESTRA_6: I a casa. De responsabilitat excessiva envers el germà aleshores produeix un efecte...

MESTRA_5: Rebot.

MESTRA_6: Rebot.

MESTRA_3: En aquest cas sí, clar.

MESTRA_5: Allò que vas al parc i...

MESTRA_3: Vigila-la.

MESTRA_4: En aquest cas que el germà se'n va d'excursió i el gran surt a veure si porta la motxilla i tot. Comprovar que el seu mestre se l'emporti de la maneta

a davant de tot, vull dir... tenir una càrrega perquè la família li ha posat càrrega en aquest nen...

MESTRA_5: I amb la responsabilitat, la responsabilitat que es dóna als (?). No pots passar-la, no deixa de ser un nen. No ha de ser responsable del germà, no? Ja està al cas però fer-se'n càrrec, sinó els mestres o...

MESTRA_3: Cada dia més ensenyar-li coses perquè és el petit...

MESTRA_6: En l'entorn escolar se suposa que la criatura, tant una com l'altra, està al càrrec d'unes persones adultes que són les que s'han d'ocupar i no fa falta que hi hagi algú controlant o vigilant. Però això de vegades no passa així.

MESTRA_5: Hi ha tendència de que segons quines famílies que sigui responsable el gran i de vegades no el gran sinó altres germans de fer-se responsables de...

MESTRA_1: Bueno perquè és el vincle, de la mare el traspassa a un altre... perquè ella no és capaç de saber donar la, l'autonomia a cadascun, no? Està focalitzat tot en la confiança.

MESTRA_4: Nosaltres tenim una mare que només té un fill, una filla súper autista, que parla i tot, i que està cada dia a cole fent veure que la nena s'està adaptant. No gosa marxar, però és una nena que va a la seva bola, una nena que és molt autista i està desconsolada. Es que me busca. I la nena se'n va i la mare seu, vull dir és una necessitat de la mare. Llavors les mares que tenen nens amb necessitats educatives especials ja t'agafa com una sobreprotecció que passa que quan no estic jo s'encarregui l'altre, vull dir que té una càrrega el pobre germà...

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_6: Costa molt que et tinguin confiança. És un procés que fins a cert punt amb infants petits és natural el, penso jo, el fet d'una certa sobreprotecció davant d'un que és més, més dèbil i per acceptació d'una situació probablement que és irreversible i que deu costar molt d'acceptar, pel que hem vist a les escoles, hem viscut processos de famílies des que entra un infant a P3 fins que

ANNEXOS

marxa de com han anat paint... la discapacitat, el trastorn, que té la criatura des d'una negació a... i a vegades són processos llargs i durs, molt durs. Molt durs per nosaltres quan estem a l'escola per gestionar-los correctament i a vegades no sabem ben bé com ens hem de bellugar, imagina't per ells que ho estan patint.

MESTRA_1: Tu has de gestionar la família i el nen dins la classe i has d'ajudar uns i altres.

MESTRA_6: Hi ha situacions...

MESTRA_4: Nosaltres tenim el que són dos germans a l'escola i la germana és d'educació especial i va a un centre d'educació especial, però clar aquest nen va, és de la colla de l'amic del meu germà i a nosaltres els mestres no ens ho dirà mai però quan no hi ha el paràmetre que toca amb els amics, els seus col·legues, els hi diu, la meva germana és retrassada mental. Ho diu així. Inclús en algun partit de futbol i ve tota la família, vull dir se li veu...

MESTRA_3: No li agrada gens.

MESTRA_4: I aquí no hi ha cap deixó de voler-la cuidar, res. Vull dir, per favor, pot marxar a casa? Se li veu.

MESTRA_3: Si aquest tema va sortir, també. És bastant general.

MESTRA_4: No sé si és correcte però és el sentiment que té.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_4: Per què m'ha tocat una germana així?

MESTRA_5: Sí perquè plantejàvem si era bo que estiguessin a la mateixa escola o no, el mateix espai... problemàtic.

(...)

INVESTIGADOR: L'altre dia acabant la sessió en un moment aquest de representació final em va explicar una mica les vivències de la sessió que havia fet, el nen de sisè que té la germana amb paràlisi cerebral li vaig preguntar si en el cas que un dia poguéssim coincidir ell i la seva germana al gimnàs, si sabia o

ANNEXOS

se li ocorria a què podrien jugar junts, o si podrien jugar a alguna cosa,... què creieu que va respondre?

MESTRA_1: Que sí.

INVESTIGADOR: No va saber dir res.

MESTRA_3: No crec que hagi jugat mai. I recordo, l'altre dia ho recordava una mestra d'infantil, la vergonya que li feia quan estava a infantil que venia la mare amb la gran amb cadira de rodes, el petit el seia a la falda de la gran, arribava i se'ls enduia així. Jugar, no crec que hagi jugat mai. L'ha tingut al costat i ...

MESTRA_1: Però potser tampoc ha vist els pares jugar-hi amb ella (o ell???)

MESTRA_3: Crec que no els ha vist perquè els pares, la mare sobretot, el que fa és estar pendent que cada dia estigui, aquella època, tantes hores dreta amb el seu...

MESTRA_4: Perquè no està...

MESTRA_6: És cures (???)

MESTRA_3: Perquè jugar no. És que ella no era una nena de jugar, perquè ella era una nena que està, riure, perquè ella... escoltava, saps aquests nens que han estat tan amb adults i han jugat tan poc que, que , que responen com un adult. Segurament no han pogut jugar perquè no han tingut temps. O ho han vist molt difícil.

MESTRA_6: Hi ha una prioritat.

MESTRA_1: La prioritat és la cura.

MESTRA_6: La cura és la primera prioritat.

MESTRA_3: Sí. Perquè l'horari que feia la nena no hi havia temps per l'esbarjo.

MESTRA_1: El temps és per la cura.

MESTRA_3: I no deixen temps per l'esbarjo per les criatures, perquè si la Guttman, és tot el dia amunt i avall.

MESTRA_5: No existeix un joc compartit.

INVESTIGADOR: Entre aquests germans?

MESTRA_5: Sí, amb les famílies.

MESTRA_1: Per exemple, el Pa, no ha jugat mai amb la seva mare.

MESTRA_5: No.

MESTRA_1: I és un nen que no té cap dificultat física ni motriu ni res. La mare no sabia com jugar amb ell perquè ja era un enfrontament proporcionar un joc entre els tres.

MESTRA_5: A vegades la tendència és necessito hores pel gran i necessito hores pel petit. Llavors el joc conjunt no arriba a existir.

MESTRA_6: De totes maneres hi ha una errada del sistema de suport a les famílies.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_6: Perquè els nens van a molt llocs perquè necessiten cures, diguéssim, pediatria, neuropediatria, al CDIAP, i ningú es preocupa perquè no es té com una prioritat aquests temes més emocionals, evidentment de vivència. Jo no hi havia pensat amb el que tu dius, no? Però clar...

MESTRA_4: I com a parelles. Perquè aquests pares que us vaig parlar, aquests pares s'han separat. Clar, i com a parella és... molt, mina la parella, que ja de per sí és difícil. És que a sobre quan tens unes casuístiques d'aquestes heavies al costat...

MESTRA_5: Nosaltres dels de l'escola de casos crec que dos estan separats.

MESTRA_4: Sí, nosaltres també.

MESTRA_5: Un de fet dels nens quasi es fa càrrec (?)

INVESTIGADOR: Això també havia sortit una mica l'últim dia que potser els infants sí que tenen tots aquests serveis, CDIAPs, inclús grups de germans que

també existeixen, però les famílies potser no tenen aquest espai per alliberar-se...

MESTRA_4: I tampoc són per nens.

INVESTIGADOR: I algunes...

MESTRA_6: Algunes, alguna família de l'escola formen part d'una associació de famílies amb fills amb paràlisi cerebral, que també va dir que...

MESTRA_4: Perquè segur que hi ha gent que té aquest hàbit...

MESTRA_6: Depèn de qüestions socio-econòmiques.

MESTRA_4: Si nosaltres necessitem alguna cosa fem una teràpia, segons quins recursos has tingut educatius, econòmics o tal, ho has de cuidar i només faltaria. I hi ha gent que això no s'ho permet.

MESTRA_6: Hi ha gent que ni li passa pel cap.

MESTRA_1: Una vegada a nosaltres ens van passar un centre aquí a l'Eixample, però res era dos dissabtes al mes, de deu a una, que podien anar-hi els nens amb necessitats educatives especials, perquè les famílies poguessin estar pels altres germans. Però això, dos dissabtes al mes.

MESTRA_4: I era per estar pels nens.

MESTRA_1: I abans no coneixes tot això, i ho traspasses, això és molt poca cosa.

INVESTIGADOR: Una pregunta que m'ha vingut al cap mentre estàveu parlant al principi d'aquests infants, quan els tenim a l'escola, és si totes entre cometes teniu bastant clar que aquests infants necessiten algun tipus de suport, perquè després en general quan potser fem o plantegem tots aquests suports i atenció a la diversitat, per què no es tenen en compte?

MESTRA_1: Perquè costa molt. Jo ho he, amb un m'hi vaig posar molt...

INVESTIGADOR: I no dic que hagi de ser fàcil, eh.

MESTRA_1: I costa molt que es vegi. Perquè n'hi ha d'altres que, o sigui, la part afectiva no es veu tan com la part curricular. Com que curricularment van bé, les famílies diuen: què em plantejes tu a mi? Costa, és com un treball igual que amb el que està afectat perquè la família ho entengui, perquè si no van malament curricularment, perquè hem de...

INVESTIGADOR: Fer algo més, no?

MESTRA_4: I establir prioritats. Quan s'ha de prioritzar, sempre prioritzem...

INVESTIGADOR: No, això evidentment.

MESTRA_4: Clar, però potser també serien una prioritat ells. Però queden, sí, sí és veritat. I més des que estem amb aquesta reflexió... jo a les juntes d'avaluació ho vaig dient molt. Sí, però no oblidem que aquest nen és... cuidant-ho molt, però,...

MESTRA_6: Hi ha coses que a mida que van creixent també es van agreujant i potser si ens ho plantegéssim d'una altra manera i els tinguéssim més en compte podríem fer una mica de prevenció i estaria tot, ells estarien millor. Però és cert que nosaltres tampoc ens ho hem plantejat mai això.

MESTRA_5: No ens ho plantegem mai ni en altres casos de grups que veus, a aquest grup li aniria molt bé...

MESTRA_6: Exacte. Veus amb grup sí, amb un grup ens hem plantejat activitats i coses de , per...

MESTRA_4: Cohesionar.

MESTRA_6: Cohesionar, no ho sé, ho veig com és habitual. Com si ho tinguéssim nosaltres més per la mà, més clar. Però si és a nivell...

MESTRA_4: Però quan es separa una família ho focalitzem amb aquell infant, però fas una focalització puntual, però clar això és, estem parlant d'uns nens que és al llarg de l'escolaritat, no? Que potser si els donguéssim aquest espai quan són petits, potser trobarien que a l'escola poden ser com són, no ho sé, que segurament...

MESTRA_1: Per què tu veuries clar, per exemple, a vegades pot ser que ens hagi passat pel cap però després veus que són edats diferents, poder fer un grup mixt de nens amb edats diferents amb aquesta casuística per treballar junts l'aspecte psicomotriu o és millor treballar individualment? Jo no ho tinc molt clar tampoc.

INVESTIGADOR: A veure jo inicialment les sessions que plantejava eren individuals. El que passa que el que he vist és que a ells també els agrada i els va bé estar en petit grup.

MESTRA_3: Compartir.

MESTRA_6: Compartir i saber que hi ha d'altres com ells.

MESTRA_3: Exacte.

INVESTIGADOR: Sí, però, per motius d'edat o diferència d'edat, sí que els he plantejat un dia al nen petit si li faria gràcia anar amb el gran, però què passa, que el joc del gran és un joc que ja requereix bastanta precisió perquè fa salts amb el llit elàstic, sobre el plint, tombarelles mortals, clar, el petit, fa segon...

MESTRA_6: Però a aquest tampoc no li facis fer tombarelles pobre criatura.

INVESTIGADOR: Aquest té més dificultats i no sé fins a quin punt gaudiria d'estar compartint aquest espai amb ell. El gaudeix compartint-lo amb nens o nenes que escull, això sí perquè inclús va haver-hi un dia que els de la classe van començar a cantar "indignació, injustícia" perquè volien entrar tots.

MESTRA_1: Clar.

INVESTIGADOR: Per què? perquè és un tros de pa beneït i li van dir "ens agradaria venir, ens agradaria venir" i ell "sí, sí, sí". Clar, jo li vaig dir, ets tu qui has d'escollir si vols que vingui algú. Si vols que vingui algú no hi ha cap problema, que crec que podria ser positiu, sí. Inclús és positiu poder compartir aquest espai amb els germans i això sí que ho he fet. I veus realment com es relacionen entre ells, quin tipus de joc sorgeix i si realment juguen a algo o no juguen a algo.

MESTRA_3: Però ho vas fer amb uns germans que es podia fer. Segons quin tipus de relació hi hagi amb els germans, a l'escola el mates una mica. Ja té el germà una discapacitat com perquè en horari escolar hagi de compartir amb el seu germà, dins l'horari escolar.

INVESTIGADOR: Ho vaig fer amb dos, un que encara està a l'escola que fa segon i el seu germà ara està a una escola...

MESTRA_3: Aquest sí que és un cas fàcil.

INVESTIGADOR: d'educació especial, amb trastorn greu de conducta, i van estar jugant i compartint joc tranquil·lament tot i que el petit moltes vegades verbalitza que el gran el pega, que el gran el molesta, que el gran ha fet no sé què i després se les carrega ell. I un altre cas de dos germans que no estan a l'escola. L'afectat X-Fràgil, amb un retard bastant important i la petita que tenia dos anys menys, també van compartir un parell de sessions i era curiós perquè aquests dos res de res. Cada un per la seva banda i si jo estava pendent del germà gran afectat, la petita no podia suportar-ho. Reclamava, reclamava, reclamava... reclamava, reclamava, reclamava. I coses conjuntes poques.

MESTRA_3: Que aquesta família deien que no anaven enlloc perquè clar amb aquell nen no es podia anar. Per tant no anaven amb la nena tampoc. Clar i tots dos junts, compartir joc una hora que la nena podia estar...

INVESTIGADOR: Sí, però també és interessant poder veure...

MESTRA_3: Siiii. Això és evident, però que no m'estranya que no li agradés.

INVESTIGADOR: Ara, la fórmula màgica quina és? No ho sé. No ho sé. Ja us ho dic. Plantejava una cosa més individual, i que individualment es veuen millores perquè també els ofereixes com us he dit aquest espai, aquesta atenció, aquest acompanyament, i això és positiu? Sí. I amb el cas de l'infant de segon, crec que us ho vaig dir al principi, en el treball de màster a la primera sessió s'hi va estar quinze minuts i va dir vull marxar i un dels últims dies es va enfadar perquè li vaig dir que havíem d'acabar després d'estar jugant, vull dir que ells entre cometes agraeixen, el poder-se sentir...

MESTRA_1: Escoltats.

INVESTIGADOR: Escoltats, importants que no sé (...) però està clar que si hi ha mancances també a nivell social, per molt que s'estableixi vincle amb el psicomotricista, és complicat que es pugui millorar si no hi ha, diguéssim, iguals amb qui relacionar-te. I algunes vegades també és més fàcil potser per ells relacionar-se amb un adult perquè també hi estan més acostumats. Llavors està bé que també puguin compartir, segurament seria molt interessant poder-los posar junts a germans. Però clar, amb aquests decalatges d'edat...més que res pel joc, clar. Tampoc interessa que un estigui tot el rato saltant i l'altre estigui allà mirant (...). Però bueno, es pot provar. I us ho puc explicar.

MESTRA_5: Sembla que seria interessant veure'ls.

MESTRA_1: Jo també ho estava pensant.

INVESTIGADOR: Amb els de la vostra escola?

MESTRA_5: Sí.

MESTRA_3: Que penseu que si que juguen a casa, no?

MESTRA_5: No ho sé. Sí que deuen jugar. Seria interessant per nosaltres veure-ho perquè entendríem més coses, del petit segurament, no? Com per exemple el petit, d'imitació, de quin joc s'estableix, en el sentit de dominant, no dominant.

INVESTIGADOR: D'imitació.

MESTRA_1: D'imitació, sí.

INVESTIGADOR: En el cas d'aquests dos, el de trastorn greu de conducta, el petit era constantment imitació del gran.

MESTRA_1: Sí, sí.

MESTRA_5: No sé en el cas aquest, no sé si en aquest nen també hi ha una cosa que em grinyola. En el petit hi ha una cosa que grinyola, o només imitació o també hi ha una altra cosa.

ANNEXOS

MESTRA_1: Els de P4 o P5 com a germans també seria interessant per edat, el de P4 és el de la germana,...

MESTRA_5: No ha entrat ara.

MESTRA_1: Però com a germà que està afectat de tenir una germana amb trastorn i el Ga, tots dos fer unes sessions de cara a ells...

MESTRA_5: Ah, ja t'entenc.

MESTRA_1: Com es mostren i quines necessitats tenen, no? A veure si també hi ha tan reclam cap a l'adult per necessitat que tenen o no.

INVESTIGADOR: En aquest cas, perdoneu, és el de la nena...

MESTRA_1: Sí.

INVESTIGADOR: Amb espina bífida.

MESTRA_1: Sí.

INVESTIGADOR: Clar, la mare està amb la nena.

MESTRA_1: Està molt malament, eh.

INVESTIGADOR: La mare està amb la nena.

MESTRA_3: I li segueixen donant permís?

MESTRA_5: Sí. Bueno ara s'acollirà a aquella llei, a veure si me n'enrecordo, ella entraria a P3, ara hauria d'entrar la nena a P3...

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_5: Però farà que entri l'any que ve.

MESTRA_6: Es quedarà a l'lar d'infants.

MESTRA_1: No.

ANNEXOS

MESTRA_5: No, ja està, perquè s'acull a aquella llei que com que és prematura...

MESTRA_6: Pot estar un any més.

MESTRA_5: Saps?

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_1: Es pot allargar.

MESTRA_5: Es pot allargar a l'edat que li hagués tocat néixer.

MESTRA_3: Val.

MESTRA_5: Li tocava néixer l'any següent...

MESTRA_4: Ens va entrar un nen l'any passat a P3 que ja des de l'any passat amb el CDIAP i a l'escola bressol ja va fer...

MESTRA_6: Sí, nosaltres també tenim aquests casos.

MESTRA_5: Si va a l'escola bressol no pots retenir, a l'escola bressol llavors l'has d'incorporar... llavors quan s'incorpori a l'edat que li toqui podrà acollir-se, a l'edat que em toca real no a la que vaig néixer, seria P3.

MESTRA_3: Vale.

(...)

MESTRA_1: No va al parc perquè no...

MESTRA_3: Clar perquè no va...

MESTRA_6: Aquesta nena no pot, és molt severa l'espina bífida?

MESTRA_5: Bueno, no, ara s'aguanta dreta.

INVESTIGADOR: Ha estat assentada sobre aquesta taula aquesta nena.

MESTRA_6: Perquè n'hi ha alguns que no, depèn de l'afectació...

MESTRA_1: Diuen que caminarà.

MESTRA_6: Caminarà?

MESTRA_1: Diuen.

MESTRA_5: La mare deia que el nen tenia unes necessitats i amb la nena no tenia temps.

MESTRA_1: Els hi donaven una hora igual, els hi donaven una hora igual els del CDIAP de la petita i del nen. No els puc portar tots dos amb la nena i el nen es queda sense logopeda.

MESTRA_6: Sí que està malament.

INVESTIGADOR: Perquè prioritizes l'afectat.

MESTRA_5: El gran un problema greu no té.

MESTRA_3: Bueno.

MESTRA_5: Però clar. Al final l'acabarà tenint.

MESTRA_3: Clar.

MESTRA_6: Si se sent abandonat.

INVESTIGADOR: I això és una mica el cas que explicava la mestra_4 d'aquesta nena amb cadira de rodes, paràlisi cerebral, que també el discurs de que caminarà...

MESTRA_3: Encara el té ara i té dinou anys la nena. Tota la vida, ella diu que caminarà.

(...)

INVESTIGADOR: És un tema complex (..) Jo per acabar.

MESTRA_1: Hem passat per aquí nosaltres.

INVESTIGADOR: No, no, està clar.

ANNEXOS

MESTRA_6: Quan tens un fill (???) i després acceptar que aquelles expectatives no s'acompleixen, si en situacions normals a vegades ja és complicat doncs amb situacions com aquestes té que ser duríssim.

MESTRA_1: Sí, sí. El pare són dos (?). La nena han d'assumir que la tindrien.

MESTRA_5: Quan estava embarassada la van operar embarassada.

MESTRA_3: Sí.

MESTRA_6: Ho han fet tot per aquesta criatura, ja ho sabia abans, vull dir és una cosa.

MESTRA_5: A més la situació emocional de dir, jo he volgut això i ara em trobo amb tot això i ja no puc amb tot.

MESTRA_4: Una mare de l'escola tenia dos fills a l'escola i es va quedar embarassada d'un tercer i li van dir que tindria problemes, ella treballa, té una associació que es diu Art Transforma, que treballen amb (???), vull dir és una persona que treballa amb infants i adults molt afectats. I clar diu, ostres, ara m'he de trobar jo a la meua pell de si tiro endavant o no tiro endavant. I al final allò que poses la balança i no em veig, no em veig amb els dos fills, però fa una feina espectacular.

MESTRA_3: El trobo molt normal aquest pas.

MESTRA_4: Clar, però després et poses en la pell de la persona i amb les conseqüències tiro endavant...

MESTRA_6: Tu t'has posat una pressió al damunt, no?

MESTRA_5: I són per tu les conseqüències.

MESTRA_4: Clar, deia jo quan poso això a la balança, clar, vull dir, tinc dos fills.

MESTRA_5: I per la mateixa criatura a demés.

MESTRA_3: Home, és tota la vida que estarà malament.

INVESTIGADOR: En aquest cas seria pels germans grans.

ANNEXOS

MESTRA_1: Home jo recordo, la me... nosaltres som set germans, i quan va néixer la vuitena va patir un ofegament de cordó i va estar vint-i-quatre hores a la incubadora i es va morir. Però hauria sigut una paràlisi cerebral i la meva mare ho va agrair que el metge li va dir, no tot el pes vull dir, tot el que comporta que neixi tothom...

INVESTIGADOR: El sistema.

MESTRA_1: Has de canviar tot el sistema per ella i quan...

MESTRA_4: La mare i el pare... per sort ara podem escollir-ho.

(parlen tots i no s'entén)

MESTRA_4: Perquè és dia sí i dia també.

MESTRA_6: Pràcticament tota la teva vida, no pots fer ni vida.

MESTRA_3: Tota i has de deixar-ho ben arreglat per quan no hi siguis.

MESTRA_6: És un temps de la teva vida que estàs molt bolcada amb la criança...

MESTRA_4: Però veus la llum allà al final.

MESTRA_6: Exacte. Saps que arriba el moment que es van fent més autònoms i pots recuperar part del teu temps personal però amb això...

MESTRA_4: Si vols ser mare tota la vida significa tenir el teu fill tot el dia a casa enganxat a tu moltes dirien que no.

MESTRA_6: Si, sí.

MESTRA_4: És una criança i tal però volem tots. Això se't trenca les ales. Trenca les ales del teu fill i trenca les ales de la família. Vull dir és que és sempre (...) i a l'escola com ho entomem?

INVESTIGADOR: Com ho entomaríeu? Perquè a veure, no és fàcil poder fer això que plantejo jo, ni a mi mateix m'és fàcil fer-ho.

MESTRA_6: És que no disposem ni de formació ni de prou gent per poder atendre totes les... no? i l'escola seria un lloc ideal, en un país ideal, l'escola seria també el lloc ideal potser per inclús fer suport a les famílies, no? que vingués gent, vull dir és com un centre...

MESTRA_1: Una xarxa.

MESTRA_6: Una xarxa que seria més fàcil per les famílies, però clar, tot això és com fer volar coloms. Ara per ara no s'ho planteja ningú no?

MESTRA_1: Per molt d'inclusió que parlin ningú s'ho planteja en el fons del que és. Una paraula, un fet, però on arriba ni s'ho plantegen. Perquè una escola d'educació especial treballa a fons tot això es nota, però jo penso que l'escola pública o concertada ara ens traspassen tota la inclusió sense gent especialitzada i és un desastre perquè qualsevol nen que té un petit problema ja se sent...

MESTRA_6: A vegades estan millor atesos els nens que tenen problemàtiques més greus perquè a lo millor hi ha un vetllador, hi ha un especialista. No sé hi ha com més...

MESTRA_4: I tenir més mirada com a mestres.

MESTRA_6: I la persona que fa de tutora d'aquella criatura, té un recolzament, de vegades tenim d'altres casos com per exemple els germans, que dèiem ara, o...

MESTRA_3: Molts casos que no tenen l'etiqueta...

MESTRA_2 (NA): Aquests nens no els tenim...

MESTRA_6: Que fem una passadeta, no? No incidim potser com caldria.

MESTRA_5: Jo penso que els que tenim... en males condicions.

MESTRA_3: Jo també ho penso.

MESTRA_5: Jo si tingués més recursos podria fer coses i ara només fem una part, molt interessant.

MESTRA_6: Això on arriba també.

MESTRA_5: Quan teníem la Ma que tenia un germà, que també havíem tingut les germanes i tot, aquella nena per circumstàncies de la vida els seus pares van haver de marxar a Alemanya i li va canviar la vida perquè a l'escola li oferien un munt de coses.

MESTRA_1: Van lluitar perquè vinguessin totes juntes. L'escola ordinària i tot. I amb els recursos perquè van moure cel i terra. I se'n van anar i la van encertat de totes perquè estava diferent. Havia guanyat.

MESTRA_5: Estava ben atesa. I jo penso amb el petit, per exemple, i el té la Ge i s'hi dedica, s'hi dedica i ja està perquè sinó a vegades estan penjats.

MESTRA_6: Sí, sí, però això passa amb els que tenen trastorns greus i més lleus. No arribar a tot, quan tens vint-i-cinc o vint-i-sis criatures molt diverses i a part estàs, moltes hores una sola persona a l'aula i aleshores veus i saps perfectament que la feina...

MESTRA_3: Si no hi ha la persona humana allà no serveix de res.

MESTRA_6: No estan aprofitant tot el que podria aprofitar. Això és claríssim.

MESTRA_5: Parlava amb una especialista i deia les discapacitats és si tu tens tots els recursos deixen de ser discapacitats segons com.

MESTRA_6: Clar.

MESTRA_5: Però aquí no els tenen. O sigui una cadira de rodes, hi ha escoles que són un discapacitat total i a altres llocs no. És tot adaptable. A qualsevol altre li passa el mateix. No tenim... i fa ràbia el discurs d'inclusió i tot això si no podem, i és que no l'estic atenent com...

MESTRA_6: Si, sí, sí, sí. Fariem la llista dels nostres i diries aquest, aquest,

MESTRA_2 (NOA): Tenim un nen autista que no l'he tret mai aquí perquè no té germans, és fill únic, estan els pares separats, no sé si els pares s'ajunten amb uns altres diferents però ara és fill únic. Nosaltres vam fer un treball molt gran

amb la família perquè crèiem que aquest nen no el podríem atendre com crèiem que es mereixia aquest nen i vam fer tots els passos i tot perquè anés a una escola d'educació especial. Va començar a anar allà dos dies, tres aquí, després vam fer una pressió, al final va anar quatre dies i la mare es va quadrar que ella volia la inclusió i la inclusió. Anava a Vilajoana i estava molt ben atès, que no és què, que no sé quantos, a Vilajoana ens han dit ara va un dia allà i està els altres quatre dies amb nosaltres. I es veu que ha fet, ha crescut i per tant algo de raó tenia la família que nosaltres com a especialistes ni Vilajoana ho vèiem igual i és més, inspecció va anar a favor nostra i la família que no, que no, vull dir que per llei poden, doncs al final aquest nen estem a la lliure circulació, a nosaltres ens dóna la sensació que no arribem però aquest nen està com, s'està com desbloquejant, està interactuant, té amistats, la Nicole, vull dir ha fet una amiga que va a casa seva i juguen. Vull dir que és veritat que potser acadèmicament...

MESTRA_6: Però això no és el més important, no?

MESTRA_3: És el menys important.

MESTRA_4: No, però bueno la sensació de tal i que no arribarà, ens ho deien de Vilajoana, i tothom... a vegades pensem i no sabem ni com ens ho fem. No pregunteu com ens ho fem.

MESTRA_6: A vegades...

MESTRA_4: Emocionalment se li ha obert un món a aquest nen.

INVESTIGADOR: Hi ha un cas com aquest però el contrari. Se'ns ha bloquejat encara més.

MESTRA_4: El nostre discurs és que no ho vèiem perquè no vèiem que tinguéssim els recursos adequats, perquè no vèiem que estàvem formades per poder-lo acompanyar com crèiem que es mereixia perquè no tal... però l'entorn de nens, segurament, ha fet més que tots els agents adults que pensàvem. I ha sigut tot, ja portem dos anys, ha sigut com unes conclusions que s'ha arribat des de l'escola d'educació especial que quan va allà li veuen una baixada increïble i nosaltres el veiem... No estic parlant de grans passos, eh?

MESTRA_6: Un autista...

MESTRA_4: Sí, sí, sí.

MESTRA_3: Sí, però també n'hi ha de molts tipus. El que tenim aquí...

INVESTIGADOR: Doncs el que tenim aquí últimament m'està deixant al·lucinat. Sí, perquè un nen autista profund que si fos per aquí, segurament estaria en una escola d'educació especial que estigui en el llit elàstic, en una sessió de psicomotricitat saltant, i jo li agafi les mans i una nena em reclami perquè està fent una tombarella i faci així i l'autista, que evidentment em coneix de fa quatre anys de cop em faci així.

MESTRA_4: Perquè està connectat amb tu.

INVESTIGADOR: Això, o sigui dius...

MESTRA_3: El primer dia que va venir a l'escola...

MESTRA_5: Bueno.

MESTRA_3: A psico és a on l'únic lloc on aquest nen ha...

INVESTIGADOR: Bueno, però...

MESTRA_5: Jo estic molt a favor de la inclusió, el tema és... recursos.

MESTRA_4: Això t'omple...

MESTRA_6: La inclusió la tenim clara, però no amb aquestes condicions. Aquí no hi ha discrepància, la tinc claríssima.

MESTRA_3: Aquí quantes hores està?

INVESTIGADOR: Aquí a l'escola la lliure circulació potser li ha anat bé, nosaltres aquí la lliure circulació no li ha anat bé. No li ha anat bé.

MESTRA_3: Jo em referia a això. Ara les hores de psico evidentment que li van bé.

MESTRA_5: El tema de la psicomotricitat és fer sessions compartides de P5 i quart... però no sempre tens espais per fer-ho, l'especialista d'educació especial no...

INVESTIGADOR: No, jo ja us ho he dit, a mi personalment m'és complicat poder trobar perquè abans que parlàvem de continguts, aprenentatges més acadèmics, una de les famílies o una mare d'un dels dos infants d'aquí a l'escola em va dir que sobretot no l'agafés en horari lectiu, perquè no es perdés les classes. Llavors clar, això,...

MESTRA_4: A petits sí que tenim una noia que està fent pràctiques d'art-teràpia. Llavors sí que aquí hem intentat posar els germans petits que tenen germans d'educació especial i està essent bastant exitós. Però clar, cau del cel una persona de pràctiques que no sé què i que ha fet, vull dir bueno, clar ens ha caigut un recurs extra...

MESTRA_6: Però de moment aprofites.

MESTRA_4: Exacte. Ho hem pogut fer i hem intentat enfocar-ho a posar aquesta mirada. Dos persones per poder estar per l'afectada, els acull, vull dir hem intentat mirar nens, una nena que està sempre vull dir quan té problemes la família s'han separat molt malament, una història molt violenta i la nena està molt gris, té molta i l'hem pogut posar en aquests espais, vull dir que a través del moviment, a través de l'expressió, a aquests nens els hi fem un regal a l'escola. Quina pena que això no ho tinguéssim més.

INVESTIGADOR: Un espai on es puguin representar i puguin fer. En un sentit així més general, sigui a través de les arts, moviment...

MESTRA_4: És un recurs extra, vull dir que no existeix. Està fent unes pràctiques i que ja s'acaben.

(...)

INVESTIGADOR: Ja us ho dic, és un tema que evidentment, jo espero que no s'acabi aquí. Per anar tancant, primer de tot agrair-vos moltíssim la vostra presència tant avui com a les altres sessions en les que heu pogut venir. Moltes

gràcies. I me'n vaig molt content perquè com a mínim, no? ahir, abans d'ahir que va venir en Gino Ferri aquí a fer-nos una sessió, va dir: "Jo vinc a remoure". Com a mínim veig que hi hem pensat i que doncs això que no per tenir-los potser molt més en compte i que hagin de ser els prioritaris però que aquells infants també necessiten que els hi destinem temps, atenció i segur que al final és positiu per ells. I que ho hàgiu transmès, entre cometes, als claustres...

MESTRA_4: Ho hem intentat...

INVESTIGADOR: Encara que sigui (?) doncs jo crec que és algo molt significatiu. Vull dir que moltes gràcies. Moltíssimes gràcies.

MESTRA_4: A tu.

MESTRA_1: Gràcies per confiar...

Transcripció sessió famílies

INVESTIGADOR: Bona tarda a totes. En primer lloc agrair-vos la vostra presència i assistència aquí en aquest grup de discussió que s'ha organitzat per parlar sobre la tesi que estic portant a terme des de fa un temps iiii d'entrada això moltíssimes gràcies per poder venir i per poder-nos oferir aquest temps i dedicar-lo a passar una estona amb nosaltres i compartir les vostres experiències i vivències.

Aaa per què hem organitzat aquest grup de discussió? (...) una mica el que us deia el tema de recerca que s'està fent en aquesta tesi és infants que tenen germans amb alteracions o discapacitat. Llavors una mica el que s'intenta veure és si la psicomotricitat pot tenir un impacte positiu o pot ajudar d'alguna manera aquests infants a millorar en algun potser aspecte concret que o en el que presenten alguna mancança o en el que potser podem pensar que presenten alguna mancança.

Aaa s'ha observat en anteriors treballs que ara us explicaré breument, a partir del que he vist i he viscut que hi ha algun infant que potser pel fet o no de tenir algun germà amb discapacitat criden molt l'atenció i presenten alguna mancança sobretot a nivell emocional, relacional o afectiu, val? I no necessàriament ha de

ser així, però (...) en algun cas que s'ha observat doncs s'ha vist això. Llavors durant aquest aquest últim any igual que ara s'està fent amb vosaltres s'han fet trobades també amb diferents mestres per parlar una mica de la seva experiència i de la seva vivència a les escoles igual que passa aquí i ara creiem que és important també pel fet de la família ser el primer context socialitzador per cada infant donar-vos veu i paraula a vosaltres perquè podeu perquè pugueu donar el vostre punt de vista i compartir una mica la vostra experiència i vivència diària amb els vostres fills i la vostra família, val? (...) Llavors una mica el motiu de perquè s'ha fet aquest grup és aquest i el perquè d'aquesta tesi és també una mica el que us he dit, val?

Llavors (...) com he arribat fins aquí, a voler fer aquesta tesi. Em remonto a l'any 2010 que vaig fer vaig estudiar un postgrau en teràpia psicomotriu i una mica el treball final resultant d'aquell postgrau va ser el primer treball que vaig realitzar amb un infant que tenia una germana en aquell cas amb micromamicro macrocefàlia, val?. Llavors, a partir d'aquell primer estudi i de poder realitzar diferents sessions de psicomotricitat amb ell vaig veure que tot allò que expressava a l'aula en gran grup amb un treball més individual més d'acompanyament podent-li oferir aquest espai i aquest temps on ell es pugui expressar lliurement i sense ser jutjat i sense potser tenir la pressió que potser tenia en d'altres moments canviava completament la història.

