



**Universitat Ramon Llull**

## Tesis Doctoral

Titulo:

ANÁLISIS DE UN PATRÓN DE RELACIÓN CONFLICTIVA  
ENTRE PADRES E HIJOS DESDE UNA PERSPECTIVA  
RELACIONAL: Proceso reestructivo con una nueva  
estructuración del tiempo

Realizada por: Elisa Urbano

Dirigida por: Dr. Lluís Botella García del Cid



Facultat de Psicologia, Ciències  
de l'Educació i de l'Esport **Blanquerna**

**Universitat Ramon Llull**

*C. Clavall 1:3  
08022 Barcelona  
Tel. 936 022 200  
Fax 936 022 249  
E-mail: [urisc@sec.url.es](mailto:urisc@sec.url.es)  
[www.url.es](http://www.url.es)*



### Resumen:

El problema a investigar es el empleo del limitado tiempo disponible dedicado al núcleo familiar. Requiere una distribución consciente, orientandola hacia unos objetivos concretos. Examinamos la interacción en un caso único familiar grabado en video, utilizando la metodología *Grounded Theory*, mediante el software informático *Atlas.ti*. Aplicamos el Análisis Transaccional, observando qué provoca problemas, cómo se transmiten valores, la imposición de límites, si el formato utilizado ha sido efectivo, y comparándolo con la teoría, cuál es el motivo. Detectamos los ámbitos problemáticos y posteriormente realizamos una intervención psicológica. Pretendemos crear un sistema de educar en los cuatro valores básicos propuestos, en base a la utilización de una estructura del tiempo basada en tres ejes: tiempo, comunicación y valores.

### Abstract:

The issue under research is the use of limited available time devoted to family. Time distribution requires a conscious, moving towards specific targets. We examined the interaction in a single case family videotaped using Grounded Theory methodology, computer software Atlas.ti is used. We apply Transactional Analysis, looking at the causes of problems, how values are transmitted, the imposition of limits, if the format has been effective, and compared with theory, what are the reasons. We identify problem areas and accomplish a psychological intervention. We want to create a system of education in the proposed four core values, based on the use of a time structure based on three axes: time, communication and values.



## *Agradecimientos*

---

Agradezco al Dr. Lluís Botella el entusiasmo e interés que me ha transmitido por las narrativas relacionales y por el proceso de significado. Así como por la investigación cualitativa y la *Grounded Theory*, en la que poder apoyarme para trabajar y profundizar en el análisis de las emociones. Del mismo modo, deseo mostrarle mi gratitud por todo su apoyo recibido durante el proceso de este trabajo.

También agradezco la comprensión de mi familia, especialmente de mis nietos Álex y Nina por el tiempo que no les he podido dedicar durante esta investigación.



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	15
--------------------	----

## A) PRIMERA PARTE: Estado de la cuestión

CAPÍTULO 1: Antecedentes y cambios sociales .....	41
---	----

1.1 Cambios sociodemográficos .....	41
-------------------------------------	----

1.1.1 Alargamiento de la esperanza de vida .....	41
--	----

1.1.2 Reducción de la reproducción femenina .....	42
---	----

1.1.3 Incorporación de la mujer al mundo laboral.....	43
---	----

1.1.4 Globalización o interculturalidad .....	44
---	----

1.2 Cambios estructurales en la familia .....	45
---	----

1.2.1 Debilitamiento institucional de la familia y cambio de vida social.....	45
---	----

1.2.2 Cambio de las funciones parentales en la familia.....	48
---	----

1.3 Influencia de las relaciones familiares .....	50
---	----

1.4 Problemas actuales que se plantean en la relación paterno-filial.....	51
---	----

## B) SEGUNDA PARTE: Actividad Investigadora

CAPÍTULO 2: Objeto de Estudio y Marco Teórico .....	57
---	----

2.1 Objeto de estudio: Planteamiento general.....	57
---	----

2.1.1 Punto de partida o enfoque con el que se aborda el problema .....	59
---	----

2.1.2 Presentación de la familia.....	61
---------------------------------------	----

2.1.3 Situación social sobre la que se enmarcan objetivos e hipótesis.....	63
--	----

---

2.1.4	Necesidades de padres e hijos en la sociedad actual .....	64
2.1.5	Compaginar ambas necesidades, tanto de padres como de hijos .....	66
<b>2.2</b>	<b>Objetivos .....</b>	<b>67</b>
<b>2.3</b>	<b>Hipótesis.....</b>	<b>69</b>
<b>2.4</b>	<b>Planteamiento epistemológico.....</b>	<b>71</b>
2.4.1	El constructivismo como marco integrador.....	72
2.4.2	Teoría General de Sistemas .....	73
2.4.3	Marcos de referencia desde la perspectiva holista y sistémica.....	75
2.4.4	Análisis de la narrativa relacional .....	77
<b>2.5</b>	<b>Aspectos teóricos específicos .....</b>	<b>78</b>
2.5.1	Motivos para la elección de Análisis Transaccional .....	79
2.5.2	Integración constructivista con Análisis Transaccional .....	80
<b>2.6</b>	<b>Aportaciones de Análisis Transaccional .....</b>	<b>82</b>
2.6.1	Análisis Estructural de primer y segundo orden.....	85
2.6.2	Análisis Funcional .....	89
2.6.3	Sistema de Caricias. Para qué nos comunicamos .....	91
2.6.4	Estructuración del Tiempo.....	95
2.6.5	Cómo nos comunicamos observado desde el Análisis Transaccional.....	98
2.6.6	Juegos Psicológicos .....	103
2.6.7	Juegos de Poder .....	108
2.6.8	Descuentos.....	111
2.6.9	Las Atribuciones.....	114
2.6.10	Mandatos o “Mensajes”.....	115



2.7 Teoría de la Comunicación humana (Watzlawick, y otros, 1995).....	117
2.8 Comunicación no verbal.....	120
2.9 Teoría del apego de Bowlby (1998).....	122
<b>CAPÍTULO 3: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>127</b>
3.1 Marco Metodológico .....	127
3.1.1 Selección de métodos y técnicas .....	127
3.1.2 Justificación de la opción de investigación cualitativa.....	130
3.1.3 Orientación propia durante el proceso de investigación.....	132
3.1.4 Diseño de la práctica investigadora .....	133
3.2 Procedimiento de análisis con Atlas.ti 6.....	143
3.2.1 Codificación.....	144
3.2.2 Descripción de los procesos internos del investigador.....	146
3.2.3 Fundamentación de las interpretaciones.....	147
3.3 Resultados y fase de comparación con las teorías.....	149
3.3.1 Distancia Social. Proxemia.....	151
3.3.2 Análisis conciliatorio ó de transacciones.....	159
3.3.3 Juegos psicológicos y Juegos de Poder .....	169
3.3.4 Mensajes: mandatos y atribuciones .....	181
<b>C) TERCERA PARTE: Intervención</b>	
<b>CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTEGRACIÓN.....</b>	<b>189</b>
4.1 Adecuación de la enseñanza a la evolución del niño.....	190

4.1.1	Embarazo y nacimiento .....	193
4.1.2	Del nacimiento a los seis meses .....	196
4.1.3	De los 6 a los 18 meses.....	204
4.1.4	De los 18 meses a los 3 años .....	210
4.1.5	De los 3 a los 5 años .....	218
4.1.6	A los 6 años .....	221
<b>4.2</b>	<b>Estructuración del tiempo en función de los valores a transmitir. ....</b>	<b>225</b>
4.2.1	Forma de transmitir .....	226
4.2.2	Valores a transmitir .....	228
4.2.3	Valor 1. Tolerancia a la frustración.....	229
4.2.4	Valor 2. Disciplina y orden: una guía para socializar.....	232
4.2.5	Valor 3. Enseñanza de empatía y respeto hacia sí mismo y hacia los demás.....	244
4.2.6	Valor 4. Intimidad: comunicación fluida y comprensión .....	246
<b>CAPÍTULO 5:</b>	<b>Intervención psicológica del caso.....</b>	<b>251</b>
<b>5.1</b>	<b>Presentación del caso .....</b>	<b>252</b>
5.1.1	“El caso de la madre que no podía controlar su rabia” .....	252
5.1.2	Recogida de información de la madre .....	254
5.1.3	Recogida de información de los niños.....	258
5.1.4	Exploración del problema y evaluación diagnóstica .....	262
5.1.5	Clarificación del problema e hipótesis de mantenimiento.....	265
<b>5.2</b>	<b>Descripción general del proceso psicoterapéutico .....</b>	<b>271</b>

---

5.2.1	Estrategias de intervención.....	274
5.2.2	Formato de intervención.....	276
<b>5.3</b>	<b>Formación en emociones .....</b>	<b>278</b>
5.3.1	Enseñar a su hijo mayor a expresar emociones .....	279
5.3.2	Regular las emociones de la madre .....	282
<b>5.4</b>	<b>Repetición de pautas de comportamiento paternas.....</b>	<b>285</b>
5.4.1	Fantasia Guiada: Revisión del pasado (Gimeno-Bayón, 1984).....	286
5.4.2	Trabajo con las introyecciones y Descontaminación del Adulto .....	290
<b>5.5</b>	<b>Prohibición de la alegría en la piscina y el patio .....</b>	<b>294</b>
<b>5.6</b>	<b>Intervenciones para neutralizar los Juegos .....</b>	<b>300</b>
5.6.1	Juego “Rincón”: Role playing “Terapia del Rol Fijo” (Kelly, 1969).....	300
5.6.2	Contrarrestar el juego de “Abrumada” .....	303
5.6.3	Juegos de poder: abandonar el control .....	305
5.6.4	Juego “Mira que me haces hacer”: responsabilización .....	307
5.6.5	Cambiar juegos por juego lúdico.....	309
<b>5.7</b>	<b>Mensajes “Date prisa”: Tiempo reloj y tiempo meta .....</b>	<b>310</b>
<b>5.8</b>	<b>Introducir cambios en la transmisión de Caricias.....</b>	<b>311</b>
<b>5.9</b>	<b>Resultados de la intervención .....</b>	<b>317</b>
5.9.1	Cambios en relación al valor 1: tolerancia a la frustración .....	317
5.9.2	Cambios en relación al valor 2: disciplina y orden .....	319
5.9.3	Cambios en relación al valor 3: Enseñanza de empatía y respeto hacia sí mismo y hacia los demás .....	321

5.9.4 Cambios en relación al valor 4: Intimidad: comunicación fluida y comprensión.....	322
<b>5.10 Conclusiones .....</b>	<b>325</b>
5.10.1 Conclusiones respecto a las hipótesis.....	326
5.10.2 Limitaciones del estudio y propuestas de investigación futuras.....	328
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>333</b>
<b>Anexo I: Vocabulario de Análisis Transaccional.....</b>	<b>348</b>
<b>Anexo II: Informes del Software Científico <i>Atlas.ti</i>.....</b>	<b>358</b>

## Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. Juegos de Poder (Steiner, 1978) .....	110
Tabla 2. Matriz de descuentos Mellor & Sigmund (1975) .....	111
Tabla 3. Descuento de estímulos por área y modo (Mellor y Schiff, 1975).....	113
Tabla 4. Solución de Problemas (Reddington, 1982).....	197
Tabla 5. Juego lúdico como modalidad de Estructuración del tiempo (Cowles-Boyd y Boyd, 1980) .....	250
Tabla 6. Cariciograma (Peterson, 1980).....	272
Tabla 7. Adaptación del Funcionamiento positivo de la alegría (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001).....	298
Figura 1. Relacionar Estructuración del tiempo con Valores .....	35
Figura 2. Presentación de la familia .....	61
Figura 3. Estructura de 2º orden (Berne, 1974).....	88
Figura 4. Estructura funcional (Berne, 1974).....	89
Figura 5. Intimidad (Boyd y Boyd, 1980) .....	97
Figura 6. Transacciones complementarias tipo I y II (Berne, 1974).....	99
Figura 7. Transacciones cruzadas y diagrama de relación (Berne, 1974).....	102
Figura 8. CF: Espacio remoto.....	152
Figura 9. Madre de espaldas, no la mira.....	154
Figura 10. Madre gesto sin mirarlo .....	155
Figura 11. Pasa sin mirarlo .....	156
Figura 12. Vacío de respuesta Tipo 0 .....	160

Figura 13. Comportamiento de la niña .....	164
Figura 14. Transacciones cruzadas (Berne, 1974).....	166
Figura 15. Patrón de transacciones angulares.....	167
Figura 16. CF: Juegos Psicológicos.....	169
Figura 17. Imagen gráfica de cambio de volumen de voz.....	173
Figura 18. Riñas y castigos.....	176
Figura 19. Incoherencias.....	179
Figura 20. Mensajes.....	182
Figura 21. Embarazo y evolución del bebé 0-6 meses (Reddington, 1982).....	194
Figura 22. Urdimbre primaria (Rof Carballo, 1961) .....	206
Figura 23. Evolución estructural de 6 meses a 3 años (Reddington, 1982) .....	208
Figura 24. Evolución estructural de 6 a 12 años (Reddington, 1982) .....	222
Figura 25. Nuestra propuesta de Valores a transmitir .....	229
Figura 26. Nuestra adaptación a niños de Intimidad y Cuidado como Estructura .....	248
Figura 27. Dibujos de los niños .....	259
Figura 28. Cañerías emociones (Gimeno-Bayón, 2012) .....	278
Figura 29. Emoticones del estado de ánimo .....	281

Nota: Los cuadros y figuras que no tienen referencias, es porque son propios de la autora.

# INTRODUCCIÓN

## JUSTIFICACIÓN

---

La familia, institución humana por excelencia, se configura en la actualidad como uno de los grupos que más influencias y modificaciones sufre, tanto por los cambios sociales que repercuten sobre ella, como por las propias evoluciones del sistema familiar (Ríos, 1994, p. 14).

Las motivaciones y las inquietudes que nos han llevado a iniciar esta investigación acerca de ciertos patrones de comportamiento disfuncionales entre padres e hijos que provocan problemas de relación, nacen de la experiencia vivida en un trabajo realizado en la Fundación Orienta. Durante algo más de un año pudimos observar, tanto en las primeras visitas como en terapia familiar, a familias con niños y adolescentes problemáticos de 0 a 18 años. Un alto porcentaje de familias presentaban, ya en una primera consulta, un patrón disfuncional de interacción padres-hijo común y concreto que se repetía y que, según se podía deducir, iba incrementando los problemas de conducta. La actuación de los padres reflejaba una disciplina inconsistente, desconocimiento en muchas ocasiones de las actuaciones de los niños y se daban desacuerdos entre la pareja acerca de qué decisiones tomar, muchas veces incluso delante de los hijos. Este patrón variaba en grado y según la edad, incrementándose conforme crecían los niños, y ya en los niños de más edad se asemejaba a un trastorno desafiante y oposicionista, caracterizado

por un comportamiento disruptivo en el que no se dan actos de delincuencia o las formas más agresivas del trastorno antisocial, pero sí una conducta desafiante y desobediente (CIE-10 F.91.3) (Livingstone, 1994, p. 60). En la misma Fundación Orienta, también se efectuaba terapia grupal, asistiendo por un lado los padres y por el otro los hijos, que en este caso ya estaban en el grupo de adolescentes. En tales ocasiones también se repetía un mismo patrón de comportamiento, pero este patrón había evolucionado hacia un descontrol, distanciamiento, desencuentro y falta de entendimiento que daba la impresión, tanto a los padres como a los hijos, de ser algo irreversible. Es decir, los padres se quejaban y seguían sin entender cómo era posible que después de haber realizado tanto sacrificio por sus hijos, de haber sido tan “democráticos” –según sus palabras-, de haberles permitido todo, ahora se comportaban con ellos de una forma tan desafiante, imponiendo sus caprichos y tan distanciados, que les parecían unos desconocidos. En la escalada de castigos ya se sentían impotentes. Tengamos en cuenta que algunos de estos niños habían tenido que ser ingresados en el Hospital de día de la Fundación debido a causas diversas: unos por un prolongado absentismo escolar, otros por haber iniciado algunos pequeños actos de delincuencia juvenil, etc.

Los hijos, por su lado tenían poca costumbre de comunicar sentimientos, hablaban de las prohibiciones de los padres, de su forma de esquivarlas, de los videojuegos. Costó bastante que expresaran sentimientos, y cuando los expresaron coincidieron en sentirse solos, con un profundo sentimiento de confusión y abandono. Difícilmente se pueden desligar otros aspectos -no ya vinculados a la vida profesional, sino a la experiencia personal- como son el tener hijos, ahora ya adultos, y por ello haber experimentado de una forma empírica su desarrollo emocional, psicológico y social a través de los años (y



en menor medida el de sus amigos), todo ello dentro de un contexto social muy similar al actual: el padre y la madre ejerciendo profesionalmente y los hijos asistiendo a la guardería desde los tres meses. Estos hábitos de atención al comportamiento de los niños que reflejan su estado es muy probable que también hayan podido tener una relevante influencia, especialmente en el impacto causado al constatar que padres normales con hijos normales utilizaban un tipo de comportamiento circular y recurrente del que no conseguían salir y que tanto perjudicaba a ambos en su salud psíquica y emocional.

Más adelante se pudo ver en la televisión catalana una serie titulada “*Supernanny*” que presenta el mismo tipo de comportamientos en padres y niños, y cuyo éxito confirma que es una problemática que adquiere importancia. El hecho de que se divulguen producciones culturales (en este caso en forma de programa televisivo), que lleguen a causar impacto y a tener una audiencia considerable evidencia la importancia que va adquiriendo esta problemática, ya que se está extendiendo a familias de diversas culturas. Este fenómeno nos llevó a iniciar una investigación durante el período de estudio del Doctorado, cuyos resultados resumimos a continuación.

### Conclusiones y resultados obtenidos en una investigación realizada por nosotros durante la formación de doctorado

---

La realización de un proyecto de investigación, como es una tesis doctoral, supone el recorrido de un largo camino de afianzamiento en un marco teórico para validar nuestra investigación. Dada la complejidad del trabajo, decidimos realizarlo en dos fases: Una

primera fase basada en el marco teórico y método operativo que exponemos en los apartados correspondientes, como una constatación de la realidad, sin la intención de efectuar ningún cambio. Y una segunda, la de la realización de la tesis como trabajo de investigación posterior, basada en la modalidad del saber práctico, con la intención de introducir una terapia o tratamiento, utilizando la teoría de la primera fase.

La primera fase a la que nos referimos es la investigación que realizamos durante la formación de doctorado, y de la que presentamos aquí los resultados de forma resumida. Queda a disposición de quien lo desee el trabajo completo.

El título fue: Análisis de un patrón de relación conflictiva entre padres e hijos: una perspectiva constructivista sistémica y Análisis Transaccional.

Para este trabajo utilizamos un caso representativo de la serie *Supernanny*, grabado en video por la productora “*Ricochet*”. Los sujetos participantes afectados por el problema son una familia de cuatro miembros: la madre, el padre y dos hijos. Un niño de 2 años y una niña de 6 años.

El motivo de la demanda, como todos los casos presentados en esta serie, refleja unos padres desbordados por sus hijos, a los que no saben ponerles límites, y unos hijos con un comportamiento provocador e intrusivo, que reclaman continuamente la atención negativa de sus padres.

Partimos en esa ocasión del mismo planteamiento metodológico y del mismo diseño, así como el mismo procedimiento de análisis y codificación que en la actual tesis. Únicamente hemos cambiado, siguiendo las sabias orientaciones de los miembros del Tribunal, el ajuste de las teorías que respaldan el análisis de los resultados, concretándolas en este caso al Análisis Transaccional, como forma de enfoque más concreto que evite una excesiva dispersión y falta de profundización en dicho examen.

Los resultados obtenidos en la fase de comparación del análisis con las teorías fueron los siguientes:

#### Comportamiento incoherente de la madre: Jadyn agrede a Billy.

---

Patrón recurrente de comportamiento incoherente improductivo situado en el nivel 1 (Schiff y Schiff, 1971) de la madre con Jadyn (6 años) y Billy (2 años). Por lo tanto, en el Corolario de la Construcción, tanto Billy como Jadyn podrían construir de forma disfuncional. Billy que en situaciones de abuso de su hermana, su madre no le defiende, sino que lo critica a él. Y Jadyn que puede hacer lo que quiera porque no tienen consecuencia sus acciones. O bien que las situaciones injustas es lo normal, lo que se puede esperar, etc. En todo caso, dentro de su marco de referencia semántico, la interpretación que puedan hacer los niños acerca de lo que piensan y hacen los otros miembros de la familia será confusa, y en el nivel de acción las conductas que lleven a cabo, de acuerdo con sus interpretaciones también lo serán (Keeny y Ross, 1987). Dependerán estas construcciones de las réplicas que se vayan produciendo en sus experiencias y su validación

o invalidación con los acontecimientos sucesivos. Desde el Análisis Transaccional se contempla que los estados del Yo se van construyendo en contacto con los padres y el entorno (Berne, 1971) y en las edades de Billy y Jadyne están construyendo su estado Padre, en base a un estado Niño incongruente de su madre, que no utiliza su estado Adulto para afrontar y dar coherencia a la situación.

En cuanto a las “caricias” no da ninguna a Jadyne, que es la iniciadora del conflicto, pero en cambio sí que da una caricia negativa a Billy que sólo se ha quejado.

Respecto a los descuentos, se sitúa en el estadio 2 en la jerarquía de gravedad de (Mellor y Sigmund, 1975), porque descuenta la existencia de un problema, no llegando a darle significado, ni posibilidades de cambio, ni contempla las habilidades personales para solucionarlo.

Dentro de la teoría del vínculo de Bowlby (1993, 1995, 1998), Billy no se puede sentir protegido, ni cuidado, y tampoco seguro de que su madre le defenderá de su hermana. Tampoco puede verse este comportamiento como un efecto de la socialización del niño, dado que no ayuda como aprendizaje en las relaciones con su hermana. También Vygotsky (1978) comenta sobre el vínculo de la interacción del niño y sus contextos, e indica que los niños están aprendiendo sobre su ambiente por medio de la vinculación con los adultos. Y lo que está aprendiendo Billy respecto a la calidad de apego (Ainsworth, Blear, Water, y Wall, 1978) contribuye a configurar las expectativas del niño respecto a su madre y a su disponibilidad y respuesta, ya que en lugar de atenderlo

se queja de él, lo que no le facilita el aprendizaje de la creación de vínculos familiares gratificantes.

El tipo de apego se podría enmarcar en el patrón mixto desorganizado/desorientado que cita Crittenden (2002).

### Atribuciones de Jadyne a su madre

---

Como consecuencia de las atribuciones que le hace su madre y de su comportamiento incoherente, se pone de relieve el conflicto de intereses de la madre y Jadyne se da cuenta de que, en lugar de enfrentarse a ella, la mamá no la riñe, sino que critica a su hermano agredido por ella. Jadyne confirma las atribuciones a su madre: la manda callar y dice que es tonta. Y como además confirma que cuesta de manejar, salta en el sofá, y en otra UA sigue saltando mientras responde que no está saltando.

### Quejas y atribuciones de la madre (a Billy y a Jadyne) y los hijos las validan

---

Las quejas de la madre son atribuciones de cómo es Billy. En este caso, parece que se trata de una atribución externa, ya que la madre atribuye la responsabilidad a la "forma de ser" de los hijos, a circunstancias situacionales o ambientales.

Como indica Laing (1971), citado en Steiner (1991), y también lo afirma él mismo, las atribuciones influyen de forma muy poderosa en los niños, e influyen para hacer, más que para no hacer cosas, y la forma que destacan como más influyente es cuando se hacen atribuciones a terceras personas y éstas son oídas por los niños.

En el ciclo C-A-C (Circunspección-Apropiación-Control), al inicio del ciclo (C) Billy, por ejemplo, considera de forma inconsciente las diferentes posibilidades que le presenta su madre: ser “muy muy dulce” o “la piel de Barrabás” . La Apropiación (A) supone que una alternativa, sólo una, es tomada como definición del problema. En el caso de Billy el problema es obtener atención.

En el siguiente paso, es el Control (C) o elección del polo de un constructo que le permita una mejor anticipación del mantenimiento de su Sistema de Constructos Personales y de la predicción que su Sistema hace posible, expresado en el corolario de elección. En el ejemplo de Billy, escoge de forma más habitual “ser de la piel de Barrabás” porque así obtiene de forma más segura la atención que precisa.