Llavors a partir d'aquí arrel d'un màster que vaig fer posteriorment l'any 2014 vaig seguir estudiant aquests infants que tenien germans amb alteració o discapacitat. Sempre s'han fet estudis amb infants d'aquí de l'escola, de l'escola Carlit, de la que soc director i psicomotricista. Però és clar, entre cometes, al ser treballs potser que no tenien la magnitud de la tesi, les poblacions o els infants amb qui s'ha fet l'estudi han estat menys. La del màster van ser concretament 3, també d'aquí de l'escola. Aaa eren tots els germans petits, per tant el germà afectat era més gran que ells. I en principi, igual que es va fer en el primer treball es va fer una intervenció psicomotriu basada en el joc lliure com us he dit sense pressió, amb acompanyament val, per poder veure una mica com anaven evolucionant, etc, etc. En aquell cas concret també va ser molt positiu perquè vaig poder compartir sessions amb els dos germans dels dos casos que estaven escolaritzats aquí a l'escola. Quan es va acabar aquest treball es van treure unes

conclusions i vaig optar per seguir amb aquest estudi perquè crec que ni molt menys s'ha acabat i crec que una vegada s'hagi acabat la tesi tampoc s'haurà acabat sinó que hi ha molt més camí i molt més recorregut, però és veritat que ara (...) com que una tesi té més envergadura s'ha intentat també ampliar aquesta població, per això esteu aquí, perquè sou famílies que teniu escolaritzats fills i filles a una escola pública de la Dreta de l'Eixample i a la família també teniu algun fill amb discapacitat estigui o no estigui escolaritzat en aquesta mateixa escola (...) i (...) el que us deia abans aaa (...) ens trobem aquí per compartir una mica el vostre punt de vista a veure cap on porta la tesi i independentment de les conclusions que s'acabin traient, el fet de no classificar aquests infants fills vostres ni molt menys sinó també per donar-los-hi aaa no sé aquest aquest com més protagonisme o aquesta personalitat que a vegades potser no tenen val sigui a casa sigui a l'escola o sigui a l'entorn que sigui llavors si tan sols això serveix per bueno tenir-los potser més en compte del que ja us dic algunes vegades podem tenir, perfecte, val.

Sense ja més preàmbuls i més explicacions m'agradaria que breument (...), fins on vulgueu, us presenteu vosaltres i una mica la vostra casuística, els vostres fills, d'acord. L'ordre m'és igual, vosaltres mateixes.

(...) 6:50

MARE_1: Bueno empiezo yo si queréis.

INVESTIGADOR: Vale

MARE_1: eee yo me llamo No, y en mi familia en total somos cinco. Tengo 3 hijos y la mayor que se llama Ma y tiene 10 años, hará 11 ahora en agosto y tiene una enfermedad genética que se llama esclerosis tuberosa eee es a nivel cerebral lo que conlleva bueno retraso total que sobretodo lo más importante epilepsia retractaria, como que no los medicamentos no le hacen (...). Luego tengo otro hijo el mediano que se llama Ma, que tiene 9 años y uno pequeño que se llama Br que tiene 4 años (...). Entonces bueno, en teoría la que más me puede preocupar sería mi hija Ma pero el que más me preocupa es mi hijo Ma que es el mediano. Es el que peor lleva la situación. (...) Y creo que ya está.

INVESTIGADOR: Sí si com a introducció està

(...) 8:05'

MARE_2: Bueno jo em dic An tinc dos fills, en Ví que té 10 anys i que té TDAH amb trastorn negativista desafiant de la personalitat i en Ga té 5 anys i que a les 24h de néixer va tenir un vessament cerebral. Llavors ara just li acaben de donar l'alta al CDIAP en principi no té cap grau de discapacitat (?) i segueix l'escolarització normal a l'escola Fr Gelabert (...) i hem tingut dos períodes d'expulsió no que des de l'escola no ho diuen així però a nivell pràctic sí és així i ara està prenent una medicació que es diu Advance de 30mg que li donem de dilluns a divendres i de moment anem aguantant aquest any porta tot el curs (somriure) que no ens han trucat (...) es queda a dinar ara actualment i aquest curs està fent des de fa 3 anys una activitat extraescolar dins l'escola.

(...) 9:14'

MARE_3: Bé, jo sóc Co eee tinc 3 fills eee tinc una gran que es diu An que té 16 anys ha fet 16 anys. És una nana que té una pluridiscapacitat perquè va fer va ser una nina molt prematura 28 setmanes llavors no (...) no va anar bé i bueno té una discapacitat molt gran (...), no no parla, va amb cadira de rodes (...) Bueno (...) però bueno, està bé, de salut està bé encara que té crisis però que estan controlades amb la medicació és una nena que a part de la paràlisi que té (...) és molt sana. I després tinc dos fills més Àl que té ara 10 i en Ni que té 9 anys i que són adoptats. Els vaig adoptar fa no sé ara fa 8 anys i mig, el gran va venir amb 2 anys i mig i el petit amb 1 any i mig van venir tots dos junts i bueno tots tres bueno els dos petits estan escolaritzats a l'escola Ta i l'An també està a una escola d'educació especial a Sa des de molt petita la vam portar a la Fundació Nexa va entrar amb un any i quan als 6 anys va sortir va anar a l'escola Nabís...

SUPORT_INVESTIGADOR: Els dos germanets són germans?

MARE_3: Són germans.

SUPORT_INVESTIGADOR: Els dos petits són germans biològics?

ANNEXOS

MARE_3: Germans biològics de mare sí, de pare no, però són germans, van venir tots dos quan eren molt petits.

(...) 10:55'

MARE_4: (...) A ver, yo me llamo Vi y tengo 4 hijos. A ver, aaa,(...) mucho trabajo. Tengo una de 8 años (soroll) que va a la escuela Ta, luego tengo otro de 13 que va al instituto mmm Ba, luego tengooo uno de 15 que va a Vila que es una escuela especial eee porque es un TDAH con negativismo desafiante y estuvo escolarizado en Ta, controlado y todo muy perfecto hasta que entró en el instituto y todo se desmontó y expulsiones bueno fue un desastre absoluto y lo desescolarizé bueno lo iba a desescolarizar pero al final decidí cambiar a una escuela especial. Ahora empieza que hará 16 empezará un PFI que es un grado, un pre (...) una pre (...) vamos a ver (...) sí es un pre FP.

SUPPORT_INVESTIGADOR: És un grau adaptat.

MARE_4: Sí para los que no se han sacado la ESO

SUPPORT_INVESTIGADOR: Un Cicle Formatiu Adaptat

MARE_4: Exacte (...)

SUPPORT_INVESTIGADOR: No et preocupis (veu fluixa)

MARE_4: (...) y después tenía a Lu que tenía 19 años que era una pluridiscapitada profunda que bueno no pintaba mucho (...) estaba (...) me ha costado venir porque mi hija falleció en Enero y (...) me ha costado un poquito venir pero como mis hijos han sufrido mucho (...) su vida (tremolor) y están sufriendo su muerte (...) creo que era importante que viniera para dar (...) mi mi opinión bueno al menos mi evidencia eee para porqué es (...) yo creo que si ha sido muy (...) y sobretodo del lado de los grandes dependientes con los que no puedes conectar (...) con los que es muy difícil conectar (...) entonces (...) era (...) tengo que ir (molt fluix) tengo que (?) me duelen todas las cervicales pero he venido (somriu).

SUPPORT_INVESTIGADOR: però si vols (?)

MARE_4: (?)

SUPORT_INVESTIGADOR: I encara més gràcies.

MARE_4: Gracias porqué ha sido difícil todo (...) para todos (...) a nivel (...) y bueno y el motoretta también que está como las cabras este también nos consigue desequilibrar a todos eso quiero decir que ha sido todo tengo los dos la persona que no que no que no conectas con él y él conecta demasiado con todo...

SUPORT_INVESTIGADOR: És el que anava darrera d'aquesta nena...

MARE_4: Exacte anava darrera, sí era el segon.

SUPORT_INVESTIGADOR: És el segon.

INVESTIGADOR: Sí (dos clics de bolígraf), (...) el primer que a mi personalment m'ha cridat una mica l'atenció és que tots els casos esteu parlant de que els fills grans o més grans són els afectats.

MARE_2: Pel fet que explicaves no?

INVESTIGADOR: Sí (...) en el cas que us he explicat abans sí, llavors com creieu que pot influir això (...) amb el (...) o sigui o la pregunta seria creieu que hi ha diferència entre ser el primer (...) i després tenir un germà amb discapacitat o tenir un germà amb discapacitat i després tu?

(...)

MARE_3: Jo crec que (...) és pitjor ... jo crec no ho he viscut, el que jo penso. Quan un nen està a la família i espera un germà, d'aquest germà espera un germà com ell. Com ell que parli, que faci, que digui, que puguin jugar, sigui nen o nena, nen o nena per jugar, jo crec que quan aquest nen neix el seu germà i el seu germà que ell esperava amb tota l'emoció o no, o el que sigui, no és igual que ell, llavors jo crec que és un joc. Jo crec, eh, és un joc.

MARE_4: I el hecho de hospitalizaciones y todo esto.

MARE_3: Jo crec, si és quin tipus de discapacitat. Si és una gran discapacitat com el cas de la meva filla va estar sis mesos a l'hospital abans de sortir, si es dóna aquesta situació al fill gran en lloc d'esperar alegria a casa seva espera una situació que no s'esperava i és molt difícil explicar a un nen què és el que li passa al seu germà, perquè és diferent. Tu arribes i et trobes aquella situació. Una situació que penso és com era però jo crec que, no ho he viscut... jo crec que és diferent, no? El que neix que esperes que neixi d'una manera, que el que arribes a aquesta vida i aquesta és la teva família. Amb la relació amb la meva filla, ells són adoptats. Ara el que comentaves tu jo crec que el fet de ser el segon fill, el primer pot viure això que els pares es centren més amb el fill que més necessita. A mi m'ha passat en relació amb la nena que jo quan van venir els meus fills aquí, els dos de cop, que necessiten més atenció que la nena, la deixes com una mica a banda, perquè t'has de centrar en aquells. I per la situació especial x que sigui, has de tenir més aprecí. I vas adonant-te en la vida i hi ha moments que els teus fills et donen més problemes en una cosa o l'altra i et sents més (?) i te'n vas al llit dient "pua". Això passa a persones que tenen fills que no tenen discapacitat. Si tens fills amb discapacitat et sents molt més culpable. Molt més culpable, no perquè els altres es mouen, veuen la tele, no sé què, i la teva filla o el teu fill està allà assegut que l'única manera de reaccionar a la gent és que tu li donis aquesta, aquesta possibilitat d'intervindre. A vegades dius, bueno, i si un dia un altre, algun dels meus fills no li faig tant cas no em preocupa tant, no? perquè ja sé que, bueno, que amb la feina que tens no has tingut temps per ells.

MARE_1: Yo estoy también de acuerdo pero yo creo que las mismas preguntas o preocupaciones se las hacen a lo largo del tiempo igualmente. Porqué mis hijos el más pequeño pregunta porqué el mayor es así, porqué no juega conmigo, o sea que yo creo que mucha diferencia tampoco. Y yo creo que mucha parte de la rabia que tiene el mediano contenida es de no haber podido compartir juego ni infancia con su hermano. O sea, él, no ha jugado nunca con su hermano. O sea, ha sido siempre de recibir, como no sabía expresarse, como no sabía jugar, pues era lenguaje corporal. Un poco de mordiscos, etcétera, etcétera. Entonces él no lo entienden, de hecho verbaliza que no la quieren. En realidad si que la quiere. Yo creo que esta cosa de decir porqué es así aunque lo sé, no soy distinta.

MARE_4: Van pasando como diferentes etapas. Me avergüenza, según van creciendo, los vas viendo que van como cambiando la actitud hacia su hermano, bueno en este caso su hermana. Ahora en el punto en el que estamos pienso es que no la ignoraban, claro, ahora cuando les falta, cuando no está, sin haberles dado nada de repente es como que la echan super de menos. Es una sensación que y ahora claro, imagínate todos estos sentimientos de culpabilidad que ya tienen ellos de por sí, de porqué (?). Yo creo que a veces hasta, porqué yo estoy bien, el sentimiento de culpabilidad debe estar porqué uno está bien y la otra está mal. Tienen como vaybenes. De repente, pues eso, me avergüenzo, de repente no la saques, de repente, sabes. Cada uno... la pequeña no, la pequeña adoración absoluta. O sea mi hija pequeña era solo con su hermana. Lo que ha llegada a hablar esa niña con mi hija, no hay ser humano de como habla y como interactuaba con mi hija. I en cambio su hermano la ignoraba completamente. Decir ostras, tengo tres hijos criados igual, como es posible que uno interactúe de una manera el otro de otra y la otra sea tan diferente. Tan variopintas las actitudes, frente a la misma persona.

MARE_2: No sé si canvia pel fet que el nano que tingui discapacitat sigui el gran o el petit, la relació que pugui tenir, si distorsiona a nivell emocional o conductual jo el que he viscut és que quan va néixer el nen, el nen es va portar super bé, pel fet d'estar un mes a l'hospital, no poder tornar a casa durant tres mesos, prendre una medicació perquè no tingués els símptomes, doncs que no estava pel nen pràcticament. I el meu ex-marit estava més amb ell. I després quan ja semblava que estava tot estava bé (???????) va ser quan el nen va començar a tenir aquests comportaments disruptius que des de l'escola cridaven molt l'atenció malgrat a la guarderia ens deien que no aprenia dels càstigs, etcètera, etcètera, però va haver-hi com una explosió a P5 que era quan el nen sortia una mica de la zona de perill. I ara amb el temps el nen és el que crida l'atenció, imita tot el que fa el seu germà gran, el que és més gelós. Però clar, és la nostra vivència. I el nen no té TDAH que des de l'escola, tots plegats, com que també era molt mogut ens han dit que és imitació.

INVESTIGADOR: Us ho comentava més que res perquè sí que hi ha autors que creuen que aquestes variables poden influir, com l'ordre de naixement, com deia la mare_3, el sexe, si és nen o nena, i anava una mica per aquí, si vosaltres per

ANNEXOS

la vostra vivència havíeu percebut això. Jo amb els infants que he tingut aquí a l'escola per exemple sí que he vist que els que són grans i no tenen cap afectació algunes vegades són com més responsables, potser tenen més facilitat per ajudar i apropar-se a altres infants que estiguin o no afectats senzillament perquè tenen aquesta sensibilitat més especial i, en canvi, els que tenen el germà gran afectat a vegades presenten aquestes conductes més d'imitació, potser criden més l'atenció... anava una mica per aquí la pregunta aquesta.

MARE_1: Yo creo que también el que se acerca más a edad del afectado es el que menos lo imita.

INVESTIGADOR: Com el teu cas.

MARE_1: Si. Y sin embargo el pequeño ya hace como la cuida. Con cuatro años. El mediano está hasta aquí porque es el que menos (?) por cercanía de edad, y el otro, como la mayor ya va un poquito más suelta pues pueden interactuar porque ha desarrollado más el lenguaje o la psicomotricidad. Entonces la niña hace juego de cuatro años y conecta con el pequeño, cosa que no ha podido hacer con el niño. Yo creo que ganas y distancia de edad más cercanía.

MARE_4: Si a mi me pasa, es cierto que mientras sean pequeños si que conectan, estaban con ella, hombre, pero a medida que fue pasando el tiempo...

INVESTIGADOR: Mare_5, bona tarda, benvinguda.

MARE_5: Hola.

INVESTIGADOR: Us presento la Mare_5, que ja us he comentat que s'incorporaria un pèl més tard.

MARE_5: Aquí mateix, oi?

INVESTIGADOR: Sí, benvinguda.

MARE_5: Gràcies.

INVESTIGADOR: Farem una breu roda de presentació dels noms i ... per no entrar així en fred, si vols després ens presentes una mica el teu...

MARE_5: Vale, gràcies.

INVESTIGADOR: Comencem, jo seré l'últim.

SUPORT_INVESTIGADOR: Jo em dic Montserrat Anton i soc directora de la tesi que presenta en Francesc. He vingut a fer-li companyia però no em podré estar de dir alguna cosa. Entre d'altres coses també soc mare.

MARE_4: Només el nom?

INVESTIGADOR: Sí.

MARE_4: Jo soc la Vi.

MARE_3: Jo Co.

MARE_2: Jo An.

MARE_1: No.

INVESTIGADOR: I jo soc en Francesc, que soc el que està fent la tesi, el que us he convocat i soc director d'aquí de l'escola Carlit, bueno mestre i psicomotricista també. I ara estàvem parlant una mica de l'experiència, la vivència que tenen cadascuna d'elles en relació als seus fills i tot plegat. Llavors quan tu vulguis Gra, et presentes i ens parles una mica dels teus fills/es.

MARE_5: Jo em dic Gra. Tinc dos fills, un que té quinze anys que és el que té una discapacitat intel·lectual i el petit que en té dotze. Llavors el gran va a una escola d'educació especial. Va estar anant fins a sisè al Fr. Des de segon fèiem compartida amb l'escola Fasia i ara va a una escola que es diu Ma de Mo que està al Guinardó. I el petit doncs aquest any està fent sisè al Fr i l'any que ve doncs anirà, al final l'hem apuntat a les Vedrunes de Gràcia. Que ens van dir que busquéssim un lloc que anés acompanyat, que no és que als instituts no puguin anar acompanyats, però al final donant moltes voltes, pensem que aquí, també va amb un amic, bueno.

MARE_1: A Fasia aquí de l'Eixample?

MARE_5: Sí.

MARE_1: Mi hija va.

MARE_5: Sí.

MARE_1: Estuvo yendo la mayor hasta, hasta sexto, cuando acabó sexto ya para empezar el primero de ESO ya buscamos otra cosa. Para cambiar, bueno, no acababa de estar contento. Bueno al final...

(...)

INVESTIGADOR: Per tant també, fill gran amb discapacitat.

(...)

SUPORT_INVESTIGADOR: Hi ha un comú denominador, fent un resum sense entrar en cada casuística, que cadascuna de les famílies ha presentat, casualment, la discapacitat es dona en el fill gran. Hi ha algú que el segon també presenta algun tipus de disfunció o alteració i en canvi sembla que els més petits, han, estàvem parlant que han patit amb el gran els més petits. O sigui quan n'hi ha dos, esto es lo que hay, quan n'hi ha més de dos semblava que es donava aquesta circumstància. També havíem començat a debatre si és significatiu o no el fet que quan un nen petit arriba a casa ja hi ha l'estructura de família amb un infant d'unes característiques, les que siguin i ja s'ho troba. O si fora diferent és un nano normalment desenvolupat, per dir una etiqueta, i arriba un nano amb alteració important que requereix molta atenció, com això afecta aquest tipus de relació. De moment estem aquí perquè per el Francesc, jo he llegit d'aquest tema i m'he informat d'aquest tema com mai perquè clar, no era del meu àmbit directe i s'ha fixat amb els nens del Carlit per veure si de vegades els fas una atenció especial, als germans, els ajudes de vegades en el seu propi benestar corporal, emocional, relacional. Hem programat unes sessions de psicomotricitat i jo del que sé una mica no gaire és de psicomotricitat, però és això, en tant per culpa d'ell he hagut de llegir...

(riuen)

SUPORT_INVESTIGADOR: No, és veritat. Tots aprenem noia, tots aprenem. I m'he hagut de fixar amb la casuística i/o casualitat, resulta que sabia coses que

no havia interioritzat. Hi ha autors que sí, que diuen que és més significatiu el que deia en Francesc ara fa un moment, quan la família ja té un tarannà i arriba un nano, i també hi ha dues coses que jo us voldria dir. Primera: de vegades això ho deies una mica tu Vi, com que els petits es manifesten ambivalents i no saben fins a quin moment els fa molta il·lusió o molta ràbia i fins a quin moment es compartien i fins a quin moment se senten culpables. O sigui, que aquí hi ha un ambibarreig d'emocions, que també, també, hi són els germans i tothom té les seves capacitats.

MARE_4: No, no, això segur.

SUPPORT_INVESTIGADOR: I a vegades temes de gelos, de amb aquest perquè sí i jo perquè no i aquest que vol...

MARE_4: Pero yo penso, desde mi punto de vista que ara, no pels nens perquè els nens tenen aquests sentiments. Jo quan vaig amb la meva germana també he tingut els meus sentiments cap els meus germans, no te soporto, això ho tinc clar. Pero com a mare potser pateixes més. Perquè dius...

SUPPORT_INVESTIGADOR: Per què la teva com a mare.

MARE_4: Com a mare tens aquesta història de (?), este es un pesado que me quita del otro. Saps què vull dir? D'aquesta sensació com a mare, no pas com visc, perquè segurament si tots estiguéssim bé segurament tots estarien gelosos i vull dir que aquestes sensacions potser les tenen tots els nens, no és una cosa más...

MARE_3: Jo els problemes els tinc pitjor entre ells dos que no d'ells amb la germana. Jo si no els atenc perquè estic atenent la nena que és la meva filla,...

MARE_4: Eso a mi también me pasaba.

MARE_3: No, en serio. Pels meus fills la nena és la primera, ho tenen claríssim. No perquè jo els hi hagi dit sinó perquè ells ho veuen. És la primera. Si jo no puc fer alguna cosa perquè estic amb la nena ells ho entenen. Ara, el que no entenen és que jo estigui per un dels nens i no estigui per l'altre. Aquí sí que hi ha

problemes. No és jo amb la meva filla sinó jo amb el meu fill a l'altre no li sembla bé. Mai es queixen que jo estigui més temps amb la meva filla, mai.

MARE_4: Mai.

MARE_3: Mai. Li dono de menjar, veuen que la vesteixo, que la dutxo, puc estar dues hores. No em demanaran res. Ara bé, quan jo faig una cosa amb l'un i no la faig amb l'altre... Jo la veritat que la relació jo amb la meva filla i ells amb la meva filla no, és pitjor la relació entre ells. Però és la relació típica de germans, eh. Jo estar i que no ve, no ve, quan estic a veure qui (?), bueno és que aquesta entre els iguals, els bessons o es porten nou mesos i mig, però és massa. I és la relació entre ells que no ells.

(...)

SUPPORT_INVESTIGADOR: Aquest tipus de plantejament que fa en Francesc que fa anys que va començar jo crec que si troben espais aquests nanos, els germans, ell va veien, encara no hem buidat totes les dades del que ha recollit i així, però, com que els nanos hi estan bé. Com que els nanos es posicionen. Aquest matí, no diré dades identificadores, he tingut una entrevista una professional i què està fent la tesi en Francesc? Jo li he fet un resum és que diu mira què ha passat. Ella fa la feina que fa el Francesc com activitat extraescolar, em sembla que al Frutuós que oferien psicomotricitat en aquella època.

MARE_5: Feien esport.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Bueno.

MARE_5: Per infantil.

SUPPORT_INVESTIGADOR: A Ta a infantil fan psicomotricitat.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Doncs aquesta companya ho fa en horari extraescolar. Els hi deriva o bé el CDIAP o l'escola recomana. La nena, són bessonets o sigui es deuen portar hores però en aquest cas no es porten més. La nena no té cap mena d'alteració diagnosticada i el nen sí, té un asperger (?). La nena tenia un rebuig total cap al germanet, però una cosa... i diu jo,

intuïtivament vaig començar a fer això que explica el Francesc, estar per ella, jugar, no sé què. Diu i ara està fent com un gir i se n'alegra dels avenços del germà que són molt menors aquests. Però vull dir que segur que el nano, la nena, que viu una determinada dinàmica familiar, ni millor ni pitjor, cadascuna és la que és perquè uns altres la poden tenir malament per una altra circumstància, és com si si te'ls mires una mica més, com si trobessin un pot de diàleg amb el germà motiu de discòrdia, per entendre'ns. No sé, com ho veuen vostès això?

MARE_2: Crec que afavoreix molt l'expressió en general la psicomotricitat. Però crec que el que es portin poc, crec eh, pot ser per por al procés d'identificació. És a dir, clar más cercano, esto me puede pasar a mi. Què fa, et retires, igual que els adults. Llavors penso que potser el fet que el mitjà o el petit si no es porten gaire amb el germà que té discapacitat, potser reaccionin d'aquesta manera, per por que li passi el mateix.

MARE_5: El meu per por no crec perquè té molt clar que el germà té una discapacitat i ell no, però clar, ha costat arribar al procés d'entendre que a més al meu fill no se li nota gens al gran, o sigui fins que no, a casa sí que es nota, si no ho saps no ho diries que té una discapacitat: Llavors clar, l'altre se n'ha hagut d'anar adonant a mesura del temps que això li costa, perquè clar el gran fa sisè i l'altre fa llibres com de segon de bàsica. Però clar jo crec que ara ja entén que té unes limitacions però que hi ha coses que encara no, no. Li pregunta tres vegades tens deures d'anglès, nen tens deures d'anglès? Al final va acabar plorant. "Que no tinc deures". Clar, és pesat, és molt pesat i el petit al final acaba perdent la paciència. Però l'any passat ho vam passar fatal, va ser un any horrorós i aquest any jo crec que ho està assi... ja sap més com va i de tant en tant diu deixa'm tranquil i no m'atabalis, però... però és difícil.

MARE_3: Hi ha tantes casuístiques, tipus de discapacitat, n'hi ha molts. És que clar no és el mateix tu que jo, és que clar, cada situació familiar és única. Podem pensar una cosa i ser realment el contrari, la diferència d'edat, vull dir... potser clar, en el cas del teu fill petit no se n'adona com és una discapacitat invisible, que no es veu, però el cas del fill o la filla és visible perquè van amb cadires de rodes, no aguanten el cap, l'has d'aguantar. Això, que se n'adonen i potser tenen

ANNEXOS

més instint de protecció. Si tens un tiu que és un plom al costat... que si t'estan axuxant...

(parlen totes)

MARE_3: Sí que de vegades rondina perquè com tots treu, jo també intento, clar no és el mateix el meu fill si la nena, si que l'envien on l'envien...

MARE_4: Claro, jo a vegades pensaba, para mi es más difícil gestionar a mi hijo, el segundo, que... no, no, la primera es la gran que es la discapacitada y el segundo es un TDAH pero de estos de libro. Y entonces claro, para mi, si mi hija pobrecita y el otro es lo que es, un mal educado.

(parlen totes)

MARE_4: Y llegar a este punto, no para ti, sino para el hermano o para los otros que están gestionando todo. Y claro dices, que pasa, pero es un mal educado.

MARE_5: I després has de dir és que té un problema.

MARE_4: Y llegado a este punto, no para ti, sino para tu hermano, para los otros que acabamos gestionando... y claro dices...

MARE_5: Bueno això passa amb els nens...

(parlen totes)

MARE_5: El meu va pel carrer i igual diu "mira una vieja" i dius la veïna de davant "no, la vieja". Un dia li vaig dir que sàpigues que té això i ja està. Clar amb una vegada ja n'hi ha prou.

MARE_4: Però sí que, segons el que ha comentat ella jo sí que trobo que els germans estan una mica dejados de la mano de Dios, pero a todo nivel.

MARE_3: A todo nivel, sí.

MARE_4: O sea vull dir. Ara jo vaig demanar un ajut quan la meva filla es va posar molt malament, ells van reaccionar molt malament perquè de repente decia: si no se (?) perquè fa un any i pico que es va posar malament y de repente

era un trasto, total no vayas al hospital, ven a casa, no te la llesves, i vam decidir entrar a paliatius. Clar era una maravilla perquè allí estava, nos cuidaron absolutamente. I sí que hi havia gent, infermeres o el psicòleg que venien a casa. També vaig demanar ajuda a terapeuta familiar a Sant Pau.

INVESTIGADOR: I?

MARE_4: Molt bé. Pero claro, es un espacio, és el que estàvem comentant. Potser seria molt més millor, de portar-los a fer exercici, jo què sé, saps què vull dir-te que no pas que parlin, perquè parlen pels codos, como la madre. Pero claro a lo mejor para otros niños que les cuesta más hablar es más difícil.

INVESTIGADOR: I potser els grups són més habituals amb adolescents, que ja tenen potser més aquesta facilitat per comunicar-se i expressar el que senten però amb infants més petits...

MARE_4: A veure, el gran ha fet grups de TDAH, això sí que ho porten molt al Clínic i està molt, això sí, ha fet grups i tot això. Però de dir ostras, somos i a l'escola de la nena feien un grup de germans i feien coses...

MARE_2: A Nexe.

MARE_4: Al Nexe.

MARE_2: Jo he anat al Nexe.

MARE_4: Y nena iba a... no me acuerdo (riu). I ara va a l' (?) i allà també feien grups i era maco perquè crec que era un punt allà de nosotros somos todos, sabes allò de necesitas encontrar-te en alcohólico anónimo, pues lo mismo. Nosotros todos tenemos hermanos, sabes y no somos raros. És aquesta sensació, jo crec que era una hora de jugar i estar allà i sí que feien coses més de psicomotricitat allà. Estan como, que ho fan a les escoles d'educació especial perquè lo has pedido, nosaltres ho vam demanar, quiero decir, por favor, si, mucho con los discapacitados pero los hermanos...también necesitan...

MARE_1: Yo por ejemplo en mi caso el mediano es poco expresivo y por eso me interesa tanto la psicomotricidad, el movimiento. O sea él hace futbol en los

equipos, gimnasia y una vez hace la actividad física es cuando te puedes acercar a él.

INVESTIGADOR: Quan ja ha pogut fer aquesta descàrrega?

MARE_1: Si. Desde la escuela también ya nos aconsejaron llevarlo a un psicólogo y estamos yendo a un centro que le ayudan también porque por la rabia, tiene rabia, tiene ansiedad. No tiene etiqueta igual en algún sitio te lo catalogarían como hiperactivo pero yo creo que es todo lo que lleva dentro y es un niño más bien cerrado. Entonces para él es básico el físico. Entonces ya igual la tutora lo entiende, cuando hace educación física este niño es diferente. Entonces claro, un punto de vista me interesaba por el tema del movimiento porque él es como más se expresa. Con el tema físico y con el ritmo(?).

INVESTIGADOR: Sí, jo per exemple per entrar una mica amb el que platejo aquí, principalment són sessions individuals, val, que faig amb aquests nens que tenen germans o germanes amb alteració o discapacitat. Llavors aquestes sessions les combino algunes com us dic individuals, algunes altres amb grup reduït. Poden escollir aquells amics o amigues amb qui, bueno, amb qui tenen més afinitat o qui comparteixen gustos, etcètera, etcètera. Llavors les normes són les de sempre, vigilar no fer-se mal, evidentment si estan acompanyats intentar no fer mal als altres i respectar als altres, cuidar i respectar el material i en principi poden utilitzar tot el material de la sala i tota la sala a la seva lliure elecció. Llavors jo què faig? Observo, acompanyo, ajudo, parlo amb ells. De tant en tant sí que els hi pregunto sense ser molt invasiu què estan fent, ells a vegades s'apropen. Clar, amb un d'aquests infants que tenia aquí a l'escola, per exemple, la primera sessió que vaig fer amb ell ens hi vam estar deu minuts. Per què? perquè potser no se sentia còmode i va dir me'n vull anar. Deu minuts. Vaig dir evidentment marxem, cap problema. L'última, al cap de dos tres mesos, es va enfadar perquè li vaig dir que havíem de marxar, després d'una hora estar jugant. Vull dir que oferir-los potser aquest espai que a vegades pot costar i que quan es troba està bé sigui parlat i en el cas del que proposo jo a través del moviment, expressió, descàrrega, construcció, joc simbòlic, poder representar i expressar a través de diferents materials allò que o pot angoixar-los o pot agradar-los, etcètera, etcètera, i senzillament acompanyar-los.

MARE_5: I això ho fas aquí a l'escola?

INVESTIGADOR: Clar, això és el que faig aquí a l'escola. Potser una vegada s'hagi acabat aquest treball si que es pot, ja que també hi han participat d'altres professionals d'altres escoles, de les vostres escoles, bueno, perquè no ampliar i intentar potser, si es considera oportú, oferir aquest espai, aquest recurs, aquesta possibilitat d'expressar-se tot i que per exemple una mica amb les metodologies que s'estan utilitzant a segons quines escoles, aquest moviment, aquesta acció ja hi és més present, entre cometes.

MARE_1: Mi hijo no aguanta sentado ni cinco minutos.

INVESTIGADOR: Clar.

MARE_1: Por este motivo lo he tenido que cambiar de escuela. Mi hijo entró en En en segundo. Venía de una escuela tradicional y veíamos que...

INVESTIGADOR: Era una angoixa.

MARE_1: Una ansiedad y el cambio de escuela ha sido increíble. O sea prácticamente de insistir a él ni me tocaba, no me daba un beso, un abrazo, nunca. Y el cambio de escuela una mejoría increíble. Simplemente por el hecho de que se pueden mover. Y la otra que tiene que estar sentada que es la convexa(?) pues está de pie como...

INVESTIGADOR: I no passa res.

MARE_1: No.

MARE_4: Hasta que llegan al instituto. (riu) Hasta que llegan al instituto. Porqué esto es. No se puede ser (?) y después. Yo es que lo he vivido tan mal que...

MARE_1: Si, si, ya me queda poco. Yo por eso digo que... el segundo nueve. Le lleva un año.

MARE_4: Es que te pasas justificando, sabes la madre loca... pidiendo ayuda. Es muy complicado porqué no han, no tienen, es que como puede ser tan

ANNEXOS

diferente. Es que para mi no tiene explicación. El colegio te acompaña, están contigo, están con ellos, los entiendan, y saca lo mejor de ellos...

INVESTIGADOR: A vegades aquest salt segons com ja apareix del zero tres al tres dotze.

MARE_4: Si, también.

INVESTIGADOR: No és només instituts sinó que...

MARE_4: Ve de l'escola bressol.

INVESTIGADOR: És clar, estem parlant també d'algo com molt més global segons quina escola entris aquesta globalitat i aquesta acció queda com diluïda, i després el pas a secundària, normalment, encara és com més...

MARE_4: No, però vull dir sobretot a sisè encara trobo que són molt petits i que necessiten molt d'acompanyament. Llavors trobar-se tots allà perduts i a més amb aquest poti poti de sensacions i tot això és que és molt complicat. Perquè no és només els estudis que t'estan dient pum, pum, pum, també totes aquestes sensacions que tens com a germà, vull dir, perquè què passa, tengo mi hermano así, que tal,...

MARE_1: Si. Le preguntan, esta es tu hermana? Si, si.

MARE_4: Yo los míos de los nueve, antes les daba un poco de vergüenza.

MARE_5: Com que sempre m'han parlat d'ell. És un fenomen.

SUPORT_INVESTIGADOR: Bueno, moltes coses, els propis nens als dotze tretze anys ells senten en crisi amb ells mateixos. Ells estan en crisi amb ells mateixos. Només els falta afegitons, i després tot es torna a reconduir.

MARE_4: Sí.

MARE_2: Sí.

SUPORT_INVESTIGADOR: I amb el que tens tota la raó, tota la raó, és que el nostre sistema educatiu té mancances.

MARE_4: Pero para todos.

SUPORT_INVESTIGADOR: Té mancances. Però té coses bones. Però en té encara de molt limitats. Perquè no mirar-nos la criatura en la seva globalitat és una mancança globalitzat. Això que expliques del que fan als En a part que es poden moure, es miren els infants. I saben cada dia si el seu fill fa bona cara o fa mala cara o... Clar i això a tothom ens agrada sentir-nos reconeguts en els altres. És el mateix que diem després als dotze tretze anys se'ns posa el tema en qüestió i ens identifiquem amb nosaltres, com aparèixer un dia amb la cara plena de grans i no ens agrada gens. Només ens falta que tinguem alguna altra cosa que ens faci una mica diferents dels altres. Ja no ho suportem. Això és com a persones. Com a sistema educatiu hem de canviar molt les coses, han de canviar molt les coses...

MARE_4: Sí perquè sinó ens estem carregant els nens.

MARE_3: Jo me n'enrecordo de quan parlaven de la inclusió. Yo es que me parto y me muero. La inclusió dels nens. Escoles d'educació especial i que els nens hi estiguin. En quin món esteu vivint. Jo crec en la inclusió en segons quins nens. No tots. No poso en dubte però segons quin nen, no en parlis. No parlis de les necessitats que té, la teva filla, la meva filla amb crisis convulsives incorpora'ls després a segons quina escola. I el mestre...

MARE_4: Pero si nosotros teníamos una enfermera compartida. Un día en tu cole y el otro en el mío.

MARE_3: A l'escola d'educació especial no hi ha tampoc infermera. Per nens molt afectats no hi ha infermera. Jo parlo ara ja, no parlo dels nostres fills, o filles, estan afectats.

MARE_4: Están afectados. Ya si piensan que puede pasar algo imagínate otros que van...

MARE_3: Imagina't el teu fill amb la discapacitat que pugui arribar al màxim, al màxim amb una atenció individualitzada.

(parlen totes)

ANNEXOS

MARE_4: Es que yo quiero todos así. Lo que no quiero es que mi hijo no quiera ir al instituto.

MARE_3: Però en els altres fills jo ara ja sé què podrà fer i què no podrà fer. I ho tinc assumit. I tu tenies assumit lo de la nena.

MARE_4: Si, si.

MARE_3: El que jo vull és que tingui una vida tranquil·la, que sigui fàcil i que se'n cuidin. I ja està.

MARE_4: Es que yo también quiero eso para los otros. Y el problema es que van al instituto y entonces, de repente, todo es un problema.

MARE_2: Per què, com, què li va passar a ell? Va canvia de l'escola a l'institut... on va anar?

MARE_4: Va anar a Fasia perquè me'l van recomanar com a institut molt inclusiu, que estan molt per ell, que el podien recolzar, todo más lejos de la realidad. Només tenia el telèfon, el correu de contacte de la tutora i no podia parlar amb ningú més. O sea, el Balmes, siendo como es, regio y... tengo los teléfonos de todos los profesores y me contestan al segundo y medio. Vull dir és que... llavors expulsiones, però no només amb aquest. A veure el meu fill el retondo perfecto, la gran esperanza blanca que li deia jo, el tercero...

(riuen totes)

MARE_4: La gran esperanza blanca. Pues la gran esperanza blanca ha sacado siete y seis. Siete el primer trimestre y seis el segundo.

MARE_3: Perfecto.

MARE_4: Quiero decirte... es que de repente pasa una mosca y se te desmonta el tenderete. O sea, por mucho que estés allí, da igual si no hay motivación pues se desmonta...

MARE_5: Són moltes hores, clar.

MARE_4: No, no, es que...

MARE_5: Són més hores a l'institut que a casa, no?

MARE_4: I que a més a més això, que de repente qualquier cosa le puede afectar, el tema de la germana, i tot això, super afectado. Clar, dius, és increïble que moltes coses que tu penses que, bueno, que son ovejitas, jo deia que son ovejitas. I que és molt important el recolzament als nens. De veritat, perquè es fan com qualsevol cosa que fa es pot fer mal.

MARE_5: A mi em va passar una mica això l'any passat. Fins l'any passat el nen, el petit, anava tirant, anava tirant i anava bé, anava bé fins que un dia al cole van dir aquest nen està trist, no està content i clar, llavors dius tot aquest temps que no li hem fet el cas que, com que no té cap problema,...

(parlen totes)

MARE_5: Sí que estàs per ell però no estàs per ell tal com hauries d'estar. L'any passat ens van dir que anéssim a fer psicomotricitat però al final no ho vam poder fer perquè era lluny de casa, molts diners i moltes, l'havíem de treure d'extraescolars que li agradaven i al final no ho vam fer. I aquest any també estem pendants a veure si necessitarà fer algun tipus de suport o no.

INVESTIGADOR: Sí, però per desgràcia, a dia d'avui, centres públics que puguin fer un acompanyament més psicomotriu...

MARE_5: No és que la solució que ens van dir, bueno aneu al Clínic amb el seu germà i, a veure no vull que aquest nen entri a la roda de pastilles, perquè clar, no és un problema, no és un nen que tingui... no és un problema mèdic. Clar que té ansietat a vegades, no m'estranya, és que també la tinc. Però que no fa falta. Potser es podria solucionar d'una altra manera, però clar si la solució que et donen és això, anar-te'n a l'altra punta de Barcelona i gastar-te uns diners que no tens...bueno, no és una qüestió de diners, ja només.

MARE_4: Noooo.

MARE_5: A veure crec que la gent que tenim nens amb discapacitat, amb totes les tècniques que tenim (???) ha fet totes les teràpies, però és que dius, és que no saps ni com organitzar-te. Clar que tens l'altre que també ha d'anar a fer no

ANNEXOS

sé què, vull dir, és que tens un nen que catorze anys però que l'has d'acompanyar igualment a tot arreu. El meu ara és bastant autònom, però que fins no fa gaire no el puc deixar sol a casa perquè no li agrada. Vull dir que no pots... no és tan fàcil tampoc dedicar-li a l'altre.

MARE_1: Yo es que creo que desarrollan com las niñas, son muy maduros para la edad que tienen, unos aspectos porque mi hijo ha llegado a ir solo al colegio y vivimos en Comte Borrell. O sea coger metro y venir aquí. Llega a hacer esto pero en otros aspectos pues no avanza y me entra una neura que no acaba la maduración, no gestiona las emociones, no sabe expresar. Entonces está tan desequilibrado que es lo que le pasa.

MARE_4: Es lo que he dicho, para unos y para otros que son como...

MARE_3: Però això també és dels nens en general. Tots a aquesta edat, bueno...

MARE_1: Maduran antes porque se ven que se tienen que espabilar, pero por otro lado pues no acaban de arrancar porque tienen (???)

MARE_5: Jo el que he intentat fer és buscar-li un espai, l'he apuntat a un esplai i allò és el seu espai i a vegades pregunten perquè no apuntes el gran a l'esplai i dic perquè és el seu espai i vull que vagi ell sol i que allà no, que el seu germà si puc hi van tan poc, bueno, a una excursió familiar doncs si que me l'emporto...

(riuen)

MARE_5: Però que una cosa para él.

MARE_4: Amb això, el tercer amb tot això, al final no es como premiado, psicólogos y tal porque feia futbol en un puesto i ara fa futbol a un altre puesto. Perquè no era un càstig, o sigui ell amagava, llavors no estava con el otro que se están matando, no está con la maquineta, y no és psicomotricitat però al final sí que és esport. És moure's, és contacte amb la gent, i és una cosa que la psicopedagoga de l'institut i tot això, valoràvem de que no, no, que això no és un càstig, vamos a limpiar cristales, però que no el podem castigar sense fer esport, estar amb els companys i tot això.

ANNEXOS

(parlen totes)

MARE_3: Són nens que necessiten molt...

SUPORT_INVESTIGADOR: Això és com els nens que tenen molta necessitat de moure's deixar-los sense pati.

MARE_3: Sí.

MARE_4: (?) pero es que el grande, en el instituto, le tienen como si fuera un armario. Y allí a copiar y digo un día os arrancará los plafones. Llevé el protocolo de TDAH, fotocopiado tres veces. Decía que por favor, pero qué hacéis castigando a mi hijo metido, yo qué sé? Estaba desesperada. Ya se acabó. Pelarme con todos, con todo el mundo. A ver, si ustedes no me ayudan, alguien me tendrá que ayudar.

MARE_1: No, es que lo fácil es echarle la culpa al niño.

MARE_4: La madre (????) todo (riu).

MARE_1: Él viene de l'Auró, mi hijo. Que, si ese niño es, ese niño es, digo bueno. ¿Y no nos tendremos que mirar todos aquí, más que nada a ver qué pasa?

MARE_2: I a nivell d'escola pública estic contenta amb l'escola que tinc fa anys, però trobo que no tenen el sistema, l'escola normal, no l'especial.

MARE_5: Crec que tampoc poden, no?

(parlen totes)

MARE_2: És el sistema. No una escola, és el sistema. No tenen gent d'educació especial, no tenen gent de reforç. Si algú falta no els hi posen.

MARE_3: A veure si volem que aquests nens surtin bé s'han de posar recursos. Igual que aquí a la sanitat. Arriba un moment que és que... si la sanitat, les llistes. Arriba un moment que dius, bueno, no m'estranya que cada vegada s'apreti(?) més situacions d'aquestes perquè hi ha una mancança de personal a les escoles que caldria per potenciar les capacitats de tots els nens. Tots la tenen fins on puguin arribar, ja està, jo no la demano, demano que si té una dificultat que

ANNEXOS

potser hi hagi una persona de suport que pugui ajudar aquest nen unes hores determinades a llegir perquè és la base. És que després tens problemes i no entens els problemes i és una situació que és des del principi...

MARE_5: Per això aquesta educació es fa fora...

MARE_3: I s'estrellen a la ESO. Quan passen de primària a l'ESO s'estrellen. I si tenen TDAH, una dislèxia, és tot una sèrie de coses que no sé si hi ha més dislèxics o TDAH que abans, són els mateixos, però abans no estaven diagnosticats i ara els diagnostiquen ja no perquè no segueix un tractament com s'hauria de tractar a l'escola sinó perquè és un nen mogut ja fora. Etiqueta i TDAH. Dic a veure, calma, calma.

MARE_1: Porqué mi hijo está en els En sino también tendría etiqueta.

MARE_3: És que és això, les etiquetes que posen a les escoles.

MARE_4: Antes estaba... en octavo te podías poner a trabajar o te ponían de ayudante no sé qué, no sé dónde a barrer. Pienso, si mi hijo, le hubiese dejado en el mecánico del lado de casa a barrer, nada, algo así, simple, algo que a lo mejor con los años estaría más asentadito y diría voy a estudiar mecánica. No ahora es hasta los dieciseis años. Pues mi hijo no puede estar estudiando, pero si mi hijo tienen quince años y no puede estar todavía sentado. Es como surrealista. Y encima esto, pues, claro esto acaba afectando a todo. Y él viene muy nervioso a casa (???). Él lo decía y no es la niña mayor que estaba allí en su silla. Es que el otro puede alterar, nos altera a todos en dos minutos. Lo mismo cuarenta y siete veces. Que quiero la gorra, que quiero la gorra, que quiero la gorra, y pero qué gorra, ¿qué gorra? Y no sé como, pero tiene un coche y él va a buscar la gorra. Y el otro cómprale la gorra, cómprale la gorra ya.

(riuen)

MARE_4: Es una sensación... que altera...

(riuen)

ANNEXOS

MARE_1: En mi casa todo mi núcleo familiar gira entorno a mi hijo. No alrededor de mi hija.

MARE_4: Claro, hay uno que hace y que además nos altera al resto.

MARE_1: Si, porque si no está él feliz, nadie está feliz. Y ya se preocupa de que todos estén...

SUPPORT_INVESTIGADOR: Per què quan fa que està als En?

MARE_1: Tres años.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Ja fa tres anys que va als En.

MARE_1: Y allí ya me dicen (?), es lo único que me preocupa.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Ho serà.

MARE_1: Si, si, estamos en ello.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Mica en mica.

(...)

INVESTIGADOR: Anirem tancant, si us sembla. Alguna conclusió final de cadascuna o alguna cosa que us hagi quedat així per dir?

(...)

MARE_4: Que això, que són importants. Que sí que estan els que tenen un problema però els altres són igual d'importants. Per mi és, al final és el que diu ella, quiero que sea feliz pero... quiero cubrir sus necesidades o que alguien me ayude... de alguna manera. Y un poco de sensibilidad. Porque cuando lo vives sabes, pero el que no vive le da igual. Entonces al final no hay, no sé, nosotros en Ta fuimos un grupo que empezamos lo de la escuela inclusiva, hicimos un grupo para intentar, hicimos unas maletas viajeras con libros. Preguntas a las familias: ¿a ver alguien puede seguir el proyecto? Y te das cuenta que... a mi como no me toca me da igual. Y al final no queremos que todos somos sensibles, que todos representamos a todos...

MARE_2: No sé si és tan això. La gent té un ritme de vida que, la gent, quan tens un problema així a casa si que llavors t'hi fixes amb tots els que tenen problemes d'aquests, però sinó.

MARE_4: No és tenir un problema.

MARE_2: Sí, ja ho sé. No crec que la gent ho faci amb mala baba.

MARE_4: No, no. Jo no dic això.

MARE_2: Entre que treballem, que no...

MARE_4: De esto, de intentar. Pero claro, si desde arriba te van recortando todo al final... i els professors no estan motivats, si me recortan, si me quitan, si no puedo me cojo la baja, pues entiendes que todo es una duda. Penso que és una cosa que si cadascú comencés a pensar hay que ser un poco más empático... si cambiamos, todo volverá.

MARE_1: Yo creo que es importante que...

(riuen)

MARE_1: Yo creo que es important no ya el niño sinó los profesionales que trabajan en este centro pues que trabajen más el tema emocional. Es el que más de lado está hoy en día. Entonces no tanto a nivel académico porque es muy fácil llegar, abrir un libro, cerrarlo y me voy a casa y no trabajar los sentimientos.

(...)

SUPORT_INVESTIGADOR: Hi ha coses que han dit vostès que tenen més raó que unes santes perquè ho estem dient tothom, vull dir, quan van començar els retalls de tot lo que és públic, servei públic, això passarà, això ho pagarem. Això ho pagarem. Si amb un col·lectiu tan gran com és el dels mestres, hi ha gent molt motivada i hi ha gent que no, però de motivada també n'hi ha.

MARE_4: I tant, i tant.

SUPORT_INVESTIGADOR: Vull dir que... el que passa és que arriba un punt...

MARE_3: Has de tenir la sort que et toqui...

SUPPORT_INVESTIGADOR: Això és com quan anem a cal metge, igual que quan anem a cal metge, quan anem a cal metge, sí, et toca una infermera que no ha tingut temps, ja no parlo del metge, parlo d'infermera, que no ha tingut temps ni de prendre's un cafè i veus com tracta a aquell avi amb aquell carinyo i aquella cosa que se't cauen les llàgrimes, i en veus a un altre que només d'entrar... vull dir que, però objectivats sí que és cert que hi ha moltes coses, hi ha el que és servei públic que garanteix, aquí la paraulota, l'equitat, la igualtat, entre tots, que això sí s'ha de tenir present i l'escola inclusiva amb grans discapacitats potser no, però amb un...

MARE_3: Hauria de ser.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Amb uns referents com els que explica la mare...

INVESTIGADOR: Sí.

SUPPORT_INVESTIGADOR: La mare que només amb un canvi d'escola, això vol dir, que potser no és una nano d'educació especial de centre específic.

MARE_3: Exacte.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Sinó que es necessita una escola ordinària que tingui recursos com per poder...

MARE_4: I ganas.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Sí, sí, però si hi ha recursos les ganas són... las penas son menos. Quan a un el piquen molt, el piquen molt, el piquen molt, doncs aquestes coses. I després a mi em sembla que hi ha una cosa que nosaltres recomanem molt als doctorands i és que quan acabin la tesi, ja l'hagin llegida i se'ls hagi passat els nervis i tal, facin un retorn amb les persones que han ajudat. I per exemple que es pugui dir a quines conclusions i què farem. És a dir, avui encara una tesi doctoral és un treball que de vegades s'escolta algú. O si és una patent, si és d'empresa, o de vegades l'administració pública també. Si la tesi de l'investigador acaba dient: per atendre aquestes criatures que estem constatant

ANNEXOS

des de la pràctica del treball de camp que ha fet ell, des de les aportacions dels professionals, des de les aportacions de les famílies, que cal que els centres els tinguin presents amb una actuació individualitzada quan convingui, home, doncs podem anar a molts llocs a dir-ho. A veure si m'entenen. Després et fan cas o no et fan cas, però tens com un aval.

INVESTIGADOR: Sí.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Extern que representa que tu no, perdonin-me, vull dir que fas una mica de distància amb el tema. No és que vagis a dir que ho vols per tu: jo, persona que he dedicat molts anys a la investigació d'aquest tema, crec que podríem ajudar doncs això, recolzant a les famílies, recolzant als infants que en són germans, no etiquetant tantíssim i procurant que les metodologies siguin cada dia una mica més pensant amb els infants i menys amb el llibre de text.

MARE_5: Però fins molt amunt, fins la ESO.

(parlen totes)

SUPPORT_INVESTIGADOR: Hasta la universitat. Que si yo te cuento lo que hay te da una pena que aquella persona te llegue como te llegue y porqué empatizas con ella, o porqué le caes bien, o porqué hi ha la iaia, sí, sí, tot hi fa, tot hi fa. I se't buida. I dius com és possible que ningú s'ho hagi mirat abans? Com és possible? Que ningú se l'hagi mirat abans amb la motxilla que porta. Clar, doncs aquestes coses...

MARE_3: I en aquest sentit també treballar amb els nens però també amb la família, perquè a vegades no saps on mirar, com actuar. I aquesta situació com la faries, o com els expliques que el seu germà no és normal perquè fins fa un temps els meus fills pensaven que la meva filla, la seva germana encara tenia possibilitats. Inclús un li va demanar als reis unes pastilles... nosaltres també patim molt. A vegades anem perduts i necessitem un camí o per aquí no hi vagis, perquè a vegades ... (????) I jo després sento que els altres amb dos fills s'estan queixant... que sí mare_4, les famílies a vegades ens trobem...

INVESTIGADOR: Soles.

MARE_3: Perdudes i perdudes i on anar, on no anar... a veure tinc aquesta situació... i el que dèiem, anar acompanyats amb aquest (???) a nosaltres ens afecta com a pares perquè has tingut un fill amb una discapacitat. Però els nens també d'ara en endavant per als pares com reconduir aquesta situació, perquè a casa a vegades són difícils i ja no saps si pastilles, no pastilles, si està bé, si has de parar, si has de fins que arribin els crits de... i a vegades és difícil.

MARE_4: Yo pienso que nosotros estamos aquí, todo esto estamos como un poco encarrilados, pero hay mucha gente que no está en este punto. Y eso es a mi lo que me preocupa más. El pensar que hay gente que está más sola que la una y no ha tenido ningún recurso ni las ganas de... porque al final dices me voy, y al final ostras, esto me interesa porque mis hijos para mi son lo más importante. Pero hay personas que debería haber alguien por encima que...

MARE_3: Pero puede ser por falta de, per molta falta de coses.

MARE_4: Por eso, por eso. Si puede hacer algo pues bienvenido sea.

MARE_3: A vegades, tot depèn de moltes coses, el nivell social, el nivell econòmic, el nivell de la família, això influeix.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Quan l'investigador tanqui l'ordinador us diré una cosa però és que això no li interessa perquè té a veure amb mi.

(parlen totes)

MARE_3: Segons els recursos,...

SUPPORT_INVESTIGADOR: Mirin, jo vaig començar a treballar a Terrassa, no sé si està obert o tancat...

INVESTIGADOR: No, un moment, a veure. Només una cosa. Ara no parlaré com a investigador, doctorant que estic amb vosaltres. Com a director d'escola pública, sincerament, no ho tenim gens fàcil.

SUPPORT_INVESTIGADOR: Ja m'estranyava a mi que...

INVESTIGADOR: Vull dir que jo crec que tots estem fent un esforç absolutament inhumà i... per desgràcia si tinguéssim més recursos segurament podríem atendre, acompanyar molt millor els vostres fills i filles del que per desgràcia en alguns llocs ho podem fer-ho. Ara, que el tema aquest està malament. Sí. Que de mica en mica estem potser com remuntant, i intentem fer, bueno, fer les coses millor no sé si és així, però que intentem posar els infants més en el centre de l'aprenentatge, sigui a través de metodologies, sigui a través de... però tot i això no és fàcil. Vull dir que s'ha de picar molta pedra. Potser en el cas per exemple d'En, és com un pèl més senzill perquè és una escola que ha arrancat de zero i d'alguna manera o altra han començat el projecte amb gent escollida. Hi ha d'altres escoles que tenen una tradició i anar introduint coses, anar modificant coses, bueno, s'ha de fer de mica en mica. Llavors, que s'han de tenir en compte aquests infants i tots els altres, per descomptat. Que hem de millorar moltes coses, per descomptat. Que ho intentem fer, també.

MARE_4: Imagino. Ara, la secundària... (riu).

INVESTIGADOR: Que si fóssim més segurament podríem fer-ho molt millor, sí. Però sabem que al final tot repercuteix en temes econòmics i que per desgràcia està tot fatal.

MARE_5: A Ta l'any passat quan van posar un grup més de P3, només donaven un profe. I dius bueno, on anem?

MARE_4: Un profe.

MARE_5: I dius bueno, on anem?

INVESTIGADOR: A veure, per tancar. Primer de tot mares, suport, agrair-vos moltíssim, de veritat, que hàgiu vingut, que ens hàgiu acompanyat, que hàgiu compartit les vostres experiències, vivències, una mica les vostres situacions diàries. De veritat que moltíssimes, moltíssimes gràcies. Com ha dit el suport, d'alguna manera o altra espero primer, esperem poder llegir la tesi l'any vinent, esperem. Vol dir que hem de fer molta feina encara. Si és així com que tinc els vostres contactes doncs us faré arribar, si hem de fer encara que sigui una mini trobada per fer-vos una mica de retorn de tot el que s'ha pogut extreure i

ANNEXOS

concloure, doncs si esteu disposades a venir evidentment, per part nostra no hi haurà cap problema. Igualment com us he dit abans que havíem fet grups de discussió amb professionals i amb mestres de les diferents escoles, aquest treball, aquesta tesi, també se'ls farà arribar. Vull dir que a part que el contacte és més habitual amb diferents persones i ens coneixem, ens coneixem més, vull dir que tot això es farà arribar. En alguns casos ja hi ha, ja s'ha pres com més consciència d'aquesta atenció també, bueno, com ha dit el suport veurem a què porta d'acord? Moltíssimes gràcies novament i fins aviat.

ANNEX 33. Transcripcions de la Tècnica de la Rejilla amb El

Pretest El

INVESTIGADOR: Bon dia El.

EL: Bon dia.

INVESTIGADOR: Ara farem aquest test. Val, aquest test (...) com ja vas fer fa un temps (...) serveix per veure una mica per veure com veus tu a les persones que ara escollim que poden ser persones d'aquí de l'escola, de casa, amics de futbol, els que tu escolleixis, vale? Jo sí que, com t'he dit, en posaré algun si no hi és, perquè també m'interessaria saber què penses sobre aquestes persones, vale? Llavors, tu me'ls escrius aquí a aquestes columnes...

EL: mmm

INVESTIGADOR: I quan els hagi escrit me'ls llegeixes en veu alta, d'acord?

(...)

EL: aaa que ara...

INVESTIGADOR: Si, llegeix-me'l, llegeix-me'l

EL: ?????

INVESTIGADOR: No, tu primer em llegeixes el nom que has posat...

EL: Ah, Bi.

INVESTIGADOR: Vale, Bi, un altre.

(...)

EL: (sospir) Bueno (...)

INVESTIGADOR: Són els que tu vols, eh?

EL: Sí, sí, ya però són coses que

INVESTIGADOR: Ya

EL: Te

INVESTIGADOR: Te

(...)

EL: Ju (al mateix temps)

INVESTIGADOR: Ju (al mateix temps)

(...)

INVESTIGADOR: Ara te n'escric un jo.

EL: Ja està.

(...)

EL: eee

INVESTIGADOR: No...El, o sigui tu.

(...)

EL: I ja està és que noooo...

INVESTIGADOR: Doncs jo te'n poso algun altre, també (...) Et poso una altra vegada a tu (...) però aquí quan siguis gran (...) (soroll).

EL: Ah, vale.

INVESTIGADOR: Vale? O sigui aquest és com ets ara i aquest d'aquí uns anys com creus que potser seràs (...) i te'n poso un altre (...) vale, vols posar...

EL: No.

INVESTIGADOR: Alguna altra persona? Només aquests?

EL: Sí.

INVESTIGADOR: Al final hem afegit l'Ai.

EL: mm

INVESTIGADOR: Que és la teva germana (...) vale? D'acord, molt bé. Per exemple (...) a veure en Bi.

EL: eee

INVESTIGADOR: I en Te com els veus?

EL: Jo és que a vegades una mica (...) no molt amables...

INVESTIGADOR: Vale, doncs aquí hi posarem (...) aaaaaaa no amables

EL: de vegades

INVESTIGADOR: Algunes vegades, vale (...) i aquí hi posarem lo bo, amables, val? Molt bé. Diques, explica'm, perquè?

EL: És que (...) a veure (...) per exemple jo quan vaig colar una pilota...

INVESTIGADOR: Sí.

EL: em deien que la (????) i si no pos s'enfadaven amb mi.

INVESTIGADOR: Vale (...) O sigui...

EL: I ara per exemple en Te avui n'ha colat una...

INVESTIGADOR: Sí.

EL: i comprar (???) no ho fan.

INVESTIGADOR: Vale. Aquí hi posarem també això que has dit ara, s'enfaden (...)

EL: Si no fan cas...

INVESTIGADOR: I aquí no s'enfaden, si fan o no fan el que diuen, vale? Molt bé. Per exemple, aaa, en Ju i tu us assembleu en alguna cosa?

ANNEXOS

EL: No.

(...)

INVESTIGADOR: Alguna cosa que (...) tu creus que ell és d'una manera i tu no, per exemple...

EL: És que ell pega.

(...)

INVESTIGADOR: Vale (...) Aquí posarem que pega (...) i aquí posarem (...) que no pega (...) Vale, molt bé. I en, per exemple, en Ju i en Te s'assemblen en alguna cosa o són diferents també?

EL: Hombre (...) Jo crec que són diferents.

INVESTIGADOR: Per exemple, coses que un sigui i l'altre no?

EL: Bueno, lo mateix d'abans, en Ju pega i ell no.

INVESTIGADOR: Sí.

EL: El Te juga a futbol, ell no. I (...) en Ju té el caràcter una mica més (...) més (...) xungo.

INVESTIGADOR: Més xungo.

EL: Sí, més dolent.

(...)

INVESTIGADOR: Bueno, posarem aquí dolent (...) aquí bo, vale? (...) I (...) l'Aïda? Per exemple si m'haguessis de dir com és l'Aï (...) una o dues coses que siguin bones o...

EL: Alegre.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Alegre. Doncs aquí posaríem trista (...) ja que hem posat totes les que no són bones i aquí alegre (...) i alguna altra? (...) o per exemple us assembleu en alguna cosa l'Aï i tu?

(...)

EL: És que jo crec que no.

INVESTIGADOR: manera de ser... o sigui, tu no ets alegre (somriure)

EL: No és que sempre ho he pensat que no tinc res semblant a l'Aï...

INVESTIGADOR: De manera de ser...

EL: Sí, no ho sé... mai

INVESTIGADOR: Bueno, no passa res. Podeu ser completament diferents encara que sigueu germans.

EL: Perquè ella és, perquè jo con em vaig fer un trauc...

INVESTIGADOR: Sí...

EL: es va riure

INVESTIGADOR: Sí...

EL: i jo no ho faig. És que no m'assemblo a res amb ella.

INVESTIGADOR: Vale, o sigui tu potser si li passa algo et preocupes més.

EL: No ella es preocupa.

INVESTIGADOR: Ella es preocupa també, doncs mira posarem això que no es preocupa...

EL: D'una manera diferent.

INVESTIGADOR: Vale. Posarem que no es preocupa (...) i aquí que es preocupa (...) vale, n'afegim algun altre, què et sembla?

ANNEXOS

(...)

EL: No és que ja no...

(...)

INVESTIGADOR: Vale.

EL: No.

(...)

INVESTIGADOR: Vale, doncs a veure...(ajam) ...mira... ja que han sortit alguns d'aquests elements hi afegirem la mare. (mmm) (...) S'assembla en alguna cosa la mare i vosaltres, o sou també diferents?

EL: (????) i amb l'Aï (...) la meva mare i l'Aï s'assemblen.

INVESTIGADOR: S'assemblen de manera de ser.

EL: Sí

INVESTIGADOR: Vale, molt bé, doncs El (ajam) ara anirem puntuant cada un d'aquests ... elements, val, que són en Bi, en Te, en Ju, tu, tu com t'agradaria ser de gran, l'Aï i la mare amb cadascun d'aquestes qualitats o maneres de ser,... val, molt bé. Llavors si per exemple (...) creus que la puntuació és de l'1, val pots posar números de l'1 fins al 5 a cadascun d'aquests quadres. Si creus que s'acosta més en aquestes qualitats que potser no eren tan bones has de posar l'1, val, si és per exemple una persona que no és gens amable aquí hauries de posar-hi un 1. Si no és gaire amable pots posar-hi un 2. Si a vegades ho és a vegades no ho és un 3. Si és bastant amable vol dir que ja s'acosta més aquí, un 4. Si és molt molt amable un 5.

EL: Val.

INVESTIGADOR: Entens com va això?

EL: Sí.

INVESTIGADOR: Vale. Doncs comencem aquí. En Bi, no amable o amable.

ANNEXOS

EL: De vegades.

INVESTIGADOR: A vegades sí a vegades no. Te.

EL: També, el mateix.

INVESTIGADOR: Vale. En Ju. Vale. Tu... Molt bé. Quan siguis gran, com t'agradaria ser?

EL: Bueno, com m'agradaria no sé, però... no sé...

INVESTIGADOR: Sí, sí. I si vols posar-hi un 5 pots posar-hi un 5. O sigui (...) aquí és com t'agradaria ser, com si t'agradaria ser una persona no amable. Vull dir que tampoc passa res. Això és el que tu vegis. L'Ai (...) i la mare (...). Molt bé. Vale.

EL: (???)

INVESTIGADOR: Vale, perfecte, molt bé. El segon, que s'enfaden o que no s'enfaden. Bi.

EL: No espera (...) ara com va?

INVESTIGADOR: Si, igual que abans, o sigui...

EL: El 2 que s'enfada.

INVESTIGADOR: Que s'enfada bastant.

EL: Vale, vale.

INVESTIGADOR: Aquest seria l'1 seria que s'enfada molt, 2 que s'enfada bastant, vale, Te (...), Ju, vale, tu (...)

EL: Yo es que en algunas cosa un 4.

INVESTIGADOR: Vale (...) quan siguis gran.

(...)

EL: O sigui el 5 és lo menys.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Lo 5 és que no t'agradaria enfadar-te quan siguis gran.

EL: Val.

INVESTIGADOR: Quan passin coses o... vale. L'Aï, s'enfada o no s'enfada? A vegades i la mare?

EL: És que clar si t'enfades (???)

INVESTIGADOR: Bueno pot enfadar-se a vegades. Tothom alguna vegada s'enfada. Vale! Pega o no pega?

EL: Ara l'1 és lo?

INVESTIGADOR: L'1 és que pegaaa que pega molt i molt.

EL: Vale.

INVESTIGADOR: 2 que pega bastant i un 3 a vegades pega... i a vegades no. Vale. En Ju? (...) Tu?

EL: Jo és que no...

INVESTIGADOR: Vale. Quan siguis gran? (...) L'Aï?

(...)

EL: Ai. (???)

INVESTIGADOR: Vale. Molt bé (...) Vinga. Dolent o bo? Si és una persona molt dolenta...

EL: L'1.

INVESTIGADOR: L'1. Si és una persona molt bona un 5.

EL: No és que... no sé (...) es igual pero (???)

INVESTIGADOR: Cap problema (...) Això és com ho veus tu, eh?

EL: Si, si.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Vull dir que, ni està bé ni està malament evidentment. Molt bé. Trist o trista i alegre. Si és una persona molt trista un 1, si és una persona molt alegre un 5 (ajam).

(...)

EL: I aquí posaré 5 tota l'estona.

INVESTIGADOR: Bueno (...) No passa res.

EL: No.

INVESTIGADOR: Molt bé. Després aquí, que no es preocupa gens de pels demés ni per res i que es preocupa (...) Ho tens bastant clar (...) Tu.

EL: Bueno es que yo depèn de quina persona.

INVESTIGADOR: Vale. Quan siguis gran. Molt bé. L'Aï. Un 5. Vale. Deixa-me'n afegir un altre. Aquí n'afegirem un altre de manera de ser. Aaa o sigui... si són persones amb qui no es pot parlar de res, vale, o sigui poc sociables per entendre'ns o persones amb qui es pot parlar, vale, sociables (... llapis) aquest és el mateix, eh (... llapis) amb qui es pot...parlar, vale, vinga, té, va. O sigui (...) no ho veus gaire clar. A vegades, no? Poc (...) Realment és aixís? No es pot raonar res amb ella?

EL: Bueno.

INVESTIGADOR: O poc, molt poc?

EL: No.

INVESTIGADOR: No no no. No t'ho dic perquè ho canviïs, eh...

EL: No si si si.

INVESTIGADOR: Només perquè...

EL: Faig el Te (...) Ell ho pot raonar però després no sé si ho fa.

INVESTIGADOR: Vale.

(...)

INVESTIGADOR: Vale i ara se me n'ha ocorregut un altre també relacionat amb aquests (...) que és aquest i ara ja sí que fem l'últim, eh? (...llapis) si no se te n'ocurreix cap més a tu (...llapis) que intimida.

EL: Això que era?

INVESTIGADOR: Que intimida.

EL: No però això d'aquí?

INVESTIGADOR: Això és amb qui es pot parlar, ai amb qui no es pot parlar i amb qui es pot parlar o sigui és una persona que per exemple et passa algo i tu pots anar a parlar amb ell no sé què, no no aquest parlar

EL: A vale vale

INVESTIGADOR: És de veus que he posat a la dreta?

EL: Ah sí si si

INVESTIGADOR: Ara és aquest. Que intimida o que no intimida. Per tant aquesta fila me l'has de deixar (...) vale (...) vale. En vols afegir algun altre?

EL: No.

INVESTIGADOR: Vols revisar-t'ho o canviar-ne algun? (...) Tu creus que t'assembles bastant a com t'agradaria ser o no? (...) per les puntuacions que m'has donat?

(...)

EL: No.

INVESTIGADOR: Però tampoc estàs molt i molt lluny, no?

EL: No (...) És que no intimido.

INVESTIGADOR: Vale. Molt bé. M'escris aquí el teu nom i la data d'avui.

(...llapis)

EL: Quin dia era? 2 no?

INVESTIGADOR: 3.

EL: 3.

(...llapis)

INVESTIGADOR: Molt bé, perfecte.

Posttest EI

INVESTIGADOR: Vale, bona tarda EI, mira aquí tenim uns elements que ja vares posar en el primer test, la primera vegada que els vam fer que són (...) aquests 7 val i hi ha aquestes característiques o aquestes peculiaritats que ara anirem puntuant de cadascun d'aquests elements, de cadascuna d'aquestes persones, val? Si s'acosta molt a aquest costat o sigui per exemple el primer nom no és gens amable has de posar-hi un 1, si no és gaire amable un 2, mig mig un 3, si és bastant amable, o sigui que s'acosta més a aquest costat un 4 i si és molt amable un 5. (...) vale, o sigui com més s'acosti aquí a aquest costat número baix, 1 o 2, si és mig mig un 3, si s'acosta més a aquestes coses o aquestes actituds que són més bones un 4 o un 5. (...) vale, ho entens o no?

EL: eee, aun no

INVESTIGADOR: Per exemple, posem un exemple EI, tu val,(...) pega. Tu pegues? (...) mai, doncs com que (...) no pegues mai, què ets més proper aquí o aquí?

EL: Aquí.

INVESTIGADOR: Aquí, vale, per tant aquí si no pegues mai has de posar un 5. Si peguessis sempre quan per exemple tens un problema hauries de posar un 1 (...) si pegues alguna vegada pots posar-hi un 2. Si no pegues casi mai un 4, vale?

EL: Posaré un 4.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Vale, doncs vinga.

EL: Però pegar de força o...?

INVESTIGADOR: pegar, o sigui, tu per exemple si ara tu i jo tinguéssim un problema.

EL: Vale

INVESTIGADOR: Pegar

EL: Vale, vale

INVESTIGADOR: vale (...) vale (...) doncs comencem. No amable i amable (...) en general eh no només amb tu sinó en general, o sigui (...)

EL: mmm

INVESTIGADOR: Bi.

EL: Un 4

INVESTIGADOR: És bastant amable

EL: Ara sí!

INVESTIGADOR: Vale, doncs no no aquí perdona (...) vale (...) Te (...)

Però està bé perquè això que fem ara potser és diferent de la primera vegada que ho vas fer (...) perquè? Perquè la gent pot canviar coses (...) saps? No cal que siguin els mateixos números que van sortir aquell dia. Ara has de fer-ho com els veus ara (...) Te

EL: (parla flux i no se l'entén)

INVESTIGADOR: Vale, en Ju? (...) (soroll de cotxes) mig mig, tu? (...) quan siguis gran (...) com t'agradaria ser, gens amable...

EL: 5, però...

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Vale, sí no si no hi ha cap problema (...) Si t'agradaria ser encara més amable pots posar-ho. La teva germana (...) i la teva mare (...) molt bé. Segona línia (...) si són persones que s'enfaden o que no s'enfaden (...) també quan els hi passa algo si es posen a cridar o (...) vinga el primer mig mig mig mig Ju (...) si vols ai perdona tinc la goma aquí vale, tu (...) més que ells inclús.

EL: què?

INVESTIGADOR: Ah no que tu no menys que ells molt bé, perdona, quan siguis gran (...) la teva germana (...)