La consecuencia de las atribuciones es que, tanto Jadyne como Billy, confirman conductualmente las atribuciones que hace su madre. Billy se adapta a la atribución y la confirma de inmediato tapando la cámara con la mano y agrediendo a su madre golpeándola con la cabeza. Jadyne agrediendo a su hermano, primero presionándole con la puerta, después golpeándole la cabeza con una pelota. Después respondiendo a su madre de forma airada confirmando que cuesta de manejar.

En “Juegos y castigos” se vuelve a reproducir el mismo patrón:

Billy agrede a la mamá con cubos de madera, caja de plástico y tira los juguetes. La mamá predice que le puede coger un ataque, y él se adapta e inmediatamente y le coge una rabieta. Cuando la madre, en lugar de ponerle límites, va encajando su comportamiento, se va produciendo una espiral de agresividad, y la madre lo compara con una bomba, y todo el límite que pone al niño es que esperará a que se le pase.

El padre, aún estando presente, interviene muy poco, pero con su comportamiento comparte los constructos familiares de su esposa. Por una parte, pide ayuda porque ve que existe un problema y por otra, no se responsabiliza de que es él quien debe dar una respuesta. Parece que, como su mujer, hace la atribución de que los hijos son el problema, y él busca la solución. Así es como interpretan su propia conducta y la de los niños.

Como consecuencia de esta interpretación, sus acciones -buscar ayuda para solucionar el problema de los niños, no de ellos- evidencian la validación de las hipótesis de ambos padres.

Billy “juega” a provocar conductas problema como forma de llamar la atención, aunque sea negativa. Sus propias acciones, son por lo tanto una validación de las hipótesis que los otros hacen de él. Por otra parte, Jadyne no ve consecuencias por parte de sus padres respecto a sus comportamientos agresivos contra su hermano, por lo tanto interpreta que

los padres permiten su conducta. Y como queda dicho anteriormente, con su propia conducta valida las hipótesis de sus padres respecto a lo que esperan de ella.

En este caso, en el ciclo de la experiencia, la construcción central, tanto de Billy como de Jady, siguen las atribuciones negativas de su madre.

En el caso de Billy, el ciclo C-A-C le llevó a la construcción central de “cuando me porto mal obtengo atención”, y en el ciclo de la experiencia se le valida esta experiencia, lo que no le lleva a una revisión reconstructiva de su sistema, sino a una confirmación.

En el caso de Jady, su construcción central es que, “como la mamá es tonta mandaré yo”, la mamá dice que no sabe qué hacer porque Jady cuesta de manejar, y como dejándole que mande consigue la paz, así lo hace. Es decir, le valida su construcción y Jady no precisa reconstruir su sistema.

#### Falta de límites: el vacío como respuesta

---

Éste es un tema central, no por lo que ocurre, sino por lo que no ocurre. Cuando después de las agresiones, malos comportamientos y desobediencia de los hijos, los padres no hacen nada absolutamente, o responden con una riña suave que no se corresponde con la acción de los niños.



Cuando ni el padre ni la madre dicen nada, los hijos quedan a la espera de imposición de límites. Al no producirse ésta, se quedan en el vacío: no tienen cómo construir el mundo de una forma sana. En su estructura nuclear de rol, los niños se sienten confusos, y esta confusión se activa por su expectativa de que los padres no estarán de acuerdo, porque una norma ha sido violada. Pero a continuación no pueden Validar/Invalidar esa anticipación quedando en el vacío. Po ejemplo Billy golpea a la mamá, esta se protege, pero no le dice si está bien o no, y no le riñe que es lo que esperaba. Este vacío es llamativo porque se produce en muchas secuencias.

*Falta de límites: riña suave.* Es a partir de la petición de ayuda, la llegada de Jo y su presencia física, aún no produciéndose intervención alguna, sino únicamente estando presente y observando, cuando los padres comienzan a reñir a los hijos, de forma suave.

RIÑA SUAVE. Describiremos este Código por ser bastante subjetivo, con la intención de que sea entendido de la misma forma por los distintos observadores.

Descripción del Código: Llamaremos "Riña suave" cuando la forma de reñir no se corresponde con la acción realizada, discrepan código digital y analógico.

Unas veces el tono de voz es tan suave que contradice lo que intenta transmitir. De alguna manera aparece como tímido, poco decidido y ni a los propios padres ni a los niños les resulta convincente.

Esto se confirma porque han de repetir varias veces el mensaje, y también porque los niños no obedecen y se comportan como si fuera un juego: arrojan objetos, corretean, salen, etc. O porque después de reñir, los padres presentan dudas.

Este comportamiento es muy redundante, se produce en “La hora de dormir de Jady”, con Billy, en “Juegos y castigos”, en “Siesta”, en “La hora de dormir de Billy”, etc.

### Comportamientos improductivos y falta de caricias positivas

---

De los cuatro niveles de comportamientos improductivos, o comportamientos pasivos (Schiff y Schiff, 1971) el comportamiento de los padres se mueve entre el no hacer nada o abstención y la sobreadaptación como enfrentamiento a situaciones difíciles, como por ejemplo cuando la madre lleva a Billy bajo el brazo y éste chilla, da patadas (tira los objetos de alrededor) y la madre no reacciona, o en otras ocasiones ambos padres se sobreadaptan y permiten comportamientos inadmisibles, como cuando Billy golpea al padre y ambos sonríen.

Y Billy con todos estos comportamientos se sitúa en la “agitación” como comportamiento improductivo.

Desde la perspectiva de las caricias (Steiner, 1978), Billy está buscando caricias, aunque sean negativas, en forma de enfado o riña, pero no las obtiene porque los padres no le responden, y obtiene en cambio algunas caricias negativas de rechazo porque el padre dice “prefiero cocinar que estar con los niños”.

Además la madre se centra en el estadio segundo de la conciencia moral de (Köhlberg, 1975, 1982), en el nivel convencional. En este caso sería ser madre y agradar –no querer- a los hijos. Se trata de padres que confunden necesidades con deseos, y por ello se subordinan a los deseos de los hijos.

### Juegos psicológicos

---

La madre juega al juego psicológico de “Pata de palo” –la tesis que subyace es “¿Qué se puede esperar de alguien con la pata de palo?”- (Berne, 1964; Steiner, 1991), poniéndose en una posición de inferioridad respecto a los hijos, alega carencias imaginarias o reales, pero magnificadas.

Esto se hace, bien para no asumir la responsabilidad de sus acciones, o bien para obtener algo de los demás. En este caso busca que Jo la salve de la situación, pero Jo no entra en el juego porque afronta las situaciones de forma directa, indicándole en qué forma no asume su responsabilidad, diciéndole que en esta casa falla la disciplina y que ella tolera que su hija le trate de manera despreciable.

El padre, por su parte, juega con la familia de Espectador a Víctima. La posición de Espectador se da cuando el padre está presente, pero no interviene, actúa como si no estuviera delante, y después pasa al rol de Víctima cuando se queja de que los hijos les hacen volverse locos.

El padre también juega al juego “Rincón” con Jo (Berne, 1986; Steiner, 1991, 2006). Comienza en la posición de Víctima pidiendo ayuda y consejo. Pero cuando Jo les indica que falla la disciplina y que falta rutina, el padre expresa molestia, encuentra defectos en lo que ha hecho Jo para ayudar, e intenta que quede arrinconada, que tanto si ayuda como si no ayuda, estará mal. En la base de este juego hay un doble mensaje contradictorio: defiende que no saben resolver los problemas, y su contrario, que lo hacen bien. Pasa por lo tanto a Perseguidor. El resultado es una pobre sensación de triunfo por parte del que arrincona. En este caso, *Supernanny* no se deja arrinconar y le dice que ser francos es la mejor manera de encontrar soluciones.

Los niños por su parte juegan, especialmente Billy, a lo que Berne llama “Dame una patada”, pero los padres no se la dan. Su rol va pasando de Perseguidor a Víctima. Persiguen los niños a los padres y éstos siguen sin hacer nada. Este juego produce principalmente caricias negativas, de rechazo o crítica. Billy intenta en múltiples ocasiones conseguir caricias positivas de su madre, y lo manifiesta en forma de queja, llorando y agarrando la pierna de la madre. La respuesta de la madre no son caricias positivas, ni tampoco preguntarle qué le ocurre, solamente lo levanta, ni siquiera habla con él y dice que ha de dejarlo llorar. Es decir, la madre “no hace nada” (primer grado de comportamientos improductivos), luego les confirma que no hay nada que hacer. Como consecuencia, Billy juega al juego “Dame una patada” con malos comportamientos y agresividad. La agitación de Billy tiene una *Grounded* de UA de 7, y la agresión también de 7. Este es el resultado de los comportamientos improductivos de Billy que se sitúa en tercer y cuarto grado, los más graves. Pero ante la posición de

los niños de “Dame una patada”, la madre no dice nada. De forma que como se ha citado, Billy, en lugar de seguir buscando obtener caricias positivas -la Confirmación, según (Watzlawick, Bavelas, y Jackson, 1995)-, busca inconscientemente las negativas o Rechazo. Un jugador hará cualquier cosa, si así evita la Desconfirmación, que sería el que nadie le tenga en cuenta. Entonces es cuando comienza el juego “Dame una patada” consiguiendo que, cada vez que Billy lleva a cabo su juego, refuerza y Confirma su creencia de que necesita ser castigado para recibir atención.

Según el diagrama de Goulding y Kupfer (citado en Stewart y Joines, 2007) el mensaje a nivel social lo llaman “ostensible estímulo directo” que es cuando se comporta mal o desobediente (arroja objetos, coge comida y hace cochinas, etc.). Y el segundo elemento del juego, el mensaje simultáneo a nivel psicológico, que es el “Cebo” del juego, se denomina “mensaje secreto”, que en este caso sería “merezco ser castigado y voy a ponerte a prueba hasta que lo consiga ¡dame una patada!”

En ocasiones se ve como Billy va subiendo el tono o la escalada de comportamientos y la madre responde cerrando la nevera, recogiendo los objetos, pidiendo tiempo muerto y quejándose del hijo, pero en ningún caso le escucha o le pregunta. Descuenta las necesidades del hijo, no se preocupa por qué llora, no hay identificación de necesidades, ve los síntomas, pero no se pregunta qué significan y necesitan.

Como en ocasiones anteriores, los padres no hacen caso de los estímulos. Ven lo que ocurre, pero descuentan la existencia de un problema, y no reaccionan. Juegan a “policías y ladrones” entre los niños y los papás, por ejemplo en la hora de la “Siesta”. Jady n juega a “Te pillé” en “La hora de dormir de Jady n”, cuando en las (UA 155 a

161) en la que la madre le pide que deje de saltar en la cama, Jadyne sigue saltando y lo niega y le reprocha a su madre “¡Me has echado de la cama!”, para demostrar lo cruel que es su madre.

### Falta de estructura y transmisión de valores

---

Esta familia no presenta la estructura mínima necesaria, ni en su forma de organizarse ni en cómo se relacionan. Los roles no están estructurados en relación a las jerarquías y funciones que ha de cumplir cada miembro que la compone.

La función del subsistema parental con respecto al subsistema filial es la de favorecer la anticipación como una parte inseparable del proceso de construcción. Es decir: el rol que le corresponde a los padres, entre otros, es el de dar pautas para que los niños aprendan a comprender y estructurar su mundo, a saber qué esperar.

En este caso el nivel de construcción que hace Jadyne como hipótesis sobre el resto de los miembros de la familia y de sus acciones es que puede agredir a su hermano, mandar sobre él, responder tratando mal a su madre y faltándole al respeto, y que su comportamiento será aceptado. Ni su padre ni su madre le dirán nada. De forma que la niña actúa de acuerdo con esta teoría. En el segundo nivel, las acciones de los padres de Jadyne son a la vez la evidencia para la validación de las hipótesis que los padres hacen de ella.

Con Billy pasa algo parecido: su construcción e hipótesis sobre sus padres y la situación familiar, es que puede golpear y agredir a sus padres, que éstos se lo consentirán, y su conducta se deriva de su forma de pensar: golpea a su padre y a su madre, pega chilla y da patadas. A su vez, en el segundo nivel, el comportamiento de los padres validan su hipótesis, pues la consecuencia de sus acciones es que los padres no responden a sus acciones.

La posición que adopta Billy en su sistema familiar es distinta con respecto a su hermana Jady. En este caso cree que ha de aceptar que ella le golpee y que, aunque se queje y llore las posiciones de sus padres con respecto a Jady, cree que será la de no intervenir, que no van a hacer nada, y este comportamiento le queda validado con el comportamiento de éstos.

Por su parte, los padres adoptan una rutina familiar confusa: permiten que Jady duerma en el rellano en lugar de en su cama, hay una falta control respecto a los horarios de la siesta y la hora de dormir, los niños cogen comida de la nevera antes del horario de la cena.

A nuestro entender, se da una falta de respeto entre los subsistemas y también entre la familia y el mundo exterior. Y por otro lado, tampoco vemos una transmisión de valores personales y familiares necesarios. Enumeramos a continuación los valores que, a nuestro entender, carecen en esta familia:

Se presenta un déficit de tolerancia a la frustración. Rosal (2003, p. 36) lo define como “la esperanza de tenerlo todo, no siendo capaz de renunciar a algunas metas secundarias”.

Nos parece que falta la enseñanza de la empatía y el respeto, iniciándose ésta por parte de los padres, ya que Jady y Billy no son considerados valiosos ni capaces por sus padres, puede verse por las atribuciones que hacen de ellos. Precisan ser escuchados en sus necesidades, saber porque lloran, qué les está ocurriendo, y sus necesidades no son respetadas por sus padres.

Las conclusiones a las que llegamos respecto a la estructuración del tiempo de esta familia, es que, los padres tienen el hábito de jugar a juegos psicológicos, y lógicamente los niños han aprendido. Como los juegos psicológicos son una forma segura de obtener atención, de la que los niños son tan amantes, en esta familia ocupan prácticamente todo su tiempo de relación en juegos, no queda tiempo para la intimidad.

En consecuencia, se produce una falta de transmisión de valores. El patrón de comportamiento de estos padres es inconsistente: unas veces responden con castigos exagerados y otras veces con respuestas evitativas. Es decir: ante un mismo comportamiento unas veces se lo permiten y no le dicen nada al hijo, y otras por el mismo comportamiento se enfadan y le pegan.



## Problema de Investigación

---

El hecho de que el núcleo familiar haya venido experimentando diferentes transformaciones a lo largo de la historia, dificulta a los padres o tutores continuar con el modelo aprendido de sus propios padres. Aún así el esfuerzo que han de realizar para actuar de la forma más adecuada es necesario, ya que las prácticas educativas parentales no son solamente la primera influencia, sino posiblemente la más significativa para los hijos (B. Anguera, 2003). Las investigaciones precedentes han dejado muchos problemas planteados, y todo ello nos lleva a la indispensable búsqueda de cómo construir una nueva forma de ser padres que permita compaginar en la sociedad actual las necesidades de los padres y las necesidades de desarrollo de la propia personalidad de cada uno de los hijos.

Como consecuencia de dichos cambios, que detallaremos en el capítulo 1, se presenta una importante limitación en el tiempo disponible por parte de los padres para atender las diversas necesidades que se les presentan: laborales y de formación personal, sociales, domésticas y de dedicación al núcleo familiar, tanto a la pareja como a los hijos. Requiere, de hecho una distribución consciente de la ordenación de dicho tiempo, orientando dicha repartición a unos objetivos concretos familiares y personales.

Se puede precisar que el problema de estudio que nos ocupa es investigar precisamente éste empleo del tiempo, pero limitándonos al ámbito de relación con los hijos. Sea cual sea el tiempo que los padres han decidido, o les es posible dedicar a sus hijos,

analizaremos el proceso de interacción que provoca problemas en la relación padres-hijos.

En este proceso se observarán los tipos de comunicación e interacción, para ver cómo afecta, tanto a los padres como a los niños, el estilo parental. Forma parte de la investigación –por considerarlo de mucha influencia- el análisis de cómo se llevan a cabo la transmisión de valores y la imposición de límites, así como constatar si el formato utilizado ha sido o no efectivo, y a la vista de la teoría, cuál es el motivo.

En nuestro caso, lo que buscamos no es únicamente describir o explicar el proceder y la repercusión de la educación familiar, sino que pretendemos crear un sistema de educar en valores en base a la utilización de una estructura del tiempo determinada, analizándola desde el punto de vista del Análisis Transaccional. Dicho análisis permitirá detectar los ámbitos problemáticos para su posterior intervención.

Todo ello teniendo en cuenta la limitación que presenta una investigación e intervención de caso único que, como explicamos más adelante, se trata de una investigación tratada en profundidad, pero no representativa. Lo que sí que consideramos que podría servir de ayuda –a nosotros nos ha servido- sería el método de análisis que utilizamos, basado en la teoría del Análisis Transaccional en cuanto a la estructuración del tiempo, enfocada su utilización hacia unos objetivos básicos de educación en valores. Respecto a éstos me he basado en la bibliografía de ética enfocada desde la psicología (Rosal, 2003; Rosal y Gimeno-Bayón, 2010) que exponemos en la **Figura 25** nuestra Propuesta de Valores a transmitir, en el apartado de Propuesta de integración pág. 225, en el que lo explicamos

en detalle. Se trata en síntesis de estructurar el tiempo disponible de relación con los hijos de forma efectiva. Para ello se realiza una propuesta de cuatro valores a transmitir, que se analizan con los padres, y de estar de acuerdo, se les orienta en la forma de llevarlo a cabo.

De acuerdo con Watzlawick (1995), consideramos que no es posible no comunicar, entre personas en el mismo espacio, de modo que en cada interacción, aunque fuera por omisión, se está comunicando algo, de forma que cambiando el tipo de comunicación se están cambiando los valores que se transmiten a los hijos, aún disponiendo del mismo tiempo.

De todo lo anterior, podríamos concluir en tres ejes:



*Figura 1.* Relacionar Estructuración del tiempo con Valores

La explicación del gráfico sería:

El tipo de comunicación es el que mueve cómo se estructura el tiempo (en aislamiento, en rituales, en pasatiempos, en actividades, en juegos de poder o psicológicos, en juegos lúdicos o en intimidad) y, éste a su vez, dependiendo del tipo de comunicación, transmite unos u otros valores. De forma que si se quieren transmitir unos valores determinados en el tiempo que utilizamos, la comunicación se ha de corresponder con los mismos.

La ayuda que nos pide el cliente habitualmente es para recibir una orientación, la cual se va adaptando a cada caso, ya que, como contamos con la información del análisis y se ha podido comprobar la forma en que se estaba utilizando el tiempo, podemos sugerir otras formas más lógicas orientadas hacia unos objetivos concretos.

En lo que se refiere al tratamiento terapéutico, lógicamente difiere del que cada terapeuta desee utilizar y que cada psicólogo concretará en su caso.

Hemos utilizado el mismo sistema en el caso del análisis realizado del DVD de “*Supernanny*” y en el caso tratado en este trabajo de caso único. Y los resultados obtenidos en el caso de “*Supernanny*” nos hubieran llevado, caso de intervenir, hacia una intervención con los padres cambiando la estructuración de su tiempo, de forma que en lugar de emplearlo en juegos psicológicos, persiguiendo a los hijos con ausencia de una disciplina y orden adecuados para socializar, lo emplearan en la transmisión de

valores de nuestro cuadro, obteniendo así la satisfacción personal y la intimidad emocional que necesitan tanto los padres como los hijos.

Y en el caso tratado en este trabajo de caso único, siendo el punto de partida y problemática familiar ostensiblemente distinta al anterior, utilizando el mismo sistema (analizar la estructuración del tiempo y además en el segundo caso el cambio en la misma), los resultados obtenidos son igualmente satisfactorios. En este caso nos encontramos con un exceso de disciplina (que habría de limitarse a una guía para socializar, y no es así) que no permite la transmisión de otros dos valores del cuadro: el respeto a los hijos y la intimidad con ellos que proporcione una necesaria comunicación fluida y comprensión.

Éstas, por lo tanto, consideramos que son las innovaciones que puede presentar esta investigación.

Las técnicas y métodos que utilizaremos se podrían resumir en la utilización de videos grabados por la propia familia, que transcribimos y analizamos con el programa de software informático *Atlas.ti*. Utilizando la metodología de *Grounded Theory* como la más adecuada para nuestro objetivo de investigación de los procesos (Herrero y Botella, 2004).

Para la categorización de algunos ítems utilizamos el software *Mod-Converter*, así como *iMovie* que, por una parte nos facilitará la medición de los tonos de voz, y por otra parte nos permitirá la selección de las partes de los videos más representativas. Hemos intentado, por lo tanto, en cierta medida “subirnos al carro” de las nuevas tecnologías,

pues tal como indica la *Singularity University*, se han comprobado los efectos exponenciales de las mismas en instituciones académicas.

La estructura del trabajo y su organización se divide en tres bloques: A) Estado de la cuestión, B) Investigación empírica y C) Intervención.

A) El estado de la cuestión

Capítulo 1: Contempla los antecedentes y cambios sociodemográficos que afectan a la estructura familiar y sus consecuencias: los cambios en la definición de familia, los problemas que se plantean en la relación paterno filial y la influencia en las relaciones familiares.

El enfoque que parte de este estudio sobre valores y sobre estructuración del tiempo es una hipótesis original mia.

B) Actividad investigadora, está formada por dos bloques:

Capítulo 2: Objeto de estudio y marco teórico

El objeto de estudio, los objetivos e hipótesis y el planteamiento epistemológico o marco teórico

Capítulo 3: Desarrollo de la investigación, que contiene:

El marco metodológico y procedimiento de análisis. Así como resultados y Fase de comparación del análisis con las teorías

C) Intervención, compuesta por dos apartados:

Capítulo 4: Propuesta de integración.

Capítulo 5: Intervención psicológica del caso tratado.

A continuación se exponen las conclusiones. En los apartados correspondientes tratamos de forma más amplia tanto las bases epistemológicas en las que nos apoyamos, como la metodología que utilizamos, ya que nuestro deseo es el llevar a cabo una investigación sistemática con rigor científico sobre el tema.

### Limitaciones del Estudio

---

Téngase presente que este estudio presenta unas limitaciones que se detallan a continuación.

La principal es que se trata de un caso único, y como tal, no se puede generalizar. Como apoyo a nuestro trabajo hemos explicado en la introducción el análisis previo efectuado con el mismo sistema, con otra familia con una problemática casi opuesta, en que hemos podido obtener unos resultados muy claros que reflejan las diferencias y orientan hacia la intervención.

Otra limitación se corresponde con la franja de edad que nos hemos fijado, se concreta con niños de 4 a 6 años. A esto hay que añadir que el caso analizado es monoparental, lo cual nos permite pensar que las herramientas de estructuración del tiempo con las categorías de Análisis Transaccional nos sirven para reflejar estas diferencias, de forma que, si se tratara de ambos padres habría de añadirse el mismo procedimiento y planteamiento de análisis e intervención realizado con la madre, también con el padre,

añadiendo la relación entre ellos. Este tipo de análisis es el que se realizó en el primer estudio que exponemos en la pág. 17, en este mismo apartado de Introducción.

El diseño es observacional en un medio natural. La limitación es que, como se trata de videos grabados en un entorno natural, en el domicilio de las familias, las personas grabadas conocen la existencia de la cámara. Con todo y con eso, y a pesar de no desconocer que se les está grabando, las personas -como se puede ver en el video- se habitúan y dejan de prestar atención al objetivo (Bonet, Dols, Mercader, y Muntadas, 1980) y se comportan de la forma habitual.

La grabación la ha realizado la madre y tutora de forma continuada durante varias semanas y después, cada semana nos aportaba las grabaciones realizadas. Pero no hemos podido grabar las sesiones con la madre y los niños en la consulta.



# A) Primera Parte:

## Estado de la Cuestión

### CAPÍTULO 1: Antecedentes y cambios sociales

#### *1.1 Cambios sociodemográficos*

Resumiremos algunos de los cambios y variables sociodemográficas que se han producido en las últimas décadas, y que afectan de forma significativa la estructura familiar.

##### *1.1.1 Alargamiento de la esperanza de vida.*

Se ha podido constatar que se ha ido produciendo un aumento de esperanza de vida y una caída de la natalidad, en el que a partir del año 1976 marca el punto de transición entre el modelo expansivo y el regresivo, según las fuentes demográficas de *Eustat* CPV2001 (1999) así como de los resultados que surgen en las pirámides de la población. La influencia más directa es que al alargarse la vida en común en la pareja se produce una mayor inestabilidad matrimonial, más rupturas familiares y un aumento de los di-

vorcios. Se origina una caída de la natalidad, con una reducción de número de hijos que está muy ligado también a la incorporación de la mujer al mundo laboral.

No concebimos la vida familiar de la misma forma que Roussel (1989), y no podemos, por lo tanto, guiarnos por estadísticas de divorcios y nuevas nupcias, como un camino de único trazado, sino que lo entendemos como un recorrido posible de situaciones familiares diversas. Hay una ruptura sustancial en la forma en que las personas conciben y afrontan sus proyectos convivenciales respecto del pasado reciente que tiene mucho que ver con el desgaste o desaparición de los controles ajenos y la consiguiente falta de efectividad de las normas prescritas así como los cambios en las leyes generales (Flaquer, 1997). Pero sí es cierto que en esta nueva forma de vida familiar las parejas se divorcian antes, tienen menos hijos y los engendran en edades más maduras.

### *1.1.2 Reducción de la reproducción femenina.*

---

Gracias a distintos avances en las tecnologías de control de la natalidad la mujer puede regular el número de hijos. Tizón y Fuster (2005) citan que antiguamente la mujer comenzaba a tener hijos a los 20 años, mientras que en la actualidad la edad de comienzo se retrasa ostensiblemente, en algunos casos hasta límites en los que se entra en riesgo para los nacidos (Alberdi, 1999). Influyen diferentes causas para que se produzcan estos cambios demográficos, como el retraso de la nupcialidad o de la formación de pareja, el aumento del intervalo genésico (del matrimonio al primer hijo), el retraso de la edad de maternidad, causas socio-económicas y socio-culturales (una

fuerte evolución de valores que introduce el declive del influjo de la doctrina católica en cuanto a reproducción y familia). El resultado es que desde 1976 ha ido reduciéndose progresivamente el número de nacidos hasta suponer a finales de los 90 algo más de la mitad de los nacidos veinte años atrás (Eustat, 1999) CPV91, EPV96, CPV2001.

Esta regulación reproductiva ha tenido diversas consecuencias, entre ellas un cambio en las perspectivas sexuales al no estar relacionadas con la reproducción. Se produce una liberación en la mujer que antes no existía, y ésta ya puede expresar su sexualidad y amor sin miedo a los embarazos no deseados.

### *1.1.3 Incorporación de la mujer al mundo laboral.*

Gracias a esta libertad para tener únicamente los hijos deseados, y en consecuencia tener menos hijos, a la mujer le es posible incorporarse al mundo laboral, consiguiendo una independencia económica para decidir su vida.

Un aspecto de la incorporación laboral de la mujer al trabajo que influye en las rupturas de las parejas es que, al tener hijos y aumentar la dedicación de tiempo y energía dedicado a la familia, se han de efectuar cambios en la división del trabajo y en la distribución de roles, así como intentar compartir el tiempo libre. Si estos cambios no se producen se provoca un desequilibrio desproporcionado en contra de la mujer en responsabilidades y dedicación de tiempo, y también un sentimiento de injusticia por

este hecho que, de no ser atendido por el marido puede llegar a romper la armonía de la pareja.

Existe además una dificultad en cambiar la idea, tanto masculina como femenina, de que el cuidado del hijo es tarea de mujeres, y de que compartir el trabajo doméstico es una tontería sin importancia, mientras que queda claro en diversos estudios que la división del trabajo familiar es el principal tema responsable de conflictos (B. Anguera, 2003) y, si no se comparte, ella se siente agotada por la sobrecarga de atender su trabajo laboral, la casa, el marido y los hijos. Supone además una sobrecarga psicológica porque cuando está en el trabajo se siente culpable de no estar junto a sus hijos, y se preocupa de cómo puede afectarles su ausencia.

#### *1.1.4 Globalización o interculturalidad.*

---

La globalización como fenómeno y la interculturalidad consecuente aporta mucha riqueza cultural y proporciona una mayor libertad y variabilidad en las normas familiares, dando lugar a un progresivo aumento de la aceptación social de la separación o divorcio. Se encuentran matrimonios que optan por no tener hijos, parejas que conviven sin vínculo legal (a veces formadas después de la ruptura del matrimonio anterior), hogares monoparentales, emigraciones de padres, y con la globalización también madres que emigran y dejan a sus hijos por un tiempo para conseguir un mundo mejor para ellos, a pesar del sufrimiento que representa para todos ellos la

separación y generalización de la adopción internacional. La consecuencia general, según Tizón y Fuster (2005) es que la gente se casa menos y más tarde, se divorcia antes, se tienen menos hijos y se los engendra en edad más madura y, después de un divorcio, las personas se vuelven a casar en menos ocasiones. En la sociedad actual vemos que se están viviendo momentos de extrema diversidad, con cambios notables en las formas de relación interpersonal.

## *1.2 Cambios estructurales en la familia*

Todos estos factores sociodemográficos, es indudable que han provocado profundos e irreversibles cambios en la estructura familiar, y en consecuencia en sus comportamientos, lo que repercute en los tipos de relaciones y provoca cambios funcionales. Como se explica, si no se efectúan las transformaciones estructurales necesarias en la actualidad, se corre el riesgo de planteamientos problemáticos de las relaciones paterno filiales.

### *1.2.1 Debilitamiento institucional de la familia y cambio de vida social.*

Los vínculos familiares son menos fuertes, y en la actualidad se están viviendo momentos de gran diversidad, con grandes cambios en las formas de relación familiar. Son innegables las transformaciones que ha venido experimentando la familia a lo largo de la historia, debido a unos entornos y costumbres que se modifican constantemente y que exigen de ella la capacidad de realizar continuos cambios y evoluciones. Nos

limitaremos a citar las variables que están afectando a la estructura familiar en estas últimas generaciones.

Se ha ido produciendo un debilitamiento institucional de la familia y cambio de vida social a causa de que los vínculos familiares son menos fuertes, y debido a los divorcios aparece lo que algunos autores (Tizón y Fuster, 2005) citan como “monogamia sucesiva”. También se van incrementando las parejas de hecho, que optan por no institucionalizar la familia. En Estados Unidos el 50% de los niños y niñas han pasado por la experiencia del divorcio de sus padres, en muchos casos antes de que el hijo haya cumplido un año y medio. En estos últimos casos, es demasiado temprano para que el niño pueda integrar la experiencia de vivir con el padre y la madre. También van en aumento las familias monoparentales. Se produce con demasiada frecuencia una ruptura familiar que, sin duda, genera a la pareja y a los hijos gran sufrimiento que, como señala Rojas Marcos (1994), no les afecta sólo a ellos, sino que tiene profundas implicaciones en el bienestar emocional de una sociedad. Asimismo, en algunos países se produce un desequilibrio entre sexos, como ocurre en China, que presenta déficit de mujeres, y en Occidente un predominio de mujeres, especialmente de edades mayores. Como sugiere Tizón y Fuster (2005), todos estos cambios psicosociales que se están viviendo generan unas tensiones específicas que se considera que es conveniente observar y analizar dentro del ámbito del núcleo familiar.

Aunque la estructura de las familias está parcialmente determinada por la cultura en que se mueve, en nuestra cultura, según Dallos (1996), predomina la cultura de la familia nuclear, la estructura de una pareja heterosexual que vive junto a sus hijos, que sigue

siendo la forma más común de experiencia familiar. No obstante lo que dice este autor este modelo centrado en la forma más pura de familia nuclear no es en la actualidad la estructura más habitual en 2012. A causa de los motivos mencionados anteriormente, que provocan un aumento de divorcios, cada vez abunda más un modelo de familia más complejo, como son las parejas homosexuales, las familias monoparentales, con familias reconstituidas, en la que ambos padres han estado casados anteriormente y han tenido hijos, añadiéndose a estos los hijos propios, aumentando a su vez la familia extensa. A éstos tipos también podemos añadir las parejas multiculturales, con sus dificultades propias.

Nosotros trabajaremos sobre la base de familia monoparental con sus hijos propios, como forma básica a la que posteriormente se podrían añadir situaciones más complejas.

En pocas décadas se ha pasado de una situación familiar en la que los padres decidían y ordenaban a los hijos qué hacer en cada momento, a unos padres indecisos que ceden el poder a los hijos. Son dos posiciones extremas del comportamiento paterno. De alguna forma se ha producido el fin del patriarcado y se inicia la construcción de un nuevo modelo de familia. En palabras de B. Anguera y Riba (1999) se ha producido una despedida del modelo establecido y la nueva situación provoca incertidumbre, y la identificación con los padres se ha producido de forma negativa rechazando el modelo de educación. En la carta que Kafka (1972) escribe a su padre describe la relación entre ambos en la que existía un profundo sentimiento de miedo hacia él, incluso expresando su reticencia a escribirle porque el tipo de relación que mantenían estaba absolutamente

falto de comunicación, con un comportamiento tiránico por parte del padre, el cual basaba sus derechos para actuar de esta forma, en su persona, no en su pensamiento. También le recriminaba no cumplir él mismo con los mandatos que le imponía a él.

Afirma Kafka que no se trata de un problema social, externo, sino de las consecuencias en su persona de una educación desastrosa y del cumplimiento de la obediencia debida a su padre.

B. Anguera y Riba (2003; 1999) afirman que la novedad importante, desde la segunda mitad del siglo XX, es que los principios de la familia patriarcal caracterizada por la autoridad y el poder de los hombres sobre las mujeres y los niños entran en declive progresivo, mientras que los modelos de relevo en el que la familia está formada por un compromiso entre una pareja que decide tener hijos o adoptarlos y aventurarse en unas relaciones caracterizadas por la intimidad, la responsabilidad, la reciprocidad y la interdependencia aún están en proceso.

### *1.2.2 Cambio de las funciones parentales en la familia.*

---

La incorporación de la mujer al mundo laboral, unido a una creciente necesidad de la misma de una evolución en sus conocimientos, ha tenido la lógica consecuencia de un reparto de funciones.



Los niños nacen indefensos y necesitados de alguien que realice las funciones maternas, que en síntesis son aportar al bebé el afecto y los cuidados que necesita, así como un respaldo institucional de vínculos y de pertenencia que le vaya orientando en la vida. Y el hombre, poco a poco, se ha ido incorporando a la distribución del trabajo familiar y a una nueva función de la paternidad mucho más involucrada. Éste es uno de los cambios sociales más importantes: paulatinamente el padre se va incorporando al cuidado de los hijos, a pesar de la dificultad social que supone la idea de que el cuidado de los hijos es una tarea de la mujer. Este pensamiento aún no ha sido erradicado tampoco en la mujer (B. Anguera y Riba, 1999), y a pesar de su demanda de colaboración, se siente en ocasiones amenazada si el padre interviene demasiado en el cuidado del bebé, y a veces rectifica a éste en su tarea, lo que puede contribuir a desanimar al hombre en esta iniciativa y preferir delegar en la madre estos cometidos.

En muchas familias los padres pasan poco tiempo con sus bebés, porque durante mucho tiempo se consideró poco importante su influencia en el desarrollo temprano de los niños (Lois Hoffman, Paris, y Hall, 1997). Sin embargo, para el bebé es necesario reconocer también la voz de su padre, su olor, su cuerpo diferente del de la madre. Más adelante para el niño será un modelo de referencia, muy necesario tanto para niños como para niñas. Es importante tener presente que no exista esta carencia, dado que la mayor parte de profesionales que tratan al niño desde pequeño, en la guardería y en la escuela son mujeres, y si en casa el padre está ausente, sea por su trabajo, por separación o divorcio, o porque no se ha incorporado al cuidado y educación de los hijos delegando en la madre, es probable que pueda producirse esta necesidad no cubierta.

### *1.3 Influencia de las relaciones familiares*

Desde prácticamente todas las teorías psicológicas está reconocido que en la infancia se viven las primeras relaciones que sientan la base de lo que será el futuro hombre o mujer. Éste es uno de los motivos por lo que es tan importante y fundamental la función emocional de los padres, ya que se puede comprobar la importancia que tiene para el niño las prácticas educativas parentales. Por ejemplo Berne (1971) basa gran parte de su teoría del Análisis Transaccional en la influencia de estas relaciones, que iremos ampliando en este trabajo. Del mismo modo, toda la bibliografía del apego de Bowlby (1998) y Crittenden (2002) corroboran su importancia.

B. Anguera (2003) también afirma que el ambiente que absorbemos en la familia por medio de relaciones e identificaciones formará parte de nuestra historia personal y social. Este ambiente va evolucionando con gran rapidez, y en la actualidad se están viviendo momentos de gran diversidad, con grandes cambios en las formas de relación familiar, y deja a los padres -a causa de la novedad- con falta de referentes en su función parental .

Desde un enfoque más social, Musitu, Gracia y Román, (1988), indican que en la actualidad resulta difícil formular una definición de familia, debido a su gran versatilidad, pero que -si nos atenemos a su función- podríamos decir que, al margen de las necesidades básicas de afecto y alimento, ésta sería la de crear un lazo de unión y posibilitar la socialización de los miembros que la componen. Como sabemos son necesidades básicas corporales del niño el cuidado y sustento: la provisión de alimento,

vestido y alojamiento, y las funciones emocionales básicas de proporcionarle amor, ternura, confianza, esperanza, prestarle la atención y empatía necesarias, unido a ir marcándole unos límites en su actuación que posibilite que el niño tenga claro cómo es correcto actuar, y le ayude a crearse una correcta conciencia moral.

Aún quedando patente la influencia de estas relaciones familiares, al decidir rechazar el modelo anterior se buscan nuevas formas de ser padres, valorando la libertad de los hijos, sus características personales, su espontaneidad, facilitar sus propias opciones y considerar la sumisión y la obediencia ciega como peligrosa (B. Anguera y Riba, 1999). Pero en muchas ocasiones se produce un vacío que provoca mucha confusión.

#### *1.4 Problemas actuales que se plantean en la relación paterno-filial*

La confusión en el modelo educacional a emplear por parte de los padres provoca diversas consecuencias. Una de ellas podría ser la que nos presenta Patterson (1982) en un estudio de conducta y trastorno oposicionista desafiante, después de varios años de investigación sistemática, como vemos en *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* (Diamond, 1996). La problemática la podríamos describir así: Cuando el niño muestra un comportamiento provocador los padres miran hacia otro lado, haciendo caso omiso, lo que en el niño aumenta la desobediencia y mal genio. Entonces los padres, o se dan por derrotados, o castigan de una forma exagerada al niño. El niño aprende que con una actitud de cada vez más exigencia conseguirá “atención negativa”, y los padres aprenden que con castigos severos se consigue un descanso

temporal. Esta interacción crea un círculo que refuerza la agresividad y el comportamiento negativo del niño y los castigos y disciplina inconsistente por parte de los padres.

Este comportamiento refleja una realidad constatable en la que creemos que será muy necesario profundizar, especialmente en las motivaciones internas que llevan a unos padres a comportarse de forma tan poco efectiva, teniendo en cuenta además que quieren a sus hijos aunque se sientan impotentes.

Algunos de los trabajos más recientes sobre prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos (por ejemplo, Ramírez, 2002, o los del Departamento de Psicobiología y Psicología Social de la Universidad de Valencia) se han centrado en los siguientes temas:

- Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia,
- Psicología social de la familia,
- Familia y educación,
- Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española,
- La autoestima y las prioridades personales de valor.
- Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia., etc.

(Véase Llinares, Molpeceres, y Musitu, 2001; Musitu, 1994; Musitu, y otros, 1988; Musitu y Pérez, 2004). Muchas de estas ediciones, como vemos, están centradas en la adolescencia, lo cual se aparta un poco de la investigación que pretendemos llevar a cabo con niños comprendidos en edades de cómo máximo 6 años, pero sí que nos aporta

una visión clara de las consecuencias posteriores, ya en la adolescencia, de un determinado tipo de educación.

Garrido (2006; 2007) en trabajos cuyos títulos definen su contenido: (*Antes de que sea tarde: como prevenir la tiranía de los hijos* y *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*), afirma en estos trabajos que los hijos se pueden convertir en tiranos cuando no están acostumbrados a que se les contradiga y que pueden llegar a insultarlos o incluso a golpearlos.

De todos modos, puntualiza que unos padres excesivamente permisivos tienen como resultado un hijo caprichoso e irresponsable, pero no un hijo violento, ya que para que esto se produzca ha de existir una falta de atención, un comportamiento negligente.

Estas mismas teorías también vienen confirmadas por Trichett y Kuczynski, (1986) citado por Ochoa, y otros., (1988), y añaden que la ausencia de un acercamiento padres-hijos se reflejará en las respuestas a las transgresiones infantiles. Afirman que los padres, ante la desobediencia, suelen aumentar su número de demandas, formulándolas de forma vaga e imprecisa, castigan de forma asidua, aumenta su irritabilidad y discriminan menos su respuesta, con lo que pierden eficacia.

De igual forma aborda el tema del niño consentido Oberst (2009), argumentando que hemos pasado de una generación autoritaria a un exceso de mimos. Esta autora critica el hecho de que se pueda llamar trastorno a una educación equivocada.

Referente a las consecuencias que surgen en la adolescencia a raíz de unas primeras experiencias de apego deficientes, vemos en Sanchís y Botella, (2007) y Shaw & Dallos (2007) que se citan estudios epidemiológicos que demuestran que los índices de depresión son alarmantemente elevados en adolescentes. Estos autores relacionan la teoría del apego de Bowlby con una visión sistémica, argumentando varias sugerencias de Bowlby, como que para que las conductas parentales funcionen efectivamente y prosperen, es necesario un entorno sensibilizado a su práctica, así como que la necesidad de los niños de formar lazos con personas significativas es una cualidad innata y una fuente muy valiosa para que el niño aprenda sobre sí mismo. Bowlby (1993) sugiere que los vínculos afectivos se desarrollan a través de un proceso sistémico de interacción entre el progenitor y el hijo. Esta visión sistémica nos ayudará a estudiar la forma de repercusión que puede tener un tipo de comportamiento concreto en el receptor, así como el tipo de apego que parece reflejar, como por ejemplo en el caso de no tener los padres una orientación clara de la educación que van a dar a sus hijos (porque solamente se tenga claro que la educación recibida por ellos no les sirve), y ante la misma situación se reacciona de forma diferente, la consecuencia lógica de la percepción infantil sería de confusión, y el tipo de apego podría oscilar entre inseguro-avoidante o apego inseguro-ambivalente. Sanchís y Botella (2007) citan un cuarto tipo de apego propuesto por Main y Solomon (1986) y denominado desorganizado-desorientado que incluiría los dos tipos de apego inseguro citados.

Con motivo de un programa de televisión, se está poniendo de moda el término Generación Ni-Ni (Cerdán, 2010) para designar a unos jóvenes, menores de 34 años que han decidido ni estudiar ni trabajar. Viven en casa de los padres y les caracteriza la

ausencia de valores, el desinterés y la falta de motivación. Según esta información, el porcentaje de los jóvenes menores de 34 años en esta situación en España es del 6%. Aunque no obtienen retribución laboral alguna, disponen de coche, móviles, ordenador, alta tecnología, salidas, etc.

Esta actitud refleja una parte de la sociedad que ha sido educada con una absoluta ausencia de límites y de valores sociales. Aunque en el artículo citado se responsabiliza a la sociedad y a los padres, y ya al margen de responsabilidades, nos preguntamos si ésta será la evolución de unos adolescentes con un tipo de apego desorganizado-desorientado citado anteriormente.

Como se puede ver, esta situación social actual no complace ni a padres ni a hijos. En la actualidad los padres no pueden seguir con el tipo de educación estable anterior por no ser democrática y no tener en cuenta derechos de los niños, hoy en día ya consolidados, pero a su vez, por los diversos motivos que se explican en el estado de la cuestión, su situación y obligaciones, tanto en el caso del padre como de la madre, han cambiado radicalmente, y no sería justo ni posible que recayera en los padres una entrega irracional de tiempo y dedicación del que no disponen. Si fuera así, poco a poco se dejaría de tener hijos por miedo padecer en lugar de disfrutar con ellos y aún se agravaría más la situación social.

B. Anguera (2003) plantea unas preguntas interesantes que correlacionan con lo dicho:

*¿Por que las parejas jóvenes se aventuran menos a ser padres? Y las que llegan a serlo y se separan ¿Cómo continuarán las relaciones entre padres e hijos?..*

*Es indudable que la cultura en que vivimos genera unas tensiones psicosociales específicas. Conviene, pues, mirarlas y reflexionar sobre los padres y los hijos en nuestra sociedad (B. Anguera, 2003, p. 30).*

Lo que ocupa la intencionalidad de este trabajo es que la complejidad del sistema familiar lo convierte en un ámbito susceptible de recibir orientación e intervención para facilitar estos cambios de adaptación necesarios, y para ello se considera básico comenzar por analizar la forma en que se produce un tipo de relación conflictiva entre padres e hijos, desde cuando comienza esta situación y en qué forma se da. El objetivo de esta estrategia es adquirir una comprensión de las estructuras esenciales de estos fenómenos, que aporte las pautas de interacción que dificultan un entorno familiar relacional más funcional para todos.

Posteriormente se verá la forma que hemos utilizado esta información en la intervención en este proceso contextualizando la dinámica relacional que ha ido surgiendo, aportando ideas sobre nuevas pautas de interacción y nuevas posibilidades más favorables.



# B) Segunda Parte:

## Actividad Investigadora

### CAPÍTULO 2: Objeto de Estudio y Marco Teórico

#### *2.1 Objeto de estudio: Planteamiento general*

Dado que el núcleo familiar ha venido experimentando diferentes transformaciones a lo largo de la historia, esto dificulta a los padres o tutores continuar con el modelo aprendido de sus propios padres y aún más cuando los cambios son tan rápidos y profundos como los sufridos a partir de la segunda mitad del siglo XX. Aún así el esfuerzo que han de realizar para actuar de la forma más adecuada es necesario, ya que las prácticas educativas parentales no son solamente la primera influencia, sino posiblemente la más significativa para los hijos (B. Anguera, 2003).

El presente trabajo supone una continuación, como ya se ha dicho, del iniciado durante la formación de doctorado, en la que decidimos realizar una primera fase basada en el saber teórico, analizando y constatando una realidad, sin la intención de efectuar ningún cambio, basándonos para dicho análisis en un marco teórico y un método operativo. Para este trabajo utilizamos un capítulo de la serie *Supernanny* por ser representativa de conflictos familiares. Investigamos sobre las relaciones padres-hijo en lo referente a las

técnicas educativas que utilizan los padres y en la influencia que las mismas tienen para la socialización, salud mental y personalidad del niño. Y a su vez, analizamos cómo se produce la retroalimentación dentro del sistema familiar de forma que termina con una relación conflictiva entre padres e hijos.

En este nuevo trabajo, no partimos de un determinismo recíproco padres-hijo en la que las prácticas educativas de los padres modelen la conducta de los niños, como defiende Hoffman (1970) -citado en Musitu, *et al.*, (1988)-, ni de que la conducta de los niños determine las prácticas educativas que apliquen los padres. La teoría que defendemos es postmoderna, constructivista y sistémica, por lo tanto de causalidad circular de los problemas, de forma que la conducta de cada uno de los padres influencia las acciones de cada uno de los hijos, y a su vez, las acciones de éstos influyen en los padres (Sanchís y Botella, 2007).

Pretendemos investigar sobre las relaciones padres-hijo en lo referente a las técnicas educativas que utilizan los padres y a la influencia que las mismas tienen para la socialización, salud mental y personalidad del niño.

Una reflexión y análisis del citado trabajo nos llevó a planificar el planteamiento de una segunda fase, basada en el saber práctico, completándola con la introducción de una terapia o tratamiento. Dicho planteamiento nos condujo, lógicamente, a iniciar otra investigación con otra familia con la que sí pudiéramos intervenir aplicando una terapia.