EL: no s'enfada casi mai

INVESTIGADOR: Vale i la mare (...) aquest somriure vol dir que de tant en tant (somriure) com tothom suposo, vale, següent, pega o no pega (...)

EL: (...) (no se l'entén)

INVESTIGADOR: Anava a preguntar eee, no pega mai (somriure), vale (...) molt bé, tuu vale, quan siguis gran també m'has posat un 5 (...) l'Aï?

EL: Esgarrapa i fort

INVESTIGADOR: Esgarrapa?

EL: Sí

INVESTIGADOR: Quan s'enfada?

EL: Sí

INVESTIGADOR: A tu t'esgarrapa també?

EL: Sí

INVESTIGADOR: (somriure) vaia (...) i tu què fas? (...) no li dius no m'esgarrapis que no m'agrada.

EL: No

INVESTIGADOR: Per què?

EL: (murmuri)

INVESTIGADOR: Clar si no li dius ella seguirà fent-ho

EL: (...) igualment li diré i no...

INVESTIGADOR: I seguirà, tu creus?

EL: Sí!

INVESTIGADOR: (...) i la mare? (...) vale (sospir) aaa dolent o bo (...) o sigui les persones aquestes que estan aquí m'has de dir si són més aviat dolentes o creus que són dolentes o creus que són bones (...)

EL: (...) Són amables

INVESTIGADOR: Vale (...) tu? (...) quan siguis gran (...) la teva germana (...) i la mare (...) vale molt bé, aaa trist o trista i alegre (...) si les persones creus que són més aviat o estan tristes o són tristes o alegres

EL: (no se l'entén)

INVESTIGADOR: (...) Vale (...) quan siguis gran, la teva germana i la mare (...) vale (...) que no es preocupa de les coses o de tot el que passa o que es preocupa inclús dels altres (...) si els passa algo poder-los ajudar (...) (inspiració) vale vinga en queden 2 (...) amb qui no es pot parlar o sigui (...)

EL: Sí si

INVESTIGADOR: Sí (...) i amb qui es pot parlar (...) també hagi passat algo o no hagi passat algo (...) o sigui si tens un problema amb en Bi tu creus que pots parlar-hi per... vale

EL: Si és molt greu no

INVESTIGADOR: Vale (...) el que menys (...) ja m'havies comentat que hi havia hagut algun moment del curs que hi havia hagut algo, no? (...) quan siguis gran

ANNEXOS

(...) vale (...) la teva germana (...) vale, molt bé i l'últim (...) que intimida o fa respecte que fa inclús (...) segons com una mica de por o que no intimida.

EL: (...) no m'intimida (...) a mi el Ju ara no em pega.

INVESTIGADOR: Hi va haver-hi algun moment potser que sí (...) però ara esteu millor o no?

EL: mmm ja no és que (...) pega els altres però a mi no.

INVESTIGADOR: (...) Vale, doncs ja estarem (...) ara sí moltes gràcies una altra vegada per tot El (...) iiii quan estigui fet el treball ja avisaré a la mare

EL: mmm

INVESTIGADOR: i li donaré una còpia i li passaré tots els DVDs (...) amb les sessions que hem fet perquè també ho pugueu veure a casa o ho puguin veure com a mínim ells iii res que (...) de veritat que moltes gràcies per tot (...) i aquí estem (...) pa lo que haga falta, eh? Encara que l'any que ve te'n vagis a l'insti (...) Amb ganes o no?

EL: mmm

INVESTIGADOR: Buenoooo (...) Per lo que em vas dir potser perquè vas a un institut que no hi haurà (...) els nens de la classe, també?

EL: mmm, sí

INVESTIGADOR: Però Bueno és una oportunitat per conèixer gent nova també (...) a vegades fa una mica de mandra (...) no? Com totes les coses noves, però (...) Bueno...

ANNEX 34. Transcripcions de la Tècnica de la Rejilla amb It

Pretest It

IT: La Di...

INVESTIGADOR: Amb la Diana la setmana que ve irem a jugar al gimnàs, cap problema, d'acord? Però avui hem de fer aquest joc tu i jo aquí, vale? Mira, t'explico com va: aquest joc ja l'has fet una vegada, eh. Potser no te n'enrecordes però el vam fer...

IT: Me'n recordo.

INVESTIGADOR: Te'n recordes. Llavors el joc consisteix en: posarem noms de persones aquí (...) Les persones les tries tu i en triaré alguna jo. Poden ser amics de la classe, gent de la teva família, amics que tinguis fora de l'escola. Qui tu vulguis. Per exemple...

IT: Jo.

INVESTIGADOR: Mira, molt bé, doncs l'apuntarem aquí. Jo. Qui més?

IT: Eric.

INVESTIGADOR: L'Er, molt bé (...) Qui més?

(...)

IT: Fa.

INVESTIGADOR: En Fa (...) Ara en poso un jo. L'It (...) Vinga, un altre tu va.

(...)

INVESTIGADOR: Poden ser nenes, amics que tens fora de l'escola.

IT: To.

INVESTIGADOR: To. El papa, la mama, el teu germà.

ANNEXOS

IT: Ma.

INVESTIGADOR: Ma. Ara en poso un altre jo. L'lt però atenció... eh que està repetit? doncs l'lt quan sigui gran. Quan sigui gran com el pare. Vale? Vinga, un altre tu... i si no en vols posar cap més, cap més.

(...)

IT: Ju.

INVESTIGADOR: Molt bé (...) Ju (...) Algun altre?

IT: Ma.

INVESTIGADOR: La Ma.

IT: Di.

INVESTIGADOR: Di.

IT: Ar.

INVESTIGADOR: Molt bé i l'últim també el poso jo, va (...) Què posa?

IT: Nei.

INVESTIGADOR: Nei. Qui és en Nei?

IT: El meu germà (soroll cadira).

INVESTIGADOR: Perfecte. Ara ja tenim tots els noms posats, vale? Ara per exemple si jo et dic en Jo i tu us assembleu en alguna cosa? (...) o sou diferents?

IT: mmm.

INVESTIGADOR: Tu què creus?

(...)

IT: (parla fluix)

INVESTIGADOR: Sou diferents.

ANNEXOS

IT: No.

INVESTIGADOR: Us assembleu? I en què sou diferents? (...) Per exemple, tu ets bo i en Jo no?

IT: Amb mi no.

INVESTIGADOR: En Jo no és gaire bo. Posarem que és una mica dolent.

IT: No, no...

INVESTIGADOR: Vols escriure tu?

IT: És bo i dolent.

INVESTIGADOR: Vale. Doncs aquí apunta dolent i a l'altre costat hi apuntarem bo, vale?

(...)

IT: Aquesta és una "e".

INVESTIGADOR: Molt bé. Una "t" ara falta al final. Dolent. Molt bé i ara aquí hi escrius bo (...) Perfecte (...) Molt bé. Fas una lletra xula, eh? Molt bé It. I per exemple aaa en Ma i la Ju s'assemblen amb alguna cosa? (...) Tampoc. Són diferents. Per exemple en Ma com és?

IT: mmm.

INVESTIGADOR: És alegre? És trist? És mogut?

IT: És més gran que la Ju.

INVESTIGADOR: Sí.

IT: I la Ju té una cua.

INVESTIGADOR: Sí.

IT: I en Ma no.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: I en Ma no. I per exemple la Ju és molt moguda o és més tranquileta?

IT: Més tranquileta.

INVESTIGADOR: Mira posarem aquí moguda, moguda i tranquil·la. Mira posa...

IT: No. Aaaaa

INVESTIGADOR: Digues, digues It. Aquí hem de posar moguda. Vale, molt bé.

IT: Aquí.

INVESTIGADOR: Aquí, aquí hi posarem no moguda, vale? (tos) (...) escrius molt bé, eh? (...) I aquí, no moguda (...) Molt bé It, perfecte. I en Nei i tu, que us assembleu?

IT: No.

INVESTIGADOR: No. Per què no us assembleu?

IT: Perquè en Nei té com una peluca i jo la tinc (?)

INVESTIGADOR: Sí. Però un dia què em vas dir, que en Nei a vegades s'enfadava...

IT: Que pega.

INVESTIGADOR: Pega. Doncs mira poses aquí pega...

IT: S'enfada.

INVESTIGADOR: S'enfada. Posarem aquí primer pega.

IT: Aquí.

INVESTIGADOR: Sí. Aquí sota.

IT: Pega.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Pega. Pe ga. (...) Molt bé. I aquí has dit s'enfada, eh que sí? Posem s'enfada (...) Molt bé. S'enfa...da. Molt bé. I ara aquí al costat hi posarem que no pega, vale? i que no s'enfada. Molt bé. Molt bé. Per exemple la Ma i la Di s'assemblen?

IT: No.

INVESTIGADOR: I l'Ar amb elles?

IT: No.

INVESTIGADOR: Tampoc. I en què són diferents? La Ju, ai la Ma i la Di i l'Ar?

IT: Que (?)

INVESTIGADOR: L'Ar i la Di em diuen que espïen, que espïen que jo espïï a nenes a l'Ar(?) digo que a l'Ar i la Di diu que espïï jo a les nenes.

IT: O sigui, et diuen coses dolentes, no, que no estan gaire bé. Eh que sí? Més o menys?

INVESTIGADOR: Però li acaben dient.

IT: Clar.

INVESTIGADOR: Posarem aquí, diuen coses dolentes (...) i aquí no diuen coses dolentes. Molt bé. I a veure qui més tenim per aquí. I l'Er? L'Er com és l'Er? Es porta bé amb tu o no? Sou molt amics? Doncs mira aquí hi posarem, aquí escriu que no és amic teu i aquí amic. Aquí posa no amic (...) Molt bé.

IT: Posaré no és el meu amic.

INVESTIGADOR: Molt bé. Perfecte.

IT: Ui he fet una molt gran.

INVESTIGADOR: No passa res. Pots borrar si vols hi ha goma, eh. No és el meu amic.

(...)

IT: Ui.

INVESTIGADOR: Posa-ho a sota It si vols, escriu a sota. Molt bé (...) Molt bé i aquí és el meu amic (...) Molt bé. Perfecte. Et diverteixes quan jugues amb aquests nens o no? O t'avorreixes? O t'agrada jugar amb ells?

IT: Al pilla pilla. Al pilla pilla m'avorreixo perquè sempre la tinc que pillar jo.

INVESTIGADOR: Vaja.

IT: Em diuen que soc el lent de la classe.

INVESTIGADOR: Això et diuen?

IT: Però l'An no sap córrer.

INVESTIGADOR: Qui?

IT: Sí que sap córrer l'An...

INVESTIGADOR: A l'An... sap córrer?

IT: I diuen que l'An és la més lenta de la classe.

INVESTIGADOR: I què passa si ets lent?

IT: Perquè no sap ni córrer.

INVESTIGADOR: Potser li costa una mica més, no?

IT: És que corre així (es posa a córrer)

INVESTIGADOR: I corre així?

IT: Jo crec que sí.

INVESTIGADOR: ... dolentes. Vale doncs mira, de moment ho farem amb aquests. Ara atenció que ara haurem de posar números, val? Per exemple, en Jo, tu què creus que és dolent, que és molt dolent, que a vegades és bo a vegades és dolent o que és bo o que és molt bo.

IT: A vegades és dolent.

INVESTIGADOR: A vegades és dolent. I a vegades és bo. Doncs mira, aquí hauríem de posar-hi potser, com que de vegades és una cosa i a vegades l'altre, hem de posar-hi el número del mig, que és el tres. Perquè hem de posar números de l'u al cinc.

IT: El tres tinc que posar aquí?

INVESTIGADOR: Sí. Perquè a vegades és bo i a vegades és dolent. Si en, mira l'Eric. Si és molt i molt bo, has de posar un u. Si és bastant bo, un dos. Si a vegades com en Jo és bo i a vegades dolent un tres. Si és bo un quatre i si és molt bo un cinc. I m'has posat un u. Vol dir que és molt dolent.

IT: No.

INVESTIGADOR: Com és l'Er? (...) És molt dolent, dolent?

IT: Molt bo.

INVESTIGADOR: Molt bo. Doncs has de posar-hi un cinc. It, borrem amb la goma. Veus, ja està. Molt bé, un cinc. Vale, i en Fa? Com és en Fa? Que també l'hem escrit aquí.

IT: Un poquet que diu paraulotes.

INVESTIGADOR: Ohh! Mira, ho posarem... espera't...

IT: El Fabio ha dit (?)i també (?) en Ma i fan així (...)

INVESTIGADOR: Oh! Fan coses lletges. Vale, però en... en... com es diu? En Fa, a part que et digui coses dolentes...

IT: I en Ma.

INVESTIGADOR: A part que digui aquestes paraules...

IT: I To...

INVESTIGADOR: En Fa com és, dolent o bo?

ANNEXOS

IT: Bo.

INVESTIGADOR: Bo.

IT: En Fa?

INVESTIGADOR: En Fa. No és gaire bo?

IT: També... diu paraulotes.

INVESTIGADOR: Doncs posa-li un dos. Si és molt dolent un u. Si és dolent un dos.

IT: Ah, no, un dos.

INVESTIGADOR: Un dos, vale. El borrem i poses un dos. Vinga (...) I tu com ets? Bo o dolent?

IT: Molt bo.

INVESTIGADOR: Doncs hi has de posar-hi un cinc.

IT: Ui.

INVESTIGADOR: Ui. Borra-ho, borra-ho... hi has de posar-hi si ets molt bo un cinc... molt bé i ara en To.

IT: Igual que el Fa.

INVESTIGADOR: Doncs un dos... i en Ma?

IT: Igual que en To i en Fa.

INVESTIGADOR: Doncs un dos. I tu quan siguis gran.

IT: Espera, espera... que m'he equivocat.

INVESTIGADOR: Vale (...) I tu quan siguis gran què, com t'agradaria ser?

IT: Molt bo.

INVESTIGADOR: Doncs hi has de posar-hi un cinc.

ANNEXOS

IT: Molt bona gent jo.

INVESTIGADOR: Molt bé. Clar que sí... un cinc. I la Ju, com és bona o dolenta?

IT: Bona.

INVESTIGADOR: Molt bona o bona?

IT: Molt bona.

INVESTIGADOR: Doncs un cinc...

IT: M'he equivocat.

INVESTIGADOR: Tranquil, no passa res. Pots canviar-ho... I la Ma? (...) Molt bé. I la Di? (...) És molt bona? Molt bé. I l'Ar? (...) Molt bé. I en Neit?

(...)

IT: Ai no.

INVESTIGADOR: No, no, a veure. Això has de ser tu It (...) Quin número hi has posat?

IT: Cinc, però...

INVESTIGADOR: És molt bo en Nei?

IT: Sí. És que...

INVESTIGADOR: Digues, digues.

IT: Ara ja ha parat de pegar-me.

INVESTIGADOR: Vale, perfecte. Molt bé. Ara el segon hem posat és molt mogut, per exemple en Jo l'Ad l'ha d'avisar moltes vegades o no? Perquè es mou molt i no escolta i...

IT: Aaa, el Ma crec que és molt mogut.

INVESTIGADOR: En Ma... doncs aquí li hauries en Ma de posar un cinc.

ANNEXOS

IT: Per què?

INVESTIGADOR: Perquè has dit que era molt mogut, no?

IT: No, no, m'havia equivocat.

INVESTIGADOR: Ah! Vale, en Jo què és mogut o no mogut en Jo?

IT: Jo crec que no es mou.

INVESTIGADOR: Vale, doncs li poses un u o un dos. El que vulguis tu. Traiem la jaqueta...

IT: Un cinc?

INVESTIGADOR: Un cinc vol dir que no és gens mogut. Ai, m'he equivocat jo, un cinc vol dir que no és gens mogut. Vull dir que és un nen molt tranquil. Molt bé, un cinc, doncs un cinc, vale. No, no, aquest ja no. Ara a sota It has d'escriure. Aquell ja estava bé. Aquí... aquí. Molt bé. I l'Er? És mogut o no és mogut? (...) No és mogut. I en Fa?

IT: Aaaa, aaa...

INVESTIGADOR: Ah, l'Er sí?

IT: A vegades és molt mogut.

INVESTIGADOR: Doncs...

IT: Perquè a vegades ensenya el cul...

INVESTIGADOR: Ui!

IT: Ensenya els calçotets...

INVESTIGADOR: Doncs un dos o tres potser...

IT: I fa així...

INVESTIGADOR: Oh!

ANNEXOS

IT: I a Educació Física es treu la roba...

INVESTIGADOR: Vaia!

IT: per ensenya'ls-hi a totes les nenes fa així...

INVESTIGADOR: Doncs hem de posar-hi potser un u o un dos perquè és molt mogut.

IT: Ja sé.

INVESTIGADOR: Vale.

IT: Un u. És molt mogut.

INVESTIGADOR: I en Fa? (...) Molt bé. I tu? (...) Molt bé. I en To?

IT: En To?

INVESTIGADOR: Sí.

IT: (xiuxiueja i no s'entén) (...) No és mogut.

INVESTIGADOR: Vale, i on l'has posat en To? Me l'has posat a en Ma.

IT: En Ma igual.

INVESTIGADOR: Vale, doncs posa-li aquí a en To que no li has posat. Vale. I tu quan siguis gran què vols ser, mogut o no mogut?

IT: No mooogut!

INVESTIGADOR: Molt bé. I la Ju és moguda o no és moguda?

IT: No.

INVESTIGADOR: Molt bé. I la Ma?

IT: Aiii...ooo...

INVESTIGADOR: Si vols canviem. El de sota. El de sota. Aquest, aquest era el d'abans. Dolenta o bona.

IT: Bona.

INVESTIGADOR: Vale. La Di. És moguda o no és moguda?

IT: mmmmmmmmmmmmmmmmmmm.....

INVESTIGADOR: I l'Ar?

IT: No és mogut (cantarella).

INVESTIGADOR: I en Nei?

IT: No és mogut (cantarella).

INVESTIGADOR: Molt bé! Ara l'altre diu que pega o no pega. Si pega molt un u, si no pega gens un cinc. En Jo, pega o no pega? (...) Si pega molt un u, si pega una mica un dos. No pega, molt bé, perfecte. I l'Er? (...) No pega gens, molt bé. I en Fa? (...) Tampoc pega gens. I tu? Tampoc pegues gens. I en To? (...) I en Ma? Vale. I tu quan siguis gran vols ser una persona que pega o que no pega? Molt bé. Que no pega gens. La Ju pega? No. I la Ma? I la Di? (...) I l'Ar? I en Nei? (...)

IT: M'he equivocat aquí.

INVESTIGADOR: Amb l'Ar?

IT: Aquí. És aixís.

INVESTIGADOR: Vale. I en Nei també has posat que no pega mai. Molt bé. Seguim. Que s'enfada o que no s'enfada. Si s'enfada molt i molt un u. Si no s'enfada gens, gens, gens un cinc. Si s'enfada algunes vegades bastant un dos. Mmmm molt bé, no s'enfada casi mai. Molt bé. I l'Er s'enfada o no s'enfada?... algunes vegades, s'enfada. I en Fa?

IT: En Fabi?

INVESTIGADOR: Sí, en Fa. (...) I tu? Tu t'enfades o no t'enfades?

IT: En Fa sí que s'enfada.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Doncs aquí ho has de canviar-ho, si s'enfada una miqueta (...) vale, molt bé. I tu? (...) Molt bé. I en To?

IT: mmm mmmm m'he equivocat.

INVESTIGADOR: No passa res. Ho borres i ja està.

IT: En ves d'un dos he posat un u...

INVESTIGADOR: Un dos, molt bé. I en Ma? I tu quan siguis gran. Molt bé. I la Ju? I la Ma? La Di. L'Ar. I en Nei? Molt bé, perfecte. Ara diu que diuen coses dolentes o que no diuen coses dolentes. En Jo, diu coses dolentes?

IT: No.

INVESTIGADOR: Doncs si no les diu mai un cinc. Molt bé. I l'Er? (...) Si diu alguna vegada pots posar un dos o un tres.

IT: Mira.

INVESTIGADOR: Diga'm.

IT: L'Er diu, diu a la classe quan ell s'enfada diu gilipo...

INVESTIGADOR: Paraules d'aquestes lletges? Potser li hem de posar un dos o un tres, no?

IT: aiaiaiai....

INVESTIGADOR: O un u, el que, aquí. Aquí, que encara no has escrit. Posa el que tu vulguis. Un u, un dos o un tres. Pots triar. Vale, i en Fa?

IT: El Fa, ai... lalalalala Fa gens.

INVESTIGADOR: Molt bé. I tu?

IT: Gens.

INVESTIGADOR: I en To?

(...)

IT: No.

INVESTIGADOR: I en Ma?

IT: Quatre.

INVESTIGADOR: I tu quan siguis gran? Vols dir coses dolentes o no?

IT: No.

INVESTIGADOR: No. I la Ju, que diu coses dolentes?

IT: No.

INVESTIGADOR: La Ma?

IT: No.

INVESTIGADOR: La Di?

IT: No.

INVESTIGADOR: L'Ar? I en Ne? Molt bé, perfecte. Següent.

IT: Ooooooooo....

INVESTIGADOR: Va que ja estem a punt d'acabar. Només en queden dos i prou. Que no és el teu amic o que és el teu amic. En Jo? Molt bé. I l'Er? I en Fa? Tu, tu ets el teu amic o no?

IT: Riu.

INVESTIGADOR: Sí, i en To, que és el teu amic? Ma? Tu quan siguis gran voldràs ser el teu amic o no? Em sembla que sí. I la Ju, és la teva amiga? I la Ma? La Di. I l'Ar. I en Nei. Vale. Ara aquí veus It, aquí no hi posarem cap número...

IT: Per què?

INVESTIGADOR: Perquè com que no ens hi ha cabut la paraula amic a sobre, l'he posat a sota. Aquí hi posarem ratlletes. Veus? I ara ens queda només l'últim

ANNEXOS

i ja estem. Que diu paraulotes o que no diu paraulotes. En Jo? No diu paraulotes. L'Er? Ui, en diu moltes. I en Fabio? I tu? Molt bé (...) Vale. En To.

IT: Diu...

INVESTIGADOR: Què diu? Vaia en To. Però...

IT: Ja no ho diu.

INVESTIGADOR: Vale. I en Ma?

IT: Va dir, soc gilipo...

INVESTIGADOR: Vaia, i això quan ho va dir-ho? Fa poc? Aquí has posat que no en diu, eh?

IT: Ui.

INVESTIGADOR: Si en diu poques pots posar-hi un quatre o també un tres, però un cinc vol dir que no en diu mai.

IT: lalalalala....

INVESTIGADOR: Tu quan siguis gran, It, vols dir paraulotes o no? Eh? No. Sí. No. I la Ju diu paraulotes? La Ma. I la Di? (...) I l'Ar? (...) I en Nei diu paraulotes? (...) Molt bé, doncs ja estem. Moltes gràcies guapo! Anem al pati a jugar un rato?

IT: Què?

INVESTIGADOR: Anem al pati a jugar un rato?

IT: Val.

Posttest It

IT: És un color.

INVESTIGADOR: Sí, però per fer això ja ens anirà bé, vale? Mira, t'ho explico en un moment perquè així te n'enrecordaràs perquè ho vam fer-ho ja fa una mica

ANNEXOS

de temps. Aquí dalt hi teníem noms de nens i nenes que vas dir tu. I algun el vaig dir jo. Digues.

IT: I posàvem aquest és dolent...

INVESTIGADOR: Exacte.

IT: I un u.

INVESTIGADOR: Molt bé.

IT: Dos, tres,...

INVESTIGADOR: Tens una memòria, però, genial, sí senyor. Doncs jo t'aniré dient els noms i m'estàs, m'has de dir si és per exemple el primer posava dolent o bo. Si és molt, molt i molt dolent has de posar un u. Si és dolent un dos. Si és mig mig un tres. Si és bo...

IT: Bo...

INVESTIGADOR: Un quatre i si és molt bo...

IT: Sí.

INVESTIGADOR: Un cinc. Te n'enrecordes perfectament It, molt bé guapo. Comencem? Així després podràs anar a la classe quan acabem? Mira, el primer, en Jo. Com era en Jo? Bo, dolent?

IT: Bo.

INVESTIGADOR: Bo. Molt bé, perfecte. I l'Er?

IT: Què posa aquí?

INVESTIGADOR: Després te'l diré. Aquí posa mogut. Si és un nen que es mou molt i molt o que no es mou gaire. Vol dir que és més tranquil·let.

IT: Es mou.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Però ara, ara, no, primer fem tots. Dolent i bo. L'Eric. És bo o és dolent? (...) També és molt bo. I en Fa?

IT: Molt, molt, molt bo.

INVESTIGADOR: I un nen que es diu It? El coneixes a l'It?

IT: Soc jo!

INVESTIGADOR: (riu) Aquí diu To. Aquests noms els vas triar alguns tu, eh?

IT: Aquesta no compta.

INVESTIGADOR: Ah! Va sense "h"? Molt bé. En To, bo, dolent?

IT: És que tots són bons.

INVESTIGADOR: Mateo?

IT: També.

INVESTIGADOR: Bueno, espera't. Primera abans de posar que tots... tu quan siguis gran què vols ser, una persona bona o una persona dolenta?

IT: Bona (riu).

INVESTIGADOR: Bona, vale. I la Ju?

IT: Molt bona.

INVESTIGADOR: Molt bona. I la Ma?

IT: Más o menys.

INVESTIGADOR: Home, si és más o menys aquí li pots posar potser no cal un cinc.

IT: Un tres, no?

INVESTIGADOR: Per exemple. Un tres. Sí, sí, està bé. I la Di?

IT: A vegades dolenta.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: A vegades dolenta. Doncs...

IT: Un dos.

INVESTIGADOR: Vale. I l'Ar?

IT: On posa Arnau?

INVESTIGADOR: Aquí posa Ar, encara que no ho he escrit gaire bé. L' Ar. També. I l'últim posa Nei. Qui és en Nei?

IT: El meu germà.

INVESTIGADOR: El teu germanet. També és bo, molt bé. Ara, dels mateixos nens i nenes que hem dit, si són molt moguts o són més tranquilets. En Jo.

IT: No.

INVESTIGADOR: Què és, mogut o tranquil?

IT: Tranquil.

INVESTIGADOR: Vale, molt bé. I l'Er?

IT: Oh, es mou molt, molt, molt.

INVESTIGADOR: Doncs mira, molt bé. I en Fa?

IT: Mogut? No tant.

INVESTIGADOR: Vale. I tu?

IT: No em moc.

INVESTIGADOR: Tu no et mous. Ets més tranquil. I en To?

IT: També.

INVESTIGADOR: I en Ma?

IT: També (riu).

ANNEXOS

INVESTIGADOR: I tu quan siguis gran què vols ser una persona que es mou molt, molt nerviosa o més tranquil·let?

IT: Tranquil.

INVESTIGADOR: Molt bé. I la Ju?

IT: Molt tranquileta.

INVESTIGADOR: Molt bé. La Di? Ai, la Ma primer, perdona, la Ma. La Di. L'Ar. La Di mig mig. L'Ar. L'Ar i en Nei. (...) Ara vinc.

IT: Ja està.

INVESTIGADOR: Molt bé. Perfecte! Ara aquí diu si pega, si són nens o nenes que peguen o que no peguen.

IT: Anem a veure...

INVESTIGADOR: Jo.

IT: No pega.

INVESTIGADOR: Molt bé. I l'Er?

IT: A ve... no.

INVESTIGADOR: I en Fa?

IT: No crec.

INVESTIGADOR: Tu.

IT: Ara no pego.

INVESTIGADOR: Abans pegaves potser més? Quan t'enfadaves?

IT: Sí, és que a vegades em molestaven i uns nervis que tenia que no...

INVESTIGADOR: Però ara ja no tens potser tants de nervis. Molt bé. Està molt bé això It. En To?

ANNEXOS

IT: Li poso un quatre.

INVESTIGADOR: Vale, perfecte.

IT: Una miqueta.

INVESTIGADOR: A vegades.

IT: Una miqueta.

INVESTIGADOR: Una miqueta. I en Ma?

IT: Quan es posa a plorar...

INVESTIGADOR: En Ma?

IT: Quan es posa a plorar.

INVESTIGADOR: A vegades també, així?

IT: Li poso un quatre.

INVESTIGADOR: Vale. Tu quan siguis gran vols ser una persona que pega o que no pega?

IT: No.

INVESTIGADOR: Que no pega. I la Ju?

(...)

IT: No pega...

INVESTIGADOR: La Ma?

IT: Un dos. I la Di un u.

INVESTIGADOR: La Di potser ara no pega tant, per això, eh que no?

IT: No pega. Pega.

INVESTIGADOR: Encara pega.

ANNEXOS

IT: Quan li dius algo que fa una miqueta de gràcia...

INVESTIGADOR: Sí.

IT: A vegades empeça a...

INVESTIGADOR: Perquè s'enfada? Vaia. I l'Ar? I en Nei? (...) Oh, alguna vegada. Mira, aquí posa que s'enfada i que no s'enfada. Ara que estaves dient que hi ha nens i nenes que a vegades s'enfaden... en Jo. Oh, mira. I l'Er? S'enfada? No s'enfada. I en Fa? (...) També s'enfada. I tu t'enfades o no?

IT: A vegades.

INVESTIGADOR: A vegades. I en To?

IT: (?)

INVESTIGADOR: Mira.

IT: Perquè s'enfada molt.

INVESTIGADOR: S'enfada molt. I en Ma?

IT: (?)

INVESTIGADOR: També s'enfada. Tu quan siguis gran què....

IT: No m'enfadaré.

INVESTIGADOR: No t'enfadaràs. Em sembla perfecte It. I la Ju? Ma? (...) Di?

IT: Ar.

INVESTIGADOR: Ar i Nei. Ui s'enfada molt en Nei. Aquí posa diuen coses dolentes, o sigui, són nens i nenes que diuen coses dolentes i potser lletges...

IT: No diuen coses...

INVESTIGADOR: I que no diuen coses dolentes. En Jo diu coses dolentes?

IT: Un quatre.

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Vale. I l'Er?

IT: Un quatre.

INVESTIGADOR: I en Fa? (...) Tu. Molt bé.

IT: Jo no dic paraulotes. Bueno, abans.

INVESTIGADOR: Abans en deies alguna?

IT: (?) em pugen els nervis i em sortia.

INVESTIGADOR: Vale, clar. En To?

IT: En To, espera (?).

INVESTIGADOR: Diuen coses dolentes o no diuen coses dolentes? En Ma? Tu quan siguis gran. Molt bé. La Ju? Ma (...) Di. Ai, sí, Di, Ar. I en Nei. Vale. Aquí què posa? No és el meu amic. I aquí és el meu amic. Jo.

IT: És el meu...

INVESTIGADOR: Fa.

IT: És el meu...

INVESTIGADOR: amic. Tu?

IT: També (riu).

INVESTIGADOR: Sí? Molt bé. En To?

IT: També.

INVESTIGADOR: Ma?

IT: També.

INVESTIGADOR: Tu quan siguis gran. Tu creus que seràs amic teu també?

IT: També.

INVESTIGADOR: La Ju?

IT: També.

INVESTIGADOR: Ma?

IT: També.

INVESTIGADOR: Di?

IT: També.

INVESTIGADOR: Ar.

IT: També.

INVESTIGADOR: Sí, en Nei es porta bé amb tu o et fa enfadar encara a vegades? Ja no et molesta tant? Molt bé.

IT: A l'últim.

INVESTIGADOR: A l'últim. Mira, ui! Diu paraulotes i no diu paraulotes, It. Diu paraulotes. En Jo, un quatre.

IT: També en diu.

INVESTIGADOR: Moltes? Vaia.

IT: Diu...

INVESTIGADOR: Fa (...) Tu.

IT: No ara no.

INVESTIGADOR: Vale. Molt bé. To (...) En Ma (...) Tu quan siguis gran. La Ju. La Ma (...) La Di. L'Ar. I en Nei. Doncs mira, ja estem. He quedat parat de la bona memòria que tens, eh! Perquè mira que feia temps que no ho havíem fet això. Molt bé.

IT: Mira hi ha una fila que són tots el meu, el meu, el meu, el meu, el meu, el meu...

ANNEXOS

INVESTIGADOR: Hi ha una fila que tot són cincs. Bueno It, moltes gràcies guapo, eh!

ANNEX 35. Transcripció de l'entrevista amb el Dr. Botella

6-2-2019

INVESTIGADOR: Molt bona tarda. Hola Lluís.

DR. BOTELLA: Bona tarda.

INVESTIGADOR: Soc en Francesc Porta, estudiant del Doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquesta conversa/entrevista forma part de la tesi que estic portant a terme i que es titula: "LA PSICOMOTRICITAT COM A EINA DE SUPORT PEL BENESTAR INFANTIL: estudi de cas amb infants amb germans amb alteracions en el desenvolupament". La tesi està dirigida o co-dirigida per la Dra. Lurdes Martínez, de la Universitat Autònoma i pel Dr. Joaquim Serrabona, d'aquí de la casa, de la Ramon Llull.

Avui ens trobem aquí a Blanquerna (mmm), Universitat Ramon Llull per tal de realitzar aquesta conversa/contrast de resultats i espero que resolució d'algun dubte amb el Dr. Lluís Botella, a qui li vull agrair abans de res la col·laboració en aquest estudi i la seva disponibilitat per poder realitzar aquesta (mmm) entrevista.

En principi l'estem enregistrant. Hi haurà una transcripció...

DR. BOTELLA: Molt bé.

INVESTIGADOR: Que et faré arribar una vegada estigui feta Lluís per si hi hagués alguna cosa que creguessis que s'ha de reajustar, cap problema.

I després, per contextualitzar-te una mica el tema de la tesi i els objectius que em plantejo... l'objectiu principal és: Reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu preventiva i sistemàtica en infants que tenen germans amb alteracions en el seu desenvolupament i que estan escolaritzats a l'escola Carlit de Barcelona, que és l'escola on soc psicomotricista i a més a més director.

DR. BOTELLA: Molt bé.

INVESTIGADOR: D'acord? A més a més, i segurament on està més relacionada la Rejilla, un dels objectius específics d'aquesta investigació és: identificar els canvis que han experimentat aquests infants una vegada ha finalitzat la intervenció psicomotriu.

DR. BOTELLA: D'acord.

INVESTIGADOR: Llavors veuràs que s'ha fet tant un pretest com un post-test abans de la intervenció i una vegada acabada... i en principi el, el motiu de demanar-te fer aquesta entrevista/conversa és poder interpretar millor alguns dels resultats, ja que ets un expert en la matèria, tant en la Teoria dels Constructes Personals com en la Tècnica de la Rejilla...

DR. BOTELLA: Molt bé.

INVESTIGADOR: I veure doncs en concret si el "monstruo de Frankenstein", com també he llegit que s'anomena en alguns àmbits, no? A aquest instrument pot ajudar a explorar i comprendre millor el sistema de construcció d'aquests infants amb qui s'ha passat el test.

DR. BOTELLA: Molt bé.

INVESTIGADOR: D'acord? I ja sense més embuts, Lluís, bona tarda.

DR. BOTELLA: Bona tarda.

INVESTIGADOR: Mmm, abans d'entrar amb els resultats en sí, una curiositat que he llegit en aquell llibre que em vas enviar electrònic que tu i Guillem Feixas dieu o citeu una frase de la sèrie Kung Fu: *No pretendo saber todas las respuestas, sino comprender las preguntas.* Jo d'entrada vinc a buscar respostes.

DR. BOTELLA: Mm.

INVESTIGADOR: Una pregunta que no és ben bé de la tesi però m'agradaria que em donessis la teva opinió. Creus que una persona que està fent una tesi doctoral es pot permetre, entre cometes, el luxe de no poder respondre o de no respondre totes les preguntes sobre la seva investigació?

DR. BOTELLA: Sí. Sí, sí, clarament.

INVESTIGADOR: Més que res també pel tema aquest de la rigorositat, no?

DR. BOTELLA: Sí, clarament perquè... de fet no és infreqüent que et facin preguntes des d'un context de coneixement diferent del teu i a vegades el propi tribunal, no? Clar, estira el tema cap a lo seu i et pregunta, pues no sé, com seria això amb tercera edat. Clar, hi ha moments que dius, la resposta científicament correcte seria no ho sé. I no és que sigui ignorància teva sinó que és dir, bueno, s'hauria de demostrar. Penso que podria però no li puc dir.