Como consecuencia, escogimos una familia con problemas, e iniciamos un nuevo trabajo, en el que no partíamos de cero, sino que ya, en este caso, contábamos una base epistemológica coherente con una metodología que disponía de un sistema de análisis y categorización que nos había resultado muy práctico.

### *2.1.1 Punto de partida o enfoque con el que se aborda el problema*

En el inicio de la vida todos los seres humanos poseemos una predisposición a experimentar unas emociones básicas, presentes ya desde el nacimiento, que Allport (1975) define como “estado excitador del organismo” que son “signos de que las cosas no marchan bien” o “una seguridad de que se produce un repentino e inesperado progreso hacia un objetivo”, citado en (Gimeno-Bayón, 1996, p. 103) y que aunque en un inicio se limitan a sensaciones de incomodidad o comodidad, ya en los primeros meses experimenta las cuatro emociones básicas: miedo, tristeza, rabia y alegría (Gimeno-Bayón, 1996). Según las características de las relaciones vinculares tempranas con las figuras del apego, ciertas emociones se activarán con mayor frecuencia e intensidad que otras (Bowlby, 1993) dependiendo de varios factores, y entre ellos - como muy importante- está el vínculo afectivo con la madre. Esta activación que se produce de forma continua, dependiendo del vínculo, de la forma de comunicación (Watzlawick, y otros, 1995) y de factores externos como son la relación entre hermanos y entre los padres, en el colegio, etc. va generando un patrón recurrente y unas experiencias emocionales (Botella y Feixas, 1996; Dallos, 1996) que se empieza a estructurar y que irá conformando la forma de ver la vida.

La conciencia en la primera infancia es absolutamente emocional y ya con la aparición del lenguaje se van ordenando las experiencias que contienen escenas, pensamientos, creencias y recuerdos extraídos de los recuerdos idiosincrásicos y recurrentes de cada uno (Abreo, Castañeda, Gómez, y Parra, 2005). De este modo va el niño construyendo su vida psicológica en los distintos ámbitos con los que se vincula: contexto familiar, escolar, de relación con amigos, etc. y a través de estos contextos va formando sus criterios y valoraciones de cómo relacionarse, qué está bien o mal, etc. Éstos forman parte a su vez de pautas y experiencias familiares compartidas, así como de los constructos compartidos.

Frente a situaciones familiares confusas el niño va creando un reordenamiento que incluye las características de una historia personal en un constante fluir emocional oscilante y también confuso, y una construcción de cómo es él mismo que refleja las vivencias, creencias y atribuciones (Berne, 1974; Vander Zanden, 1986) en su interrelación con los padres y la comunicación constante mantenida con ellos, tanto a nivel digital, como analógica (Watzlawick, y otros, 1995).

Y no solamente edifica su autoconciencia, sino que va ordenando su experiencia en secuencias coherentes que le permitan, a su vez ordenar su realidad también de una manera coherente e ir adquiriendo pautas de conducta. Esto se puede conceptualizar como el “modelo operante” de la teoría del apego (Bowlby, 1980) en el que el niño va formando sus propios mapas cognitivos, representaciones, esquemas o guiones (Steiner, 2006) que le posibilita filtrar la información acerca de sí mismo y del mundo exterior.

### 2.1.2 Presentación de la familia

Se trata de una familia monoparental. En el momento en que acude a consulta, la madre con 38 años, tiene cuatro hijos. El mayor con 6 años, y trillizos, una niña y dos niños, de 4 años.

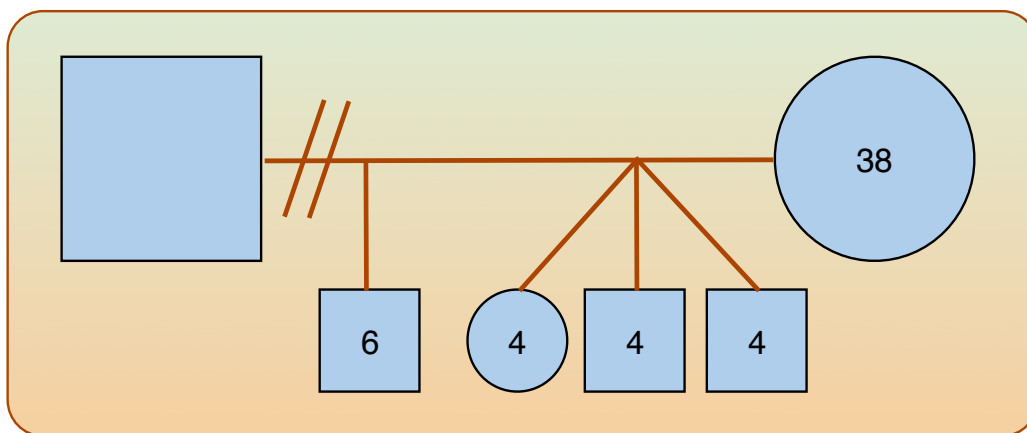


Figura 2. Presentación de la familia

El marido tenía como profesión taxista, y la mujer era subdirectora de un banco.

Deseaban tener hijos, y después de dos años de buscarlos solicitaron reproducción asistida, realizándose una fecundación *"In Vitro"* con éxito y tuvieron su primer hijo. Ambos progenitores, una vez nacido el hijo mayor, y de mutuo acuerdo, planificaron un nuevo nacimiento con la intención de que los hijos se llevaran unos dos años de diferencia en edad, y volvieron a realizar otra inseminación *"In Vitro"*. La mujer enseguida quedó embarazada. Con este tipo de fecundación, ambos conocían y

aceptaban que podrían tener más de un hijo. Éste punto nos parece importante por la atribución que se pueda hacer al comportamiento posterior del marido.

Durante el embarazo de los trillizos se presentan dificultades e internan a la madre por riesgo en el embarazo. El marido no va a verla al hospital ni se encarga del hijo. Han de dejarlo con los abuelos mientras ella permanece en el hospital durante tres meses.

Vuelve del hospital en febrero, y en julio nacen los trillizos. Al nacer estos niños, la relación de la familia se deterioró: el padre, ya no iba a su casa, sólo dormía en casa en algunas ocasiones. Además de no contribuir a los gastos familiares, continuamente presentaba a la mujer problemas económicos y solicitud de ayuda. Después de muchas discusiones, finalmente la mujer le echó de casa. El padre no cumplió nunca con el régimen de visitas ni contribuyó económicamente y desapareció. La madre dice que le preocupaba que el hijo mayor, de aproximadamente un año, pudiera verse afectado porque conocía y había jugado con su padre. Los pequeños no, porque no lo conocen.

A los 5 meses de dar a luz, durante su baja por lactancia, la madre se ve afectada por una embolia. Dice que se sentía sola y abandonada, además se le terminaba la baja por maternidad y no contaba con nadie. Sacó fuerzas y a partir de ahí comenzó esta mujer su recuperación en logopedia, rehabilitación etc.

En el momento en que acude a consulta, a causa de la embolia le cuesta hablar y le preocupa que no le entiendan, pero como puede verse en los videos se ha recuperado muy bien, se le entiende y se expresa correctamente.

La problemática que nos presenta es que desea poder canalizar sus frustraciones, especialmente con los niños. Sabe que se muestra muy irritable, pero no puede controlarse.

### *2.1.3 Situación social sobre la que se enmarcan objetivos e hipótesis*

Ambos miembros de las parejas en la actualidad, o bien se ven obligadas a trabajar por cuestiones económicas, o por motivaciones personales y de autorrealización precisan cumplir con unos horarios de dedicación, distintos a la atención de los hijos. Dedicando a ello una media de ocho horas diarias, más el tiempo empleado en el transporte, añadimos la atención necesaria a la compra y la casa, poco tiempo queda para la atención a los hijos. Además hay que tener en cuenta el cansancio psicológico que se soporta al tener que cambiar de actividad, dado que la concentración en el ámbito laboral no permite pensar en otras actividades domésticas, muchas veces urgentes, como realizar la compra de alimentación, etc. Y al llegar casa, tanto el hombre como la mujer, tienen necesidad de descanso. Al tener hijos ello no es posible, pues los niños por su parte han estado muchas horas en la guardería o colegio y necesitan de una atención afectuosa, igual que sus padres, y ésta convivencia agradable no se produce cuando hay una relación familiar conflictiva.

Dentro de esta área de investigación lo que se pretende es controlar la forma en que se produce este deterioro en la relación, y en qué consiste este deterioro, así como analizar

la calidad del tiempo dedicado a los hijos, y si es de mala calidad qué efecto produce en cada uno de los miembros de la familia. Es decir: cómo se estructura y emplea el tiempo, para reestructurarlo de forma más efectiva en la investigación. También pretendemos constatar qué ocurre cuando este mismo tiempo se utiliza de forma positiva y cuáles han sido las consecuencias.

#### *2.1.4 Necesidades de padres e hijos en la sociedad actual*

---

En esta sociedad actual los padres planifican en su gran mayoría cuándo les es posible tener hijos. Contemplan las condiciones del contexto con las que se enfrentan, y ello les obliga a considerar su situación económica, los días de vacaciones de que dispondrán cuando nazca el bebé, cómo podrán organizar su vida laboral, si al principio podrá alguno de los dos atender al bebé, si le llevarán a una guardería o necesitarán una persona que les atienda mientras trabajan, cómo atenderán todas las necesidades económicas que comporta la clínica, ropa y enseres necesarios, con qué ayudas familiares pueden contar, y finalmente esperan con mucha ilusión la llegada del bebé.

Las expectativas de los padres respecto a los hijos acostumbran a ser muy elevadas, algo natural ya que están efectuando mucha inversión emocional. Esperan un hijo que se les parezca en sus virtudes y habilidades, que sea obediente y les proporcione felicidad. Esto parece lógico ya que ellos han tenido que invertir mucho esfuerzo en tener ese bebé. Pero el bebé ya nace con unas características personales que conviene potenciar en beneficio, tanto del bebé, como de los padres.



Por otro lado, tanto el padre como la madre, por la edad que tienen, desean desarrollarse personalmente, tener aficiones, aparte de la dedicación laboral. Y como el tiempo es un bien escaso, han de sacrificar la mayor parte de su tiempo libre en atender a los hijos dejando de lado sus necesidades propias.

Es sabido que para una adecuada formación del apego (Bowlby, 1995) los padres han de construir una base segura para el niño dedicándole tiempo y atención. De esta forma irá adquiriendo la seguridad de que podrá satisfacer sus necesidades de atención y cuidado. Más adelante los padres irán cediendo iniciativas a los pequeños, como apoyo a su personalidad y desarrollo, hasta conseguir que el niño vaya despegándose sin fomentar una simbiosis poco adecuada a su edad (Berne, 1971; Gimeno-Bayón, 1996), tal como indicamos en el apartado de la adecuación de la enseñanza a la evolución del niño en el capítulo 4. En ocasiones, estas necesidades no se tienen en cuenta. Por ejemplo, puede verse por la calle cómo a pequeños bebés, que apenas pueden sujetar el biberón, se les deja tomarlo solos mientras la madre habla por el móvil sin prestarle la menor atención. Seguramente en estos casos se está fomentando el desapego antes de tiempo y no se le está dando el valor a la comunicación emocional y apego entre la madre y el hijo en una situación en que suple el amantar al hijo, con lo que implica: contacto físico, atención, comunicación de afecto, etc.

La socialización supone enseñar los niños a adaptarse a la realidad de una forma segura con su forma de ser, e irles proporcionando herramientas que les resulten útiles para afrontar las situaciones ordinarias.

### *2.1.5 Compaginar ambas necesidades, tanto de padres como de hijos*

Partimos de la base de que muchas familias desean tener hijos, y que sus hijos se desarrollen de forma saludable y feliz, seguros de sí mismos. Pero no siempre se consigue y ello les provoca frustración, desavenencia entre la pareja, o sentimientos de culpa, es decir: que tener hijos supone un indudable riesgo. Bowlby (1995) creador de la Teoría del apego advierte cuánto trabajo, dedicación de tiempo y sacrificio de nuestros intereses es necesario invertir para tener éxito como padres. Bowlby y Grinker (1962) demuestran que los adolescentes y los adultos jóvenes sanos, felices y seguros de sí mismos son el producto de hogares estables en los que ambos padres dedican gran cantidad de tiempo y atención a los hijos. Las sociedades más acomodadas son las que menos tiempo dedican a los hijos, ya que la energía que tanto el hombre como la mujer dedican a la autorrealización o a la producción de bienes materiales no les deja tiempo ni empuje para dedicar a la producción de niños felices, sanos y seguros de sí mismos, según indica este mismo autor. En cualquier caso, nosotros creemos que aunque es cierto que los niños necesitan mucho tiempo de atención, también repercute de forma positiva en los niños unos padres más formados y autorrealizados, que están más preparados para proporcionar una utilización del tiempo de calidad. Podemos ver, por ejemplo, a padres que, disponiendo de mucho tiempo de contacto con los niños, no es un tiempo de calidad porque lo utilizan en juegos psicológicos o pasatiempos, alejándose mucho de la intimidad con ellos.

Bowlby nos alerta de que, sin abordar cuestiones políticas y económicas complejas, la crianza de los hijos es un producto muy peculiar y que existe el peligro de que adoptemos normas equivocadas.

## 2.2 *Objetivos*

Con las limitaciones propias de un estudio de caso único, con este trabajo nos proponemos demostrar que, a pesar de la buena intención, dedicación y cariño de los padres hacia los hijos, existe un desconocimiento por parte de los mismos de cómo están utilizando su tiempo, qué valores están transmitiendo a sus hijos con su comportamiento, así como de qué otra manera podrían estructurarlo para transmitirles lo que ellos desearían. Todo ello, naturalmente limitándonos al presente trabajo que, por tratarse de un caso único no permite generalizar.

Es por este motivo que hemos intentado dotar, tanto nuestra propuesta como la intervención, de coherencia, organización y sistematicidad, así como respaldarla por un conjunto de saberes, de forma que se obtenga una clara delimitación de límites y transmisión de valores por parte de los padres o tutores. Y de igual forma permita a los niños tener la certeza de entre qué límites de libertad se pueden mover.

En definitiva seleccionamos una familia para trabajar con el caso único que exponemos. Nuestra actividad tratará de analizar cómo se estructura el tiempo de relación con los hijos en el caso tratado, es decir, conocer en qué se emplea el tiempo disponible, identificando los juegos psicológicos de cada uno de los miembros de la familia, las

interacciones, los descuentos, etc., para que, una vez conocida la problemática concreta, se pueda proyectar conjuntamente con los padres (en este caso la madre) una planificación de estructura más funcional. Una vez realizado el análisis y, antes de la intervención se pacta con los adultos de la familia una propuesta de inversión del tiempo en la transmisión de unos determinados valores. Durante la intervención se facilita la integración de los conceptos y la superación de las dificultades personales hasta conseguir el objetivo fijado.

La justificación de dicha demostración la realizamos a través de:

- 1) El análisis del caso: Explicación del proceso, resultados y comparación con la epistemología seleccionada.
- 2) En la intervención
  - a) Dar a conocer los resultados de forma esquemática, con el objetivo de tomar conciencia de lo surgido en el análisis.
  - b) Facilitar a los padres (en este caso la madre) un nuevo proyecto, y mediante un contrato verbal pactado con ella, definir si acepta los objetivos propuestos y está de acuerdo en trabajarlos.
    - i) El proyecto presentado es un esquema de los valores principales que se pretenden transmitir a los hijos, que plasmamos en el apartado 4.2 pág. 225.
    - ii) Acuerdo respecto a los objetivos a trabajar.
  - c) El trabajo de intervención pretende cambios estructurales, no únicamente comportamentales, dentro de la línea epistemológica a la que nos adscribimos.

- i) Trabajos con la toma de conciencia de las necesidades propias, tanto de la actualidad, como de la infancia
- ii) Con la toma de conciencia de las necesidades de cada uno de los hijos
- iii) Trabajo de implicación en los cambios que permita una actitud orientada por las propias convicciones de los padres.

### 2.3 Hipótesis

1ª La hipótesis fundamental es que el caso analizado demostrará, al menos parcialmente, que los padres cuyo motivo de demanda psicoterapéutica se centran en conflicto con los hijos, tienen dificultades significativas en el manejo del tiempo de interacción familiar dedicado a éstos.

La hipótesis secundaria es que:

- No hay una conciencia clara por parte de los padres de qué se está haciendo y con qué objetivo.
- Tampoco hay conciencia de la forma en que se está utilizando el tiempo dedicado a los hijos.
- No se es consciente de la repetición de introyecciones parentales, que dan paso a repetición de unas pautas de comportamiento automático no escogidas por los padres.
- No se asume la responsabilidad de cómo se lleva a cabo la imposición de límites.

2ª hipótesis: cuando los padres son conscientes de los puntos anteriores y se sienten orientados, cambia su enfoque y se muestran muy dispuestos a efectuar cambios profundos que repercutirán positivamente en la relación con sus hijos.

## 2.4 *Planteamiento epistemológico*

La orientación epistemológica desde la que planteamos este estudio es el Constructivismo como marco integrador, y dentro de éste la Teoría General de Sistemas, el Análisis Transaccional y la perspectiva holista y sistémica.

Se trata de una tesis experimental, de caso único, que parte del plano inductivo y que precisa pruebas para la propuesta de una teoría. Utilizamos para el estudio el Análisis Transaccional, integrado de forma amplia en la perspectiva constructivista sistémica.

Por motivos de espacio únicamente expondremos las teorías que vamos a utilizar en el proceso de investigación que explican el problema planteado, resumiendo en pocas líneas los aspectos implicados en este trabajo.

Comenzaremos con el Constructivismo como marco integrador y -una vez explicada la integración epistemológica- continuaremos por una breve descripción de la Teoría General de Sistemas, de la evolución de la terapia sistémica y del Análisis Transaccional hacia una tendencia constructivista, concluiremos con los aspectos teóricos que se relacionarán con el análisis y la intervención desde los distintos modelos.

### 2.4.1 *El constructivismo como marco integrador*

Partimos de una perspectiva epistemológica constructivista integradora de diversos enfoques psicoterapéuticos y marcos referenciales. Siguiendo la noción kelliana de *fragmentalismo acumulativo* (véase Botella y Feixas, 1998) en que se iban acumulando fragmentos de conocimiento parcialmente útiles y válidos, desarrollados de forma independiente y competitiva y carentes de un marco general que los hiciera compatibles, se optó por parte muchos terapeutas sistémicos por un *alternativismo constructivo* (Botella y Feixas, 1998; Kelly, 1969, 2006) que produjo un movimiento integrador. Y, después de examinar compatibilidades epistemológicas con la perspectiva constructivista se fue produciendo una integración bajo un marco común metateórico, dado que el carácter multidisciplinar de la epistemología constructivista, basada en aportaciones de lingüistas, filósofos, biólogos, físicos, cibernéticos, filósofos de la ciencia (además de psicólogos) sitúa al constructivismo en una buena posición para realizar esta integración metateórica (Feixas y Botella, 2000; Neimeyer y Mahoney, 1999). Muchos terapeutas sistémicos han ido adoptando el constructivismo sistémico que implica un cambio en el foco de atención, dejando de centrarse en la circularidad de las conductas de los distintos miembros de la familia, y atendiendo al significado familiar compartido de dichas conductas.

Se señalan a continuación las conexiones de la Teoría de los Constructos Personales con las teorías fenomenológicas. Aunque Kelly reconoce su simpatía por las teorías fenomenológicas de Carl Rogers y otros, era escéptico con la fenomenología *per se*. Aún así cita Boeree (1999): “un fenomenólogo encontraría muchas coincidencias con la



teoría de Kelly”. Por ejemplo, Kelly cree que para entender el comportamiento, necesitamos comprender cómo la persona construye la realidad; cómo la entiende y la percibe, más que cuál es la realidad, ya que considera que la visión de cualquier realidad, incluso aquella del científico más preciso es simplemente eso: una perspectiva.

En lo que respecta a la integración de modelos con fundamentación teórica, hemos seguido las líneas de integración de las siguientes perspectivas: la constructivista, la humanista experiencial y la sistémica-holista. Detallamos a continuación algunos de los distintos niveles de integración.

#### *2.4.2 Teoría General de Sistemas*

La perspectiva sistémica de la familia, se nutre, entre otras fuentes, de conceptos provenientes de la Teoría General de Sistemas (Von Bertalanffy, 1968), la Cibernética y la Teoría de la Comunicación (G. Bateson, Birdwhistell, Goffman, Watzlawick, y Jacks, 1981; Watzlawick, y otros, 1995), y los conceptos procedentes de enfoques evolutivos y estructurales, como por ejemplo Minuchin (1977).

De la primera fuente designada se extraen los matices que configuran el grupo familiar como un sistema de elementos en interacción. La Cibernética, por su parte, define los tipos de intercambios e interacciones que se producen en el sistema familiar. En último lugar, la Teoría de la Comunicación establece los intercambios comunicativos como base de información y relación entre los miembros de la familia.

En los desarrollos de la Terapia Sistémica, si bien existen distintas escuelas o modelos clínicos con concepciones y abordajes particulares, hay conceptos básicos comunes que todos los modelos comparten que son las fuentes de las que se nutren y las aportaciones recibidas.

Von Bertalanffy (1968) desde la Teoría General de Sistemas aplicada a la biología consideró al organismo como un sistema abierto, en constante intercambio con otros sistemas circundantes por medio de complejas interacciones. Esta fue la base para su Teoría General de Sistemas.

Posteriormente este enfoque ha tenido repercusión en la Terapia Familiar Sistémica. (De Shazer, 1987) que en su enfoque de epistemología ecosistémica ha reconocido la influencia de Bateson (1972) en el proceso de pensar, conocer y decidir acerca de la terapia familiar y de su teoría del “doble vínculo”, así como el error de la causación lineal que utilizaban los métodos científicos tradicionales aislando la causa que corresponde a cada efecto. Dado que el ecosistema “es circular, los efectos de sucesos que acontecen en cualquier punto del circuito pueden transmitirse a todo él y producir cambios en el punto de origen” (De Shazer, 1987, p. 22).

Desde la Cibernética se incorporó el concepto de *feedback*, positivo o “morfogénesis”, según el cual a veces un sistema debe modificar su estructura básica –proceso por el que el *feedback* facilita el cambio en la organización de cualquier sistema- y negativo o

“morfofostasis” que significa que el sistema debe mantener constancia ante los caprichos ambientales, o proceso de homeostasis del sistema (Lynn Hoffman, 1987)

Las aportaciones realizadas por Watzlawick, *et al.*, (1995) y su Teoría de la Comunicación, tienen como contribuciones más importantes el reconocimiento de que es imposible no comunicar, porque todo comportamiento tiene un valor de mensaje para los demás (Botella y Vilaregut, 2010), la distinción de los niveles de comunicación -de contenido o de relación-, la interacción simétrica o complementaria, etc. Tanto la Teoría de la Comunicación de Watzlawick, Beavin y Jackson, como la aportación de Bateson (1972) sobre la comunicación y el contexto, aportan conceptos muy útiles para el análisis de narrativas de interacción familiar. Del mismo modo se incorporaron los conceptos estructurales de la familia aportados por Minuchin (1977).

#### *2.4.3 Marcos de referencia desde la perspectiva holista y sistémica*

Conforme fue evolucionando la epistemología sistémica en terapia familiar fue emergiendo una tendencia constructivista y poniendo atención en las narrativas en terapia familiar. Botella, Pacheco y Herrero (1999) afirman que el constructivismo y su vinculación al interés por las narrativas en terapia familiar, arranca de las propias raíces de la terapia sistémica .

Tanto desde la epistemología constructivista como desde la Psicoterapia Integradora Humanista, se han realizado estudios de los distintos niveles de integración (Feixas y

Botella, 2000; Gimeno-Bayón y Rosal, 2001) y han dado como resultado en ambos casos una integración teórica amplia.

Estas perspectivas coinciden en el enfoque organísmico de Von Bertalanffy (1968), del cual el estudio de la biofísica de los organismos, el metabolismo y el crecimiento condujo a la hipótesis sobre los llamados sistema abiertos. El concepto de sistemas abiertos condujo a la Teoría General de los Sistemas, y en pocos años se multiplicaron los trabajos de aplicación de esta metateoría en varios niveles del saber físico, químico, biológico, psicológico y sociológico, manteniéndose cada nivel de sistema científico con su propia autonomía y posesión de leyes específicas (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001).