INVESTIGADOR: Clar, el que passa que en aquest cas concret potser quan utilitzes instruments, metodologies o parteixes d'un marc teòric representa que sí has de, no?

DR. BOTELLA: Sí, el que passa que també, segurament t'has adonat que de fet la gent quan més sap més capaç és de reconèixer que hi ha àmbits que senzillament no pot donar una resposta definitiva. Amb lo qual em sembla que al final la resposta més honesta de l'ocasió és no ho sé. No per ignorància a vegades, sinó dir és que no li puc demostrar. Jo crec que és millor això que camuflar una opinió com un fet, com estic segur que tal. Dir sincerament no ho sé en algun cas...

INVESTIGADOR: Encara pot ser més contraproductiu, no?

DR. BOTELLA: Sí.

INVESTIGADOR: Llavors entrant en matèria, s'ha realitzat un pretest i un post-test amb dos infants de la meva escola. El primer tenia 7 anys en el moment en el que se li va aplicar i el segon 11. Amb el primer t'he de comentar que va haver-hi certes dificultats sobretot a l'hora d'escollir els constructes, no? i amb el segon menys. En relació a aquest aspecte, creus que infants d'aquestes edats més primerenques a diferència dels adults, poden ser conscients de com es veuen, com es veuran d'aquí uns anys i... una mica quin sentit donen a la seva vida o a la seva experiència?

DR. BOTELLA: ... Jo crec que sí. Que potser... potser en nens el que passa és que les respostes són diferents de les d'un adolescent o d'un adult. Però que tenen un sistema de construccions és impossible que no el tinguin. Conscients de tenir-lo no ho sé fins a quin punt. Potser és una qüestió d'adolescència, de meta-consciència cognitiva però que el tenen és claríssim. De vegades potser el que més els hi costa és l'aspecte lingüístic, no? De poder-ho expressar...

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: D'una forma articulada, complexa, que depèn molt del nen, perquè hauràs vist nens o nenes que amb tres anys o quatre s'expressen amb una claredat...

INVESTIGADOR: Totalment.

DR. BOTELLA: Que has vist que al final és ensenyar-los-hi o fer pensar, papà i mamà. I poden dir perfectament el meu pare és més alegre, la meva mare més trista.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: De fet si vols la pregunta sembla que sigui infantil.

INVESTIGADOR: Sí, sí.

DR. BOTELLA: És la cosa que treballen al cole, pràcticament.

INVESTIGADOR: Sí, el que passa que a vegades també m'he trobat que els qualificatius que posen de la comparació o similitud de dos dels elements o tres, doncs són "alt".

DR. BOTELLA: Ja.

INVESTIGADOR: Clar, ho deia també en aquest, una mica en aquest sentit.

DR. BOTELLA: Ja, però fixa't que el problema no és l'instrument sinó que el seu sistema de constructes és aquest.

INVESTIGADOR: Clar.

DR. BOTELLA: O sigui un nen d'aquesta edat distingeix a la gent per alta o baixa. O morena o rossa. I no és que falli la pregunta, és el que veu. En això ja ho hauràs mirat segurament, és curiós perquè hi ha molts estudis de gènere i és molt curiosa la diferència entre nens i nenes. O sigui el nen està dient "alt", "baix" i la nena està dient "és un tipus de persona que et critica quan no el veus".

INVESTIGADOR: Sí, en aquest sentit es poden apreciar diferències.

DR. BOTELLA: Després s'igualen més però les nenes d'entrada són molt més, tenen una mentalitat més psicològica.

INVESTIGADOR: I en aquest sentit, llegint també el que comentàveu que deien Rivas i Marco a partir dels estudis que s'havien fet sobre la Rejilla, el fet que hi apareguin menys elements i menys constructes dels que deien ells que potser havien de ser una mica els mínims, pot tenir alguna influència a l'hora d'analitzar els resultats o de validesa i fiabilitat?

DR. BOTELLA: L'única limitació seria matemàtica. Ja quan és molt petita no pots trobar ni correlacions. Però no, psicològicament no perquè pots per mil factors diferents.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: Que de fet passa també amb adults. Et pots trobar des d'una persona que té un problema psicològic greu o un problema neurològic pràcticament a que la seva visió és molt concreta.

INVESTIGADOR: Val. Llavors també dieu que la Teoria dels Constructes Personals busca la comprensió del marc subjectiu i/o interpersonal en el que s'emmarca el problema, motiu de demanda. En aquest cas el problema, entre cometes, per dir-ho d'alguna manera que tenen aquests dos infants és que tenen un germà o una germana amb una alteració en els seu desenvolupament. En el cas d'un dels infants té un germà, tots dos tenen germans o germanes més grans. Un d'ells té trastorn greu de conducta i la germana del nen més gran té paràlisi cerebral. Llavors què indica, una mica per també veure com ho pots veure tu, el fet de que apareguin sobretot o principalment elements que fan referència al marc o a l'entorn escolar i tant el familiar... com ho interpretaries tu?

Perquè en els dos casos i de les rejillas que he fet al llarg dels anys, només hi ha hagut una nena en la pràcticament tots els elements eren del marc familiar. En canvi d'aquests dos infants pràcticament tots o eren companys o companyes d'escola i jo com a entrevistador va ser qui va haver d'incorporar elements de la família, fos germà o fos mare.

DR. BOTELLA: (...) A veure, hi ha un element que no sé si s'aplicaria en aquest cas. Això ho sabràs tu coneixent aquests casos, que és que de vegades hi ha algunes famílies que justament perquè el problema del gran i tal, no els hi fa massa gràcia, mantenen allunyat el context del petit de la família... no sé si és el cas però de vegades hi ha famílies que no fan molt de fer festes a casa, o de convidar amiguets.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: Aquest nen té més món al cole que a casa.

INVESTIGADOR: Clar.

DR. BOTELLA: I t'ho està dient literalment. La majoria de les seves relacions són fora de casa perquè els pares l'animen a... home, aquí no, millor que aquí no portis gent perquè la teva germana s'altera...

INVESTIGADOR: Sí, o inclús també l'atenció que poden prestar o que han de prestar al germà o germana gran.

DR. BOTELLA: També, també.

INVESTIGADOR: Per tant podria estar associat o relacionat a aquest aspecte.

DR. BOTELLA: També. I punt potser a vegades de vergonya, també de, però bueno, és que clar, no sé què. I després el nen es fa el seu món fora de casa.

INVESTIGADOR: Si.

DR. BOTELLA: Que és bastant habitual en situacions d'aquestes.

INVESTIGADOR: Si, bueno, en aquest sentit també hi ha diferents estudis que parlen d'aquesta evolució que ha tingut el fet de tenir un fill o una filla amb alteració o discapacitat.

DR. BOTELLA: Clar, clar.

INVESTIGADOR: Correcte. Llavors una altra pregunta, Lluís. El fet que els valors obtinguts entre pretest i post-test, com per exemple l'autoestima, l'adequació percebuda dels altres o l'aïllament auto... social auto-perceptiu, com els interpretaries que hi hagi una diferència de resultat, com pot ser per exemple d'un infant l'autoestima en el pretest donava $r=0,00$ i en el post-test $r=1,00$. O de l'aïllament social auto-perceptiu també, resultat del pretest $r=0,00$, resultat del post-test $r=0,87$ i en canvi d'altres aspectes com intensitat o dissimilaritat, no hi hagi aquesta diferència tan...

DR. BOTELLA: Clar,

INVESTIGADOR: Tan, diguéssim, tan gran.

DR. BOTELLA: A veure. En molts casos té una explicació que és purament metodològica. En l'autoestima és molt clar i és molt simple. La definició és molt clara. I en canvi en alguns d'aquests altres és una mica artefactes matemàtics. Són menys sensibles al canvi i sobretot en nens, no? que són més transparents.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: Autoestima és clar, és directe. Si jo m'assemblo més al que m'agradaria semblar-me, surt immediatament. Aquests altres són derivats matemàtics que hi ha molts autors que no estan molt segurs tampoc de, de quin és el significat psicològic més encertat. Llavors potser i especialment en un nen no siguin indicatius perquè ja l'índex és complicat i no és un canvi transparent, directe, espectacular com es veu, per cert, en l'autoestima que deu ni do. Passar de...

INVESTIGADOR: Sí, no, no...

DR. BOTELLA: Passar de $r=0,00$ a $r=1,00$ és perquè (?) com era

INVESTIGADOR: Sí, si.

DR. BOTELLA: Està molt bé.

INVESTIGADOR: Clar, m'havia cridat l'atenció...

DR. BOTELLA: Sí, sí.

INVESTIGADOR: La diferència diguéssim de quantitat de valor...

DR. BOTELLA: Sí, si, si.

INVESTIGADOR: D'uns índexs o dels altres.

DR. BOTELLA: De fet si, sortint això d'autoestima, si et dic la veritat els altres no tenen massa importància, tampoc, perquè el canvi més radical és aquest. Aquest nen, fruit del que ha passat, o del que ha passat en aquell temps, ara és gairebé idèntic a com vol ser.

INVESTIGADOR: Clar. O s'hi assimila molt més, evidentment.

DR. BOTELLA: Està molt bé.

INVESTIGADOR: Llavors, aquí no ho he apuntat Lluís, però, ara m'ha vingut al cap, el fet que no encaixin dins de cap perfil, vol dir alguna cosa?

DR. BOTELLA: Cap perfil de?

INVESTIGADOR: Dels perfils d'aïllament, superioritat, negativitat...

DR. BOTELLA: No perquè això, aquests perfils es fan per intentar donar sentit una mica a la dispersió de les dades però...

INVESTIGADOR: O sigui que en principi si no encaixen dins de...

DR. BOTELLA: Clar, l'instrument és molt individual i clar, el millor ús és individual. O sigui intentar assignar-los a perfils, a vegades és una mica forçat.

INVESTIGADOR: Vale, per tant, en principi...

DR. BOTELLA: No em preocuparia.

INVESTIGADOR: Vale, vale. Perquè dels dos infants n'hi ha un que ni en el pretest ni en el post-test per índex d'aquests tres valors que hem dit, autoestima, adequació percebuda i aïllament social, no encaixa dins de cap perfil. I l'altre, el més petit, en el pretest tampoc encaixa dins de cap perfil, però en el post-test encaixaria dins del de superioritat.

DR. BOTELLA: Bueno.

INVESTIGADOR: Que és aquest que també li ha pujat l'autoestima tant, tant i tant.

DR. BOTELLA: Ja pot ser. En tot cas amb aquesta teoria ja has vist que sempre la persona va per sobre del perfil, amb la qual cosa no em preocuparia massa. Si el perfil no encaixa amb la persona és pitjor pel perfil.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: No és un problema de la prova.

INVESTIGADOR: Un altre valor també que m'agradaria comentar-te i que em poguessis ajudar una mica és l'índex de Bieri. Pel que he llegit, si els índexs són baixos, inferiors a $r=0,500$, què indicaria en principi, que hi ha poca complexitat en la dimensionalitat del sistema de constructes, de constructes i, per tant, estaríem quan parlem de "blanc" o "negre", estaríem dins aquest "gris"?

DR. BOTELLA: No és ben bé. Que hi ha poca complexitat vol dir que en poques dimensions dona significat a tot.

INVESTIGADOR: D'acord.

DR. BOTELLA: Lo qual amb un nen a vegades no és sorprenent, o sigui, això està pensat més aviat per adults.

INVESTIGADOR: Que un nen pot ser que sigui "alto", "bajo", "deportista", "no deportista". I ja està.

DR. BOTELLA: Clar. Això seria, per un adult seria una simplicitat extrema. O sigui amb dos constructes dones sentit a tot el teu sistema de gent coneguda.

En canvi, per un nen de vegades potser, lo sorprenent seria que tingués deu o dotze dimensions.

INVESTIGADOR: Clar.

DR. BOTELLA: Semblaria massa. Semblaria que té algun trastorn del pensament o algo.

INVESTIGADOR: Clar, que segurament és això, no?

DR. BOTELLA: Clar.

INVESTIGADOR: Vale, vale.

DR. BOTELLA: Sí, en aquest cas no ho veig preocupant.

INVESTIGADOR: Val, perfecte.

DR. BOTELLA: Llavors una altra cosa. A veure si em podries explicar, si vols et puc posar els resultats, perquè els tinc aquí en el pdf, què és el percentatge de variància de primer factor?

INVESTIGADOR: Sí. I, també una mica quan parleu de unidimensionalitat, a què us referiu?

DR. BOTELLA: Sí. Si recordes la lògica de l'anàlisi de variància, més o menys, el que fa és agafar tota la matriu de correlacions, vale...

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: I intentar extreure uns factors subjacents que expliquen la variància d'aquesta matriu. I tot això és gairebé el que t'explicava abans. Clar, si els factors aquests que extreus, per exemple un sol factor explica un 90% de la variància de la matriu, això el que vol dir és que amb una sola dimensió expliques la majoria de dimensions aparentment diferents.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: Això seria molt unidireccional. O sigui, seria una persona molt, molt monolítica, no? Que amb una sola dimensió ja explica tota la variància del

ANNEXOS

seu món. Clar, si tu amb aquests factors resulta que per explicar un 90% de variància en necessites quatre o cinc, és una persona més complexa.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: L'extrem ve d'això, la unilateralitat seria algú molt fanàtic d'una cosa, que el món es divideix en això i això i punto.

INVESTIGADOR: O sigui, allò blanc o negre, no? Per entendre'ns?

DR. BOTELLA: No sé, si algú és extremadament sexista, vindria a ser això, el tema va de si ets home o ets dona i ja està. Amb això ho explico tot.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: Clar, tota la dispersió del seu món interpersonal en home/dona, ja li dona sentit. Clar, algú per exemple que et digués, a veure no, no, perdona, a més d'això hi ha pensar així o pensa aixà, tenir aquests gustos o aquests altres, que és d'aquesta forma o d'aquesta altra. Hi ha quatre o cinc o sis dimensions diferents.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. BOTELLA: Aleshores amb això una persona més complexa té un índex de variància explicat per primer factor més petit.

INVESTIGADOR: Molt bé. Després els altres valors que m'agradaria també comentar amb tu són el CHI-2 i el BETA. A veure, em vaig reunir amb una persona que és catedràtic en genètica de la Universitat de Barcelona, el Dr. Lluís Serra...

DR. BOTELLA: Sí.

INVESTIGADOR: Que també és expert en matemàtiques. Ara està escrivint diferents llibres i em va comentar el següent: em va parlar de la hipòtesi nul·la...

DR. BOTELLA: Sí.

INVESTIGADOR: Que es suposa que el nostre resultat pot ser degut a l'atzar. La hipòtesi alternativa, que se suposa que el nostre resultat no és o no pot ser degut a l'atzar. I després el CHI-2 i el BETA ens han de permetre decidir si es pot rebutjar la hipòtesi nul·la amb una probabilitat d'equivocar-nos més petita de $\alpha=0,05$... i també em va comentar això que el valor negatiu influeix negativament... Que s'ha de mesurar el valor absolut. Llavors jo vaig buscar diferent informació. Aquí t'he posat els resultats del CHI-2 del primer infant...

DR. BOTELLA: Val.

INVESTIGADOR: Els del segon infant i els de BETA. Això serien els números del pretest, del post-test... i, clar, aquí ja m'he perdut una miqueta.

DR. BOTELLA: Aquí sí que...

INVESTIGADOR: Perquè... Bueno, digues, perdona.

DR. BOTELLA: No, aquí sí que et puc donar la meva opinió, però clar, això és estadística pura. Això sí que no és graella.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: O rejilla. Això sí que és estadística. De tota manera, clar, un matemàtic o un estadístic et discutiria que es pot posar aquí mesures de correlació. Perquè la correlació no és lineal. La distribució de la correlació no és lineal amb lo qual no pots operar amb ella. Jo no sé si en el teu cas, amb dos valors, faria la comparació directa de l'un amb l'altre.

INVESTIGADOR: Directament?

DR. BOTELLA: Sí, perquè fixa't que per exemple no hi ha la T de Student, la comparació de mitjanes no es pot aplicar a correlacions perquè les correlacions no segueixen una distribució normal. A més a més, no sé si seria millor, com que només són dos, agafar-ho com a estudi de cas, no?

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: I mirar la mitjana que surt d'un i altre i ja està. Vull dir que no pots obtenir una significació estadística d'això perquè són només dos casos.

INVESTIGADOR: Val, val.

DR. BOTELLA: De fet es veu per aquí, no? Mira, són molt diferents les puntuacions.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: L'una de l'altra.

INVESTIGADOR: Sí. I els de BETA surten tots negatius.

DR. BOTELLA: Clar. Significació estadística només amb dos no crec que en puguis tenir, però tens tantes dades de cada un que amb això ja tens molta informació.

INVESTIGADOR: Val... val. (...) Per tant, en principi, o sigui, si aquests resultats o no són deguts a l'atzar...

DR. BOTELLA: A veure, el que sí pots mirar és, dins de cada cas sí. Que un infant passi d'una correlació nul·la a una correlació d'1, és gairebé impossible que sigui degut a l'atzar. De fet allà ja has fet una correlació en les dues columnes de la graella.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: Amb lo qual d'aquest cas sí que pots dir que aquest canvi és molt improbable que sigui degut a l'atzar un canvi tan gran. Lo que comparar el canvi d'un amb el canvi d'un l'altre, llavors sí que és polèmic.

INVESTIGADOR: O sigui... Dins el mateix infant en principi no hi ha cap problema.

DR. BOTELLA: Entre ells sí, però tens uns quants constructes i de correlacions.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. BOTELLA: I que passi de 0 a 1 perquè sí, és que és pràcticament impossible.

INVESTIGADOR: Clar, el que passa que després suposo que faltaria l'evidència real de que pugui haver estat, o que un dels factors que pugui haver influït hagi estat per exemple la intervenció psicomotriu.

DR. BOTELLA: El que passa que aquí ja no és l'estadística sinó el disseny de la intervenció. Tu podries convèncer algú amb un cas, un grup control, això sí.

INVESTIGADOR: Val.

DR. BOTELLA: Estudiant un infant en les mateixes...

INVESTIGADOR: Condicions.

DR. BOTELLA: En el mateix període temporal però sense intervenció. Això sí. Que ja et dic jo el que sortiria que seria molt similar. Si no ha passat res espectacular aquest nen no canvia les puntuacions de la graella, clar.

INVESTIGADOR: Val, val. Crec que no m'he deixat res.

DR. BOTELLA: Perfecte.

INVESTIGADOR: I crec que m'has aclarit moltes coses.

DR. BOTELLA: Sí?

INVESTIGADOR: Sí, crec que m'has ajudat. No sé si vols afegir alguna cosa més Lluís?

DR. BOTELLA: No, que, bueno, lo que esmentaves del monstre de Frankenstein, de fet ve d'una cosa que està bé que tinguis tu també en compte que és fer servir l'instrument fora de la teoria. Que per això deia que havia fomentat tantes publicacions i que no tenia tant interès la teoria com l'instrument. Llavors clar, si ho defenses des d'un punt de vista individual, fenomenològic, centrat en el nen, és correcte.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. BOTELLA: El problema és a vegades quan això es transforma com en una eina d'estadística més...

INVESTIGADOR: Clar.

DR. BOTELLA: Jo crec que no ho has fet.

INVESTIGADOR: Val. I llavors per acabar o, abans d'acabar, avui estava entrant a la pàgina de la tècnica de la rejilla i he vist que ja hi havia la versió 6.0. Aquests resultats estan obtinguts de la versió 5.0. En principi no ha d'haver-hi...

DR. BOTELLA: En el teu cas no perquè això ho podies haver fet en un excel, amb SPSS, i si ho veus són correlacions. El software aquest que té en Guillem a vegades fa coses d'ús concret per coses més de teràpia. Els índexs que has fet servir tu els podies haver obtingut amb un programa d'estadística.

INVESTIGADOR: Sí, el que sí que he fet ha sigut, perquè te'n facis una idea per analitzar els resultats...

DR. BOTELLA: Ahhh...

INVESTIGADOR: He fet una graella per cada infant amb els diferents valors. Llavors hi hauria l'apartat de valoració després del pretest, valoració després del pots-test, com una valoració general. Vull dir que en principi...

DR. BOTELLA: Sí, si, està molt bé.

INVESTIGADOR: Ho he fet així.

DR. BOTELLA: Està molt bé.

INVESTIGADOR: Doncs, moltes gràcies Lluís.

DR. BOTELLA: Encantat.

INVESTIGADOR: Fins la propera, d'acord?

ANNEX 36. Transcripció de l'entrevista amb el Dr. Roig

27-4-2020

DR. ROIG: A veure, l'entrevista, tal i com diuen les normes...

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: la vas fer una mica (?), llavors això és molt bo, perquè figura que vas convertir l'entrevista, que figura que has d'estar una mica al marge, amb una psicoteràpia, cosa que comprenc perfectament. I és el perill.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: Però en aquest cas això que podia ser un error en l'entrevista va ser positiu. Perquè com que feia molts anys que la mare no sé què, va afavorir que digués més coses. Semblava que sinó no les deia, no?

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: I aquest cas és més embolicat que l'altre, que està per la mateixa cosa, però dona moltes idees.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Sempre pensa el mateix, quan fem aquesta entrevista sí que estem, el que estem mirant és la mentalització de la mare respecte els fills.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: O sigui disponibilitat. I llavors tal i qual i clar amb una situació com aquesta fer un cara a cara com (?). Clar si hagués de fer un interview diferent, jo diria que aquesta dona té un attachment desorganitzat que no vol dir res més que, no és cap cosa pejorativa, eh?

INVESTIGADOR: Sí, sí.

DR. ROIG: Un dia pensa un cosa, un dia en pensa una altra... i que no pot tenir una... per la situació que viu tan angoixant, i per les coses que li han passat

ANNEXOS

perquè això seria una victòria de dir bueno, ara farem una entrevista de como te ha ido, no?

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: Que no és així. Doncs clar, fa el que pot. És difícil, va dir coses així tal i qual... llavors li costa molt, li costa més, perquè ho necessita, parlar del que sent, el que deia mal fet, però deia mal fet i ha sigut positiu perquè has tret moltes dades, que va dient, "bueno ho intento, no ho intento, pero si que es verdad que cuando está (?) y cosas" , i mai mai mai pot concretar perquè la situació la depassa, això és veu claríssim. Clar en aquest cas què es fa? Dues coses: posar un 4, 5 o 6 per...

INVESTIGADOR: Sí, et veig, et veig.

DR. ROIG: Així millor.

INVESTIGADOR: Ara et veig el front.

DR. ROIG: Una mica...

INVESTIGADOR: Una mica més avall.

(...)

DR. ROIG: Una mica més avall?

INVESTIGADOR: Sí... no, ara no, al revés.

DR. ROIG: Així?

INVESTIGADOR: Ara, ara! Et veig mig tu. Ara.

DR. ROIG: Quin és mig tu el...

INVESTIGADOR: Mira et veig fins aquí.

(...)

DR. ROIG: Com ho podríem fer, així?

INVESTIGADOR: Jo és que tinc... ara! Home, ara, ara si pots... ara així perfecte!

DR. ROIG: A l'antiga. Hi ha coses, volia dir una altra cosa que perquè sigui una prova acceptada pel, pels, per la ciència...

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: Ha d'haver-hi uns 5, uns 4 i uns 3 que semblen quantitativs, però la prova és qualitativa, entens?

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: I llavors hi ha coses, per exemple "yo los intento escuchar a mis hijos" és curiós perquè diu "yo los intento escuchar" però "es muy importante" però és curiós perquè després de seguida riu i diu "puedo" vull dir és important perquè té aquesta nota i no una altra, no? Una altra cosa és que fa l'esforç però ella mateixa és conscient que no se'n surt.

INVESTIGADOR: Aquesta, Jo, perdona, aquesta és la primera mare, la de la primera entrevista?

(...)

DR. ROIG: Que què!

INVESTIGADOR: Aquesta mare que no se'n surt, recordes si és de la primera o és de l'última?

(...)

DR. ROIG: Jo crec que de l'última perquè diu... no crec que el tingui, no te la vaig tornar?

INVESTIGADOR: Sí, els resultats...

DR. ROIG: Sí, aquella que diu "ahora, ahora tiene en la actualidad catorce".

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: És aquesta.

INVESTIGADOR: Vale, sí és aquesta. Correcte, vale.

DR. ROIG: He anat subratllant coses que fallen, per exemple diu una cosa característica del, de l'attachment desorganitzat però no perquè sigui una mala mare sinó perquè no pot. Perquè diu "lo intento pero si que es verdad que..." però no sap què fotre. No sap, per exemple, allò que diem *emotional ability*, el pots trobar igual en anglès en una pàgina d'internet, que diu això, que quan el fill es fa gran canvia el fet de tenir-lo en braços (?)... Ara la mare va dient, hi ha un moment que diu "una cosa es pensar y otra cosa es estresarse" vol dir, joestic en aquest àmbit, no? I té coses bones, que diu "... es muy difícil" però no continua fent cap mentalització en el sentit de dir, ara això ho converteixo i què puc fer com a mare. Aquesta és la manera de fer.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Ja t'ho enviaré, però (...) Per exemple diu coses "...tienes que saber muy bien enfocar esto" però no diu res concret. No diu coses definitives, descriptives i sinceres, honestes i tal i qual, però no surt d'aquí. Allò de dir, a qui podria demanar ajuda. No sé, coses d'aquestes, no? (...) Quan tu li dius "no es complicado..." diu "muy complicado ..." cosa que és molt fàcil de veure, si tu tanques els ulls està completament igual. Aquestes coses dir-les però no pot acabar de trobar una solució...

INVESTIGADOR: Vale.

(...)

DR. ROIG: Després hi ha les preguntes de *demand*, que vol dir que són preguntes més específiques, que dius bueno i això que passa i tal (SEGONS SENSE TRANSCRIURE PER MALA QUALITAT DEL SO FINS 6:50'). Però diu "bueno ahora que se me ocurre algo que hayamos hecho juntos" i llavors parla del papá i el cine de la setmana passada perquè no sap trobar... descriptivament i no sap com convertir-ho amb temes de mentalització, no? (...) Per exemple hi ha un moment que no ho hauries de dir però llavors es demostra que "tú ... por ser luchadora? Si, lo que pasa que no me gusta decírmelo yo". Dius bueno, per què?

INVESTIGADOR: (riu)

DR. ROIG: Sap descriure les coses però no sap dir-te: he estat lluitador però la lluita doncs ha fracassat, m'ha portat a la mateixa presó que tenia abans...

INVESTIGADOR: Aquest...

DR. ROIG: Una cosa d'aquestes....

INVESTIGADOR: Jo...

DR. ROIG: Sí.

INVESTIGADOR: Aquesta lluita ha sigut enfocada tota cap a la filla amb la paràlisi cerebral...

DR. ROIG: M'ho imagino, m'ho imagino.

INVESTIGADOR: I totalment volcada amb ella. Per què? Perquè tenia la idea que la seva filla podria caminar algun dia.

DR. ROIG: Sí.

INVESTIGADOR: Llavors a Estats Units, a no sé on a no sé quantos... i no. De moment no.

DR. ROIG: En el cas que tu estàs parlant del fill, no té cap sentit,... com es diu? La emotional ability, com es diu, la, la,... vol dir la...

INVESTIGADOR: És disponibilitat, no?

DR. ROIG: Sí, emocional. I pensa, això m'aniria bé perquè no sé què fer, no? cosa que entenc perfectament. I li he posat una puntuació més alta. Sí que hi ha moments que pensa en alguna cosa però molt lleu, molt lleu.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: Llavors després diu (...) hi ha un moment de l'entrevista i a tu et té més confiança, diu coses més sentides. Per exemple quan diu "en la escuela

ANNEXOS

Carlit també se llevaba bé amb els amics" i "quan ell ha fet un amiguic ha sigut molt honest". Parla d'honestat que és un concepte mental.

INVESTIGADOR: Clar.

DR. ROIG: "... a vegades no puc ni castigar-lo" O sigui, que està perduda.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Llavors està desorganitzada.

INVESTIGADOR: O sigui, Jo, els resultats encara són, els resultats que dona aquesta mare encara són més aaa, més curiosos que els de la primera mare?

(...)

DR. ROIG: En el sentit qualitatiu que és el que estic fent ara...

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: No ho recordo ara però em sembla que sí.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Una mica diferent.

INVESTIGADOR: Vale.

(...)

DR. ROIG: Hi ha petites coses que sí que... a vegades es queixa molt en aquest sentit que dèiem de la desorganització de mare, però comprensivament, eh. Diu, quan tens un bebè, van creixent, van creixent i tenen unes necessitats que no m'imaginava... i coses d'aquestes que és molt sincera i honesta però et dona la idea que té tantes coses al cap que no la deixen viure, no?

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: ... en un centre, però un germà amb paràlisi total, eh. I la família, o sigui, que és un tema que l'entenc, eh!

INVESTIGADOR: No és fàcil, eh. La nena ja tenia, bueno, ja té dinou anys.

DR. ROIG: S'entén. La mare mai ho diu, no ha estat a aquestes coses... i llavors coses importants (...) Tot el que diu per... t'ho dic perquè ho entenguis.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: No li diu però el culpabilitza perquè diu una cosa, ja ho sap el nen, vull dir una cosa què et sembla, no ho sé. I ha un moment que fa demanda, una demand, que és una cosa que diu "en qué sentido a ti te han cambiado tus hijos?" Ella parla molt i diu "me han hecho ver las cosas de otra manera". Vull dir, idees mínimament mentals que pot arribar aquesta senyora.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: (no se l'entén)

INVESTIGADOR: Mana, que?

DR. ROIG: Està molt agraïda de la teva entrevista.

INVESTIGADOR: Bueno, suposo que també va ser un moment per...

DR. ROIG: La manera de contestar i de parlar.

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: Allò que ningú li vol fer cap mal (...) Per exemple hi ha un moment que diu "molt nerviós" "Pero qué te ocurre? Y qué te pasa?" Ni idea. No pots més? (FRAGMENT FINS A 13:31' QUE NO ES TRANSCRIU) Com creus tu que ella com a mare diu que "no puede hacer nada". Tant tu com un professor et digui que no pot fer res, vull dir...

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: És molt sincera (FRAGMENT FINS A 14:22' QUE NO ES TRANSCRIU). Et pregunta molt més a tu perquè l'ajudis, que no sap ben bé què dir.

INVESTIGADOR: Clar.

DR. ROIG: És curiós perquè és una pregunta simple i dius, no t'ho pots imaginar (...) i hi ha moments que sí fa petites, això que té tres, quatre, "mi El qué estaría haciendo?" Una mica, mica sortia de la descripció, però no ho desenvolupa.

INVESTIGADOR: Això que m'has anat dient, no? Que no acaba de fer la mentalització.

DR. ROIG: Sí.

INVESTIGADOR: Que no acaba...

DR. ROIG: Sí.

INVESTIGADOR: Exacte.

DR. ROIG: I també és important com es contradiu, no? Quan tu li preguntes (pregunta) diu no ho sé. Diu "El aparenta una cosa y luego por dentro es otra". Això podria ser, però les vegades que no sap dir vol dir que ella té això però no sap de què va.

INVESTIGADOR: Clar.

DR. ROIG: Entens el que vull dir?

INVESTIGADOR: Clar, clar.

DR. ROIG: Parla d'impotència i ràbia per la situació que va tenir i quan no tens, la ràbia és natural, eh? És el que li passa a ella i escolta, respecte total (...) I diu, jo què puc fer? Si no parla de tot això. És aquesta part d'aquí i llavors diu "es muy importante escuchar" és una frase molt... i llavors l'altra és que et diu que està molt contenta que li facis aquesta entrevista...

INVESTIGADOR: Sí.

DR. ROIG: És un desencadenant per recordar moltes coses, tal i qual. Val, això ho dic perquè va molt millor per entendre la nota, no? Pot ser un quatre que tira a cinc. Hi ha més quatre que cinc. Al final es posa la nota que hi ha més quatsres.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Això també significa que fa un esforç de funció reflexiva, no? Tot això és natural des del punt de vista de la mentalització. Això ho canviaré!

INVESTIGADOR: Sí, sí. Això a aquella adreça que t'he enviat al whatsapp, Jo.

DR. ROIG: Com?

INVESTIGADOR: T'he enviat una adreça de correu. M'ho envies allà.

DR. ROIG: Val.

INVESTIGADOR: Vale? Una cosa...

DR. ROIG: Què necessites més saber?

INVESTIGADOR: Aquesta, ara anava que m'has dit la nota global d'aquesta mare és un quatre, l'altra mare era un tres. Vol dir que l'altra mare, de l'altra entrevista si no recordo malament era un tres.

DR. ROIG: Si vols ho reviso, eh?

INVESTIGADOR: Vol dir que... no, no, però vol dir que la cosa tot i que va una mica perduda i no sap massa bé com, com fer-ho i com sortir-se'n...

DR. ROIG: Cap a cinc, que seria la reflexiva diguéssim... habitual.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Habitual mitja, no? Llavors res que així com està en equilibri i tal i qual, amb els problemes que té això és més que comprensible.

INVESTIGADOR: Tot i això, tot i aquestes mancances, està millor que l'altra família?

DR. ROIG: Sí, si, si, si, si. (FRAGMENT FINS A 20:07' QUE NO ES TRANSCRIU)

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Et té confiança quan tu li parles de la...

INVESTIGADOR: Val.

DR. ROIG: La separació de les ments, vol dir jo soc jo, i el meu fill és un altre, costa, perquè li costa molt. Encara gràcies com va, no? Parla, però parla molt poc de tenir consciència de les dinàmiques de la família.

INVESTIGADOR: Vale.

DR. ROIG: Això. I aquestes coses, no? Sobre el knowledge, diu moltes vegades no sé què fer. No assumeix, mira, knowledge les coses sempre parlen de mental, faig el que puc, m'esforço... i sobretot el rendiment en anglès, emotional, com es diu això, l'emoció final, no para, no parla perquè és mare, lo qual fa més mal i l'empresona més. I aquest és el problema, no?

INVESTIGADOR: Clar, però al final no deixa de ser un peix que es mossega la cua, no? És un quiero y no puedo. És un quiero y no puedo, no?

DR. ROIG: Exactament això, exactament això.

INVESTIGADOR: Clar.

ANNEX 37. Enllaços als vídeos de les 3 sessions de psicomotricitat de l'It que s'han analitzat

SESSIÓ 1

[Vídeo 1](#)

[Vídeo 2](#)

SESSIÓ 2

[Vídeo 1](#)

[Vídeo 2](#)

SESSIÓ 3

[Vídeo 1](#)

[Vídeo 2](#)

[Vídeo 3](#)

ANNEX 38. Enllaços als vídeos de les 3 sessions de psicomotricitat de l'El que s'han analitzat

SESSIÓ 1

[Vídeo 1](#)

[Vídeo 2](#)

[Vídeo 3](#)

[Vídeo 4](#)

[Vídeo 5](#)

SESSIÓ 2

[Vídeo 1](#)

[Vídeo 2](#)

[Vídeo 3](#)

SESSIÓ 3

[Vídeo 1](#)

[Vídeo 2](#)

ANNEX 39. Descripció de les tres sessions de psicomotricitat de l'El

SESSIÓ 1 EL

DATA: 23-11-16

OBSERVACIÓ OBJECTIVA

El psicomotricista li recorda alguns aspectes a l'El. Quan acaba, el psicomotricista, deixa la càmera i baixa els matalassos al costat de les espatlleres. L'El va a buscar el trampolí però l'acaba portant el psicomotricista. Agafa esterilles i les col·loca al voltant del trampolí. L'El va a buscar diversos blocs d'espuma que col·loca al mig del matalàs gran.

Quan els ha col·locat puja dalt el trampolí i salta. Canvia les espumes de lloc i torna a pujar al trampolí. Torna a saltar. Va a buscar les escales d'espuma. Les arrossega fins als matalassos. La posa vertical al mig del matalàs gran. Torna a pujar al trampolí i salta de culs sobre l'escala, que cau amb ell a sobre.

Posa les tres espumes juntes al mig del matalàs i torna a pujar al trampolí. Fa un salt. Treu les espumes, puja al trampolí i fa un salt amb una tombarella a l'aire. El psicomotricista li diu que ha fet un mortal i ell somriu. Ho repeteix. Va a buscar més espumes. Agafa la rampa. La porta a pes. La col·loca al mig del matalàs gran en vertical. Puja al trampolí i fa un salt, caient sobre l'espuma.