Como se ha citado, dentro de los modelos con una perspectiva holista se incluye el modelo de Análisis Transaccional, que también implica una interpretación sistémica de la personalidad y la conducta, concibiendo a ésta integrada por los subsistemas de los tres estados del yo en su faceta estructural. A su vez, contemplado desde su faceta psicodinámica, el concepto de “guión de vida” tiene también características de un sistema compuesto por subsistemas: mandatos de guión, mensajes de contraguión y programa. Las decisiones de guión se manifiestan a través de los subsistemas cognitivos (con sus tipos de descuento, etc.), emocionales y conductuales (tipos de juegos psicológicos, “cariciograma”, etc.). Y como consecuencia sistémica, los cambios en cualquiera de los subsistemas tendrá algún tipo de repercusión en los otros.

#### 2.4.4 *Análisis de la narrativa relacional*

Éste es el tipo de análisis que realizamos. El creciente interés por los procesos de significado y la necesidad de modelos para trabajar con las emociones, hacen que nos incorporemos a él y que se escoja el modelo narrativo en diversos tipos de análisis. En nuestro caso lo hemos elegido para el estudio y como base para una posterior intervención.

Como afirma Botella (2001) en los enfoques constructivistas se encuentra la idea básica de que los sistemas humanos se orientan de forma activa hacia la búsqueda del significado de su experiencia en el mundo y de su lugar en él, y por lo tanto están orientados a la comprensión del mundo y a la búsqueda de los significados.

En este sentido, atribuir significado a la experiencia comporta un proceso de construcción, que se realiza mediante el lenguaje relacional, tanto por medio del lenguaje digital (qué se dice), como por medio del lenguaje analógico (cómo se dice), donde se incluyen los comportamientos no verbales (Watzlawick, y otros, 1995).

Mediante el lenguaje relacional cada uno de los miembros de la familia atribuye significado y va construyendo su anticipación de los hechos, pero este acto está mediado por la interpretación que haga cada uno, de modo que tanto el significado de lo que se dice como el modo de decirlo –nivel de contenido y nivel de relación- hace referencia a la relación existente entre interlocutores y sus posiciones subjetivas.

Mediante la narrativa relacional analizamos el desarrollo del proceso comunicativo en el que los miembros de la familia expresan algo de sí mismos a través de signos verbales o no verbales con la finalidad de influir en el otro en un determinado sentido. Estos mensajes los codificaremos mediante las herramientas que nos proporciona el Análisis Transaccional.

### *2.5 Aspectos teóricos específicos*

Comenzamos con la justificación de la elección de Análisis Transaccional describiendo a continuación la nomenclatura específica que utilizamos al hacer referencia en nuestra investigación y resultados. Se trata de una explicación práctica de cómo utilizaremos el Análisis Transaccional para la codificación de comportamientos y actitudes de los miembros de la familia.

Más adelante citamos otras teorías contempladas, muy vinculadas también con el análisis y posterior intervención terapéutica, como son la teoría de la comunicación humana, el análisis de la narrativa relacional, la teoría del Apego, la Inteligencia emocional, los niveles de maduración, etc., que utilizamos en la comparación del análisis con distintas teorías.

### 2.5.1 *Motivos para la elección de Análisis Transaccional*

Nuestro entusiasmo por el Análisis Transaccional, como teoría de la personalidad y de las relaciones humanas basada en la psicología humanista, se sustenta en que posee un potente armazón que permite analizar en detalle comportamientos e interacciones familiares. La buena estructura y especificación de comportamientos del modelo facilita establecer una codificación para cada acción, interacción o ausencia de ella, así como poder establecer relaciones teóricas entre categorías. De este modo se puede examinar la estructuración del tiempo familiar, identificando en qué se emplea el tiempo disponible, que es el objetivo primero de este análisis, para posteriormente poder intervenir.

Como posee una serie de herramientas para el diagnóstico, evaluación e intervención de la realidad psicosocial analizada, nos permite, por lo tanto, obtener unos resultados claros y concretos en un análisis inductivo de interacción –como es nuestro caso- y que, sin este apoyo, podría tender a la subjetividad del analista.

Entre estas herramientas podríamos destacar la facilidad de aplicar categorías a las acciones y relación entre categorías o familias de categorías por la buena estructura del modelo. Explica y cataloga la procedencia ilógica de comportamientos infantiles llevados por el miedo, la rabia, etc. Permite categorizar y encuadrar. Facilita conocer la influencia de la infancia en la psique y las repercusiones no conscientes que dirigen los comportamientos. Supone, por lo tanto -a nuestro entender-, un estudio complejo presentado de forma fácil o sencilla.

Martorell (1998a) nos advierte del giro constructivista adoptado por el Análisis Transaccional, apoyado en la asunción de perspectivas narrativas, citado anteriormente, que pone énfasis en el sentido, en los significados y en los relatos.

No citaremos los orígenes de dicha teoría, ni la continuidad de las investigaciones en la Asociación Internacional de Análisis Transaccional que han permitido profundizar en ciertos conceptos a partir de su creador y fundador Eric Berne (1910-1970) por darlas por suficientemente conocidas.

### *2.5.2 Integración constructivista con Análisis Transaccional*

---

Feixas y Botella (2000) afirman respecto a la integración en psicoterapia:

*La adopción de una epistemología constructivista lleva a la integración con aportaciones que contribuyen cualitativamente al desarrollo de las distintas líneas del movimiento integrador. Es por ello que nos parece que la forma más coherente de ser constructivista es ser integrador, a la vez que la postura más avanzada dentro de la integración es el constructivismo (Feixas y Botella, 2000, p. 22).*

*La psicoterapia holista de Rosal y Gimeno-Bayón (1989) cumple los requisitos de integración amplia al combinar aportaciones de autores tan diversos como Assaglioli, Berne, Von Bertalanffy, Carkhuff, Desoille, Egan, Feldenkrais, Frankl, Gendlin, Janov, Kelly, Lowen, Maslow, May, Moreno, Perls y Rogers,*



*entre otros. Su enfoque articula los aspectos cognitivos, emocionales y corporales de la práctica terapéutica, y supone una alternativa al fragmentalismo acumulativo mencionado... (Feixas y Botella, 2000, p. 13).*

Esta terapia es epistemológicamente constructivista ya que parte de una realidad mediada por la propia subjetividad que es susceptible de diferentes interpretaciones y esta afirmación es compartida tanto por la Psicología de los Constructos Personales de Kelly, como por el Análisis Transaccional (Rosal y Gimeno-Bayón, 2001). Está también integrado el planteamiento básico de la Terapia Familiar Sistémica, ya que concibe la realidad en forma sistémica, como un conjunto de elementos conectados entre sí, de forma que la variación de un elemento varía el conjunto (Von Bertalanffy, 1968), además de que concibe la persona integrada por diferentes subsistemas.

Algunos teóricos del Análisis Transaccional han propuesto integrar Análisis Transaccional con la epistemología constructivista y las perspectivas narrativas (Martorell, 1998a) entendidas éstas como representación de una secuencia de acontecimientos entrelazados, que da importancia a cómo se construye el significado y asume que el observador participa en lo observado.

También Efran, Aldarondo, & Heffner (1997) al desarrollar relación entre el lenguaje y la práctica terapéutica, vinculan posiciones constructivistas con algunos conceptos de Análisis Transaccional, como los juegos psicológicos de (Berne, 1964), que incorporan la dimensión narrativa para el análisis de los juegos y el entendimiento del concepto de Triángulo Dramático con sus roles y cambio de roles.

## 2.6 *Aportaciones de Análisis Transaccional*

Comenzaremos por delimitar que, dentro de las dos líneas teóricas, la que mantiene conexiones con la teoría psicoanalítica y la que se enmarca dentro de los presupuestos de la psicología humanista, nuestra propuesta se adhiere a las posiciones existenciales, integrada con perspectivas sistémicas (Martorell, 1990; Massey, 1989, 1993).

El Análisis Transaccional es un modelo que proporciona una gran ayuda al analista, y que detallamos su utilidad:

- para comprender la estructura y la dinámica de la personalidad (análisis estructural);
- analizar las relaciones sociales y la comunicación (es el análisis conciliatorio o de transacciones),
- explicar las motivaciones del comportamiento, en especial el comportamiento social (son las hambres básicas y concretamente las caricias),
- analizar las distorsiones de la percepción de la realidad, incluida la propia identidad y las conductas asociadas (el marco de referencia, los descuentos, etc.),
- entender las estratagemas emocionales y relacionales que perpetúan esta manera de distorsionada de percibir y relacionarse con los otros y con la realidad (son los juegos psicológicos y los rackets), etc.

Los principios básicos del Análisis Transaccional que le separan de la psiquiatría son tres:

- La gente está bien,
- Las personas con dificultades emocionales son, a pesar de ello, seres humanos completos e inteligentes
- Todos los problemas emocionales se pueden curar mediante un conocimiento adecuado y un planteamiento apropiado.

El Análisis Transaccional, por lo tanto, no se centra en lo que pasa dentro de la gente, sino en lo que pasa entre la gente (Steiner, 1991). Así vemos que los estados del Yo se construyen mediante el contacto con la figuras parentales y el entorno (Gimeno-Bayón, 1996; Kertesz e Induni, Kertész y Induni, 1981) el guión y los juegos son procesos existenciales y relacionales al mismo tiempo, y la teoría de las caricias de Steiner se refiere al control social. Es por lo tanto, una teoría en la que la interacción está presente en todo su desarrollo (Casado, 1998).

Queremos destacar que lo que consideramos como aportación más importante para este análisis es que todos estos aspectos citados quedan reflejados de forma concreta en la estructura y jerarquización del modelo, de forma que resulta muy fácil categorizar cada uno de los patrones de comportamiento que vamos observando, y su posterior comparación con las distintas teorías.

Como todos los aspectos están muy interrelacionados, explicamos el desarrollo que seguiremos:

1. Estructura y funcionamiento de la *Personalidad*, que incluye el Análisis estructural de primer y segundo orden y el Análisis Funcional (muy resumido por darlo ya por suficientemente conocido),
2. La *Interacción humana* con el Sistema de Caricias, Estructuración del tiempo para obtenerlas, Análisis conciliatorio o de transacciones (Berne, 1974), el análisis de los Juegos psicológicos (Berne, 1964), Juegos de Poder (Steiner, 2009), los Descuentos, Atribuciones. También incluimos, por ser muy básica e integrada en este trabajo la Teoría de la Comunicación humana con la que realizamos el análisis de los mensajes, y finalmente la Comunicación no verbal, en su aspecto de distancia social, en especial para ver qué aspectos se están estimulando.

Como en la mayoría de teorías se utiliza un vocabulario propio, y ello facilita que con pocas palabras se pueda saber de qué grupo de cosas se está hablando. El Análisis Transaccional no es una excepción, de modo que utilizaremos para el estudio la forma de expresión propia de Análisis Transaccional, poniendo en mayúsculas para identificar cuando nos estamos refiriendo a la forma de actuar de las personas, como “Padre, Adulto y Niño”. No detallamos su interpretación por ser suficientemente conocido.

A las unidades de comunicación interpersonal las llamaremos “Caricias”, y pueden ser positivas, negativas, condicionales o incondicionales. Del mismo modo, a los patrones de disfunción social que las personas tienen repetitivamente entre sí los llamaremos, tal como hizo Berne (1964), “Juegos”.

Como forma de facilitar dicha lectura, incluimos en el anexo I un vocabulario del Análisis Transaccional, explicativo de los términos más utilizados en este trabajo.

No analizaremos los “guiones de vida” porque como son el resultado de la reacción ante acontecimientos infantiles, y en este caso no es el objetivo del estudio ya que se trata de un tema más intrapsíquico que relacional.

### *2.6.1 Análisis Estructural de primer y segundo orden*

Parece ser que las investigaciones de Penfield (1950) y sus conclusiones, impresionaron profundamente a Berne. Algunas de éstas conclusiones fueron que las experiencias de la vida de una persona queda registrada en su cerebro, de forma que, estimulando el lugar apropiado puede revivir la experiencia, apareciendo simultáneamente el recuerdo de la misma y el sentimiento que suscitó, de forma que vuelve a actualizarse. Así como que la memoria tiene un enraizamiento biológico. De forma que es posible que concurren en la experiencia propia sentimientos de la situación presente, junto a sentimientos que se dieron en una situación del pasado. Estos descubrimientos y las reflexiones y observaciones de sus pacientes realizadas por Berne le llevan a formular en 1954 una teoría de la personalidad que denominó “Estados del Yo”. Nace así la teoría, dentro del modelo psicológico y psicoterapéutico del Análisis Transaccional, de la estructuración de la personalidad en tres Estados del Yo, que Berne (1974) define como: “patrón consistente de sentimientos y experiencia relacionado directamente con un patrón consistente de conducta correspondiente”.

### 2.6.1.1 Estructura de primer orden

---

Las características de cada estado del Yo son las siguientes: El Estado del Yo Padre contiene las grabaciones incorporadas de las figuras parentales, como las actitudes, normas, opiniones (conductas aprendidas, ideales, información sin análisis, prejuicios, opiniones, costumbres, convicción de poder y seguridad). Cuando se actúa desde el Estado de Yo Padre se manifiestan conductas similares a las de éstas figuras. Esta faceta de la personalidad se incorpora del exterior.

El Estado del Yo Niño contiene los sentimientos, interpretaciones y comportamientos de las propias experiencias infantiles: emociones (alegría, miedo, rabia, tristeza), creatividad, impulsividad, curiosidad, desvalimiento e impotencia, egocentrismo, fantasía, pensamiento mágico, intuición.

Estado del Yo Adulto procede a analizar las situaciones (juicios, información analizada, decisiones reflexionadas, cálculo de posibilidades, realismo y sentido de la oportunidad, adecuación al momento y a las circunstancias). Es una visión razonada de la realidad que da lugar a comportamientos no predecibles, a diferencia del Yo Niño que reproduce comportamientos infantiles, o el Yo Padre que reproduce las figuras parentales.

### 2.6.1.2 Estructura de segundo orden

Éste análisis nos será útil para tener información detallada de cuáles son las figuras parentales que están detrás de determinadas ideas y comportamientos del Estado Padre y así relacionar sus repercusiones presentes con la infancia del sujeto.

Damos por conocido el análisis estructural de primer orden para mostrar un análisis más detallado que nos conduce a un diagrama estructural de segundo orden en el que el Niño ha sido dividido en partes más pequeñas.

En ésta estructura de segundo orden, en el Padre (P2) se encuentran patrones procedentes de la personalidad introyectada y grabada de los padres y de otras figuras parentales cuando utilizaban con nosotros comportamientos y mensajes dirigidos a cuidar, nutrir, dirigir, orientar y educarnos a nosotros o a los otros y a sí mismos y también sus estados Adulto y Niño. Luego la utilizamos de la misma manera con los otros o con nosotros mismos, dentro de las normas y costumbres sociales aprendidas de las figuras parentales, todas ellas integradas en distinta proporción en P2 y que llamaremos Padre cultural.

En el estado del Yo Niño (N2) hay tres sectores diferenciados, como vemos en la figura 3.

El “Niño en el Niño” (N1 en N2), también llamado “Niño Natural”. Representa lo más genético y biológico: las necesidades, los deseos, los impulsos y los sentimientos que

derivan de nuestro cuerpo y sus reacciones al entorno.

Está presente a lo largo de toda la vida y es nuestra principal fuente de motivación para el comportamiento.

Cambia conforme cambia nuestro cuerpo con la edad y nuestras condiciones físicas. Contiene también registros de nuestras vivencias pasadas en esta área.

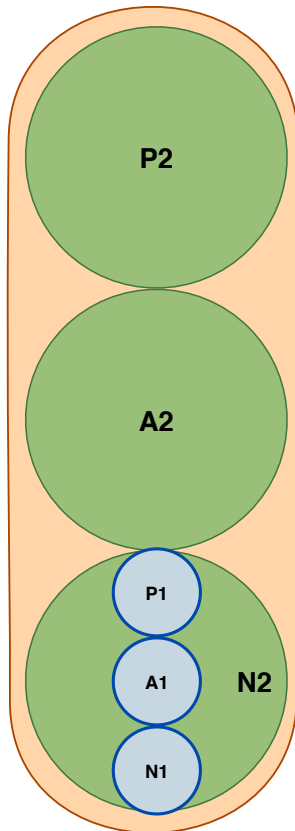


Figura 3. Estructura de 2º orden (Berne, 1974)

El “Adulto en el Niño” (A1 en N2) es la primera parte pensante que aparece en el proceso de desarrollo, lo que se llama ordinariamente “inteligencia natural”.

Berne le denominó El Pequeño Profesor porque, ese estilo de pensamiento sin lenguaje, permite al bebé “conocer” lo que su madre siente y, de mayores, nos proporciona un método para imaginar e intuir qué hacer para salir de las situaciones de la vida. Equivaldría en el

lenguaje vulgar a “es un niño muy listo” haciendo referencia a la viveza y sabiduría del niño.

El “Padre en el Niño” (P1 en N2), también llamado “Niño Adaptado”, representa un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos automáticos, decididos en la infancia por El Pequeño Profesor con el fin de responder a lo que los padres esperan de nosotros y que se han convertido en creencias y patrones más o menos rígidos de

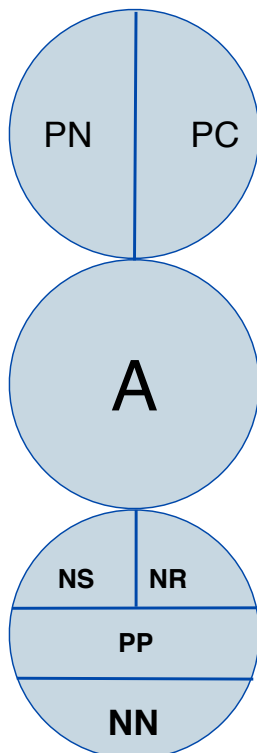


respuesta en situaciones determinadas. Es de aparición posterior a los otros aspectos del Estado Niño, ya que se forma alrededor de los 3 años.

La reacción ante las influencias, como se verá en el análisis funcional, sería de sumisión, de rebeldía, o de demora. Éste último es en realidad un comportamiento de Niño Rebelde atenuado, menos valiente y más manipulativo.

### 2.6.2 *Análisis Funcional*

Se denomina análisis funcional el análisis de las manifestaciones conductuales de los



estados del yo tal y como se observan exteriormente, es decir: lo que hacemos y decimos y cómo lo hacemos. Es el análisis de cómo funcionamos como personas en la relación con los demás y nuestro entorno; el análisis de cómo funcionamos como Padre, como Adulto y como Niño en nuestra relación con los otros.

Éste análisis nos será útil para relacionarlo con los diálogos internos que se provocan cuando la persona se enfrenta una determinada situación y los estímulos de la misma llegan a los tres estados del yo. Padre, Adulto y Niño se activan y estimulan frente a la situación. Los rasgos típicos del funcionamiento son:

*Figura 4.* Estructura funcional (Berne, 1974)

En el Estado Padre distinguimos dos facetas: la de Padre Crítico (PC) que ordena, prohíbe, dogmatiza, controla y la del Padre Nutricio (PN) el que da permiso y anima, ayuda, nutre, da cariño, consuelo y apoyo).

En el estado Adulto (A) la función varía dependiendo de la circunstancia concreta en la que se encuentra el individuo y se efectúa por medio de la reflexión y la lógica, centrado en el manejo de la realidad orientado hacia la solución de problemas.

En el estado Niño es más complejo, y podemos distinguir:

Niño Adaptado Sumiso (NAS): Se trata de la aceptación de estas influencias respondiendo con sumisión a los requerimientos externos (el niño que no quiere comer pero come si su madre se lo ordena).

Niño Adaptado Rebelde (NAR): Rebelión ante las órdenes (el niño que no quiere comer y la escupe aunque su madre se lo ordene, o que justamente la rechaza – independientemente de si le gusta o no- por el mero hecho de que su madre se lo ha ordenado).

Es de destacar que el funcionamiento, especialmente de las introyecciones de la infancia (que Berne las sitúa antes de los 8 años) se manifiesta de adulto en forma de diálogo interno. Por parte del Padre Crítico con autocríticas o críticas a los otros, o por parte del Padre Nutricio con manifestaciones de afecto y autoapoyo, a sí mismo o a los demás, todo lo cual se corresponde con estas introyecciones no conscientes de los padres. Aquí se incluyen los “Debería...”, “que malo/bueno/mejor/peor eres...”, “no te preocupes, no estás solo...” “Demostré...”, etc. Todas estas manifestaciones se realizan tanto de forma verbal como no verbal.

La personalidad sana adulta ha de tener suficientemente desarrollados cada uno de los Estados del Yo y ser utilizados de forma adecuada. Si no es así pueden producirse contaminaciones o exclusiones de alguno de los estados en su estructura, en función de qué estado se utilizan poco o nunca, así como detectar si hay una tendencia a utilizar un estado, cuando habría de utilizarse otro.

La evolución y desarrollo de los Estado del Yo desde el nacimiento quedará explicado en detalle en el apartado en el que se explica el desarrollo infantil según la edad. En dicho apartado se marcan las diferencias del aspecto estructural entre adultos y niños, así como el diferente nivel de necesidades. A diferencia de Maslow, Reddington (1982) cree que las necesidades en niños son igualmente importantes que en adultos, pero que éstas se diferencian de la urgencia de la satisfacción, que es más apremiante en los niños. Este apremio puede estar relacionado con el estado del desarrollo humano en las diferentes etapas de la vida. Esto evita el riesgo de una apreciación personal de los educadores sobre la importancia relativa de las necesidades.

### *2.6.3 Sistema de Caricias. Para qué nos comunicamos*

Cuando hablamos de “caricias” nos referimos, en estos apartados de Análisis Transaccional a reconocimiento, a una forma especial de estímulo que una persona da a otra (Steiner, 1991), a recibir algún tipo de atención, sea positiva o negativa, condicional o incondicional. Se pueden transmitir de forma física o en forma emotiva de halago o rechazo.

René Spitz (1945) en una investigación muy conocida observó que los niños criados por sus madres o cuidadoras directas experimentaban menos dificultades físicas y emocionales que los criados en un hogar infantil. Sobre todo, estos últimos tenían poco contacto físico: abrazos y caricias. La elección de Berne por la palabra “caricia” se refiere a esta necesidad infantil, aunque de mayores, dijo, todavía ansiamos el contacto físico, pero también aprendemos a sustituirlo por otras formas de reconocimiento, como una sonrisa, una alabanza, un insulto o gesto de enfado. Todo este tipo de caricias demuestran que se ha reconocido nuestra existencia. Esto podemos verlo con asiduidad en los niños: si no se les presta atención molestan para recibir, por lo menos, una riña.

Respecto a los tipos de Caricias, los podemos clasificar en diferentes tipos. Pueden ser verbales o no verbales, como una caricia o abrazo, un acercamiento o alejamiento físico, etc. Es difícil imaginar una transacción verbal sin contenido no verbal.

A su vez, pueden ser positivas o negativas y no confundirlas -especialmente en este trabajo con niños- con las agradables o desagradables. Cooper y Kahler (1978) realizaron una interesante aportación para la distinción entre caricias positivas y negativas, ya que en la terminología tradicional se equiparan las positivas a agradables, y las negativas a desagradables. De forma que introducen el concepto de que ambas caricias son positivas, siempre y cuando no exista un descuento. De forma que las caricias desagradables pueden ser positivas: por ejemplo, cuando se riñe a un hijo por un mal comportamiento es una caricia positiva, y si se deja de hacerlo será una caricia negativa porque implica un descuento.

También a su vez pueden condicionales o incondicionales, e igualmente positivas y negativas. Por ejemplo: “eres muy eficiente *cuando* me traes el café” implica que solamente soy eficiente bajo una condición. Tanto en el análisis como en el comportamiento normal se ha de observar que refuerzo se está dando a determinado tipo de comportamientos mediante las “caricias”.

Estos autores (Cooper y Kahler, 1978) realizan una clasificación de caricias concluyendo que las caricias, tanto las negativas como las positivas, sean condicionales o incondicionales son positivas, siempre que no incluyan un descuento, ya que si existe, siempre son negativas. Ofrecen algunos ejemplos: “Te quiero” es una caricia positiva, pero “Evidentemente te quiero, yo quiero a todo el mundo” no lo es porque incluye un descuento del significado que da a la otra persona.

El niño necesita caricias para su supervivencia (Berne, 1971), y todo niño tiene alguna vez miedo de no recibir más caricias, y para impedir que eso ocurra elabora todo un repertorio de manipulaciones con el objeto de seguir recibéndolas. Y de hecho, repite las conductas con las que ha obtenido caricias, ya sean positivas como negativas, pues son igual de efectivas de cara a su hambre de caricias. Por este motivo están relacionados los juegos con las caricias.

Las transacciones están muy relacionadas con las caricias, ya que son el medio a través del cual se dan y reciben las “caricias”. Este concepto se define como cualquier acto que implique el reconocimiento de la presencia de otro o dicho de otro modo, es cualquier

estímulo social dirigido de un ser vivo a otro y que reconoce la existencia de este. Steiner (1978) realizó importantes aportaciones con su teoría “Ley de economía de caricias”. Este autor señala que esta limitación se utiliza para controlar a otras personas, porque como indica Berne todos estamos tan “hambrientos de caricias” que, si no conseguimos caricias positivas, al menos necesitamos recibirlas negativas. Le damos tanta importancia a tenerla en cuenta en la educación infantil porque, aunque se realice de forma inconsciente, es poco ético controlar a los niños en base a sus necesidades emocionales.

Un niño se puede acostumbrar a una escasez de caricias positivas y decidir que este tipo de caricias es poco fiable, rechazándolas aún de adulto, es decir, al recibir un halago es posible que la descuenten. Por ejemplo, le dicen: “que guapa estás” y responde rechazando el halago “es por el vestido nuevo”, o “no, que va, estoy horrible” dejando a la otra persona confusa y descontando en este caso el significado del estímulo “no quería darme esta caricia, pensó que tenía que hacerlo”.

Otro aspecto a tener en cuenta son la *calidad* y la *intensidad* de las caricias. Por ejemplo, una caricia negativa que recibe un niño por haberse comportado mal, transmitida con una voz severa y un dedo amenazante, no la experimenta lo mismo el niño si va acompañada por un grito furioso y una amenaza porque es de mayor intensidad y el impacto será superior.

#### 2.6.4 Estructuración del Tiempo

Berne enumeró seis formas diferentes de estructurar el tiempo, es decir, a qué dedican el tiempo las personas cuando se reúnen:

1. Aislamiento
2. Rituales
3. Pasatiempos
4. Juegos
5. Actividades
6. Intimidad

Estas formas de relacionarse las vincularemos a los Estados del Yo y a las caricias. La intensidad de las caricias aumenta a medida que descendemos en la lista desde el aislamiento hasta la intimidad, pero el grado de “riesgo” (entendido como riesgo psicológico) también aumenta a medida que descendemos en la lista. Por ejemplo, si unas personas permanecen una junto a otra en silencio se están aislando, no corren ningún riesgo, pero tampoco obtienen caricias.

Si se estructura el tiempo con un ritual, una interacción familiar y social en la que se intercambian saludos suponen un mayor riesgo que el aislamiento, pero proporcionan caricias familiares positivas. Los pasatiempos se utilizan mucho en los grupos y en las familias: se habla de algo, se intercambia información a nivel social, evitando cualquier tipo de exposición. Proporcionan principalmente caricias positivas, y algunas negativas. Los pasatiempos pueden ser definidos como una serie de transacciones

complementarias semirituales y simples, ordenadas alrededor de un único campo de material, cuyo principal objetivo es emplear un intervalo de tiempo (Berne, 1964).

Las actividades son un poco más expuestas, el objetivo es alcanzar una meta (practicar un deporte, realizar una tarea, etc.) y las caricias que se obtienen pueden ser tanto positivas como negativas, pero condicionales.

Respecto a los juegos psicológicos, ya hemos dedicado un apartado para su definición en detalle porque se consume mucho tiempo social en esta actividad en la familia. Varios autores (Martorell, 1998b; Stewart y Joines, 2007) consideran que son reinterpretaciones no adecuadas de las estrategias de la infancia. También incluiremos los juegos de poder, ya que, según Steiner (2009) son muy utilizados por los padres. Y con referencia a la intimidad, en el modelo Analítico Transaccional, es la meta en psicoterapia, ya que según Berne (1971), está muy ligado a la salud psicológica.

Destacamos la aportación de Cowles-Boyd (1980) incluyendo el juego lúdico como una estructuración del tiempo. Sugieren una modificación de las seis formas de estructuración de Berne, basándose en un análisis de la intensidad de las caricias y de los factores de riesgo, de forma que, situando el “juego lúdico” sobre un continuo de intensidad de caricias y después sobre otro continuo de riesgo de exposición, en ambos casos se sitúa entre la Intimidad y los Juegos psicológicos y de poder.

Nuestra interpretación práctica de ésta incorporación es que significa que cuando en una familia se utiliza el tiempo en juegos psicológicos o juegos de poder –algo muy



habitual- podemos utilizar el juego lúdico como transición hacia la intimidad. Aunque resulta evidente que los “juegos psicológicos” son lo inverso al “juego lúdico”, dadas las similitudes de estructura (los dos son operaciones del estado Niño que ofrecen excitación) y la alta transferencia de energía, el cambio de los juegos al juego lúdico resulta fácil de hacer. Las implicaciones de esta aportación en la terapia son que, en lugar de confrontar directamente los juegos psicológicos o de poder que utilizan los padres (muy sensibles a engancharse en auto culpabilizaciones), podemos utilizar técnicas para cambiar al juego lúdico haciendo uso de la energía disponible, como forma más divertida y gratificante de llegar al objetivo de estructurar el tiempo en intimidad.

Nos referimos a la intimidad en término de los estados del yo involucrados, como una

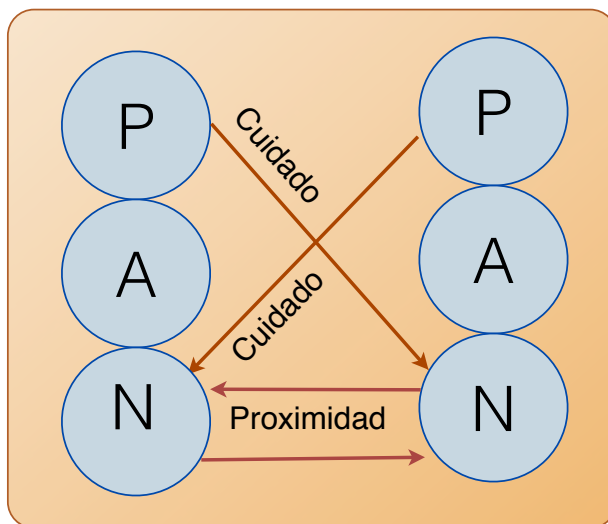


Figura 5. Intimidad (Boyd y Boyd, 1980)

estructuración del tiempo desde la perspectiva de Boyd y Boyd (1980), que según estos autores, el punto de vista respecto a la intimidad con amor, se considera que es la “disposición y voluntad para estar íntimo” y por lo tanto, no una estructura del tiempo” (Boyd y

Boyd, 1980, p. 59). Como estructura

del tiempo requiere un intenso nivel de contacto del estado Niño a Niño más la influencia activa del estado Padre, lo cual proporciona *proximidad* en esta serie de transacciones, por ejemplo: “me siento cerca de ti cuando te permito saber como me

siento y tú me oyes”. Berne (1971) también llamó a éste conjunto de transacciones *intimidad*: una relación de Niño a Niño franca, sin juegos y sin ninguna explotación mutua. Boyd y Boyd consideran que también es necesaria la influencia activa del estado Padre de aceptación y cuidado.

### 2.6.5 *Cómo nos comunicamos observado desde el Análisis Transaccional*

La forma de comunicarnos las personas es por medio de *transacciones*. Una transacción es la unidad de una relación social, es cuando una persona emite un estímulo y éste es respondido por otra persona. El análisis de transacciones nos aporta una gran información sobre el tipo de relaciones que se están manteniendo entre las personas porque son fácilmente observables. Es, por lo tanto un instrumento muy útil para un trabajo como éste porque dará respuesta a cómo se comunica la familia.

El Análisis Conciliatorio o de Transacciones es una teoría de la personalidad y de la acción social, y un método clínico de psicoterapia, basado en el análisis de todas las conciliaciones posibles entre dos o más personas, sobre la base de unos estados del ego específicamente definidos (Berne, 1974, p. 36) y que detallaremos más adelante.

Para examinar adecuadamente los juegos es necesario analizar las transacciones utilizadas. Berne se refiere a la transacción como la “*unidad básica del discurso social*”.

Las transacciones pueden ser *complementarias*, en las que la respuesta vuelve desde el estado del yo estimulado y el emisor al estado del yo desde el que se emitió el estímulo, los vectores son paralelos (por ejemplo, el Padre se dirige al Niño y el Niño responde al Padre), según Berne son las más sanas. Mientras las transacciones continúen siendo complementarias, la comunicación puede continuar de forma indefinida.

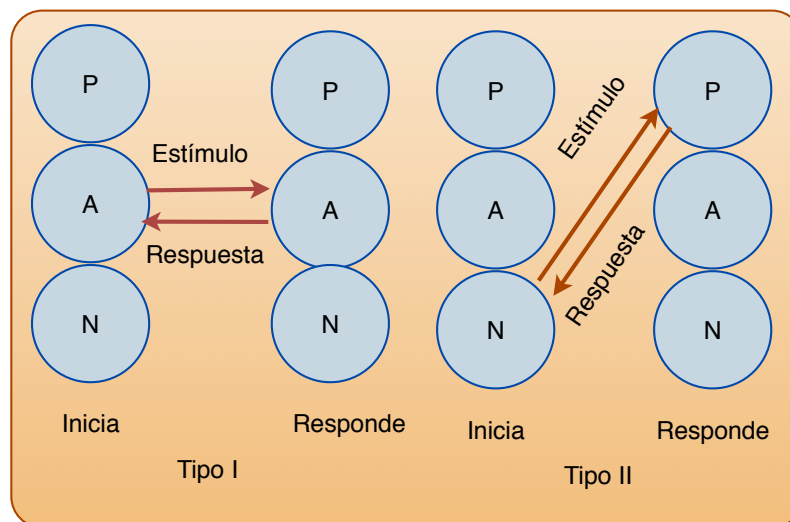


Figura 6. Transacciones complementarias tipo I y II (Berne, 1974)

Las *transacciones cruzadas* son las que los vectores transaccionales no son paralelos, es decir en la que el estado del yo al que se dirige el emisor no es el mismo que el estado del yo que le corresponde (por ejemplo, el Padre se dirige al Niño y en la respuesta el Adulto se dirige al Adulto del otro). Esta respuesta interrumpe el flujo de comunicación que esperaba la persona que enviaba el estímulo.

Las *transacciones ulteriores* son las que transmite dos mensajes a la vez, uno manifiesto a nivel social y otro implícito a nivel psicológico. En los juegos psicológicos hay una gran abundancia de transacciones ulteriores, que puede contener dos mensajes

simultáneos, o un mensaje con dos interpretaciones. Es decir, “en ellas se envía un mensaje aparente y otro escondido. No son directas y se manifiestan como indirectas o insinuaciones que se le hacen al otro” (Gimeno-Bayón, 1996, p. 193). Se envía una transacción aparente a nivel social y una transacción escondida a nivel psicológico. Además, en muchas ocasiones esta última no es verbal. Por ejemplo, preguntan a alguien que llega tarde “¿qué hora es?” puede tener dos interpretaciones distintas dependiendo del tono y gesto con que se haga (de petición de información o de crítica) para la persona que lo recibe, y en muchas ocasiones se responde al mensaje oculto a nivel psicológico, si se hace en tono de riña, excusándose.

Por tanto, las conciliaciones complementarias y cruzadas son conciliaciones simples, a un solo nivel. Y las conciliaciones ulteriores -o de dos niveles- son de dos tipos: las que Berne denomina como *transacciones angulares* y las *dobles* que más adelante detallamos.

Aunque Berne orienta en el sentido de que si la relación es sana y enriquecedora las transacciones complementarias son muy variadas y proporcionan una relación fluida (ésta precisamente se caracteriza porque tiene muchas transacciones complementarias), en realidad ningún tipo de transacción es “bueno o “malo” en sí mismo, sino que depende del tipo de flujo de comunicación que se desee mantener. Steven Karpman (1971) en su artículo “*Opciones*” desarrolló la idea de que podemos decidir transactuar de la forma en que queramos, por ejemplo rompiendo una comunicación fluida con un vecino pelmazo, o con intercambios familiares incómodos, etc. algo muy necesario en nuestra vida diaria.

El tipo de transacciones servirá como índice en la investigación para constatar el tipo de relación. A continuación detallaremos la forma concreta de Codificación de Transacciones que realizamos, que hemos tomado de Berne (1974, pp. 30-36)

Las conciliaciones mas sencillas, con flechas paralelas, se llaman *conciliaciones complementarias*.

Las cruzadas se llama *conciliación cruzada*. En una situación así se rompe la comunicación. Los tipos más importantes y perjudiciales son:

- Tipo I AA-NP (forma común de la reacción de transferencia tal como se da en psicoterapia, y es además el tipo de conciliación que provoca la mayoría de problemas en el mundo).
- Tipo II AA-PN (por ejemplo una pregunta recibe una respuesta Padre a Niño, común en la contratransferencia, y la segunda de las causas más corrientes de problemas en las relaciones personales y políticas.
- Tipo III NP-AA “la respuesta exasperante” cuando alguien quiere comprensión y en lugar de ello recibe hechos.
- Tipo IV PN-AA “insolencia” cuando alguien que espera docilidad recibe en vez de eso una respuesta que considera “punzante”, en forma de una afirmación de hechos. Hay otro tipo,
- Tipo 0, en las que se espera una respuesta y no la hay, se considera la más grave porque el mensaje es de “no existas” (Goulding y Goulding, 1976)

Las *conciliaciones complementarias* y *cruzadas* son conciliaciones simples, a un solo nivel. Hay dos tipos de *conciliaciones ulteriores* o de dos niveles, las *angulares* y las *dobles*.

- *Conciliación angular lograda* (A+AN) (NA) en las que se intenta conectar con un estado concreto del ego, a pesar de la apariencia de ir dirigido a otro, y en este caso se ha logrado, si responde desde A.
- *Conciliación doble*, por ejemplo (A-A) (NN-NN). Hay dos niveles distintos, y el nivel psicológico o encubierto subyacente es diferente del nivel social o visible.

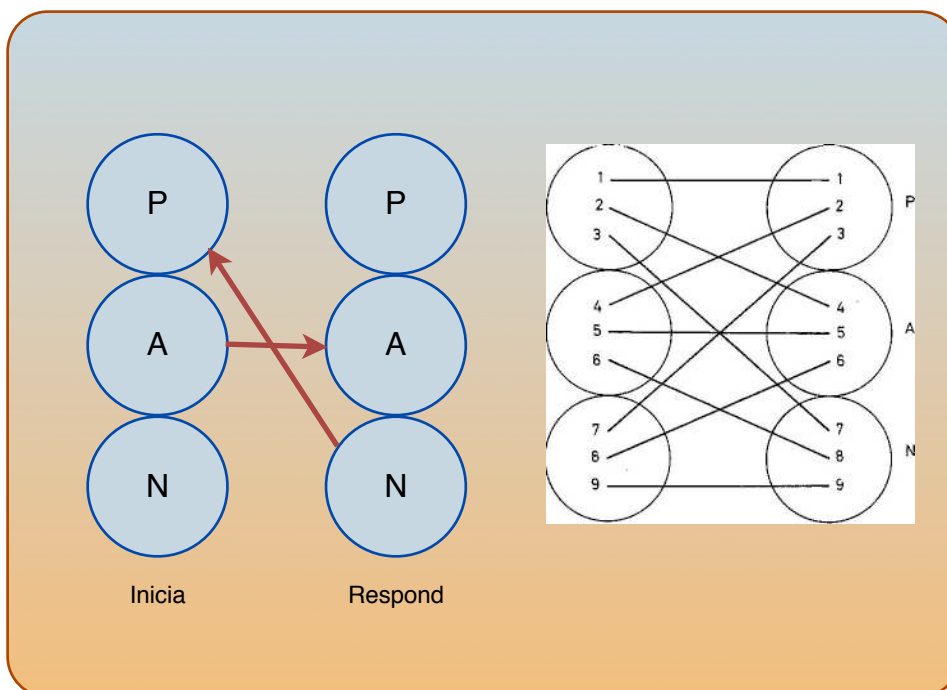


Figura 7. Transacciones cruzadas y diagrama de relación (Berne, 1974)

Berne indica que algunas transacciones dobles, como en la educación de los niños, ya que entran en situaciones especiales, donde el nivel visible puede ser complementario

(PN-NP, NN-NN), o cruzado (AA-NP, Tipo I), por ejemplo, mientras que el nivel encubierto puede ser cualquiera de la 81 posibilidades. Para verlas claras, es mejor dibujar los diagramas conciliatorios y luego traducirlos a situaciones de hecho.

### 2.6.6 *Juegos Psicológicos*

Los juegos psicológicos es uno de los modos en que las personas estructuran su tiempo. El Análisis de los juegos, creado por Berne (1964) es uno de los instrumento más útiles que utiliza el marco teórico Análisis Transaccional (Martorell, 1990). Como se ha dicho ha sido denominado juego porque los jugadores tienen predeterminado sus papeles y siguen una reglas y al final hay premio, aunque éste pueda llegar a ser dramático. Para realizar un Análisis de Juegos psicológicos hemos de adentrarnos en las interacciones del grupo familiar, la relación entre ellos, todo un sistema que se presenta a menudo enredado, y con difícil salida.

Berne ha descrito los juegos de dos maneras: como secuencias estructuradas (patrones) de transacciones y como cambios en los estados del yo entre las personas. Una secuencia de juego psicológico puede, bien estar adaptado a partir de juegos de generaciones anteriores, bien estar inventado dentro del cuadro de los procesos de socialización, o resultar una combinación de los dos (Massey, 1993; Zalcman, 1993).

Una de las necesidades que cubren es la de obtener atención, aunque sea atención negativa, como cuando los niños rompen algo o se pegan para llamar la atención de su

madre o padre. Otra necesidad que cubren es ocupar el tiempo en relacionarse con otra persona, sin exponer su intimidad (Gimeno-Bayón, 1996).

La formula de los Juegos Psicológicos de Berne (1964):

**(1) Cebo + (2) Flaqueza = (3) Respuesta(s) > (4) Cambio > (5) Cruce > (6) Saldo**

La descripción de cómo evolucionan es la siguiente: Comienza por la invitación al juego que engancha con una debilidad de la otra persona. Sigue una serie de transacciones complementarias hasta que se revela el juego, cuando se cruza la transacción, causando confusión; entonces una de las personas o ambas experimentan malos sentimientos. Hay un cambio de papeles (Víctima, Salvador, Perseguidor, Espectador) que da lugar al chasco.

Prestaremos atención, y creemos que resulta sencillo darse cuenta de que un tipo de relación y problemática se repite con frecuencia, prescindiendo de cual sea el motivo que lo inicia. Lo que resulta más difícil de detectar es el carácter ulterior de los Juegos, es decir, las motivaciones no conscientes de los jugadores. Es muy común encontrar familias en cuya convivencia se dé un único Juego (Martorell, 1990). Dice este mismo autor que para que una situación familiar pueda clasificarse como Juego han de darse las cuatro condiciones siguientes:

*Aquello que nos es comunicado es algo que se repite con frecuencia (no es raro que, en el ámbito de la familia, suceda varias veces en el mismo día).*

*Se dan siempre de un modo muy parecido, como si estuviera ensayado en sus aspectos más esenciales.*



*Al final, los dos jugadores reciben sus “ganancias”, es decir, sentirse mal de un modo u otro. Esto es así incluso si alguien “gana” un sentimiento de triunfo, puesto que habrá un mal sentimiento subyacente.*

*Hay un carácter ulterior en las motivaciones. Algo oculto, no plenamente consciente (a veces, totalmente inconscientemente) que mueve a las personas a jugar uno u otro juego (Martorell, 1990, p. 24)*

Resulta de gran ayuda para este trabajo la teoría formulada por Berne (1964) en su clasificación de tipos de juegos aplicándoles un nombre, relacionado con las acciones ("Te agarré", "Patéame", "Yo sólo trato de ayudar", que Martorell (1998b) clasifica con nombres parecidos) para diferentes juegos. Por ejemplo, cuando una persona juega "Y por qué no" "Sí, pero" ella está pidiendo consejo de otras personas pero rechaza toda sugerencia y todos terminan desesperados. Respecto a los juegos y los niños Berne decía "Criar a un niño puede considerarse como un proceso educativo en el cual se le enseña qué juegos jugar y cómo jugarlos" (Casado, 1987). Los niños aprenden muy pequeños a jugar a juegos, o sea a manipular, y este aprendizaje les impide aprender a afrontar las situaciones de una forma directa.

Para realizar el análisis de juego se siguen unas pautas que facilitan James (1973) y Martorell (1998b) sobre qué ocurre una y otra vez, como sigue, etc. Este último autor presenta un cuadro bastante extenso con los nombres de los juegos, el contenido, el beneficio del primer jugador –que es el que inicia-, los roles y cambio de roles, y las intervenciones adecuadas para cortar el juego. En el análisis de esta familia detallaremos los juegos detectados.

Los juegos están muy relacionados con los roles, las transacciones ulteriores y con las caricias.

Un elemento muy importante en el análisis de los juegos de la familia es el estudio de los roles que cada miembro de la familia juega. Se utiliza “el triángulo dramático” (Karpman, 1968) que describe tres roles: Salvador, Perseguidor y Víctima, habitualmente puesto en mayúsculas para distinguirlos de los verdaderos salvadores, perseguidores y víctimas.

En el análisis es importante ver qué miembro de la familia persigue (criticando y castigando en exceso, etc.), quién salva (ayudando, defendiendo más de la cuenta, etc.), quien se hace la víctima (quejándose, llorando, etc.). Los tres roles de juego persiguen al otro, pero de distinta forma: el Perseguidor de forma directa y los otros de forma indirecta, a través de descalificaciones, etc. La Víctima persigue en forma de desvalimiento, con el que pretende obligar al otro a asumir las responsabilidades que le corresponden a ella (Gimeno-Bayón, 1996).

Otras autoras (Clarkson y Fish, 1988; Gimeno-Bayón y Rosal, 2003) han definido otro rol, el del Espectador, como ampliación de la teoría del triángulo de Karpman. La pasividad que implica esta actitud impide un funcionamiento sano y colabora en la perpetración de actos violentos, salvo que se practique a partir de una elección lúcida, por ej. con la intención de poder dar testimonio de una situación destructiva.

Los Juegos psicológicos son un tipo de relación negativa y repetitiva que se da entre dos o varias personas, y que ha sido denominada juego porque, como en todos los juegos, los jugadores tienen predeterminados sus papeles y siguen sus reglas, aunque en este caso terminan mal para todos. Una característica esencial es que los dos o más jugadores están emocional e inconscientemente implicados en él.

Utilizaremos en nuestro análisis algunas de las manifestaciones cognitivas (como sus tipos de descuentos) y conductuales (como los juegos psicológicos, transacciones, intercambio de caricias) que presenta la familia.

Respecto a los juegos psicológicos Martorell (1998b) dice:

*[...]sea cual sea el subsistema familiar en el que desarrollen, implican a los demás y tienden a convertirse en Juegos de la familia entera.” “Nos puede resultar sorprendente también que a los nueve años este Juego ya esté tan seriamente implantado en su repertorio de conductas[...] los juegos se aprenden a edades muy tempranas y se aprenden, como es evidente a esas edades, en la familia (Martorell, 1998b, p. 72).*

Se prestará atención al tipo de juegos que realiza cada miembro de la familia, poniendo su nombre y la posición que ocupa cada participante, obteniendo esta información tanto por las transacciones verbales, como por el comportamiento no verbal. Del mismo modo, dentro o fuera de este contexto, se observarán el tipo de caricias que intercambian. Steiner (1991) enunció las “Leyes de economía de caricias”. Para explicar

la dificultad de obtener directamente las caricias que se necesitan, identificaremos cuáles está pidiendo cada uno, cuáles obtiene, si son aceptadas o rechazadas en una determinada situación, obteniendo de este modo mucha información sobre las necesidades, satisfechas o no, de cada miembro de la familia.