El psicomotricista li pregunta si ja feia els mortals dos anys enrere. El respon que no ho sap. El psicomotricista li diu que no ho recorda. Ell respon que creu que no. Treu l'espuma, puja al trampolí i torna a fer un salt amb mortal. Cau de peus sobre el matalàs. El psicomotricista li pregunta si els practica sovint. Ell respon que no amb el cap. També li pregunta si n'ha après sol. Ell respon que sí amb el cap. Fa un altre salt. El psicomotricista posa bé el trampolí i l'espuma protectora. L'El torna a posar l'escala vertical al mig del matalàs. Fa un mortal caient sobre l'escala. La treu. Posa la rampa i puja per ella. Fa una prova de salt i torna al trampolí. Fa un altre mortal caient per sobre la rampa.

Va a buscar més espumes. Agafa un semicercle i l'arrossega. Treu la rampa del matalàs i hi col·loca el semicercle. Torna a la zona de les espumes i n'agafa una altra d'igual. La porta a pes. La deixa al terra. Col·loca l'escala "enganxada" a les

espatlles i la rampa davant el trampolí. Agafa carrera, puja corrents la rampa, salta al trampolí i passa per sobre el semicercle fent una tombarella.

Va a buscar una altra espuma. N'agafa una de rectangular. La posa vertical darrera el semicercle, que treu. L'espuma cau i la posa bé. S'hi està una estona fins que s'aguanta. Puja al trampolí i salta sobre l'espuma rectangular fent una tombarella.

El psicomotricista, mentre l'El col·loca les espumes, li diu que si té molta calor pot anar a beure aigua. Ell li diu si pot pujar a les espatlles. El psicomotricista li respon que sí. Col·loca el semicercle i torna a saltar per sobre. S'aixeca i puja a les espatlles. Salta al matalàs. Posa una espuma al mig del matalàs i s'hi asseu. Puja al trampolí i fa un mortal. Torna a pujar-hi i fa un salt normal. El psicomotricista torna a posar bé el trampolí i l'espuma de seguretat, amb l'El. Aquesta puja la rampa corrents, salta, fa un mortal i cau assegut sobre l'espuma. El psicomotricista li reconeix. Ell somriu. Puja al trampolí, salta i torna a caure sobre el seient assegut.

El psicomotricista li diu que el que està fent és molt difícil. Ell somriu. No respon. El psicomotricista li pregunta com ho fa. Ell fa una ganyota amb la boca. Li pregunta si ho calcula, és sort... diu que ho calcula i ja està. El psicomotricista li diu que és difícil i ell no diu res. Salta novament. Puja a l'espatllera i cau de culs sobre l'espuma.

Torna a fer un salt passant per la rampa i caient sobre les espumes, fent un mortal. Ho repeteix sense fer el mortal. Ho torna a repetir amb mortal. Novament ho fa tres vegades més. Quan s'aixeca pregunta per les pilotes. Agafa l'espuma rectangular i s'hi apropa. Fa caure la groga. Llança l'espuma.

Col·loca tots els materials al mig del matalàs gran. Agafa carrera, puja la rampa, salta i cau assegut sobre la pilota. Ho repeteix. El psicomotricista li diu que vigili amb la pilota. La treu fora del matalàs però la torna a xutar cap allà. Mira i pensa com posar els materials. Quan acaba, es prepara i torna a saltar dues vegades. Agafa una espuma petita i torna a saltar amb ella, llançant-la a l'aire abans de caure de culs sobre la pilota gran. Torna a saltar.

Treu la pilota i totes les espumes del matalàs. Hi posa l'escala. Puja a dalt i hi fa equilibris. Baixa, puja corrents l'escala i fa un mortal. Torna a fer el recorregut llarg, rampa, trampolí i mortal. Ho repeteix. Puja les espatlles. Salta. Posa l'escala al matalàs i puja a les espatlles. Salta de culs sobre l'escala. Torna a fer el recorregut de salt llarg, acabant amb mortal sobre les escales. Es queda uns segons assegut al matalàs. Quan s'aixeca torna a agafar la pilota. Agafa carrera i fa un salt. Després practica la roda i un mortal al revés. Repeteix el salt llarg. Fa uns tocs amb la pilota i repeteix el salt llarg. S'aixeca i fa una tombarella al matalàs petit. Juga amb la pilota i torna a fer el salt llarg. Cau de peus sense fer mortal. Agafa carrera i fa una roda sobre el matalàs petit. S'aixeca, calcula distància i ho repeteix. Al final fa una tombarella lateral. Seu sobre la pilota i repeteix el salt llarg amb mortal.

S'aixeca. El psicomotricista li passa la pilota i ell comença a botar-la. La llança al matalàs amb les dues mans. Fa el salt llarg i cau de culs sobre la pilota. El psicomotricista li pregunta si vol anar a beure. Hi va.

El psicomotricista li comenta que abans de recollir faran un moment de descans, per anar pensant en el que ha anat fent. L'El assenteix i va cap a la columna. Comença a córrer, puja la rampa, salta al trampolí i fa un mortal, caient de culs al matalàs. Ho repeteix, però aquesta vegada cau de peus. Va a buscar més espumes. Salta per sobre la tanca, puja a les colxonetes i n'agafa dues. Surt del tancat de les espumes fent un salt. Porta les dues espumes al matalàs gran. En col·loca una de vertical i torna a la columna. Aparta la pilota i torna a saltar. No fa mortal, ja que cau sobre l'espuma vertical. Torna a repetir el salt i passa per sobre l'espuma, aquesta vegada. Ho repeteix novament. La tira al terra. Puja al trampolí i fa salts. Salta a sobre l'espuma. Baixa i torna a saltar, fent un mortal i caient sobre l'espuma verda. Xuta la pilota i torna a la columna. Torna a saltar.

Puja a les espatlles i es deixa caure. Torna a la columna. Fa un nou salt fent un mortal i xoca amb les espatlles. El psicomotricista li diu que vigili i li pregunta si està bé. Torna a la zona del tancat amb les espumes. Salta de nou. Agafa una espuma molt gran. Surt del tancat fent la roda. Porta l'espuma amb la pilota fins el centre del matalàs, arrossegant-la. S'asseu sobre una espuma i observa. S'aixeca i va a buscar més espumes que col·loca al matalàs. Torna a la columna

i salta donant un cop a la pilota. La treu. Agafa una espuma i va a l'escala on hi ha pilotes. Amb l'espuma intenta fer-ne caure una. No pot. Puja al banc. Tampoc la pot tirar. Al final ho aconsegueix. Torna cap al matalàs. Col·loca les espumes, baixa, agafa la pilota blava, va a la columna i salta. Llança la pilota. Torna a la columna i quan arriba al trampolí queda clavat. Fa un parell de salts al trampolí i torna enrere. A mig camí de la columna s'atura i torna a saltar al matalàs, llançant la pilota.

L'El pregunta al psicomotricista si pot agafar un material de dins el magatzem. El psicomotricista li respon que ha d'obrir el llum. L'El obre la porta del magatzem però el psicomotricista s'apropa per obrir-li el llum. L'El entra, observa mentre el psicomotricista li explica els materials que hi ha. Agafa la caixa amb els frisbees. La porta al costat del matalàs i l'obre. Agafa un frisbee. El llança. Agafa una espuma i la treu. Fa el mateix amb una altra. Construeix un cercle amb les dues espumes. Agafa el frisbee i puja al trampolí. Salta. Va cap a la columna, corre, salta i llança el frisbee que quasi passa per dins el cercol d'espumes. Ho repeteix. Agafa el frisbee i fa llançaments. Un d'ells passa per dins el cercol i quan va a buscar-lo ell també passa per dins. Fa un llançament des de l'altra punta del gimnàs. Puja al trampolí i fa un mortal. Torna a llançar el frisbee. El recull del terra i el llança al tancat on hi ha recollides les espumes. Va a buscar-lo i el llança cap al cercol.

El psicomotricista l'informa que aviat tancarà els primers llums al cap de 5 minuts i que podrà seguir jugant una estona més, cinc minuts. Ell assenteix. Quan el gimnàs quedi fosc s'haurà d'estirar al lloc que vulgui del gimnàs per descansar i per anar pensant el que explicarà al banc.

L'El torna a llançar el frisbee. Puja a les espatlles i va desplaçant-se per elles fins que arriba al matalàs gran i es deixa caure. Agafa el frisbee i va cap on hi ha les pilotes. Posa el frisbee sobre la pilota blava, l'agafa i la fa botar. El frisbee rebot a la seva cara. Xuta la pilota, agafa el frisbee del terra i el llança. Va a recollir-lo i el torna a llançar. El torna a recollir, va cap a la zona del tancat de les espumes i llança el frisbee novament. Per anar-lo a recollir fa una roda. Va cap al matalàs gran i es tira. S'aixeca i col·loca bé el trampolí i l'espuma gran. Va cap a la columna i salta al trampolí caient de assegut sobre l'espuma gran.

Agafa el frisbee, va cap a la pilota groga i el col·loca sobre ella. La fa botar i el frisbee cau al terra. El cull, salta de culs per sobre la pilota i llança el frisbee. Agafa la pilota groga i comença a botar-la. La llança cap al cercol de dues espumes. Al cap de pocs segons cauen les dues espumes. Recull el frisbee. Puja per la rampa, salta al trampolí i cau sobre el matalàs i les espumes. Es queda una estona agenollat. S'incorpora i llança el frisbee a la zona del tancat d'espumes. Va corrent a buscar-lo i salta per sobre les tanques blanques. Agafa el frisbee i el llança a la zona del matalàs. El recull. Va a agafar la pilota blava. La xuta i mentre està a l'aire llança el frisbee. Va a buscar la pilota i el frisbee. El posa sobre la pilota i la bota. El frisbee surt rebotat i l'agafa amb la mà. Torna a xutar la pilota i llança el frisbee intentant tocar-la.

Va al matalàs i s'asseu sobre una espuma. Col·loca dues espumes al matalàs gran i puja al trampolí. Fa el salt a càmera lenta, com si provés i mesurés distàncies. Separa una mica una espuma. Baixa, puja per la rampa i salta per sobre les dues espumes. S'asseu. S'aixeca, amb el frisbee a la mà, i el llança cap a la columna. El recull i el torna a llançar. Comença a córrer, puja la rampa, salta al trampolí i fa un mortal, caient de culs al matalàs, sobre una espuma.

El psicomotricista tanca un llum i avisa que queden cinc minuts i que després descansarà una estona.

Segueix jugant, saltant del trampolí al matalàs. Es queda una estona agenollat i fa una tombarella. Baixa per la rampa agenollat, va a la columna i torna a saltar al trampolí fent un mortal. S'aixeca, agafa la pilota i la deixa a terra. Es deixa caure de panxes sobre la pilota groga, surt rebotat i fa la roda. Torna a fer-ho, però es queda fent la vertical. Ho repeteix acabant amb la roda. Xuta la pilota, rebot a les espatlles i aquesta torna cap a ell baixant per la rampa. La deixa al costat. Fa una vertical allà dret. Agafa la pilota i llança botant. La torna a llançar. Es posa a córrer, puja la rampa, salta al trampolí i es deixa caure al matalàs, enmig de les espumes. S'aixeca, agafa la pilota i es tira de panxes, caient a terra. Ho repeteix i fa la vertical. Ho repeteix i fa la roda. Segueix una estona més amb els balancejos, verticals i rodes.

ANNEXOS

Torna al trampolí i fa un mortal. Baixa del matalàs i torna a on hi ha la pilota, per seguir amb els salts i balancejos.

Xuta la pilota i des de la columna es posa a córrer, puja la rampa, salta al trampolí i cau de culs al matalàs. Es queda estirat i comença a jugar amb la pilota, xutant-la a les espatlles.

El psicomotricista informa que queda un minut perquè tanqui el llum. L'El li pregunta què li ha dit i el psicomotricista li repeteix que queda un minut i que després s'estirarà i descansarà.

Agafa la pilota groga i va cap a la columna. Joga amb la pilota una estona, fent salts per sobre ella. Al cap d'una estona puja la rampa, salta al trampolí i cau estirat al matalàs.

El psicomotricista tanca els llums i l'El es queda estirat al matalàs. El psicomotricista li diu que descansarà un minut i que mentrestant vagi pensant i recordant el que ha fet. Quan s'obrin els llums podrà anar a beure aigua i recolliran el material.

El psicomotricista obre els llums i l'El s'aixeca del matalàs.

Ja al banc, l'El es corda els cordons de les bambes. Quan acaba el psicomotricista li diu que si vol beure aigua que begui. Ell ho fa.

El psicomotricista li pregunta com ha anat, si s'ho ha passat bé o s'ha avorrit. L'El somriu, beu i respon que s'ho ha passat bé. També li pregunta si està cansat o no. Ell respon que sí. Llavors el psicomotricista li demana què ha estat fent. Ell explica que ha saltat, ha jugat amb el frisbee. Es posa la mà a la boca i fa cara de pensar. Diu no ho sé i riu. Repeteix que ha estat tota l'estona saltant.

El psicomotricista li remarca que eren salts amb bastant precisió. Ell somriu i diu que sí, que no ho sap. També li diu que amb el frisbee ha fet precisió. Posa una cama damunt l'altra. Ell assenteix.

El psicomotricista li pregunta si recorda l'altra vegada que havien baixat al gimnàs, si havia jugat al mateix que havia estat fent aquell dia. L'El diu que no,

ANNEXOS

que va fer un circuit. El psicomotricista li pregunta si recorda què havia de fer en aquell circuit. L'El li comença a explicar assenyalant la zona de les espatlles. El psicomotricista li pregunta perquè, amb quina finalitat o objectiu havia de passar pels bancs,... es posa el dit a la boca, suspira, fa un gest de no.

El psicomotricista li diu que recorda quina sessió li està explicant. Que era una història que anava d'una ploma màgica i que el protagonista havia de passar per un camí i si tornava amb la ploma a casa seva podia demanar dues coses. Li pregunta a l'El si recorda què podia demanar. Pensa, es posa a riure i diu que no. El psicomotricista li diu que podia demanar un desig i podia invocar un poder.

El psicomotricista li diu que a la propera sessió li preguntarà si recorda què va demanar feia dos anys. Infla les galtes d'aire. Segueix mirant al gimnàs, amb el dit a la boca.

El psicomotricista li explica que a partir d'aquell dia s'aniran veient tots els divendres a la tarda. Els dies que baixi amb algun company, ho faran el migdia. Li agraeix tot, ell riu. Li pregunta si vol dir alguna cosa més i l'El respon que no, somrient.

OBSERVACIÓ SUBJECTIVA

- Observa molt
- Pensa, com si necessités imatges per recordar
- Explicació molt bàsica
- Molta precisió i habilitat en els salts
- Va baixant el to
- Va incorporant material i malgrat semblí cada vegada més caòtic, ell manté la precisió
- No parla a no ser que li preguntí alguna cosa
- No sol demanar ajuda, és molt autònom

OBSERVACIÓ OBJECTIVA

L'El està assegut al banc. El psicomotricista li pregunta si està bé. Ell respon que sí. El psicomotricista s'asseu al banc del costat i li comença a explicar els materials que pot utilitzar. L'El no el mira. Mira el gimnàs, les pilotes,... segueixen conversant una estona (no es sent bé què diuen perquè hi ha molt soroll) i s'aixequen. L'El es posa dret sobre el banc i salta, fent caure una pilota blava.

Es desplaça fins al mig del gimnàs i comença a jugar amb la pilota, botant sobre ella assegut i botant-la. Va fins al plint del fons del gimnàs i hi deixa la pilota. Baixa el trampolí. El psicomotricista s'hi apropa i li diu que el plint està trencat. Conversen. Li comenta que pot fer servir l'altre.

Mentrestant l'El fa caure el matalàs petit. Tots dos el col·loquen al costat de les esptalleres. El psicomotricista baixa el matalàs gran. L'El intenta moure l'escala de fusta. S'ha d'esforçar perquè li costa, ja que pesa molt. La col·loca al costat del plint. El psicomotricista li pregunta si està bé el matalàs. Ell li respon que el posi una mica més cap a un costat.

Mentre el psicomotricista treu els ferros, l'El apropa el trampolí al matalàs petit, arrossegant-lo. Aparta el matalàs petit i col·loca el trampolí al costat del matalàs gran. Va cap al matalàs petit i s'hi tira. S'aixeca i s'atura al costat del tancat d'espumes. Comença a córrer, salta al trampolí, fa un mortal i cau de peus al matalàs gran.

Ho repeteix tot una altra vegada. Abans de començar a córrer, xuta la pilota. Es deixa caure al matalàs després del salt. Torna al lloc on hi ha la pilota i s'hi estira a sobre, recolzant l'esquena. Fa una tombarella enrere.

Comença a córrer i quan salta al trampolí es queda aturat. Baixa. Es posa a córrer cap al matalàs petit i s'hi tira. Agafa la pilota, la bota i la xuta. Es posa a córrer, salta al trampolí, fa un mortal i cau de peus al matalàs. Entra al magatzem.

Al cap d'uns segons i al no sortir, el psicomotricista li pregunta què està buscant. Després de més d'un minut a dins, l'El surt sense cap material.

Va corrents cap a l'altra punta del gimnàs. Salta per sobre la tanca de les espumes. Agafa l'escala i la treu fora. Fa caure una de les tanques. La recull i es queda dins. Mira les espumes i surt per una obertura que havia deixat al recollir la tanca. Tira una espuma que havia caigut a dins el tancat i agafa a pes l'escala. Va cap al matalàs. Pel camí xuta la pilota i quan arriba al trampolí llança l'escala que cau sobre el matalàs gran. Puja al trampolí, salta per sobre l'escala i es deixa caure. Va al porta del magatzem i la tanca. Col·loca l'escala davant el trampolí i puja al trampolí. Salta de culs sobre l'escala que cau. Torna a col·locar-la i puja al trampolí. Mesura distància i salt en càmera lenta. Torna a l'altra punta del gimnàs i comença a córrer, salta al trampolí i fa un mortal, caient assegut sobre l'últim escaló de l'escala. S'aixeca, posa l'escala vertical i torna a l'altra punta del gimnàs corrents. Bota la pilota. Comença a córrer, salta al trampolí i passa per sobre l'escala sense tocar-la. Torna a l'altra punta del gimnàs corrents. Es tira al matalàs petit i va al tancat on hi ha guardades les espumes. S'hi estira i quan s'aixeca treu una espuma en forma de cilindre. També la porta a pes cap al matalàs. Pel camí va xutant la pilota.

Posa l'espuma entre l'escala i el trampolí i salta per sobre l'escala, fent una espècie de tombarella. Col·loca el cilindre bé i es posa estirat d'esquenes sobre l'escala. Marxa corrents cap a l'altra punta del gimnàs, fa mitja volta i es posa a córrer. Salta al trampolí, fa un mortal i passa per sobre l'escala sense tocar-la.

El psicomotricista li comenta que no sembli que tingui mal al peu. Mentrestant ell torna a l'altra punta del gimnàs. Repeteix el salt, però ara toca l'escala.

El psicomotricista li pregunta a qui li ha fet. Ell respon què. El psicomotricista li diu que ha fet alguna cosa a algú de fora. Ell diu que no. S'aixeca, surt del matalàs i li comença a explicar una cosa relacionada amb el que li havia preguntat. El psicomotricista li diu que pensava que algú de fora l'estava molestant.

Agafa la pilota i s'estira sobre el matalàs petit, sobre d'aquesta. Fa una espècie de tombarella. S'aixeca, comença a córrer, salta al trampolí, fa un mortal i cau sobre el matalàs.

ANNEXOS

El psicomotricista li pregunta si era algú de la classe. Ell respon que sí i diu els noms d'algunes nenes de la classe i li segueix explicant la situació. Va cap al matalàs petit i fa un mortal, caient-hi a sobre. Fa una tombarella per sobre la pilota.

Es posa a córrer, salta al trampolí i passa estirat per sobre l'escala, caient sobre el matalàs.

Torna caminant cap al matalàs petit i s'hi tira de genolls. Fa la croqueta i s'aixeca. Comença a córrer, salta al trampolí i passa per sobre l'escala amb les cames obertes, caient de culs al matalàs. S'hi queda estirat una estona. S'incorpora, s'aixeca, mira la paret, es gira i fa una tombarella a l'aire, caient sobre el matalàs. S'aixeca. Fa un salt estàtic mirant a la paret. Hi torna. Mira cap a la finestra i somriu. Fa un mortal enrere caient de panxes sobre el matalàs. S'aixeca, puja sobre el trampolí i salta per sobre l'escala.

El psicomotricista li diu que vigili amb els peus i la paret. Aixeca una cama per comprovar si toca la paret. Somriu, mirant a la finestra i torna a fer un mortal d'esquenes, caient de panxes novament. S'aixeca, mira cap a la finestra i fa un senyal amb el dit. Torna a fer un mortal enrere novament.

S'aixeca, mira a fora, mou l'escala, passa per sobre el trampolí (desapareix de l'escena de càmera) diu alguna cosa al psicomotricista i apareix saltant per sobre l'escala. S'hi torna a estirar.

El psicomotricista li fa una pregunta i li diu que si vol la pot contestar i si no vol no. La pregunta és: la nena que et va portar la nota (que ahir em vas donar) havíeu sigut novios? Fa que no amb el cap, mentre està assegut. No diu res. S'aixeca (torna a desaparèixer de la imatge de càmera) i diu que no passa res. Li diu alguna cosa més i el psicomotricista li pregunta si ara ja està passat. L'El explica alguna cosa més i torna a fer un salt amb mortal caient al matalàs, passant per sobre l'escala. Abans d'aixecar-se, torna a col·locar l'escala diferent d'abans. La posa prop de la paret. Fa una tombarella recolzant els peus a la paret caient sobre l'escala estirat d'esquenes. Fent força amb les mans al matalàs, acaba de fer la volta.

Surt del matalàs corrents i va un salt al matalàs petit. S'aixeca, agafa la pilota blava i la llança cap al matalàs gran. Es posa a córrer, salta al trampolí i es deixa caure sobre l'escala. S'aixeca, va cap al matalàs petit i fa una tombarella. S'aixeca, es col·loca al lloc d'on comença la carrera i la inicia, saltant sobre el trampolí i caient de peus entre aquest i l'escala. Fa un salt i queda penjat de la panxa a l'escala i es deixa caure.

Aixeca l'escala a pes i la col·loca. Puja al trampolí i d'allà a l'espatllera. Baixa de l'espatllera i es queda al trampolí fent salts verticals. Al cap d'uns pocs salts, salta per sobre l'escala, que està col·locada de forma vertical. Es queda uns segons estirat al matalàs i després s'aixeca.

Torna direcció al matalàs petit. Abans d'arribar-hi, fa la vertical i es desplaça una mica amb les mans. Quan arriba al matalàs es deixa caure i fa la tombarella. S'aixeca i quan surt del matalàs es torna a desplaçar amb les mans al terra i les cames estirades a l'aire.

Es torna a preparar i comença a córrer, saltant al trampolí i passant per sobre l'escala (està vertical), passant per sobre i caient de culs al matalàs. Es queda assegut recolzant el cap i l'esquena a l'escala. Agafa l'escala amb les dues mans i la passa per sobre seu. Va fins el trampolí i s'hi asseu. Fa uns bots. S'aixeca. Fa un intent de saltar però s'ajup per posar bé l'espuma en forma de cilindre que s'ha separat del trampolí. S'aixeca sobre el trampolí, fa uns salts i salta fent un mortal i caient de peus sobre el matalàs.

Va caminant cap el matalàs petit i quan hi arriba fa una tombarella. S'aixeca i de seguida comença a córrer cap al trampolí, fa un salt i un mortal, caient de peus però deixant-se caure al matalàs. Es mig incorpora i es deixa caure. S'aixeca i va cap a la cantonada del costat de la porta del magatzem. Es posa les mans a la barbata i se la frega. Va cap al trampolí, col·loca l'espuma amb el peu enganxada amb el trampolí i hi puja de genolls. Baixa i va cap al matalàs petit. Abans d'arribar-hi salta i fa una tombarella a l'aire.

Es desplaça cap al tancat on hi ha les espumes. S'asseu a sobre les colxonetes. S'incorpora i surt del tancat. Mira cap a la finestra mentre va caminant. Es posa a córrer, salta al trampolí i fa un mortal caient assegut al matalàs gran. Es queda

estirat allà i es frega el front. S'estira i comença a fer rotació amb els dos canells. Fent força amb els braços s'incorpora de genolls. Es torna a estirar i ho torna a fer. Aparta l'escala que està al matalàs cap a la paret i fa un mortal enrere després de mirar fora. Es queda estirat al terra. Es torna a estirar i amb les mans torna intentar (fent força) quedar-se dret. Es queda de genolls. Surt del matalàs, s'estira al terra i ho torna a provar. Es queda quasi dret.

Agafa la pilota blava però la deixa i va corrents cap al matalàs i puja de genolls sobre l'escala. Obre la porta del magatzem i entra a dins. Surt als pocs segons amb una pilota i fent una tombarella per sobre l'escala. Torna a pujar a l'escala i intenta tancar la porta. El psicomotricista li pregunta si pot o no. Ell respon que sí. La tanca. Agafa la pilota amb les mans, baixa del matalàs i comença a fer tocs amb el peu (principalment dret) i amb d'altres parts del cos (genoll, pit i espatlla). Va cap a la zona de les pilotes grans. Llança la pilota petita que rebot amb la vermella gran. La fa caure. La deixa a terra i la pressiona. Es gira i prova de fer caure la pilota groga gran. Deixa la pilota petita, corre cap al banc i fa un salt, fent caure la pilota. Agafa la pilota vermella petita i la tira a la vermella gran. La toca i reboten. Fa el mateix amb la pilota groga. Torna a llançar i toca la pilota groga. Fa un xut amb el peu dret i toca la pilota groga. Fa uns quants llançaments més desplaçant-se i es posa a fer tocs, novament. Quan degut a un d'aquests tocs la pilota s'allunya, comença a jugar amb la groga i la blava grans. Passa rodolant per sobre la groga i cau al matalàs.

Baixa del matalàs i torna a fer tocs amb la pilota vermella petita. Al poc temps comença a fer xuts amb la mateixa pilota.

Es posa a córrer i puja sobre el trampolí però no salta. Baixa del trampolí (desapareix de la imatge) es posa a córrer i fa un mortal caient de culs al matalàs. S'estira i recolza el cap a l'espuma en forma de cilindre. S'incorpora. Agafa la pilota vermella petita i surt del matalàs. La llança contra la pilota groga gran. Es posa a fer tocs novament a l'altra punta del gimnàs. Deixa la pilota petita i s'asseu sobre la groga, acabant estirant-se sobre d'aquesta. S'aixeca, la desplaça, torna a passar per sobre de la pilota i puja dalt el trampolí. Fa un salt de peus al matalàs.

Surt del matalàs, agafa la pilota vermella petita i fa un tombarella al matalàs petit. S'aixeca i fa xuts amb la pilota vermella petita a les parets del gimnàs. Al cap d'uns segons es posa a fer tocs, però quan la pilota s'allunya es posa a córrer, salta al trampolí i fa un mortal caient al matalàs. S'estira i recolza el cap a l'espuma en forma de cilindre. S'aixeca, surt del matalàs i fa rodar la pilota blava gran mentre ell la segueix corrents. Quan arriba al matalàs petit fa una tombarella. Torna a agafar la pilota vermella petita i comença a fer xuts contra la paret de les espatlles, de nou.

El psicomotricista tanca uns llums. Li diu a l'El que queden cinc minuts i aniran a parlar un moment. L'El segueix xutant la pilota. Quan aquesta marxa lluny, agafa la pilota vermella gran i la llança on hi ha guardades les altres pilotes. La pilota no queda penjada i cau. Comença a botar-la. Torna a intentar penjar-la però torna a caure. Ho prova dues vegades més i a la segona queda penjada a l'escala.

Agafa la pilota vermella petita i fa un xut, que va a la zona del tancat d'espumes. Alguna cau. Fa un salt de panxa a les colxonetes del tancat de les espumes. Llança una espuma gran fora del tancat i al poc una altra, també gran. Agafa la pilota i l'aixeca amb els dos peus passant-la per darrera. Col·loca la segona espuma sobre la primera, creant un cercle. Quan el té construït el gira. Agafa la pilota vermella i va cap al matalàs petit. El treu d'allà cap a les espatlles. Xuta la pilota blava gran, s'allunya del cercle d'espumes i xuta la pilota vermella, tocant l'espuma de la part de dalt i fent-la caure. S'hi apropa i la torna a col·locar sobre l'altra.

El psicomotricista s'hi apropa i li diu que li anirà col·locant si cau. L'El respon "vale" mentre s'allunya de les espumes. Fa uns tocs, deixa caure la pilota a terra i torna a xutar-la. La pilota passa pel mig. L'El es gira, mira la càmera, diu "gol" i fa un gest amb els braços. El psicomotricista li passa la pilota i ell sense aturar-la, la torna a aixecar. La llança amb la mà contra la paret i quan torna el rebot, la xuta, passant pel costat del cercle. Diu "uff". Va a buscar la pilota, es separa del cercle i torna a xutar. La pilota va on hi ha el psicomotricista que li torna. L'El prepara la pilota, quan la rep, i torna a xutar. Toca les espumes però no cauen. La torna a xutar però tampoc passa pel mig. El psicomotricista li torna la pilota i

sense aturar-la, torna a xutar. La pilota toca l'espuma de baix i surt rebotada. L'El s'estira a terra. S'aixeca i torna a xutar la pilota, que passa pel mig. El psicomotricista li torna a passar la pilota, l'El l'aixeca amb un peu i la xuta novament. La pilota passa per sobre les espumes. El psicomotricista li torna. L'El l'agafa i s'allunya més (desapareix de la imatge). Xuta la pilota i aquesta va molt desviada del cercle. Diu "ala" i es posa una mà al cap. El psicomotricista li torna. L'El fa un nou xut, que toca les espumes. El psicomotricista li torna a passar. L'El l'atura i torna a xutar-la. Rebota de nou amb les espumes. Sense aturar-la li arriba la pilota que torna a xutar i torna a rebotar amb les espumes. Torna a fer un nou xut, que passa pel costat del cercle. La pilota rebota i torna cap a ell, que s'hi apropa i sense aturar-la la xuta i la fa passar per dins el cercle. El psicomotricista li torna i l'El la torna a xutar, sortint la pilota cap a la tanca blanca que està darrera el cercle. El psicomotricista li torna, l'El l'atura i xuta. La pilota torna a passar per dins el cercle.

El psicomotricista atura la pilota i diu que pot fer els tres últims xuts i que si en fa passar un pel mig li regala un xut extra, si en fa dos, dos d'extres i si en fa tres, tres d'extres. L'El agafa la pilota, la prepara i fa el primer xut que toca les espumes i fa caure la de sobre. Es posa les mans al cap. El psicomotricista la posa bé. L'El agafa la pilota i la col·loca a terra. Xuta i toca les espumes però no passa pel mig. Es queda estirat a terra. S'aixeca, prepara la pilota, es posa les dues mans a la boca i xuta. La pilota passa pel costat i diu "ohhh".

Ja al banc el psicomotricista li demana que expliqui primer al que ha jugat. Ell respon que ha fet volteretes i a punt d'acabar una mica a futbol. El psicomotricista li pregunta què li ha agradat més, si una cosa o l'altra. Ell respon futbol. El psicomotricista li pregunta si hagués seguit jugant-hi. Ell fa que sí amb el cap.

El psicomotricista li comenta que la propera setmana podrà anar al gimnàs amb algun company. Mentre li diu, l'El es posa el dit als llavis i l'altre braç creuat (com si pensés). El psicomotricista li pregunta si ja els ha pensat o no. L'El no respon. Llavors el psicomotricista li diu que ha de respondre sí o no a la pregunta de si hi ha algun nen o alguna nena amb qui segur que no aniria al gimnàs? L'El pregunta si segur, segur. El psicomotricista li respon segur i que no cal que li digui ni noms ni res, només si sí o no. L'El es posa les dues mans a la cara. Quan

les treu diu que dirà un nom (mentre mira al gimnàs). El psicomotricista li diu que li digui nen o nena però no cal el nom. Llavors li diu que si vol que digui si és de la classe o no. L'El diu que és depenent del moment. El psicomotricista li respon que per allò que han parlat, perquè a vegades hi ha bon "rotllo" i a vegades no tant. Al final diu que no, que podria baixar tothom.

El psicomotricista li fa una altra pregunta. Li demana que tanqui els ulls i que sigui sincer i que s'imagini, si li ve alguna cosa al cap, que sinó s'ho pot pensar i ja li preguntarà un altre dia. Ell es frega amb una mà la cara i llavors la posa a la barbata. El psicomotricista li diu que s'imagini que la següent setmana o l'altra tornen al gimnàs amb ell i la seva germana. L'El es frega el front i es posa la mà als ulls. El psicomotricista li diu que li deixa un moment perquè pensi i s'imagini què podrien fer i jugar ells dos al gimnàs. També li diu que si no se li acut res, que ho podrà pensar per un altre dia. L'El, amb el dia a la boca, mira el gimnàs. Al cap d'uns segons diu que no sap. El psicomotricista li diu que si s'ho vol pensar i ell respon que la seva germana va amb cadira de rodes. El psicomotricista pregunta si a casa juguen a alguna cosa junts. Fa una ganyota i amb el cap que no. El psicomotricista li pregunta si juguen poc junts i ell respon que sí, que casi mai, ja que ella està amb la tablet i ell amb una altra cosa. El psicomotricista li diu que tenen gustos diferents. Ell no respon. El psicomotricista li diu que ho deixin allà i ell respon que "bueno" i al cap d'uns segons de silenci, que mai s'ho ha pensat. El psicomotricista li repeteix que s'ho pot pensar. Ell segueix mirant el gimnàs i de cop comenta que podrien fer alguna cosa amb les espumes. Diu que és una de les coses que ella podria fer. I després diu que jo no sap.

OBSERVACIÓ SUBJECTIVA

- Hi ha força més comunicació que a la primera sessió
- No és tot tan caòtic com a la primera sessió. L'espai utilitzat és més net i lliure de materials.
- Sembla en general més relaxat durant la sessió. Fa més gestos
- Segueix havent-hi molta precisió en els salts
- Algunes vegades mesura abans de fer un salt

- Incomoditat al respondre les preguntes finals (llenguatge no verbal)

SESSIÓ 3 EL DATA: 26-5-17

OBSERVACIÓ OBJECTIVA

El psicomotricista li dona la benvinguda i li comença a explicar el que farà. Li explica que jugarà a una història que no ha fet mai i que és diferent que la que havia fet antigament. Segueix dient-li que primer li agradaria que construïssin els espais i que si quan acaben vol fer algun salt, pot fer-lo.

El psicomotricista li llegeix la [història](#). Quan acaba li pregunta a l'El què li sembla la història. Ell respon "antiga". Que la moneda d'or l'ha vist en pel·lícules i eren antigues. El psicomotricista li pregunta a l'El què creu que significa la història. Ell respon que "no siempre tienes que creer lo que dicen los demás".

El psicomotricista li diu que la representaran. Primer li pregunta a l'El pels espais comentant-li que almenys n'haurien de fer tres. L'El diu un parell de vegades "no sé". El psicomotricista li diu que haurien de fer una casa (la del savi), al centre podrien muntar l'espai on va el jove i li pregunta quin és. Ell respon "el mercado". El psicomotricista li comenta que hi prepararan un parell de parades i al final de tot l'El diu que faran la "joyería". L'El s'aixeca i el psicomotricista li comenta que pot utilitzar el material que vulgui i li recorda els tres espais que han de preparar. També li recorda que com que el noi va amb cavall, s'haurà d'inventar un cavall.

L'El va a la zona de les espumes, treu la tanca i comença a muntar els espais. El psicomotricista li diu que comença a muntar la joieria.

Al camp d'un temps l'El diu una casa petita. El psicomotricista li diu que hi ha de cabre ells dos, que no cal que sigui molt gran. Segueix construint-la.

Després d'un temps el psicomotricista li diu que la casa està perfecte i que comencin a fer el mercat amb les espumes que sobren.

Després d'uns minuts el psicomotricista li pregunta si ja està. L'El respon que sí. El psicomotricista li comenta que falta el cavall. El psicomotricista li diu a l'El que vagi cap al magatzem de material per veure si hi ha alguna cosa que li serveixi

per fer de cavall. L'El entra al magatzem (es sent el so de la porta a l'obrir-se). Dins el magatzem l'El agafa una pica i mira la resta del material. Diu "no sé". El psicomotricista li pregunta si ha vist alguna vegada algú que fa veure que va amb cavall. Ell respon que sí. El psicomotricista li pregunta què porten o què fan. L'El respon "amb això" mostrant la pica. El psicomotricista li pregunta on s'ho posen i ell es posa la pica entre les cames. El psicomotricista li diu que si li serveix està bé.

L'El surt del magatzem. El psicomotricista li diu a l'El que deixi la pica (cavall) al banc i va a seure a la casa.

El psicomotricista comença a llegir la història i tots dos comencen a representarla.

Quan acaben el psicomotricista li pregunta a l'El si es sent identificat amb el noi i si es sent jutjat per mestres, pares, ... L'El fa que no amb el cap i respon que creu que tot el món però no. El psicomotricista li pregunta si a l'escola s'hi sent o pels companys. Ell diu que ara no. El psicomotricista li pregunta si en algun moment sí que s'hi ha sentit. Ell assenteix. El psicomotricista li pregunta com s'ha sentit. Ell mig somriu i aixeca els braços, deixant-los caure. Puja les espatlles i diu "Bueno, no fer-li cas, però bueno". El psicomotricista li diu que no deu ser agradable. L'El baixa la mirada i fa que no amb el cap.

El psicomotricista li diu que com que és aviat, té deu minuts per seguir jugant. L'El somriu. S'aixeca, surt del tancat de les espumes i va cap on hi ha guardats els matalassos. Treu el pont de fusta arrossegant-lo, passa per sobre i baixa el matalàs petit, juntament amb el psicomotricista. Aquest últim li pregunta si utilitzarà les espumes, que si no les començarà a recollir. Llavors col·loquen el matalàs gran. El psicomotricista li pregunta si necessita alguna cosa més i l'El respon que no. Fa un mortal al matalàs gran. Puja per les espatlles. S'asseu a dalt de tot i es posa dret, sense agafar-se enlloc. El psicomotricista li comenta que li ha agafat més gust a saltar de les espatlles que del llit elàstic. L'El salta. Baixa del matalàs i juntament amb el psicomotricista porten el trampolí al costat del matalàs. L'El salta al trampolí i fa un mortal endavant, caient al matalàs gran. Ho repeteix una altra vegada. A la tercera comença a córrer però quan arriba al

trampolí segueix corrents, no salta. Diu que és millor amb el plint perquè porta molts dies sense saltar. El psicomotricista li pregunta si només salta al gimnàs, quan fan les sessions. Tots dos porten el plint al costat del trampolí (no s'entén la conversa pel soroll). Quan està al lloc on vol, l'El puja al plint, salta al trampolí i fa un mortal, caient de peus al matalàs gran. Fa una tombarella. Torna a pujar al plint i torna a saltar. Ho repeteix dues vegades més. Puja a les espatlles, s'asseu a l'última barra, es posa dret a dalt de tot i salta. Quan està al matalàs el psicomotricista li pregunta quina sensació té quan salta. Ell respon "no sé" i el psicomotricista li pregunta si és la sensació que es té quan es puja a un avió. Ell respon que no ha pujat a cap avió, però que suposa que serà semblant.

L'El torna a pujar a les espatlles i salta. Puja al trampolí i fa salts. Puja al plint, salta al trampolí i fa un mortal. Torna a pujar a les espatlles però abans d'arribar a dalt cau al matalàs. El psicomotricista s'apropa a l'El i comencen a parlar de la següent sessió. L'El s'asseu al plint. L'El li diu que marxa de viatge. Quan acaba la conversa segueix saltant al plint, al trampolí i a les espatlles.

El psicomotricista tanca uns llums i anuncia que queden cinc minuts. Ell segueix fent salts. En un moment determinat es tira en "planxa" sobre el matalàs i diu "ara sí". Ha aprofitat el matalàs gran al trampolí. Continua saltant, després de separar una mica el plint del trampolí. Parlen de salts nous. Segueix fent diferents salts.

El psicomotricista li diu que pot fer tres salts més i que tancarà els llums. L'El comença a fer els tres salts. Quan els ha fet camina amb les mans. El psicomotricista tanca els llums i comencen a recollir-ho tot.

Quan està tot recollit van al banc. L'El agafa les bambes i el psicomotricista li diu que com que ja han parlat mentre feien la història, si no vol afegir res més, acabaran la sessió. L'El respon "no sé". Diu que no té res a afegir.

Parlen uns segons més i s'acomiaden.

OBSERVACIÓ SUBJECTIVA

- Segueix mirant a "l'infinit" mentre escola. No mira massa el psicomotricista.

ANNEXOS

- Fa el gest de pensar com l'escultura de Rodin "El pensador".
- Les construccions no són massa elaborades, sinó més aviat senzilles.
- Canvia al castellà alguna vegada (seguretat).
- Quan fa veure que va amb cavall, no ho acaba de representar del tot. Va amb la pica a la mà però no al galop.
- Respon moltes vegades "no sé".

ANNEX 40. Descripció de les tres sessions de psicomotricitat de l'It

SESSIÓ 1 IT

DATA: 25-11-16

OBSERVACIÓ OBJECTIVA

L'It apareix a sobre el banc. El psicomotricista li baixa la pilota groga. Ell comença a botar-la i a fer xuts. També fa tocs amb el cap. Intenta penjar la pilota dalt l'escala. El psicomotricista li proposa un repte: penjar la pilota a dalt.

Fa un parell de demandes perquè el psicomotricista l'observi amb allò que fa: "Mira, mira". La pilota, després d'un dels xuts va a l'altra punta del gimnàs. Ell va a buscar-la i puja al llit elàstic, on hi fa alguns salts.

Mira a fora (passen nenes i nens) i riu.

Després d'uns quants intents d'intentar penjar la pilota, aconsegueix fer-ne caure una altra que estava penjada dalt l'escala. Comença a llançar-la amb les mans per intentar penjar-la. Saluda a una nena: "Hola Eva". Al cap d'una estona agafa novament la pilota groga i torna a fer xuts. Als pocs segons torna a canviar-la per la pilota blava.

Després d'un dels xuts veu que hi ha escrit quelcom a la pilota. El psicomotricista li pregunta què hi posa. Ell llegeix: "Carlit". El psicomotricista li pregunta què és Carlit. Ell respon: "Aquesta classe".

Després d'uns quants xuts més amb la pilota groga i la blava, aconsegueix penjar aquesta última. Assenyala la pilota mentre es va quedant dalt l'escala i aplaudeix quan veu que no baixa.

El psicomotricista li va dient diverses vegades que té més i molta força. En un moment determinat ell li diu: "Ara tinc els peus més forts". El psicomotricista li respon que sí, perquè és més gran. Segueix fent xuts amb la pilota groga gran. Al cap de deu minuts intentant-ho, aconsegueix que la pilota quedi penjada dalt l'escala. Assenyala i diu: "Ara".

ANNEXOS

Va on hi ha guardats els blocs tous. Agafa un cilindre de color groc i blau. Es dirigeix als bancs que hi ha sota l'escala i sense pujar-hi, fa caure la pilota a terra amb l'espuma cilíndrica.

Comença a fer xuts novament.

** Quan bota la pilota amb una mà ho fa amb l'esquerra i quan xuta ho fa amb el peu esquerre, també**

Prova de xutar amb l'altre peu. Ho anuncia. El psicomotricista li pregunta si és més fàcil o més difícil amb l'altre peu. Ell respon: "Més difícil". Anuncia que llançarà amb les dues mans. Penja la pilota de nou. Es dirigeix a buscar el bloc tou. Quan hi arriba li demana al psicomotricista si li pot baixar la pilota ja que no podrà baixar-la ara. Li explica que si està al mig no pot però que si està al costat de la paret sí. El psicomotricista li col·loca per tal que la baixi ell. El psicomotricista li diu: "A veure si pots". Ell respon: "Sí que puc". Aconsegueix fer-la caure al segon intent.

Després d'uns quants xuts, l'lt explica que un dia va xutar la pilota vermella i es va fer mal al peu perquè és molt dura.

Quan torna a penjar la pilota groga, torna a agafar l'espuma però li diu al psicomotricista que baixarà la vermella, que és molt difícil.

** Cada vegada que fa baixar la pilota torna a deixar l'espuma al seu lloc. No la deixa a qualsevol lloc o tirada al terra**

El psicomotricista li diu que si li fa molt de mal el peu quan xuti la pilota que no ho faci gaire temps. Només fa un xut. Llavors fa llançaments amb les dues mans. Al cap de tres o quatre llançaments treu la llengua. Li demana al psicomotricista si la pot tirar ell, a veure si la pot penjar.

Quan la pengem, torna a agafar l'espuma com les vegades anteriors. Anuncia que després farà alguna cosa amb les espumes. Fa caure la pilota groga. Abans de xutar veu algú a fora i li fa gestos perquè el miri. Xuta la pilota i en comptes de mirar si queda penjada mira a fora a veure si el miren. El psicomotricista li pregunta si coneix al nen. Li diu que sí, que li va fer un avió.

** En Xavi és un nen xinès que havia començat a l'escola aquell mes de setembre**

Segueix fent xuts i llançaments i de tant en tant segueix mirant si en Xavi l'observa des de fora el gimnàs.

Després d'un dels xuts la pilota va a l'altra punta del gimnàs. La va a buscar corrents i torna botant la pilota amb la mà esquerra. Quan arriba a l'alçada de la porta i veu que en Xavi encara hi és, somriu.

Quan penja la pilota dalt l'escala, decideix anar a jugar amb els blocs tous. El psicomotricista li diu que tregui la tanca, però ell passa per sobre la tanca. Quan ha passat una cama diu: "Vale", torna enrere i treu la tanca.

Quan ha enretirat la tanca diu: "Ara faré algo divertit". Treu un bloc tou i el posa a terra. El psicomotricista li diu que si necessita ajuda que li digui. De seguida li diu: "M'ajudes?". Quan col·loca la tercera espuma al costat de les altres dues diu: "Mira que divertit". Baixa pel tobogan i passa pel forat de les altres dues espumes (túnel). Ho repeteix una altra vegada. Va a buscar l'escola i la col·loca al final del túnel i explica al psicomotricista com l'utilitzarà. Fa tot el circuit. El psicomotricista li pregunta si vol anar a beure aigua. Ell diu: "No, ara no vull anar". Torna a passar. Canvia la posició de l'última peça (l'escala). La deixa normal i puja escaló a escaló. S'atura al segon i baixa. Li diu al psicomotricista que hi posin un matalàs. Quan el psicomotricista el posa al costat de l'escala ell torna a començar el recorregut una altra vegada. Quan arriba a dalt l'escala fa un salt i cau sobre el matalàs. Torna a l'inici de l'escala i hi puja. Torna a saltar. Va a l'inici de l'escala i diu: "Ara vaig ràpid". Quan arriba a dalt torna a saltar. Es queda uns segons agenollat al matalàs i torna a l'inici del camí. Comença a passar i el psicomotricista li diu que cada vegada va més ràpid. L'acaba novament. El psicomotricista li comenta que està començant a suar. Mentre el psicomotricista va a obrir les finestres ell va a buscar un altre bloc d'espuma. Quan l'agafa diu: "Ara sí que el faré tot seguit més ràpid". Col·loca la peça al mig del matalàs. Diu que és molt fàcil. Es dirigeix a l'inici del camí i comença a fer-lo. Després de passar pel túnel diu: "Ara és més fàcil". Arriba al final i el psicomotricista el felicita.

Ell diu: “He matat al malo”. El psicomotricista li pregunta si el bloc d’espuma era el “malo” i ell diu que sí.

Torna a l’escala, puja i torna a saltar. Cau sobre l’espuma i comença a colpejar-la. Li pregunta al psicomotricista: “Ho vols fer?”. El psicomotricista passa pel camí. Mentre aquest passa pel túnel, ell aguanta els dos blocs tous perquè no caiguin. El psicomotricista li agraeix i ell respon: “De res”. Llavors li diu: “Jo passo darrera teu” i comença el recorregut.

L’It torna a passar un parell de vegades. Llavors diu que pot passar sense tocar el “malo”. Puja l’escala i salta per sobre el “malo” sense tocar-lo. Demana girar el matalàs perquè diu que sinó es farà mal. Torna a passa des del principi. Quan acaba diu: “Ara més difícil”. Va a buscar una altra espuma.

El psicomotricista tanca un llum i li diu que li queden cinc minuts més de joc.

Col·loca un cub petit encaixat amb el “malo”. Torna a l’inici i comença a passar. El psicomotricista va a aguantar les espumes i es col·loca prop de la zona de salt. Diu que es pot fer mal. Al final acaba tirant-se sobre l’espuma i fent-la caure. Quan és a terra colpeja l’espuma i diu: “El malo està mort”. Va a buscar un altre bloc tou. Agafa un triangle petit i un cilindre petit. Ell diu que és molt fàcil. Retira el cilindre petit i fa un salt per sobre les espumes sense tocar-les. Torna al principi i diu que ho farà l’última vegada. Comença novament des del principi. Quan arriba a l’escala li diu al psicomotricista que quan acabi ho torni a fer ell. El psicomotricista ho fa però a partir de l’escala. Quan salta l’It li diu: “Mira, així” i li explica com ho ha de fer. Salta i cau de panxes sobre el matalàs. Diu: “Ara m’he fet mal”. El psicomotricista li diu que obri els braços i que vagi a veure aigua, que quan torni recolliran i li explicarà al que han estat jugant. El psicomotricista li recorda tot el que ha fet. Surt a beure aigua.

Torna al cap d’uns segons i saluda a la càmera rient. Comencen a recollir. Quan acaben l’It demana la pilota groga. El psicomotricista la baixa.

Al segon intent de xutar la penja a sobre l’escala.

Va al banc, s’asseu i es posa les bambes. Les posa sense descordar-les.

Comença a explicar al que ha jugat. Explica que ha jugat amb les pilotes, amb el trampolí i amb les espumes.

OBSERVACIÓ SUBJECTIVA

- Rialler
- Ocupa mateix espai
- Utilitza pocs materials
- Recorda tot el que ha fet i a tot el que ha jugat
- Demana a l'adult que participi
- Està pendent del que passa a fora i de si l'observen
- Comença parlant poc i acaba parlant molt
- Bastant conscient del que és capaç o no de fer
- Bastant segur (degut al reforç positiu del psicomotricista?)
- Molt actiu durant tota la sessió
- Es va posant reptes i complicacions

SESSIÓ 12 IT DATA: 28-04-2017

OBSERVACIÓ OBJECTIVA

L'lt apareix al gimnàs dret. El psicomotricista li pregunta a què jugarà i ell respon a saltar. Marxa direcció als matalassos.

El psicomotricista li diu que l'ajudarà a preparar-ho i necessita saber què necessita ell. Ell respon això (matalàs) i el trampolí. Fa caure el matalàs blau petit. El psicomotricista li pregunta si també necessita el plint. Ell respon que sí i repeteix el trampolí. Hi afegeix espumes. Comença a arrossegar el matalàs cap on hi ha el trampolí, el plint i el psicomotricista. Aquest li pregunta on han de col·locar-ho i ell indica el lloc. El mouen tots dos.

(cau la càmera)

El psicomotricista la col·loca bé. L'It saluda a la càmera (diu hola càmera). El psicomotricista col·loca el plint fins el lloc que l'It li senyala. Quan està posat li pregunta si a l'espai que hi ha al mig del matalàs i el plint i col·locaran el trampolí. Ell respon que sí. Van a buscar-lo i el transporten tots dos. A l'arribar a lloc el psicomotricista li pregunta com vol col·locar-lo. Ell respon.

Quan està tot llest, puja al plint passant pel trampolí. Quan està dret a dalt, el psicomotricista va a buscar una espuma. Aquest li diu a l'It que s'esperí perquè col·locarà la càmera.

Al tornar l'It li diu que necessita el matalàs blau gran. El psicomotricista li pregunta si vol canviar el matalàs petit pel gran. Ell respon que sí. El psicomotricista ho canvia. L'It observa i es puja els pantalons. Es comença a moure, com si seguís un ritme, ballés i cantés. Fa petar els dits.

Al cap d'uns segons es posa de genolls (coincideix amb que el matalàs petit no hi és i el gran encara tampoc). Es torna a posar dret i es puja els pantalons.

El psicomotricista li pregunta si li agradaria que l'El (infant de 6è) li ensenyés a saltar. Ell respon: "És que..."

Quan el psicomotricista ha col·locat el matalàs li demana que s'assegui un moment, ja que ha de moure el plint i el trampolí. Ho fa i quan ha acabat puja sobre el trampolí, fa uns salts i salta al matalàs. Ho repeteix una altra vegada.

Puja a dalt el plint, mira al voltant (finestres), es puja els pantalons i fa un salt al trampolí i cau de peus al matalàs. El psicomotricista el felicita. Torna a saltar des del trampolí. Somriu. El psicomotricista li diu que n'ha après molt i que ho fa "superbé". Li recorda que el primer dia no saltava. Ell respon que sí. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs. Torna a saltar des del trampolí. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs. Mira a fora. Torna a saltar des del trampolí. El psicomotricista li fa una pregunta i ell no respon. Puja dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs novament. Li torna a preguntar. No respon. El psicomotricista li pregunta si el fa ell. Respon que sí. Fa petar els dits. Li ensenya. Torna a saltar des del trampolí.

El psicomotricista li pregunta si n'ha après sol o li han ensenyat. Ell respon: “quan em vaig despertar vaig fer així i em va sortir”. Pica de mans. Puja dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs novament. Ho repeteix una altra vegada, després de petar els dits i pujar-se els pantalons. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs, però obrint prèviament les cames. Ho repeteix dues vegades. A la tercera s'intenta tocar els genolls i cau de peus i de cul al matalàs. El psicomotricista li diu que això és més difícil. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs i es deixa caure de panxes. El psicomotricista li recorda que vigili no fer-se mal. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí i cau de peus al matalàs, però obrint prèviament les cames. El psicomotricista, mentre l'it puja novament al plint li diu que quan acabi la sessió estarà ben cansat. Salta i es toca els genolls però cau de peus. El psicomotricista li diu que sembla que faci la “bomba”. Ell li respon que sap fer-la. Torna a pujar dalt el plint, salta al trampolí, es toca els genolls i cau al matalàs. Quan s'aixeca l'it li diu al psicomotricista que també sap fer com si volés. Torna a saltar i amb els braços i mans fa com si volés. El psicomotricista li demana que ho faci amb els peus oberts. Ho fa i es desequilibra al tocar al terra. Fa un crit. S'aixeca. Mentre torna a pujar el psicomotricista li diu que com que està suant, si vol pot anar a beure aigua i que si vol parar per descansar pot fer-ho. Torna a saltar. El psicomotricista col·loca bé el matalàs mentre ell torna a pujar dalt del plint. Torna a saltar amb les cames obertes i els braços oberts. El psicomotricista li descriu com ha saltat però no li respon. Mira a fora. Quan està dret dalt del plint li diu que el miri i obre els braços i torna a saltar amb braços i cames oberts. Cau de genolls. El psicomotricista li diu que quasi fa una tombarella. Ell es torna a aixecar. El psicomotricista li repeteix. L'it li explica que va fer la tombarella al revés. Explica que estava fent el pi i el seu germà el va tocar i li va fer mal. Li repeteix que va fer el pi i que el seu germà el va tombar. Torna a pujar.

Es puja els pantalons, crida a una nena i torna a saltar després de comptar enrere des de 3. Baixa del matalàs i marxa. Saluda a unes nenes que estan fora el gimnàs i els diu que mirin. Puja pel trampolí a sobre el plint, mira les nenes, salta de genolls al matalàs i les torna a mirar. Diu “mira, mira”. Ho repeteix tot cinc

vegades més, mirant a fora i saltant de diferents maneres. El psicomotricista li diu que si vol descansi i ell diu que va a beure aigua. Marxa del gimnàs.

Al cap d'un minut i mig torna a entrar. El psicomotricista li pregunta si ha begut aigua. Ell respon que no i es posa a córrer. Torna a pujar per saltar novament. Li diu al psicomotricista "mira quin salt". Fa signes i mira a fora. Torna a pujar. Salta una altra vegada. Quan està al matalàs fa el senyal amb la mà "d'espera". Es queda dret al matalàs respirant més fort. El psicomotricista li pregunta què passa i ell respon que res. Fa més senyals als que estan a fora amb les mans.

Torna a pujar i a saltar. Aquesta vegada salta de costat. Anuncia que farà un salt de costat i obrint les cames. El psicomotricista apropa el matalàs. L'lt s'espera assegut sobre el plint. El psicomotricista s'apropa a ell i li pregunta com saltarà. Ell li torna a explicar. Salta. Torna al plint per descansar, diu. Als pocs segons diu que també pot fer una cosa i es posa a saltar al trampolí per caure al matalàs. Torna al plint i parla amb el psicomotricista. Li explica que una vegada va fer un salt fent una volta. Puja al plint i prova de saltar fent una volta. El psicomotricista li diu que ha fet un salt amb mitja volta. Es queda estirat sobre el matalàs. Al cap d'uns segons s'aixeca i va a asseure's al plint.

El psicomotricista li pregunta per les vacances i si va de colònies. Ell respon que sí. No recorda com es diu el lloc on van. Diu que té ganes d'anar-hi. L'lt explica al psicomotricista anècdotes de les colònies que va fer quan estava a P5 (ara està a 2n) i d'un company seu i un peluix. Ell se'l va oblidar. Es posa a explicar quins peluixos té a casa (en castellà). També parla del seu germà.

Quan s'acaba la conversa, després de diferents preguntes relacionades amb els peluixos, torna a aixecar-se. Es puja els pantalons, mira al sostre i diu que farà un salt de cul. Salta i cau de peus. Diu que no li ha sortit. El psicomotricista li diu que ha de saltar més lluny perquè sinó tocarà el ferro del trampolí. Puja al trampolí i diu que ho provarà des d'allà mateix. El psicomotricista li diu que com que ha saltat més lluny li ha sortit. Puja dalt el plint. Torna a provar de saltar de culs i li surt bé.

Quan s'aixeca demana al psicomotricista que li porti una pilota (de les grans) però que sigui petita perquè sinó caurà al terra. S'asseu al terra, recolzat al

matalàs i escull la pilota. S'aixeca i el psicomotricista li porta. Li pregunta on vol que la posi. Diu al mig i el psicomotricista l'ha d'anar movent fins que li diu que està bé. Salta però quan està al trampolí es frena. Ho torna a provar. El psicomotricista li aguanta la pilota. Puja i salta per sobre la pilota. S'aixeca i diu que si salta la pilota més gran es farà mal. Parlen sobre un company que sí saltava la pilota més gran. Torna a pujar i diu que salta per última vegada. Ho fa.

Entra dins el magatzem de material. El psicomotricista li pregunta si vol que li encengui el llum. Al cap d'un moment surt amb un frisbee de color blau. Li diu al psicomotricista que es quedi allà al costat de la càmera. Comencen a passar-se'l. El llança amb la mà esquerra. Està a punt de tocar la càmera diferents vegades. El psicomotricista li diu que vagi més lluny. L'lt li diu que canviï la càmera de lloc perquè sinó la farà caure. Se'l passen diferents vegades.

Al cap d'una estona el psicomotricista tanca el primer llum. Segueixen jugant una estona més amb el frisbee. Fa els llançaments amb l'esquerra fins que ho prova amb la "mala" que diu ell. El psicomotricista li pregunta si és la dreta o l'esquerra. Ell respon que la dreta és la mala. Segueixen jugant. L'lt fa caure la càmera des de l'altra punta del gimnàs. Segueixen jugant. Puja dalt el banc. Juguen una estona més. El psicomotricista tanca els altres llums i s'acaba la sessió. L'lt dona la càmera al psicomotricista. Puja dalt el plint i llança el frisbee. Torna a repetir-ho. Fa un salt i va a posar bambes. Abans, però, el psicomotricista li diu que coli la pilota. A l'últim intent ho aconsegueix.

Mentre es posa les bambes el psicomotricista li pregunta a què ha jugat.

Ell respon a salts, salts amb pilota i frisbee.

OBSERVACIÓ SUBJECTIVA

- Fa petar els dits durant tota la sessió
- Mira molt a fora el gimnàs. Interactua a través de gestos amb els infants que acaben de dinar.
- Es puja els pantalons diverses vegades.

- Parla del germà
- Passa del català al castellà.

SESSIÓ 17 IT DATA: 19-6-17

OBSERVACIÓ OBJECTIVA

La sessió comença amb l'It assegut al banc. El psicomotricista li pregunta si sap a què vol jugar. Ell respon que sí: a tennis. El psicomotricista li recorda com anirà la sessió i que al final farà un dibuix. Li pregunta si recorda què va dibuixar l'últim dia que va fer un dibuix. No respon (després de pensar-ho).

Va al magatzem. Arrossega els peus. El psicomotricista s'apropa al magatzem per si ha ajudar-lo.

Surten a fora i deixen la caixa amb pilotes sobre el matalàs blau. També han tret del magatzem dues raquetes. L'It llegeix l'etiqueta que posa "pilotes petites". Agafa una pilota de tennis, pregunta si és la que bota més i la llança.

Es passen la pilota diverses vegades amb la raqueta. El psicomotricista la llança dins el magatzem. Ell entra a buscar-la i triga una mica. Segueixen passant-se la pilota. El psicomotricista li pregunta si vol que posin una xarxa. Ell respon que sí, que hi posi la blanca. El psicomotricista col·loca la tanca. L'It, mentrestant, ha entrat al magatzem. Al cap d'una estona surt amb una indiaca. La llança.

Segueixen passant-se la pilota. L'It li diu al psicomotricista que provi de llançar la indiaca amb la raqueta. Ho fa. L'It diu que quan la punta toca a baix, va a baix. El psicomotricista li pregunta perquè i ell diu que això passa perquè la punta és la més grossa.

Torna a llançar la pilota. Aquesta rebotja al sostre i entra al magatzem. Va a buscar-la. Quan torna li demana que canviïn de lloc. Ho fan. Segueixen jugant. L'It demana tancar la porta. Ho fan.

Canvien de costat i l'It diu que li fa por. El psicomotricista li pregunta què li fa por. Ell respon per un vídeo. El psicomotricista li pregunta si vol dir una pel·lícula. L'It respon que sí. Li pregunta com es diu i ell no ho recorda. El psicomotricista li

pregunta què passava a la pel·lícula i ell respon que mataven els avis d'un altre nen. Després diu que els nens van a visitar els altres avis i que estan morts. Segueix explicant en castellà. El psicomotricista li pregunta quan va veure la pel·lícula. Ell respon que el dissabte a casa del seu cosí. El psicomotricista es disposa a anar a l'altre camp i l'It li demana que tanqui la porta del magatzem de material.

Continuen passant-se la pilota. El psicomotricista diu que fa calor. Li diu a l'It que per això porta pantalons curts i ell respon que també camiseta curta.

Segueixen jugant. No conversen. El psicomotricista fa un cop d'esquenes i l'It diu que ha fet una xilena. Prova de fer-la ell però la pilota li va endavant. La recull i la llança. La pilota va al mig dels blocs tous d'espuma. Diu que la va a buscar ell. Comença a treure i moure algunes espumes per tal de trobar-la. Diu que la veu. L'agafa. Puja a les colxonetes per sortir de la zona d'espumes. Llança la pilota (es queda a l'altre camp). Segueixen jugant fins que llança la pilota i toca la càmera.

Es tanquen els llums (no s'ha enregistrat part de la sessió).

Van a la zona de bancs a posar-se les bambes. El psicomotricista li demana que dibuixi alguna cosa que li faci por. S'acaba de posar les bambes i s'asseu amb el full a terra. Agafa el color groc i comença a dibuixar amb un retolador. El psicomotricista li demana que li expliqui el que va dibuixant. Diu que és una patata. El psicomotricista li diu que les patates li fan por. Ell diu que és la "viejita". El psicomotricista li demana si pot obrir la porta perquè fa calor i que torna a seure al seu costat. L'It diu que sí i mentre torna li explica que és una senyora que a les nits agafa un ganivet i va a l'habitació per matar els nens que han vingut. Hi ha uns segons de silenci i l'It, rient, li diu al psicomotricista que no posi aquella cara que li fa por. El psicomotricista li pregunta si també hi ha un senyor gran i si li dibuixa. Primer ho prova de fer amb el full sobre la cama i el psicomotricista li diu que ho dibuixi al terra o al banc. No li fa cas. Es posa a dibuixar i va fent sorolls amb la boca.

L'It pregunta al psicomotricista si l'ha vist, a un nen i una nena d'un diable. El psicomotricista li pregunta si és una pel·lícula, també. Ell respon que sí. Diu que

li han entrat un diable. Segueix dibuixant. Aixeca la mirada i mira el psicomotricista. Li pregunta al psicomotricista si sap què fa el senyor a les nits. Diu que treu la caca i la deixa en un garaje. També diu (en castellà) que coje un martillo. El psicomotricista li pregunta què fa amb el martillo i ell respon que mata. Diu que va matar els seus abuelitos.

Acaba de dibuixar i dona el dibuix al psicomotricista. Aquest li diu que posi el nom a darrera. Ell pregunta si el seu i l'escriu. Li torna el dibuix i el psicomotricista li diu que pujaran a dalt i que tornaran l'endemà, si està més tranquil.

Abans de marxar el vol explicar què és el que més li ha agradat. Diu que les raquetes i també saltar però que no ho ha fet. El psicomotricista li diu que l'endemà podrà saltar si vol. Ell respon que sí, que baixaran amb 3 (es refereix a infants). Diu els noms fluixet.

El psicomotricista li diu que si baixen en horari de classe que ho faran sols i que si ho fan al migdia vindran amb companyia. L'lt torna a parlar de por. El psicomotricista li diu que al migdia, com que hi ha nens que passen no té tanta por com quan no passa ningú. Ell fa que sí amb el cap però no respon. El psicomotricista li diu que sí baixen en hora de classe almenys baixaran amb un company. Ell diu vale i li canvia una mica la cara, que era molt seriosa.

Parlen de si han acabat els àlbums. Ell diu que sí, però que no ha acabat l'àlbum d'anglès. El psicomotricista li diu que pujaran per veure si el pot acabar i ell respon que no, que està arxivant coses. Diu que estava pintant i no li faltava gaire per arxivar. El psicomotricista li torna a dir de pujar, però l'lt diu que abans vol veure aigua. Li pregunta al psicomotricista si el pot acompanyar.

S'aixequen i l'lt agafa el dibuix. Li pregunta al psicomotricista on l'ha de guardar. Aquest li diu que se l'endú ell. L'lt diu que ha fet el dibuix ràpid perquè... i no acaba la frase. Surten del gimnàs i l'lt va a beure aigua als lavabos de fora.

Abans d'entrar, sent soroll i mira el psicomotricista amb cara de sorpresa. Aquest li respon que és la classe de P3.

OBSERVACIÓ SUBJECTIVA

- Quan es desplaça arrossega els peus.
- Passa del català al castellà.
- Fa sorolls amb la boca mentre dibuixa.

ANNEX 41. Graelles d'observació El omplertes (3 sessions)

Nom de l'infant: EL

Sessió Número: 1

Data: 23-11-2016

| DIMENSIÓ PSICOMOTRICITAT | | | | |
|---------------------------------|------------------|-------------------------|------------------------|--|
| SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | Demostra molt control en les caigudes dels salts. Fent salts mortals, és capaç de caure de peus, pràcticament clavant-los al terra. Demostra molta habilitat en aquest sentit. |
| | | | Rodolaments | |
| | | | Arrosseaments | |
| | | | Pujar/baixar | |
| | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | Balancejos | |

ANNEXOS

| | | | |
|----------|--------------------------|--|--|
| | Jocs pre-simbòlics | Salts | Realitza salts de diferents tipus durant la sessió i també de diferent complexitat. |
| | | Aparèixer/desaparèixer | |
| | | Escapar-se/ser atrapat | |
| | | Oposició/cooperació | |
| | | Entrar/sortir | |
| | | Unir/dispersar | |
| | | Plaer/displaer | |
| | | Omplir/buidar | Posa i treu del matalàs gran diferents blocs d'espuma al llarg de la sessió. |
| | | Destruir/construir | |
| | | Construccions | |
| | Joc simbòlic | Dona significat simbòlic als objectes | No dona significat simbòlic als objectes. S'utilitzen de manera funcional. |
| | | Assumeix diferents rols | No assumeix rols durant la sessió. |
| | | | |
| | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | Entre 1 i 3 |
| Més de 3 | | | Utilitza més de tres materials: diferents tipus de matalassos (gran, mitjà i petit); també el trampolí per fer salts, pilotes, frisbees i diferents blocs d'espuma |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---|----------------------|--|--|
| | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou | Utilitza bastant material tou (espumes, matalàs, pilota) i algun de dur, com el trampolí, que té les barres de ferro. | |
| | | Petit/gran | Les mides dels materials que utilitza són diferents, també. Per exemple el matalàs és molt gran i el frisbee petit. Els blocs d'espuma són principalment els més grans. La pilota és gran. | |
| | | Mal·leable/rígid | | |
| | | Fix/Mòbil | Tot el material (menys el matalàs, en certa manera) és material mòbil. Menys el matalàs i el llit, la resta de material no té un lloc fix a la sala o a l'espai que ha utilitzat. | |
| | Ús que fa dels objectes | Funcional | El material utilitzat té una finalitat més aviat funcional. | |
| | | Simbòlic | No fa servir el material de manera simbòlica. | |
| | | Sensorial | | |
| | | Individual/compartit | No comparteix el material amb el psicomotricista. Està jugant de manera individual sense preocupar-li massa si hi ha algú més o no. El psicomotricista li deixa espai. | |
| | | | Tot l'espai | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------|------------------------|---|
| | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Central | | |
| | | | Prop de parets | | |
| | | | Prop de finestres i/o portes | | |
| | | | Racons/cantonades | | |
| | | | Espais definits/no definits | | |
| | | | Espais oberts/tancats | | |
| | | | Espais visibles/no visibles | | |
| | Formes d'ocupació dels espais | | | Amb la vista | És un infant que ocupa l'espai amb la vista, ja que sol observar molt tot el que l'envolta, l'entorn, sobretot quan se li fan preguntes, ja que sembla que necessiti mirar davant seu per trobar les respostes. |
| | | | | Amb la veu | |
| | | | | Amb el cos | |
| | | | | Amb els objectes | |
| | Formes de compartir l'espai | | | No el comparteix | Ha estat sol pràcticament tota la sessió i, per tant, no ha compartit l'espai amb el psicomotricista. |
| | | | | El comparteix | |
| | | | | Envaeix el dels altres | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---|-----------------------|---------------------------------------|----------|--|
| | Relació amb un mateix | Gaudeix de l'activitat | | Gaudeix molt de l'activitat de saltar durant tota la sessió. |
| | | Autoestima | | |
| | | Incomoditat durant la sessió | | |
| CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | |
| | | No té tolerància a la frustració | | |
| | Voluntat | Capacitat d'espera | | |
| | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | Continuïtat del joc | | |
| | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | Durant tota la sessió realitza el mateix tipus de joc. Es manté des de bon principi al final, amb alguna variació de material o de tipologia i dificultat de salt. |
| S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | | | |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | |
| | | | Corporal | |
| | | | Plàstic | |
| | | | Sons | |
| | | | Silencis | Pràcticament tota la sessió està en silenci i no es comunica amb |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|------------------|--|--------------------------------------|---|
| | | | | l'adult, a no ser que li preguntin alguna cosa. |
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | Sí, recorda les normes |
| | | | Capacitat d'atenció | |
| | | | Comprensió de consignes | Entén les poques consignes que se li donen |
| FANTASMÀTICA | Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | |
| | | | Abandonament | |
| | | | Devorament | |
| | | | Ser dominat | |
| | | | Ser perseguit | |
| | | | Inseguretat en les accions | |
| | | | Expressa sentiments a través del cos | |
| | Actitud corporal | To muscular | Hipertònic | |
| | | | Hipotònic | |
| | | | Normotònic | |
| | | Grau de relaxament durant la sessió | Alt | |
| | | | Baix | |
| | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Corporal (plor, crit, cops, ...) | |
| Amb objectes | | | | |
| Cap a l'adult | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|------------------------------|--|---|--|
| RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves propostes | |
| | | | Accepta les seves normes | |
| | | | Busca l'atenció i la seva mirada | |
| | | | Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | |
| | | | Fa propostes de joc a l'adult | |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | |
| | Posicionament davant l'adult | Té confiança amb l'adult | | |
| | | Mostra inseguretat davant l'adult | | |
| | | Provoca l'adult per buscar límits | | |
| | | S'aïlla i rebutja a l'adult | No el rebutja però tampoc el busca o el necessita | |
| | | Busca el reconeixement per part de l'adult | | |
| OBSERVACIONS | | | | |
| | | | | |