### *2.6.7 Juegos de Poder*

---

A diferencia de los juegos psicológicos que son inconscientes, los juegos de poder sí que se realizan de forma consciente, y se utilizan cuando se cree que algo que se quiere no se puede conseguir únicamente pidiéndolo. Estos juegos pueden tener distinto nivel de intensidad, además de que pueden ser tanto físicos como psicológicos, y se ejercen como un sistema para poder controlar a la otra persona. Nos centraremos únicamente en los que utilizan los padres con sus hijos, o los propios hijos con sus padres.

Los físicos incluyen arrojar cosas, dar empujones, golpear, etc., que se utilizan para provocar la sumisión del otro. Pero también incluyen otros comportamientos más sutiles, como situarse en una posición dominante (en pie, frente a un niño, lógicamente más bajito), entonaciones agresivas de la voz, gestos faciales como apretar las mandíbulas, poner los ojos en blanco o fruncir los labios, como forma de control. Y los psicológicos son varios, por ejemplo hacer sentir culpable al otro, persuadirle de que lo que uno quiere es lo correcto, mentiras por omisión, ignorar lo que alguien dice, son los más utilizados en el ámbito familiar.

Steiner (2009, p. 97 a 163) ha clasificado ampliamente los juegos de poder, y de ellos hemos extraído una síntesis de los que consideramos que se utilizan de forma más habitual en las familias, en las edades de los niños pequeños sobre los que trabajamos, que reflejamos en el siguiente cuadro:

Tabla 1. *Juegos de Poder (Steiner, 1978)*

<p><b>Todo o nada: juegos de poder basados en la escasez</b></p>	<p>Lo tomas o lo dejas (todo o nada)</p> <p>La escasez de caricias (retener las caricias como forma de control)</p> <p>Estar bien (lo que importa es la validación, tener razón)</p> <p>Salvar la cara (no admitir los propios errores, necesidad de estar en lo cierto para no mermar la autoridad)</p>
<p><b>Intimidación: manipular el temor a la violencia. Dependen del miedo de los otros.</b></p>	<p>Intimidación conversacionales (utilización de metáforas o ejemplos)</p> <p>Tapa pensamientos (interrupciones, levantar la voz, gritos, gesticular)</p> <p>Juegos de poder de la lógica: herramienta para la búsqueda de la verdad (menos utilizada en estas edades): Utilizar falsas premisas</p> <p>Intimidación física sutil (posición dominante en pie, por medio de la voz o gestos faciales)</p> <p>Amenazas (excitan la obediencia y la culpa)</p>
<p><b>Mentiras: aprovechan la culpabilidad o el temor a la confrontación</b></p>	<p>Mentiras descaradas (aprovechan la falta de información)</p> <p>Mentiras por omisión, medias verdades, secretos</p>

### 2.6.8 Descuentos

Los descuentos son definidos por el hecho de ignorar inconscientemente información relevante para la solución del problema (Stewart y Joines, 2007).

Un descuento es la falta de atención o atención negativa que ocasiona daño emocional o físico. Cuando una persona es dejada de lado, disminuida, de algún modo está siendo tratada de forma despectiva. El descuento siempre conlleva a una degradación ulterior. Además tiene la consecuencia de que los problemas quedan sin resolver.

Tabla 2. *Matriz de descuentos Mellor & Sigmund (1975)*

Tipos/Modos	Existencia	Significación	Posibilidades de cambio	Habilidades personales
ESTIMULO	T.1	T.2	T.3	T.4
PROBLEMAS	T.2	T.3	T.4	T.5
OPCIONES	T.3	T.4	T.5	T.6

Se puede identificar de una manera sistemática la naturaleza del descuento por medio de la Matriz de descuentos (cuadro arriba), clasificándolos en una jerarquía de gravedad de los mismos, que supone una potente herramienta. Presenta tres posibles combinaciones: de áreas, de tipos y de niveles de descuento.

En este cuadro, el nivel más grave de descuento es el de más arriba y más a la izquierda.

Conforme avanzamos hacia abajo y hacia la derecha, el descuento se hace más leve.



Tabla 3. Descuento de estímulos por área y modo (Mellor y Schiff, 1975)

Tipo/Modos de estímulo	Área	Ejemplos
EXISTENCIA	Uno mismo	“No estoy enfadado (hambriento, apenado)”, dicho por una persona enfadada (hambrienta, apenada)”
	Otro	“No me acariciaste”, dicho por una persona que acaba de ser acariciada
	Situación	“Puedo ver perfectamente”, dicho por un conductor en medio de una espesa niebla
SIGNIFICACIÓN	Uno mismo	“No hagas caso, siempre estoy enfadado”, dicho en respuesta a una provocación específica
	Otro	“No querías darme caricias, pensaste que tenías que hacerlo”
	Situación	“Siempre conduzco a 100 por hora cuando hay niebla espesa”
POSIBILIDAD DE CAMBIO	Uno mismo	“Siempre estoy enfadado: mi padre y mi abuelo también lo estaban. Es genético”
	Otro	“No importa lo que suceda, siempre me darás caricias así”
	Situación	“Sé que la niebla es densa, pero tengo una cita”
HABILIDAD PARA REACCIONAR DE FORMA DIFERENTE	Uno mismo	“Sé que la gente cambia, pero yo siempre estaré enfadado”
	Otro	“No me gusta lo que haces, pero no cambiarás”
	Situación	“No puedo (ellos lo harán) cambiar la cita a causa de la niebla”

Las áreas en las que puede llevarse a cabo el descuento son: uno mismo, los demás y la situación (Stewart y Joines, 2007). Los tipos de descuento son: de estímulo, de problemas o de opciones. Y los Niveles o modos de descuento son: de existencia, de

relevancia, de posibilidades de cambio y de habilidades personales. Incluimos unos ejemplos:

Los descuentos más habituales, según Lester (1980), (a propósito de terapia de pareja) son descontar la existencia de un problema (por ejemplo, saliéndose del tema); descontar la significación del problema o tarea (por ejemplo, movimientos de ojos o suspiros que indican incredulidad); descontar la existencia de una solución aceptable; descontar las habilidades personales para solucionar el problema (por ejemplo decir “tú siempre” o “tú nunca”, o intentar decidir quién está equivocado, etc.).

### 2.6.9 Las Atribuciones

Casado (1987), a propósito de las atribuciones, observa:

*Un modo de conseguir que alguien haga lo que uno quiere, es dar una orden. Pero para conseguir que alguien sea lo que uno quiere que sea, o supone que es, o teme que sea ‘sea o no lo que se intente’ es decir, conseguir que él encarne nuestra proyección concreta eso ya es otra cosa [...] recibimos nuestras instrucciones iniciales y más duraderas bajo la forma de atribuciones. Se nos dice que la cosa es de tal y tal modo. Se le dice a uno, pongamos por caso, que es un niño o niña bueno o malo, y no solamente se le instruye a uno para que sea un niño o niña bueno o malo (Casado, 1987, p. 60).*

Las atribuciones le dicen al niño lo que debe hacer (lo que es) y los preceptos lo que no debe hacer para poder conservar el cariño de los padres. Una atribución se puede transmitir por muchos canales, puede ser cinética, táctil, olfatoria, visual. Tal atribución equivale igualmente a una orden que debe ser obedecida “implícitamente” (Steiner, 1991).

#### 2.6.10 Mandatos o “Mensajes”

Los mensajes son importantes porque tienen que ver con la transmisión de valores. Goulding y Goulding, (1976) realizaron una clasificación de “mandatos” que resumimos:

- *“No seas o No existas”*. Puede transmitirse desde la brutalidad y el abandono, o mediante la indiferencia. Los niños oyen que no eran deseados o que los padres habrían tenido mejores vidas “si tú no hubieras nacido”. Estos mensajes implican que el niño se trajo a sí mismo al mundo, que el nacimiento es culpa y responsabilidad suya, y en el estado Niño del ego esta responsabilidad es a menudo aceptada.
- *No seas tú (el sexo que eres)*. Cuando los padres valoran más el sexo opuesto.
- *No seas un niño*. A menudo, al hijo mayor se le responsabiliza de niños más pequeños y se le riñe “eres demasiado mayor para...”
- *No crezcas*. Aquí el mensaje sería el contrario: “eres demasiado pequeño para hacer...”

- *No lo hagas.* Éste mandado proviene del Niño celoso del padre, y significa que “si tú tienes más éxito, más talento, eres más guapo o más inteligente que yo, no te amaré”. Goulding dice que especialmente este mandato lo dan los padres e relaciones laborales. El padre dice “nunca haces nada bien”, en lugar de decir “Hazlo bien”. El hijo decide “yo te demostraré” y trabaja duramente, o simplemente “tiene razón, no puedo hacer nada bien”.
- *No.* Mandato de un padre asustado de que cualquier cosa puede conducir a un desastre. Puede que el niño decida hacer manteniéndose asustado, o que vaya obsesionado evitando decisiones, o dejando que otros decidan por él.
- *No seas importante.* El niño puede decidir no ser importante y así no pedirá lo que necesita o quiere, al menos en algún área.
- *No pertenezcas.* Esta puede ser una decisión familiar que el niño puede adoptar, o puede ser que el niño se sienta diferente a la familia.
- *No te acerques o No confíes o No ames.* Suministrado por padres que no están cerca físicamente, o que mantienen al niño al margen, o que por algún fracaso o pérdida el niño decida no confiar o amar.
- *No estés bien (o sano).* Especialmente con padres con algún trastorno que necesitan que el niño esté mal.
- *No pienses* –similar al No crezcas- (*no pienses acerca de X tema prohibido*) *no pienses lo que piensas tú (piensa lo que pienso yo).*
- *No sientas* –similar al No te acerques- (*No sientas X-sentimientos determinados-curioso, triste, encantado, etc.*) *No sientas lo que sientes tú, siente lo que yo siento.*”. Lo niños en este caso también aceptan, rechazan o modifican estos mandatos.

Los mensajes están muy vinculados a los descuentos. Si se descuenta el estímulo (por ejemplo se hace como si no oyera) se está enviando el mensaje: no me importas o “no existas” de Goulding (1976).

## 2.7 Teoría de la Comunicación humana (Watzlawick, y otros, 1995)

El observador de la conducta humana pasa de un estudio deductivo al estudio de las manifestaciones observables de la relación. El vehículo de tales manifestaciones es la comunicación. El estudio de la comunicación humana puede dividirse en tres áreas: semántica, sintáctica y pragmática. La semántica abarca los problemas relativos a transmitir información. La comunicación afecta a la conducta, y éste es un aspecto pragmático. Así toda conducta es comunicación, y toda comunicación afecta a la conducta. Nos interesa el efecto de la comunicación sobre el receptor y el efecto que la reacción del receptor tiene sobre el emisor. Watzlawick (1995) fue uno de los principales autores de la Teoría de la comunicación humana.

Enunciamos los Axiomas de Watzlawick, y otros, (1995), que serán utilizados en el análisis. Según estos autores, existen cinco axiomas de la comunicación humana. Se consideran axiomas porque su cumplimiento es indefectible. En otros términos, reflejan condiciones *de hecho* en la comunicación humana, que nunca se hallan ausentes. Es decir: el cumplimiento de estos axiomas no puede, por lógica, no verificarse.

- 1° La imposibilidad de no comunicar, ya que todo comportamiento es una forma de comunicación. Una serie de mensajes intercambiados entre personas recibe el nombre de interacción, y como toda conducta en una situación de interacción tiene un mensaje, es decir, una comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar.
- 2° Toda comunicación tiene un *nivel de contenido* y un *nivel de relación*, de tal manera que una comunicación no solo transmite información sino que al mismo tiempo, impone conductas. De forma que el nivel relacional clasifica el nivel de contenido. Siguiendo a Bateson (1972), estas dos operaciones se conocen como los aspectos referenciales y connotativos de toda comunicación.
- 3° La naturaleza de una relación depende de la puntuación de la secuencia de los hechos. La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de los hechos es la causa de incontables conflictos en las relaciones.
- 4° La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica: la comunicación digital se refiere a *lo que se dice* y la comunicación analógica a *cómo se dice*.
- 5° Interacción simétrica o complementaria. En una relación complementaria un participante ocupa la posición superior mientras el otro ocupa la posición inferior o secundaria.

La comunicación patológica se presenta, cuando:

- Las personas se comunican en un código distinto.
- El código en el que transmite el mensaje ha sido alterado dentro del canal.
- Existe una falsa interpretación de la situación.

- Se confunde el nivel de relación por el nivel de contenido.
- Existe una puntuación.
- La comunicación digital no concuerda con la comunicación analógica.
- Se espera un intercambio comunicacional complementario y se recibe uno paralelo (o bien simétrico).

Y hay una comunicación sana cuando:

- El código del mensaje es correcto.
- Se evitan alteraciones en el código dentro del canal.
- Se toma en cuenta la situación del receptor.
- Se analiza el cuadro en el que se encuentra la comunicación.
- La puntuación está bien definida.
- La comunicación digital concuerda con la comunicación analógica.
- El comunicador tiene su receptor.

Relacionando la teoría de la comunicación con la familia y su concepción sistémica, cada familia cuenta con unos principios reguladores, una manera de relacionarse con el medio y realizar cambios, y todo ello lo puede realizar apoyándose en los sistemas de comunicación. En este caso se puede observar cuándo los miembros de la familia se hablan, se relacionan, cuándo se refieren a los otros, incluso cómo con su comportamiento están utilizando medios de comunicación (Ortega, 1987).

Hoffman (1987) realizó un trabajo a partir de la investigación de la comunicación esquizofrénica y cómo se puede fomentar desde la comunicación familiar, vinculando el

estilo de comunicación con una tipología de familias por síntomas. Este enfoque se centró en el microestudio de interacciones, verbales o no verbales. El grupo de Palo Alto también trató de aislar variables comunicacionales asociadas a varios tipos de síntomas. Don Jackson y sus colegas investigadores trataron de perfeccionar una metodología predictiva, y aunque no siempre tuvieron éxito, se conservó la idea de que diversos tipos de síntomas podían relacionarse con diversas clases de familias.

Jackson definió tres modos de interacciones básicos: simétricos, complementarios y una mezcla equilibrada de los dos, a la que llamó recíproca. Añadió que las secuencias simétricas y complementarias podían volverse rígidas, produciendo tensión. A las primeras les llamó escaladas simétricas, que si se llevan a un extremo equivalen a rechazos constantes de cada ego por el otro. El tipo de secuencia rígidamente complementaria se muestra en la pareja sadomasoquista, como forma más patogénica de constante desconfirmación de los dos egos respectivos (Lynn Hoffman, 1987).

## 2.8 *Comunicación no verbal*

La comunicación no verbal es muy compleja, y a su vez muy interesante. No es el objetivo de este trabajo analizar en detalle los componentes no orales o corporales. Nos ceñiremos únicamente a la clasificación de distancia social de Laín Entralgo (1989) que detallamos:

- Espacio de captura. Se pueden apresar las cosas que lo integran.
- Espacio remoto. Formado por lo que vemos y no podemos apresar.



- Espacio imaginado. El que hay más allá de lo que vemos.

Observaremos cual es la distancia social en que se mueve esta familia y la clasificación de caricias de proxemia que le corresponden.

Flora Davis (1998) dice que el espacio comunica. Al elegir una distancia, indica cuánto está dispuesto a intimar. También, que si una persona tiene la costumbre de tocar o no tocar a otra, afectará de distinta manera el mensaje que transmite.

Las primeras experiencias de un bebé con el mundo que lo rodea y sus primeras comunicaciones con él son necesariamente no-verbales. Aprende a mirar y a tocar por la manera en que lo sostienen, y esto constituye sus primeras y más importantes lecciones de la vida, aún antes de nacer. Los padres y madres se comunican con sus bebés a través de canales no verbales ya que con frecuencia la madre le transmite sensaciones y reacciones de las cuales ni siquiera ella misma es consciente. Flora Davis, cuando habla de distancia íntima, afirma que el aprendizaje no-verbal que realiza un niño en sus primeros años es tal vez uno de los aprendizajes más importantes y que la mejor forma de lograrlo es mediante una buena relación con los adultos que disfruten de su compañía y le dediquen tiempo.

En la relación paterno filial, dado que es una relación íntima, es deseable una tendencia a un acercamiento, a tocar o acariciar a los hijos, a mirarlos más directamente, con mayor frecuencia e intensidad, a mezclarse más íntimamente en los ritmos corporales.

Este comportamiento no-verbal refleja, en general, que son más abiertas las relaciones personales y que les atribuyen mayor importancia.

## 2.9 *Teoría del apego de Bowlby (1998)*

En un estudio como éste no podemos dejar de lado la teoría del apego. En un apartado anterior ya han quedado reflejadas algunas repercusiones de un apego deficiente observadas en la adolescencia. No insistiremos sobre ello, pero lo que destacamos en este apartado de forma más concreta es qué aspectos de esta teoría utilizaremos en el análisis, porque inevitablemente surgirán términos como la figura del apego, las necesidades satisfechas o no satisfechas de los hijos, la sensación de seguridad o inseguridad de los niños, ya que se trata de un trabajo en el que intervienen un niño de seis años y tres mellizos de cuatro años.

Se observará el tipo de apego, si es seguro, evitativo o ambivalente, o si el tipo de apego se podría enmarcar en el patrón mixto desorganizado/desorientado que cita Crittenden (2002). También cuál es la calidad del apego (Ainsworth, y otros, 1978), muy importante en este estudio, porque no es lo mismo que los niños sean atendidos de forma afectuosa y satisfecha, que si se les atiende molesto, o enfadado, porque cambian las expectativas del niño y lo que espera en cuanto a disponibilidad y respuesta.

Piaget fue el primero que llamó la atención sobre las dificultades que tienen los niños pequeños para considerar algo desde el punto de vista de otra persona, y dio a este hecho el nombre de “egocentrismo” (Palacios, Marchesi, y Coll, 1990). Un niño de

menos de seis años hace intentos muy limitados para que lo que dice o cómo lo dice encaje en las necesidades de los otros. Un trabajo de Light (1979), citado en Bowlby (1998), demuestra que el nivel de desarrollo de la capacidad de un niño para ponerse en el lugar del otro -que sería abandonar su egocentrismo y adquirir la empatía- está muy influenciado por el comportamiento de la madre respecto al niño, si ésta tiene en cuenta el punto de vista del niño en su relación con él. Éste aspecto viene ampliamente reflejado en el apartado referido al desarrollo cognitivo y moral de Piaget (1983) y Kohlberg (1975).

La teoría del apego se centra en el desarrollo de la conducta de protección en los seres humanos. Bowlby es el referente acerca del enorme impacto que tiene sobre el niño una vinculación sana con su madre, y esta vinculación o apego (Bowlby, 1998) es el resultado de la interacción, que a su vez deriva de distintos tipos de conducta, de la madre y del hijo, muy relacionadas entre sí. Cuando por parte del niño se da una conducta de apego o exploratoria por medio de juegos y éstas son respondidas con una conducta de atención por parte de la madre, el resultado produce un apego vincular sano.

La falta de tiempo de que dispone la madre, a causa de estímulos ambientales, como sus compromisos laborales y familiares, dificulta en muchas ocasiones esta respuesta de atención inmediata que requiere el niño, y estas conductas compiten, en mayor o menor grado con las necesidades del niño. Existe el riesgo de que se rompa el equilibrio dinámico entre madre-hijo por la presencia-ausencia que perciba el niño. En este punto es en el que es más necesaria la intervención del padre.

Aunque Bowlby realizó sus investigaciones primeras con los niños y las madres, también incluye las reacciones tempranas ante otras personas y figuras a las que se dirige la conducta de apego, en la que incluye al padre compartiendo ese papel a partir del segundo año de vida. Los bebés se apegan a ambos padres a la vez, aunque se da un apego con cada uno de los dos progenitores de forma diferenciada, es decir que del mismo modo que la calidad del apego con respecto a su madre puede variar, lo mismo sucede con los padres: algunos bebés sienten apego de seguridad con uno y de inseguridad con el otro (Lois Hoffman, y otros, 1997), dependiendo de varios factores, entre ellos la receptividad y comprensión con respecto a las necesidades del niño. En este sentido puede afectar lo citado anteriormente respecto a la actitud de la madre rectificando la tarea que realiza el padre, ya que éste se puede desanimar y delegarla en la madre.

Si el niño no obtiene un apego seguro, se puede producir un desapego. Vemos en Bowlby (1993) una descripción de apego/desapego con relación al vínculo afectivo con su madre:

*Por una parte un intenso apego a la madre que puede persistir durante semanas, meses o años, por la otra, un rechazo de la madre como objeto de amor, que puede ser temporal o permanente. De este último estado que mas adelante denominamos desapego (dettachment) sosteníamos que era el resultado de la represión de los sentimientos del niño hacia su madre (Bowlby, 1993, p. 193).*

La principal aportación de Ainsworth, Blear, Water, & Wall (1978) -citados en Crittenden (2002)- a la teoría del apego reside en el constructo de la calidad de apego, que hace referencia a las expectativas de los hijos respecto a la disponibilidad y capacidad de respuesta de la figura de apego para atender sus necesidades de protección. Por ejemplo si un bebé llora y su madre lo coge en brazos e intenta consolarlo, supone una calidad de apego distinta de si su madre responde dejándolo llorar, no lo coge, no lo consuela y ella se pone de mal humor. Ambas madres han respondido al llanto del bebé, pero han respondido con distinta calidad de apego.

Esta contribución dio como resultado conductas de apego que se etiquetaron como apegos Seguro, Evitativo, y Ambivalente. Estos patrones se han expandido introduciendo nuevas subcategorías, la de apego Desorganizado/Desorientado, así como un nuevo patrón mixto Evitativo/Ambivalente, a menudo asociado a experiencias de abuso o negligencia (Crittenden, 2002).



# CAPÍTULO 3: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

## *3.1 Marco Metodológico*

En este apartado incluiremos la selección de métodos y técnicas, la justificación respecto a la elección de realizar una investigación cualitativa, así como a la influencia que en dicho proceso pudiera tener nuestra propia orientación.

Después de la explicación de las distintas partes del diseño y materiales utilizados, detallamos el proceso seguido con el software informático Atlas.ti utilizado y el proceso de codificación que hemos seguido, así como la fundamentación de las interpretaciones de los datos emergentes que comparamos con las teorías.

### *3.1.1 Selección de métodos y técnicas*

Se ha optado por la utilización de la metodología observacional en contextos naturales o habituales, lo cual supone desarrollar un procedimiento que resalte la ocurrencia de conductas cotidianas en una familia para poder analizar las relaciones entre los miembros de la misma. Esta metodología nos permite conocer y estudiar conductas habituales espontáneas en el contexto familiar tal como se producen y analizar la evolución de los comportamientos que se van sucediendo (M. T. Anguera, 2010; Losada, 1999). El trabajo se ejecuta mediante la utilización de videos grabados por la propia familia, con los cuales realizaremos el análisis de la transcripción del dialogo e

interacción y prestaremos especial atención al análisis de los significados como base fundamental para la comprensión de la interacción y la comunicación entre los miembros de la familia.

Respecto al desarrollo de la investigación, este trabajo se llevará a cabo mediante un análisis cualitativo de caso único de las conversaciones realizadas en el despacho de consulta y en el ámbito familiar. Nos hemos inclinado por la opción de una investigación cualitativa por varios motivos que coinciden con el objetivo del mismo. Entre ellos está que pretende estudiar los fenómenos desde el punto de vista humano, atendiendo a los significados (Silvermann, 2004). De los diferentes tipos de análisis de investigación cualitativa hemos seleccionado para este trabajo el Análisis de Conversación (AC), un enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido de Pomerantz & Fehr (2000). Estos autores parten de la base de que la conducta en la vida cotidiana es razonable y significativa, incluyendo los comportamientos y las acciones. También se parte de la idea de que la conducta significativa es producida y entendida con métodos o procedimientos compartidos por el emisor y el receptor, y que de esta forma se coordinan las conductas con las otras personas.

Utilizaremos la metodología de *Grounded Theory* como la más adecuada para nuestro objetivo de investigación de los procesos (Herrero y Botella, 2004) y que incluye la información del contexto, tan necesario en el ámbito familiar. Trabajaremos asistidos por el programa informático *Atlas.ti 6* que nos facilitará la comparación constante entre datos, categorías y relación entre categorías.



Aunque al realizarlo de forma inductiva y coherente con la metodología escogida desconocemos de antemano los resultados que irán surgiendo, se prestará atención a las dos variables:

- a) Cantidad y calidad del tiempo invertido en la atención a los hijos.
- b) Especialmente se prestará atención al proceso de causalidad circular (Dallos, 1996) por el que se produce la mala relación. Es decir: se observará cómo la acción de cada uno de los miembros de la familia influye sobre las acciones de otro, y cómo éste a su vez influye también sobre la primera, a través de cómo evoluciona el diálogo. Igualmente se tendrá en cuenta el comportamiento no verbal, qué emociones parecen reflejar las situaciones que se van produciendo, atendiendo al contexto y especialmente al significado que los protagonistas dan a su comportamiento y al de los demás.

Para la categorización de algunos ítems utilizaremos el *software iMovie* que por una parte nos facilitará la medición de los tonos de voz, y por otra parte la selección de las partes de los videos más representativas.

La intervención psicológica se realizará a su vez en dos partes:

- a) Creación de un modelo enfocado hacia unos objetivos básicos, extraído, por una parte de la teoría de estructuración del tiempo, desde la perspectiva del Análisis

Transaccional, y por otra bibliografía de ética (Rosal, 2003; Rosal y Gimeno-Bayón, 2010)

- b) Intervención psicológica con instrucciones concretas sobre el procedimiento a seguir por cada uno de los miembros de la familia en el caso tratado.

### *3.1.2 Justificación de la opción de investigación cualitativa*

---

El principal motivo de elección de este método es porque es coherente con el marco epistemológico en el que nos movemos.

Es además el más adecuado, dado que el objetivo en nuestro caso es utilizar la observación de comportamientos e interrelación entre los miembros de una familia con el fin de estudiar los fenómenos que se producen y atender al significado de los mismos (Silvermann, 2004) a través de sus palabras, comportamientos y expresiones no verbales, y hacerlo de forma inductiva. Además, a diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa incluye el contexto, que en este caso es importante por utilizar el método observacional.

Es de destacar también que en las investigaciones cualitativas de la experiencia humana la empatía con los participantes es utilizada como una estrategia de observación, interpretación contextual y observaciones polidimensionales (Stiles, 1993).

Al revelar en lugar de evitar la orientación del investigador y la participación personal en la investigación mediante la evaluación personal de las investigaciones en función

del impacto que le ha producido, el objetivo del control de calidad de la verdad objetiva de las declaraciones se desplaza a la comprensión de las personas (M. T. Anguera, 1985; Herrero y Botella, 2004; Stiles, 1993).

En palabras de Rennie (2000):

*Podemos considerar la investigación cualitativa como una aproximación interpretativa o hermenéutica a la inducción como forma de comprender la acción y la experiencia humana* (citado en Herrero y Botella, 2004, p. 23).

Conocemos que la generalización de los resultados que obtengamos no será posible con este procedimiento, pero tampoco es ésta la aspiración de esta investigación cualitativa (Silvermann, 1993; 1997), sino que el objetivo es profundizar en el lenguaje, comportamientos, y expresiones, tanto verbales como no verbales. Ello porque creemos que la realidad se construye con todos estos elementos, como representación de la verdad, a raíz de cómo la ve cada uno de los miembros de la familia que interviene en nuestro análisis.

En nuestro trabajo contaremos con datos particulares de cada miembro de la familia. En la transcripción realizada se ha ido anotando el diálogo y los comportamientos, tanto verbales como no verbales que puedan proveer del significado y el propósito que los sujetos atribuyen a sus acciones, y por lo tanto, aportar mayor riqueza fenomenológica a la investigación. Guba y Lincoln (1994) señalan (comparado este tipo de análisis cualitativo con la investigación cuantitativa) que:

*destacan la carga teórica de los hechos y no pretende, como pretendía la investigación tradicional regida por el paradigma positivista y postpositivista, la verificación o falsación de hipótesis, sino que los paradigmas críticos y constructivistas afirman una interdependencia entre teoría y hechos, de modo que los hechos sólo lo son a la luz de un marco determinado (tal como indican Herrero y Botella, 2004, p. 4) .*

### 3.1.3 Orientación propia durante el proceso de investigación

Es indudable, y soy consciente de que mi trayectoria personal ha podido tener influencia sobre el tipo de estudios realizados: el Constructivismo y la Psicología Humanista, y éstos a su vez han podido modificar la orientación del problema.

En mi vida personal he tenido mucho contacto con la problemática que presenta el tema, no únicamente por las vivencias con mis propios hijos y nietos en una situación laboral, sino por mi entorno social. En éste se presentaba, y se presenta muy a menudo, la problemática de padres desbordados en su rol que dudan de su capacidad y oscilan en posturas dicotómicas. Y personalmente se me ha presentado el plantearme continuamente cual era mi disponibilidad de tiempo real y cómo utilizarlo con mis hijos de forma que obtuviera buenos resultados, tanto por verlos felices como por sentirme tranquila con la trayectoria. Reconozco que fue una ardua tarea de observación, comprensión, y sobre todo escucha, procurando de un lado no confundir necesidades con deseos, tanto propios como de ellos, y por otro lado intentando marcar una línea flexible pero coherente.

Por otro lado, soy consciente de que aunque he intentado dejar al margen mi confesionalidad católica, en la intervención que se realiza, y sobre todo en la construcción y transmisión de valores podría existir cierta influencia.

Estas y otras circunstancias supongo que influyeron en mi elección de cursar unos estudios científicos de cómo se construye la realidad, de los sistemas familiares, y desde la Psicoterapia Integradora Humanista qué experiencias emocionales influyen en estas construcciones. Estos conceptos han sido aceptados, asimilados e integrados por mí y es indudable que forman parte de mi interpretación de los hechos.

#### *3.1.4 Diseño de la práctica investigadora*

Se trata de un diseño observacional cualitativo, como se ha citado anteriormente, de caso único, que se realizará básicamente por medio del material audiovisual (M. T. Anguera, 1983, 1985; 1989; Losada, 1999) que nos proporciona la propia cabeza de familia. Además contamos también con las entrevistas personales realizadas a la madre y a los niños en consulta.

#### 3.1.4.1 Fiabilidad, validez y triangulación

---

Fiabilidad es el grado de consistencia con que las unidades de análisis se asignan a la misma categoría por distintos observadores, y validez la medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta, y no son simétricas, ya que es posible lograr una fiabilidad perfecta sin validez, mientras que ésta implica fiabilidad.

La Fiabilidad en este tipo de investigaciones presenta algunas dificultades, porque aunque se aplique el procedimiento de fiabilidad inter-jueces, raramente implica categorizaciones idénticas, sino el hecho de que sean consistentes respecto a rasgos relevantes. Paradójicamente, puede ser útil cuando falla, ya que la divergencia puede aportar riqueza descriptiva al análisis cuando esta divergencia se da con conocimiento de causa (visto en M. T. Anguera, 1986; Herrero y Botella, 2004).

Como en la investigación cualitativa se carece de medida en sentido estricto, y es la propia categorización la que juega este papel, por lo tanto, nos debemos preguntar por la medida en que la etiqueta que subyace en cada categoría se corresponde con los fenómenos que se taxonomizan (M. T. Anguera, 1986).

Con el objetivo de conseguir una mayor validez, para que la interpretación sea consistente, hemos categorizado los datos aplicando en la mayoría de los casos “código in vivo”, es decir, utilizando las mismas palabras que los personajes utilizan en la interacción. Y cuando se han agrupado los datos en otra categoría de rango superior y

podieran presentar confusión, se ha especificado, siguiendo el modelo de MacQueen, McLellan, y Milstein (1998), en el que se realiza una definición amplia del código, concretando cuándo usar, así como algún ejemplo.

Como por su propia naturaleza, los datos con los que trabajamos son cualitativos y se hallan más fácilmente abocados a problemas de consistencia -a causa de la complejidad de la situación, de la habitual amplitud del objetivo así como del riesgo de subjetividad- resulta necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología cualitativa con una convergencia y/o complementariedad de diferentes métodos y teorías o interpretaciones previas, y por este motivo se realiza una triangulación de los datos, observados desde distintas teorías o puntos de vista teóricos que detallamos en el Marco Teórico.

#### 3.1.4.2 Partes del Diseño de investigación

La grabación en video ha sido realizada en condiciones naturales, en la propia casa de la familia con una cámara semi oculta, es decir, los niños presenciaban dónde la madre colocaba la cámara y eran avisados de no tocarla para evitar su caída. Es, por lo tanto, a éstos videos a los que nos referimos.

Primera parte. Se realiza la transcripción de los 64 videos representativos del objeto de estudio, de los cuales 51 corresponden a la recolección de datos de la situación real que

se está viviendo, y 13 pertenecen a la situación después de la intervención, que posteriormente se utiliza como forma de comprobación de la efectividad de los cambios realizados. En esta transcripción se ha realizado una traducción del catalán al castellano (la familia se expresa en las dos lenguas, pero más habitualmente en catalán), transcribiendo en detalle el material audiovisual anotando el diálogo, el comportamiento, tanto verbal como no verbal de los aspectos contemplados como objeto de estudio, de cada miembro de la familia. Esto es así porque el aspecto no verbal es tan amplio que no sería abordable contemplarlo en su totalidad dadas las propias limitaciones del estudio.

Segunda parte. Seleccionando los datos de los momentos en los que ocurre algo y descartando el resto. En este sentido, hay que tener en cuenta que se producen muchas situaciones en las que los niños están solos jugando, lo cual categorizamos, pero no ocurre interacción, por lo que no aporta más que ésta información. Incluso hemos de desechar algunos episodios en los que llegan al domicilio otras personas, como por ejemplo la pareja de la madre, o su padre (abuelo de los niños). Sí que hay interacción, y nos aporta información, pero lo excluimos porque, por un lado no disponemos de la autorización expresa de estas personas, y por otro lado lo que más nos interesa es cambiar actitudes y comportamientos de la familia nuclear que es con los que podemos intervenir.

Tercera parte. Efectuando la introducción de los datos en el programa *Atlas.ti* en bruto, tal como vienen ocurriendo, de forma que se pueda ir categorizando conforme a las necesidades analíticas de la investigación que, en este caso, se realiza de la forma más



inductiva posible para que el criterio del analista influya en la menor medida posible en lo investigado, sin negar, como afirman Guba y Lincoln (1994) la naturaleza interactiva de la díada investigador-investigado.

Cuarta parte. Una vez categorizado “in vivo”, se reordenan los datos en las categorías definitivas, y posteriormente se agrupan en familias. Todos estos aspectos los detallamos en el apartado de procedimiento de análisis.

Quinta parte. Se realiza la revisión de la literatura teórica y se diseñan las preguntas de investigación y los constructos a analizar, según los modelos de evaluación de las categorías epistémicas explicadas que utilizamos para nuestro análisis, con el objetivo de hacer una síntesis y una mayor elaboración utilizando varios enfoques, todo ello realizado a través de un nivel de análisis más complejo.

Parte sexta: Análisis de datos. Se desarrollan códigos, categorías o familias y proposiciones, que serán el resultado de relaciones entre las categorías y códigos. La saturación se alcanza cuando la adición de nuevas situaciones familiares no proporcione información sustantivamente novedosa respecto a la ya recogida.

Parte séptima: Comparación de las proposiciones emergentes de los datos con las teorías.

#### 3.1.4.3 Participantes

---

Los sujetos participantes afectados por el problema son la madre (y cabeza de familia) y los hijos, el mayor de seis años y trillizos, una niña y dos niños de cuatro años.

Seleccionamos una familia con uno o más niños con edades comprendidas entre 0 y 8 años, y las características previas eran que no sufran ninguna patología que pueda influir en el comportamiento, y que presenten una problemática familiar que refleje unos padres desbordados, que no saben ponerles límites adecuados y unos hijos que, como consecuencia presenten alguna problemática.

La grabación en video ha sido realizada en condiciones naturales, en la propia casa de la familia con una cámara semi oculta, con la presencia de madre e hijos, y posteriormente hemos seleccionado los momentos conflictivos que serán precisamente los analizados, y posteriormente los intervenidos.

De forma especial, y en coherencia con el marco teórico, al analizar este proceso se irán identificando los sistemas de construcción y significados o atribuciones que cada miembro de la familia da a su comportamiento y al comportamiento de los otros, si están inmersos en juegos psicológicos inconscientes, etc. tal y como se señala en dicho marco doctrinal.

#### 3.1.4.4 Especificación de las situaciones de observación

Se han establecido las condiciones o características de las sesiones de observación, para que los datos recogidos se ajusten al objetivo inicial y puedan ser considerados como datos netos, y por lo tanto, no rechazables, ya que las situaciones se dan en la propia casa de la familia, provista de puntos de observación que la familia conocía, si bien según manifiestan Bonet, *et al.*, (1980), al cabo de poco tiempo los miembros de la familia se acostumbran y dejan de prestar atención al video, pasando a ser su comportamiento el mismo de siempre.

Podemos consultar la obra de Bijou, Peterson, Harris, Allen, & Johnston (1969). En ella se describe un procedimiento para el estudio observacional y experimental de niños en marcos naturales, que incluye el hogar, instituciones, escuelas y clínicas, así como la conducta de los padres y compañeros, y veremos cómo se ajusta a él nuestra investigación. Se elabora un código conductual que facilite la sistematización, en varias etapas, y con base en ella se describen las técnicas de recolección de datos.

Se trata de un registro no sistematizado, es decir, se trata de una grabación simple, que recoge cualitativamente todas las características de la conducta, evento, escena o situación que observamos y después transcribiremos. No implica necesariamente orden en la exposición, por lo que ésta puede ser anárquica (observación pasiva). Distinguimos entre manifestaciones moleculares de la conducta o eventos puntuales

muy concretos, en contraste con la taxonomía molar (que utiliza un alto nivel de abstracción, con el fin de inferir acciones, situaciones, conductas o eventos de forma amplia y genérica que requiere una interpretación de conjunto) (Fredericksen, 1972). Esta distinción se efectuará desde el inicio, al realizar el sistema provisional de categorías, cuidando la definición de cada una de ellas. Los niveles de “intrusividad” en el procedimiento de observación han sido los normales en toda familia, no pudiendo considerarse no generalizables por lo habitual, como por ejemplo la “intrusividad” normal de que llame un extraño a la puerta (el abuelo) por ejemplo.

Respecto al sesgo de reactividad que pudiera producirse en el análisis (Losada, 1999), no vemos que se altere la naturaleza espontánea de la conducta de los sujetos observados, pues como se ha indicado anteriormente, aún conociendo que existen unas cámaras de grabación, al poco tiempo de estar instaladas se olvidan de ellas y se comportan de forma habitual (Bonet, y otros, 1980).

#### 3.1.4.5 Material

---

Los instrumentos técnicos de observación utilizados han sido unas grabaciones de video cámara casera, cuya memoria se transportó a un ordenador, mediante un conector y los programas informáticos *Quick Time Player*, un reproductor que, debido a que esta tecnología, incorpora el sincronismo del sonido y la imagen. También se utilizó el *Software Mod-converter* como convertidor de formato, cortador de imágenes y reprografía de imágenes (que nos ha servido para el control y obtención de fotografías

que reflejen la proxemia), así como *iMovie*, con el que hemos podido realizar distintos trabajos, como selección y visualización del video paso a paso, medición de grados de tonalidad vocal (con comprobación visual), selección de las escenas más representativas para la posterior composición del DVD realizado como resumen.

Las posibilidades que ofrece el análisis de material audiovisual son enormes, convirtiéndose en una de las mejores ayudas que puede recibir el observador, ya que la retención de la imagen y su posterior transmisión permite percibir detalles del momento del registro “*in situ*”, e incluso prescindir totalmente de otros, así como conseguir la máxima precisión, adiestramiento del observador, búsqueda del grado de fiabilidad, etc. Como posibles riesgos se deberá evitar un sesgo debido al ángulo visual y el efecto reactivo que puede producirse si el sujeto observado se da cuenta de que lo está siendo, según vemos en M. T. Anguera (1983). Referente a éste último tema, al comprobar que en muchas ocasiones no se veía a la madre en la grabación le preguntamos si se ocultaba, a lo que nos contestó, que no, que los niños estaban solos, que cuando ella está se la ve y se la oye.

También se ha utilizado un *software* informático para el análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador. Hoy en día la oferta de programas informáticos conocidos con el nombre genérico de CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), es amplia, ofreciendo prácticamente todos ellos las suficientes herramientas para facilitar el trabajo del analista. La elección en nuestro caso ha sido *Atlas.ti 6* para utilizar como herramienta de ayuda al análisis cualitativo, de modo que nos permite

crear, explorar ideas y categorías, establecer relaciones y nos facilita otras tareas que iremos explicando.

### 3.2 *Procedimiento de análisis con Atlas.ti 6*

Primeramente se realiza una transcripción de la interacción del diálogo madre-hijos, e hijo-hijo, añadiendo los comportamientos no verbales de clara identificación. Se observará si las pautas de comportamiento son rígidas o flexibles entre el subsistema y relación paterno filial, y la que mantienen los hermanos.

Dentro del programa *Atlas.ti 6* se ha asignado en la Unidad Hermenéutica como primer documento primario la transcripción completa de las grabaciones correspondiente a la Familia Sara.

A partir de ahí se ha efectuado la primera reducción de datos seleccionando los fragmentos de texto de la transcripción y creando lo que en el programa llaman Citas (*“Quotations”*) en el mismo orden en que van apareciendo en el vídeo, poniéndole un título representativo, por ejemplo “Pijamas”, “Vestirse”, etc. Se ha ido editando un comentario explicativo de la situación directamente en el *manager* de citas.

Estas citas un poco más generales se han ido dividiendo, y a veces superponiendo en citas más pequeñas, y éstas se han ido codificando (*“Codes”*), las cuales servirán como unidad básica de análisis. Serán conceptualizaciones, agrupación de citas o resúmenes relacionados con las citas e implicarán un segundo nivel de reducción de datos. Cada cita se ha ido relacionando con distintos códigos, y a su vez, cada código se ha ido aplicando a las diferentes citas que reflejan dicho concepto.

En definitiva, hemos partido de datos complejos simplificando dichos datos en códigos, de forma que reflejen de forma similar la frase de origen.

### 3.2.1 Codificación

---

El programa permite que el proceso de codificación pueda llevarse a cabo siguiendo dos estrategias diferentes, no compatibles entre sí. Partir de un trabajo conceptual previo, y por lo tanto configurar una lista de códigos que se irán aplicando a los datos (*top-down*). Este método de la *Grounded Theory* es hipotético-deductivo y entendemos que se correspondería con lo que sostienen Strauss y Corbin (citado en Herrero y Botella, 2004).

En nuestro caso hemos escogido la estrategia (*botton-up, grounded*) en la que se parte de los datos para llegar a los conceptos, es decir, el análisis previo de los datos (la lectura de los textos) permite ir elaborando paulatinamente la lista de códigos. Ajustándonos más de este modo a la versión de Glasser como un mejor camino para llegar a la conceptualización de la teoría (Herrero y Botella, 2004).

Esta reducción, como se verá, en muchas ocasiones se ha realizado en dos fases o niveles de códigos. De este modo, y con la finalidad de ser lo más fieles posible al texto se han aplicado algunos códigos "*In-Vivo Coding*" (Codificación en Vivo) con las mismas palabras citadas en el texto. En otros casos se ha realizado una codificación abierta, o bien codificación por lista de códigos ya asignados. A un mismo concepto se



le pueden asignar tantos códigos como necesitemos para una posterior construcción de relaciones. Es decir, un mismo segmento se puede codificar como “madre responde instrucción” y como “transacción cruzada angular”.

Algunos códigos necesitan de una especificación para que puedan ser entendidos por todas las personas en los mismos términos, y así se ha ido incluyendo en las anotaciones de la ficha de códigos. Cuando esta especificación puede resultar confusa se utiliza el modelo de (MacQueen, y otros, 1998) con definiciones breves, amplias y cuándo usarlas.

Una vez realizadas las actividades básicas de segmentación del texto y su codificación, - podemos entender éstas como una primera forma de reducción de datos, puesto que partiendo del gran volumen de información que presenta el texto, se seleccionan únicamente algunos fragmentos (citas)-, que a su vez se vuelven a agrupar en códigos.

A partir de aquí se procede a analizar el significado de los datos creados mediante nuevas agrupaciones en categorías (o familias), estableciendo relaciones entre códigos y categorías, atendiendo a nuestro diseño de investigación.

Iremos realizando al texto las preguntas diseñadas, facilitadas por las representaciones gráficas (*Networks*) y de este modo ir relacionando códigos, categorías, etc., estableciendo a su vez el tipo de relación que produce: con qué se asocia, si un código forma parte de otro o de una categoría, si es causa de, o contradice, etc. para ir comparando la teoría con el texto.

La presente investigación cualitativa, como indica Stiles (1993), utiliza la empatía con los participantes como una estrategia de observación, interpretación contextual y observaciones de muchas dimensiones. Y, posteriormente, al acomodar los procesos causales, en nuestro caso, a una causalidad circular, existe una participación personal en la investigación, en la que lógicamente se desplaza el propósito del control de calidad objetiva de las declaraciones a la comprensión personal. Es, por lo tanto, desde esta perspectiva personal desde la que los fenómenos observados son interpretados por mí, dentro de las múltiples perspectivas que serían posibles.

En todo caso, al ajustarme en mi interpretación a teorías sólidamente establecidas considero que consigo apartarme de un relativismo extremo (Bilbeny, 1992) citado en Herrero y Botella, (2004).

### *3.2.2 Descripción de los procesos internos del investigador.*

La forma de ser consciente de mi propia subjetividad, ha sido el ir utilizando el método de anotación de las ideas que iban surgiendo durante el análisis, para -en la finalización del estudio y la interpretación del mismo- poderlas tener en cuenta. Para estas anotaciones he ido utilizando, como se explica en el desarrollo de la investigación, los “*Memos*” del programa *Atlas.ti* en los que iba anotando las ideas tal como iban surgiendo, cómo se relacionaba ese texto con teorías, qué me sorprendía de los comportamientos o expresiones por no ser esperado o por su ausencia, etc.

### 3.2.3 *Fundamentación de las interpretaciones*

Los “*Memos*” que se han ido creando en forma de Comentario, Método o Teoría durante el proceso de análisis, van describiendo los comentarios que nos surgen acerca de los comportamientos, tanto verbales como no verbales, lo que parece coherente o incoherente, lo que nos sugiere parte de dicha cita, etc. Del mismo modo se han ido anotando qué nos sugiere, con qué teorías lo relacionamos, con qué autores, etc. Todo ello a modo de recordatorio para un posterior análisis más en profundidad, y también como soporte para poder realizar preguntas al texto e ir configurando si estas teorías con las que en un principio relacionamos el texto se van confirmando o no, y en qué medida. Esto ayuda, como indican Botella y Herrero: “los recordatorios contribuyen de un modo eficaz a la redacción de la teoría pues sirven para tener presente todo aquello que el analista fue considerando durante el análisis” (Herrero y Botella, 2004, p. 21).

Además de recordatorio nos ayudará a la redacción de la teoría, en la que habremos de comprobar que cumpla con los cuatro criterios que indica Rennie et. al (1988): 1) que sea una explicación plausible del fenómeno en cuestión, 2) que sea una aproximación comprensiva de los datos sin olvidar ningún aspecto de los mismos, 3) además de que debe emerger del proceso de inducción a partir de los datos y 4) finalmente, debe llevar al analista a la formulación de hipótesis y formulaciones adicionales.

El trabajo realizado previo a fundamentar las interpretaciones ha sido buscar texto, recuperar segmentos de datos codificados relacionados con los “*