Nom de l'infant: EL

Sessió Número: 2

Data: 17-02-2017

DIMENSIÓ PSICOMOTRICITAT

| SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|--------------|--------------|-------------------------|------------------------|---|
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | |
| | | | Rodolaments | |
| | | | Arrossegaments | |
| | | | Pujar/baixar | |
| | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | Balancejos | |
| | | | Salts | Durant tota la sessió l'El realitza diferents salts de diferents tipus i de diferent complexitat. |
| | | Jocs pre-simbòlics | Aparèixer/desaparèixer | |
| | | | Escapar-se/ser atrapat | |
| | | | Oposició/cooperació | |
| | | | Entrar/sortir | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-----------|--------------------------|--|---------------------------------------|--|
| | | | Unir/dispersar | |
| | | | Plaer/displaer | |
| | | | Omplir/buidar | |
| | | | Destruir/construir | |
| | | Joc simbòlic | Construccions | |
| | | | Dona significat simbòlic als objectes | |
| | | | Assumeix diferents rols | |
| | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | Entre 1 i 3 | |
| | | | Més de 3 | Utilitza més de tres materials diferents i de diferent tipologia. |
| | | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou | Hi ha diversitat, tot i que la majoria del material que utilitza és tou (espumes, pilota, matalàs) |
| | | | Petit/gran | . |
| | | | Mal·leable/rígid | |
| | | | Fix/Mòbil | Alguns materials són fixos (matalàs, trampolí) i d'altres es poden moure (espumes, pilota). |
| | | Ús que fa dels objectes | Funcional | Fa un ús funcional del material que utilitza. |
| Simbòlic | | | | |
| Sensorial | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|--|---------------------|---|-------------------------------|---|--|
| | | | Individual/compartit | No el sol compartir. El psicomotricista li deixa espai pel seu joc. | |
| | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Tot l'espai | | |
| | | | Central | | |
| | | | Prop de parets | Utilitza el racó que està prop de la paret i espatlleres del gimnàs. | |
| | | | Prop de finestres i/o portes | | |
| | | | Racons/cantonades | Aquesta vegada està més a la cantonada del fons del gimnàs, al costat del magatzem. | |
| | | | Espais definits/no definits | L'espai està definit per ell. Zona de salt i zona de caiguda. Hi ha una zona menys definida amb el matalàs petit i que l'utilitza quan es prepara per fer la carrera i el salt. | |
| | | | Espais oberts/tancats | | |
| | | | Espais visibles/no visibles | | |
| | | | Formes d'ocupació dels espais | Amb la vista | |
| | | | | Amb la veu | |
| | Amb el cos | Ocupa gran part del gimnàs al llarg de la sessió, ja que realitza carrera bastant llarga. | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-----------------|-----------------------|---------------------------------------|------------------------|--|
| | | | Amb els objectes | Ocupa principalment quasi tot el gimnàs amb diferents materials/objectes. |
| | | Formes de compartir l'espai | No el comparteix | |
| | | | El comparteix | En algun moment puntual, sobretot a la part final de la sessió, el comparteix amb el psicomotricista, inclús el joc. |
| | | | Envaeix el dels altres | |
| | Relació amb un mateix | Gaudeix de l'activitat | | Gaudeix dels salts que fa durant tota la sessió. |
| | | Autoestima | | |
| | | Incomoditat durant la sessió | | No es mostra incòmode. |
| CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | |
| | | No té tolerància a la frustració | | |
| | Voluntat | Capacitat d'espera | | |
| | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | Continuïtat del joc | | Realitza pràcticament durant tota la sessió (menys final) el mateix tipus de joc. |
| | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | Sí, repeteix el joc inclús de la primera sessió, tot i que hi ha matisos. |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| | | S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | S'esforça en la realització dels salts, ja que indiquen que hi ha molta precisió. Així mateix, s'esforça per fer passar la pilota pel mig del cercle d'espumes a la part final de la sessió. |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | Hi ha més comunicació que a la primera sessió. |
| | | | Corporal | |
| | | | Plàstic | |
| | | | Sons | |
| | | Silencis | Segueixen essent presents en gran part de la sessió. | |
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | Sí, les recorda. |
| | Capacitat d'atenció | En la part d'explicació està bastant atent. | | |
| | Comprensió de consignes | Comprèn les consignes que se li donen sense dificultats. | | |
| FANTASMÀTICA | Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | |
| | | | Abandonament | |
| | | | Devorament | |
| | | | Ser dominat | |
| | | | Ser perseguit | |
| | | | Inseguretat en les accions | No demostra inseguretat en les accions que realitza sinó el contrari. |
| | Expressa sentiments a través del cos | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-------------------|--|---|--|--|
| | Actitud corporal | To muscular | Hipertònic | |
| | | | Hipotònic | |
| | | | Normotònic | El to és normal durant tota la sessió. |
| | | Grau de relaxament durant la sessió | Alt | |
| | | | Baix | El grau de relaxament durant tota la sessió és bastant baix, només en moments puntuals és alt. |
| | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Corporal (plor, crit, cops, ...) | La descàrrega es produeix bàsicament a base de salts. |
| Amb objectes | Descarrega amb els xuts a la pilota, a la part final de la sessió. | | | |
| Cap a l'adult | | | | |
| RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves propostes | La proposta que li fa l'adult al final de la sessió de precisió amb els xuts l'accepta. |
| | | | Accepta les seves normes | Accepta les normes de la sessió. |
| | | | Busca l'atenció i la seva mirada | |
| | | | Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | |
| | | | Fa propostes de joc a l'adult | No hi ha propostes de joc cap a l'adult. |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | No el busca en cap moment. És l'adult qui li fa alguna proposta. |
| | Posicionament davant l'adult | Té confiança amb l'adult | La confiança, sobretot respecte la primera sessió, augmenta. Hi ha més conversa i explica més coses. | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---|--|--|--|-----------------------------------|
| | | | Mostra inseguretat davant l'adult | |
| | | | Provoca l'adult per buscar límits | |
| | | | S'aïlla i rebutja a l'adult | No s'aïlla, però tampoc el busca. |
| | | | Busca el reconeixement per part de l'adult | |
| OBSERVACIONS | | | | |
| No hi ha cap tipus de joc simbòlic. El vincle es va construint i sembla que cada vegada és una mica més fort. El fet que l'El expliqui més coses al psicomotricista així ho indica. | | | | |

Nom de l'infant: EL

Sessió Número: 3

Data: 26-05-2017

DIMENSIÓ PSICOMOTRICITAT

| SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|---------------|--------------|-------------------------|---|-----------|
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | |
| | | | Rodolaments | |
| | | | Arrossegaments | |
| | | | Pujar/baixar | |
| | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | Balancejos | |
| | | Salts | Realitza diferents tipus de salts a la part final de la sessió. | |
| | | Jocs pre-simbòlics | Aparèixer/desaparèixer | |
| | | | Escapar-se/ser atrapat | |
| | | | Oposició/cooperació | |
| Entrar/sortir | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|------------------|--------------------------|--|--|--|
| | | | Unir/dispersar | |
| | | | Plaer/displaer | |
| | | | Omplir/buidar | |
| | | | Destruir/construir | |
| | Joc simbòlic | | Construccions | Ajuda a construir els diferents espais de la història. Posteriorment construeix la zona de salt. |
| | | | Dona significat simbòlic als objectes | Quan se li demana que esculli un objecte per fer com si fos un cavall, agafa una pica. No acaba de fer veure que va amb cavall. |
| | | | Assumeix diferents rols | |
| | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | Entre 1 i 3 | |
| | | | Més de 3 | Utilitza més de tres materials durant la sessió (deixant de banda la història). Aquests materials són: matalàs, trampolí, plint, espatlleres, a més de les espumes, pica, clip,... |
| | | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou | La tipologia de material en combina alguns de tous i alguns de durs, que es repeteixen al llarg de les sessions dutes a terme. |
| Petit/gran | | | El material utilitzat és bastant gran, en general. | |
| Mal·leable/rígid | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-----------------------------|---------------------|------------------------------------|------------------------------|--|
| | | Ús que fa dels objectes | Fix/Mòbil | Menys les espatlleres i el matalàs (segons com es miri), la majoria de material és mòbil. |
| | | | Funcional | L'ús que fa dels materials és funcional. |
| | | | Simbòlic | En el moment de la història sí que fa un ús més simbòlic d'alguns objectes (pica=cavall i clip=anell). Tot i això, per exemple, la pica no la posa entre les cames per fer com si anés amb cavall. |
| | | | Sensorial | |
| | | | Individual/compartit | |
| | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Tot l'espai | En el moment de la història s'ocupa pràcticament tot l'espai del gimnàs, que està organitzat en 4 llocs diferents. En el moment de joc espontani, va a la zona de les espatlleres, l'habitual per poder fer els salts que vol. |
| | | | Central | |
| | | | Prop de parets | |
| | | | Prop de finestres i/o portes | |
| | | | Racons/cantonades | |
| Espais definits/no definits | | | | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|------------------------------|------------|----------------------------------|-------------------------------|------------------------|--|
| | | | Espais oberts/tancats | | |
| | | | Espais visibles/no visibles | | |
| | | | Formes d'ocupació dels espais | Amb la vista | |
| | | | | Amb la veu | |
| | | | | Amb el cos | |
| | | | | Amb els objectes | |
| | | | Formes de compartir l'espai | No el comparteix | |
| | | | | El comparteix | |
| | | | | Envaeix el dels altres | |
| | | | Relació amb un mateix | Gaudeix de l'activitat | |
| Autoestima | | | | | |
| Incomoditat durant la sessió | | | | | |
| CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | | |
| | | No té tolerància a la frustració | | | |
| | Voluntat | Capacitat d'espera | | | |
| | | Capacitat d'autocontrol | | | |
| | | Continuïtat del joc | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|------------------|--|---|--------------------------|---|
| | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | Deixant de banda la història, l'El fa el mateix joc de principi a final del temps de joc més espontani. |
| | | S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | A diferència de la primera sessió hi ha més llenguatge verbal i comunicació amb el psicomotricista. Tot i això, no explica moltes coses. Però hi ha força millora respecte al principi de la intervenció. |
| | | | Corporal | Utilitza el llenguatge corporal al llarg de la sessió. |
| | | | Plàstic | |
| | | | Sons | |
| | | | Silencis | Es mantenen al llarg de la sessió. |
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | Les sap, les recorda i les accepta sense dificultats. |
| | | | Capacitat d'atenció | |
| | | | Comprensió de consignes | |
| Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | | |
| | | Abandonament | | |
| | | Devorament | | |

ANNEXOS

| | | | | | |
|---------------------|---------------------|---|--|--|---|
| FANTASMÀTICA | | | Ser dominat | | |
| | | | Ser perseguit | | |
| | | | Inseguretat en les accions | Durant la història es mostra menys segur que en el moment de joc lliure i fent els salts. | |
| | | | Expressa sentiments a través del cos | | |
| | Actitud corporal | To muscular | | Hipertònic | |
| | | | | Hipotònic | |
| | | | | Normotònic | El to és normal al llarg de la sessió. |
| | | Grau de relaxament durant la sessió | | Alt | |
| | | | | Baix | El grau de relaxament és bastant baix. |
| | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | | Corporal (plor, crit, cops, ...) | Necessita descarregar amb els salts. Sembla que sigui el seu canal per descarregar. |
| Amb objectes | | | | | |
| Cap a l'adult | | | | | |
| RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves propostes | En el moment de fer la història, que segur que és on podria haver-hi més "conflicte", l'El fa i representa la història sense queixes ni dificultats. | |
| | | | Accepta les seves normes | No s'oposa a les normes establertes. | |
| | | | Busca l'atenció i la seva mirada | | |
| | | | Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|--|------------------------------|--|--|
| | | | Fa propostes de joc a l'adult | No fa propostes a l'adult. |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | No el busca en cap moment. |
| | | Posicionament davant l'adult | Té confiança amb l'adult | El fet que li expliqui algunes vivències i sentiments, fa pensar que sí té confiança en l'adult. |
| | | | Mostra inseguretat davant l'adult | |
| | | | Provoca l'adult per buscar límits | |
| | | | S'aïlla i rebutja a l'adult | |
| | | | Busca el reconeixement per part de l'adult | |
| OBSERVACIONS | | | | |
| | | | | |

ANNEX 42. Graelles d'observació It omplertes (3 sessions)

Nom de l'infant: IT

Sessió Número: 1

Data: 25-11-2016

| DIMENSIÓ PSICOMOTRICITAT | | | | |
|---------------------------------|------------------|-------------------------|------------------------|---|
| SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | Caiguda de l'escala d'espuma al circuit |
| | | | Rodolaments | |
| | | | Arrossegaments | Per sota el túnel d'espumes que ha construït |
| | | | Pujar/baixar | |
| | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | Balancejos | |
| | | | Salts | Realitza salts al llit elàstic. També fa salts des de l'escala d'espuma al matalàs. |
| | | | Aparèixer/desaparèixer | |

ANNEXOS

| | | | | |
|------------|--------------------------|--|---|--|
| | Jocs pre-simbòlics | Escapar-se/ser atrapat | | |
| | | Oposició/cooperació | | |
| | | Entrar/sortir | | |
| | | Unir/dispersar | | |
| | | Plaer/displaer | | |
| | | Omplir/buidar | | |
| | | Destruir/construir | | |
| | Joc simbòlic | Construccions | Construeix un camí/circuit petit al costat de la paret que passa diferents vegades. | |
| | | Dona significat simbòlic als objectes | En el cas del bloc tou, dona significat imaginari (el malo) | |
| | | Assumeix diferents rols | | |
| | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | Entre 1 i 3 | |
| | | | Més de 3 | Utilitza més de 3 materials de diferent tipologia (pilota, espumes, llit elàstic, matalàs) |
| | | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou | Principalment el material que utilitza és tou, inclosa la pilota que ocupa la major part del temps de joc. |
| Petit/gran | | | La majoria de pilotes i blocs tous són més aviat petits, en relació a ell. En el cas dels blocs d'espuma, | |

ANNEXOS

| | | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|--|---|--|
| | | | | n'utilitza algunes que són de les més grans. | | |
| | | | Mal·leable/rígid | | | |
| | | | Fix/Mòbil | La majoria del material és mòbil, tot i que durant uns segons utilitza el llit elàstic que és més fix. | | |
| | | | Ús que fa dels objectes | Funcional | En aquesta primera sessió l'ús que fa dels diferents materials (pilotes, blocs tous, llit elàstic) és funcional. | |
| | | | | Simbòlic | En un moment de la sessió li dona significat simbòlic a un bloc tou (el malo) a qui tira al terra | |
| | | | | Sensorial | | |
| | | | | Individual/compartit | Bàsicament durant tota la sessió el joc és individual. Fa els llançaments sol, construeix el "circuit/camí" sol, però demana a l'adult que el jugui amb ell. En aquest moment el joc és compartit per ambdós. | |
| | | | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Tot l'espai | Ocupa un 25% aproximadament del total de l'espai del gimnàs al llarg de la sessió. |
| | | | | | Central | No ocupa la part central en cap moment |
| | | | | | Prop de parets | La major part de la sessió passa al costat d'una de les quatre parets del gimnàs, la que està propera a la zona d'entrada. Això és degut a on es |

ANNEXOS

| | | | | |
|------------------------|------------------------|-------------------------------|---|---|
| | | | | guarden les pilotes (escala penjant) i les espumes (cantonada). |
| | | | Prop de finestres i/o portes | Majoritàriament el joc es desenvolupa a prop de la porta de l'entrada, al costat de la zona de bancs. |
| | | | Racons/cantonades | |
| | | | Espais definits/no definits | |
| | | | Espais oberts/tancats | |
| | | | Espais visibles/no visibles | |
| | | Formes d'ocupació dels espais | Amb la vista | |
| | | | Amb la veu | |
| | | | Amb el cos | |
| | | | Amb els objectes | Quan construeix el circuit. |
| | | Formes de compartir l'espai | No el comparteix | La primera part de la sessió, el tipus de joc és individual. |
| | | | El comparteix | Comparteix el circuit amb l'adult. |
| Envaeix el dels altres | | | | |
| Relació amb un mateix | Gaudeix de l'activitat | | Sí, gaudeix de l'activitat durant tota la sessió. | |
| | Autoestima | | | |

ANNEXOS

| | | Incomoditat durant la sessió | | | |
|---|--------------------|---------------------------------------|--|--|---|
| CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | | |
| | | No té tolerància a la frustració | | | |
| | Voluntat | Capacitat d'espera | | | |
| | | Capacitat d'autocontrol | | | |
| | | Continuïtat del joc | | | Realitza dos tipus de joc diferents que ocupen la sessió: primera part els llançaments i xuts de les pilotes i el segon joc el circuit. |
| | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | | Bàsicament es repeteixen aquests dos tipus de joc al llarg de la sessió. Ocupen la major part del temps. |
| S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | | Sí, tant en els llançaments com en la realització del circuit. | | |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | Durant pràcticament tota la sessió, sobretot a mesura que aquesta va avançant. | |
| | | | Corporal | | |
| | | | Plàstic | | |
| | | | Sons | | |
| | | | Silencis | La primera part té molts silencis per part de l'infant | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|------------------|--|--------------------------------------|--|
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | Demana que li giri el matalàs per no fer-se mal. Sap i recorda que una de les normes és vigilar no fer-se mal. |
| | | | Capacitat d'atenció | |
| | | | Comprensió de consignes | Les consignes que es donen al principi de la sessió són les "normes": vigilar no fer-se mal i en el moment de tancar-se els llums toca recollir. En el moment de representació verbal final entén que ha d'explicar a què ha jugat. |
| FANTASMÀTICA | Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | |
| | | | Abandonament | |
| | | | Devorament | |
| | | | Ser dominat | |
| | | | Ser perseguit | |
| | | | Inseguretat en les accions | |
| | | | Expressa sentiments a través del cos | |
| | Actitud corporal | To muscular | Hipertònic | |
| | | | Hipotònic | |
| | | | Normotònic | El to al llarg de la sessió és normal, ni alt ni baix |
| | | Grau de relaxament durant la sessió | Alt | |
| | | | Baix | Es mostra bastant relaxat durant la sessió |
| | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-------------------|---------------------|---|--|---|
| | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Corporal (plor, crit, cops, ...) | |
| | | | Amb objectes | Hi ha descàrrega en diferents moments: <ul style="list-style-type: none"> - Llançaments i xuts amb la pilota - Quan tira al terra el "malo" (bloc d'espuma) |
| RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Cap a l'adult | |
| | | | Accepta les seves propostes | |
| | | | Accepta les seves normes | Després del moment de recollir demana poder realitzar algun llançament més. Accepta la norma de recollir, ja que ajuda però no accepta (del tot) acabar amb la sessió. |
| | | | Busca l'atenció i la seva mirada | Al principi i al llarg de la sessió va buscant-lo amb la mirada, sobretot mentre juga amb la pilota. |
| | | | Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | |
| | | | Fa propostes de joc a l'adult | En el moment de passar pel circuit l'infant li demana a l'adult que hi passi. |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | En el moment del joc amb la pilota li demana a l'adult que també la tiri a veure si la penja a l'escala. |
| | | | Té confiança amb l'adult | Sí, té confiança en ell ja que li va explicant coses, sobretot a mesura |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|--|------------------------------|--|---|
| | | Posicionament davant l'adult | | que va avançant la sessió. Al principi es mostra una mica més reservat. |
| | | | Mostra inseguretat davant l'adult | |
| | | | Provoca l'adult per buscar límits | |
| | | | S'aïlla i rebutja a l'adult | |
| | | | Busca el reconeixement per part de l'adult | Quan fa el "circuit" al final de la sessió li diu al psicomotricista "mira, mira" diverses vegades. |
| OBSERVACIONS | | | | |
| | | | | |

Nom de l'infant: IT

Sessió Número: 12

Data: 28-04-2017

DIMENSIÓ PSICOMOTRICITAT

| SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|--------------|--------------|-------------------------|------------------------|--|
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | |
| | | | Rodolaments | |
| | | | Arrossegaments | |
| | | | Pujar/baixar | Puja i baixa del plint i el trampolí alguna vegada. |
| | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | Balancejos | |
| | | | Salts | Realitza diferents salts durant gran part de la sessió |
| | | Jocs pre-simbòlics | Aparèixer/desaparèixer | |
| | | | Escapar-se/ser atrapat | |
| | | | Oposició/cooperació | |
| | | | Entrar/sortir | |
| | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|----------|--------------------------|--|---------------------------------------|---|
| | | | Unir/dispersar | |
| | | | Plaer/displaer | |
| | | | Omplir/buidar | |
| | | | Destruir/construir | |
| | | Joc simbòlic | Construccions | |
| | | | Dona significat simbòlic als objectes | |
| | | | Assumeix diferents rols | |
| | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | Entre 1 i 3 | |
| | | | Més de 3 | Utilitza cinc materials diferents durant la sessió |
| | | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou | Utilitza el plint i el trampolí (durs). Així mateix salta sobre el matalàs quan fa els salts. La pilota també és un material bastant tou. |
| | | | Petit/gran | .Menys el frisbee, la resta de materials que utilitza durant la sessió són bastant grans. |
| | | | Mal·leable/rígid | |
| | | | Fix/Mòbil | 3 dels objectes són fixes i els altres dos són mòbils. |
| | | Ús que fa dels objectes | Funcional | |
| Simbòlic | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------------|------------------------------------|------------------------------|--|
| | | | Sensorial | |
| | | | Individual/compartit | Comparteix joc, i per tant material, en el moment dels llançaments amb el frisbee. |
| | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Tot l'espai | La segona part de la sessió, la que juguen amb el frisbee, transcorre "ocupant" tot l'espai del gimnàs. Mentre ell està en una de les puntes, el psicomotricista està a l'altra. És cert que quan comencen a fer els llançaments l'espai és més reduït, però cada vegada es va ampliant. |
| | | | Central | |
| | | | Prop de parets | La primera part de la sessió transcorre al costat d'una de les parets del gimnàs, a la cantonada del final, davant el magatzem de material. |
| | | | Prop de finestres i/o portes | |
| | | | Racons/cantonades | |
| | | | Espais definits/no definits | Al principi de la sessió l'espai està molt definit amb el plint, el trampolí i el matalàs. En la segona part, quan hi ha canvi de joc, aquest és menys definit, ja que l'espai varia en funció dels llançaments que es fan i d'on van. |

ANNEXOS

| | | | | | |
|-----------------------|----------------------------------|-------------------------------|---|--|--|
| | | Formes d'ocupació dels espais | Espais oberts/tancats | | |
| | | | Espais visibles/no visibles | | |
| | | | Amb la vista | | |
| | | | Amb la veu | | |
| | | | Amb el cos | | |
| | | | Amb els objectes | En la segona part ocupa l'espai amb l'objecte, el frisbee. | |
| | | | Formes de compartir l'espai | No el comparteix | |
| | | | | El comparteix | |
| | | | | Envaeix el dels altres | |
| Relació amb un mateix | Gaudeix de l'activitat | | Gaudeix molt de les activitats que porta a terme durant tota la sessió, tant els salts com els llançaments. Així mateix gaudeix veient com els altres l'observen saltant. Està pendent de si el miren o no. | | |
| | Autoestima | | | | |
| | Incomoditat durant la sessió | | | | |
| Frustració | Té tolerància a la frustració | | | | |
| | No té tolerància a la frustració | | | | |
| | Capacitat d'espera | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|-------------------------|--|---|--------------------------|--|
| CONATIVA | Voluntat | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | Continuïtat del joc | | Els dos jocs tenen bastanta durada, sobretot el de salts, que dura gran part de la sessió. |
| | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | |
| | | S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | Explica diferents coses |
| | | | Corporal | |
| | | | Plàstic | |
| | | | Sons | Fa petar els dits durant tota la sessió |
| | | | Silencis | Alguna vegada no respon a les preguntes que se li formulen i se li han de repetir |
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | No recorda les normes en el moment que es tanquen els llums. Vol realitzar algun salt més. |
| | | | Capacitat d'atenció | |
| Comprensió de consignes | | | | |
| Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | | |
| | | Abandonament | | |
| | | Devorament | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|---|---|--------------------------------------|--|
| FANTASMÀTICA | | | Ser dominat | |
| | | | Ser perseguit | |
| | | | Inseguretat en les accions | Demuestra certa inseguretat a l'hora de pujar al plint. Busca punts de suport amplis abans de posar-se dret del tot. |
| | | | Expressa sentiments a través del cos | Va fent petar els dits diferents vegades al llarg de la sessió |
| | Actitud corporal | To muscular | Hipertònic | |
| | | | Hipotònic | |
| | | | Normotònic | El to muscular és normal al llarg de la sessió. |
| | | Grau de relaxament durant la sessió | Alt | Es mostra bastant relaxat durant tota la sessió. |
| | | | Baix | |
| | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Corporal (plor, crit, cops, ...) | Durant gran part de la sessió hi ha descàrrega amb els salts. |
| Amb objectes | En l'última part de la sessió hi ha descàrrega amb el llançament del frisbee. | | | |
| Cap a l'adult | | | | |
| RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves propostes | |
| | | | Accepta les seves normes | Li costa tancar el moment/temps de joc per començar a recollir. Realitza algun salt més. |
| | | | Busca l'atenció i la seva mirada | Li va repetint diverses vegades "mira, mira" |

ANNEXOS

| | | | | | |
|---------------------|--|------------------------------|--|---|---|
| | | | Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | Es passen el frisbee. | |
| | | | Fa propostes de joc a l'adult | En la darrera part del temps de joc, demana a l'adult jugar amb ell al frisbee. | |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | | |
| | | Posicionament davant l'adult | | Té confiança amb l'adult | |
| | | | | Mostra inseguretat davant l'adult | |
| | | | | Provoca l'adult per buscar límits | |
| | | | | S'aïlla i rebutja a l'adult | |
| | | | | Busca el reconeixement per part de l'adult | Quan demana a l'adult que el miri en la realització d'algun dels salts, busca el seu reconeixement. |
| OBSERVACIONS | | | | | |
| | | | | | |

Nom de l'infant: IT

Sessió Número: 3

Data: 19-06-2017

DIMENSIÓ PSICOMOTRICITAT

| SUB-DIMENSIÓ | CATEGORIA | INDICADORS | ÍTEMS | VALORACIÓ |
|--------------|--------------|-------------------------|------------------------|-----------|
| AFECTIVA | Tipus de joc | Jocs de re-assegurament | Caigudes | |
| | | | Rodolaments | |
| | | | Arrossegaments | |
| | | | Pujar/baixar | |
| | | | Equilibri/desequilibri | |
| | | | Balancejos | |
| | | Jocs pre-simbòlics | Aparèixer/desaparèixer | |
| | | | Escapar-se/ser atrapat | |
| | | | Oposició/cooperació | |
| | | | Entrar/sortir | |

ANNEXOS

| | | | | |
|----------|--------------------------|--|---------------------------------------|---|
| | | | Unir/dispersar | |
| | | | Plaer/displaer | |
| | | | Omplir/buidar | |
| | | | Destruir/construir | |
| | | Joc simbòlic | Construccions | |
| | | | Dona significat simbòlic als objectes | Tanca utilitzada com a xarxa |
| | | | Assumeix diferents rols | |
| | Relació amb els objectes | Quantitat d'objectes materials que utilitza durant la sessió | Entre 1 i 3 | |
| | | | Més de 3 | Durant el moment de joc utilitza 4 materials: raqueta, "xarxa", pilota i indiaca. A més, en el moment de representació final, per fer el dibuix, utilitza un full i un retolador. |
| | | Tipologia de materials que utilitza durant el joc | Dur/tou | Material de tipus dur, principalment. |
| | | | Petit/gran | Material principalment petit, menys les tanques que fan de xarxa. |
| | | | Mal·leable/rígid | |
| | | | Fix/Mòbil | És tot material mòbil. |
| | | Ús que fa dels objectes | Funcional | L'utilitza de manera funcional. |
| Simbòlic | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|--|---------------------|------------------------------------|------------------------------|--|
| | Relació amb l'espai | Espai/s que ocupa durant la sessió | Sensorial | |
| | | | Individual/compartit | |
| | | | Tot l'espai | |
| | | | Central | Ocupen principalment la part central del gimnàs. |
| | | | Prop de parets | |
| | | | Prop de finestres i/o portes | |
| | | | Racons/cantonades | |
| | | | Espais definits/no definits | És un espai no delimitat (camp de tennis) però sí que hi ha definits dos camps, una part per cada jugador. |
| | | | Espais oberts/tancats | |
| | | | Espais visibles/no visibles | |
| | | Formes d'ocupació dels espais | Amb la vista | |
| | | | Amb la veu | |
| | | | Amb el cos | Ocupen el gimnàs amb el cos, degut al joc que es desenvolupa. |
| | | | Amb els objectes | Ocupen tot el gimnàs en el joc amb les raquetes. |
| | | Formes de compartir l'espai | No el comparteix | |
| | | | El comparteix | |

ANNEXOS

| | | | Envaeix el dels altres | |
|-----------------|-----------------------|---------------------------------------|------------------------|--|
| | Relació amb un mateix | Gaudeix de l'activitat | | |
| | | Autoestima | | |
| | | Incomoditat durant la sessió | | Apareix certa incomoditat en un moment de la sessió, quan està al costat de la porta i veu que aquesta està oberta. Diu que té por i comença a explicar que va veure una pel·lícula. Demana que es tanqui la porta del magatzem de material, també. Les cares que posa en el moment del dibuix, també són bastant significatives. |
| CONATIVA | Frustració | Té tolerància a la frustració | | |
| | | No té tolerància a la frustració | | |
| | Voluntat | Capacitat d'espera | | |
| | | Capacitat d'autocontrol | | |
| | | Continuïtat del joc | | El joc de tennis dura tota la sessió. |
| | | Repeteix el joc al llarg de la sessió | | Durant tota la sessió es repeteix el mateix joc. No hi ha cap canvi. L'únic intent de canviar és amb una indiaca en comptes de la pilota. |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|--------------------|---|--|---|
| | | S'esforça en la realització de les activitats (capacitat d'esforçar-se) | | |
| COGNITIVA | Aspectes cognitius | Utilitza el llenguatge | Verbal | Explica diferents coses al psicomotricista durant la sessió: la pel·lícula que diu que li fa por. |
| | | | Corporal | |
| | | | Plàstic | |
| | | | Sons | Fa un soroll amb la boca mentre està dibuixant. |
| | | | Silencis | |
| | | Aspectes durant el desenvolupament de la sessió | Sap i recorda les normes | |
| | | | Capacitat d'atenció | |
| | | Comprensió de consignes | Les consignes, en general, les entén. En canvi, però, li costa respondre a algunes preguntes que se li formulen. O bé és això o bé que necessita pensar les respostes. | |
| FANTASMÀTICA | Temors profunds | Pors i temors que apareixen en l'infant durant la sessió | Pèrdua | |
| | | | Abandonament | |
| | | | Devorament | |
| | | | Ser dominat | |
| | | | Ser perseguit | |
| | | | Inseguretat en les accions | Es mostra insegur durant el moment de joc ja que demana al psicomotricista que tanqui la porta. |

ANNEXOS

| | | | | |
|----------------------------------|-------------------|---|--|--|
| | | | Expressa sentiments a través del cos | Al final de la sessió, després de la representació final, expressa por a través de la cara. Durant la sessió, quan treu el tema, no sembla tan afectat com a l'acabar. |
| | Actitud corporal | To muscular | Hipertònic | |
| | | | Hipotònic | |
| | | | Normotònic | El to muscular, al llarg de la sessió és normal. L'únic moment en el que sembla variar, hi apareix certa tensió, és quan just abans d'acabar la sessió, quan explica al que ha jugat i parlen de la pel·lícula i la por. |
| | | Grau de relaxament durant la sessió | Alt | En general el grau de relaxament que presenta al llarg de la sessió és bastant alt. |
| | | | Baix | |
| | | Necessitat de descàrrega durant la sessió | Corporal (plor, crit, cops, ...) | |
| | Amb objectes | | Descarrega durant la part de joc de la sessió amb la raqueta i la pilota, realitzant diferents cops/llançaments. | |
| | Cap a l'adult | | | |
| | RELACIONAL | Relació amb l'adult | Busca l'adult com a company de joc | Accepta les seves propostes |
| Accepta les seves normes | | | | |
| Busca l'atenció i la seva mirada | | | | |

ANNEXOS

| | | | | |
|---------------------|------------------------------|--|--|---|
| | | | Es relaciona amb ell mitjançant els objectes | Es passen la pilota fent llançaments amb la raqueta |
| | | | Fa propostes de joc a l'adult | Ell és qui demana al psicomotricista de jugar a tennis i també amb la indiaca. |
| | | | Busca l'adult perquè l'acompanyi en el joc | És ell qui proposa el joc i demana compartir-lo des del principi de la sessió. |
| | Posicionament davant l'adult | | Té confiança amb l'adult | El fet de parlar-li de pors i d'obrir-se emocionalment al psicomotricista denota confiança en l'adult per part de l'It. |
| | | | Mostra inseguretat davant l'adult | |
| | | | Provoca l'adult per buscar límits | |
| | | | S'aïlla i rebutja a l'adult | |
| | | | Busca el reconeixement per part de l'adult | |
| OBSERVACIONS | | | | |
| | | | | |

ANNEXOS

ANNEX 43. Puntuació feta pel Dr. Roig de la PDI de la mare de l'EI

RF CODING FORM FOR PDI-R 2

| Subject ID: Rater: M. Slead | | | | | Overall Score: <u>4</u> |
|--------------------------------|--------------|------|------------|--------|-------------------------|
| | PAGE | LINE | TYPE | RF | NOTES |
| Guilty | 1 | | | | |
| Angry | 15 20 | | B 2 D 2 | 5 5 | |
| C upset | 21 15 | | B 4 B 2 | 5 5 | |
| Rejected | | | | | |
| Parents | 23 | | D 3 | 4 | |
| C's feelings about sep | | | | | |
| M's feelings about sep | 19 | | B 3 | 5 | |
| Losing C | | | | | |

ANNEXOS

RF CODING FORM FOR PDI-R

1

| Subject ID#: Rater: M. Slead | PAGE | LINE | TYPE | RF | NOTES |
|---------------------------------|----------------|------|----------------|-----------------|-------|
| Clicked | | | | | |
| Not clicked | | | | | |
| Rela. aff. Personality | 10 11 | | B5 B5 B5 | 3-4 4 4 | |
| Joy | 8 | | C2 | 4 | |
| Pain or difficulty | 12 12 | | C5 C3 C4 | 3-4 4 4-5 | |
| Having c changed you | 10 13 10 | | B4 C2 | 4 4 | |
| Needy | 22 2 | | B5 B5 | 4-5 4-5 | |

ANNEXOS

ANNEX 44. Puntuació feta pel Dr. Roig de la PDI de la mare de l'It

RF CODING FORM FOR PDI-R

3
LOW
RF
1

| Subject ID#: | | | | | Overall Score: _____ |
|--------------------------|------|------|-------------------|----------|----------------------|
| Rater: | | | | | Date: _____ |
| | PAGE | LINE | TYPE | RF | NOTES |
| Clicked | 3 | | A4 C5 B4 B1 C3 | 2 3 | |
| Not clicked | 4 | | B4 | 2 | |
| | 4 | | B2 B4 | 2 | |
| Rela. aff. Personality | 5 | | C5 C5 B5 | 2 3 | |
| Joy | 5 | | B5 | 3 | |
| Pain or difficulty | 6 | | B1 B4 | 2 | |
| | 8 | | B1 | 2 | |
| Having e changed you | 8 | | D1 C2 C2 C4 | 2/3 3 | |
| Needy | 11 | | B1 | 2 | |
| | 12 | | B1 | 2 | |
| Angry | 13 | | C2 | 3/4 | |
| Guilty | 14 | | C2 | 4 | |
| C upset | 14 | | D5 | 4 | |
| Rejected | 18 | | C4 C4 | 3 | |
| Parents | 17 | | | 3 | |
| C's feelings about sep'n | 19 | | B4 | 3 | |
| M's feelings about sep'n | 20 | | C5 | 2 | |
| | 21 | | B1 | 4 | |
| Losing | | | C2 | | |

8-2

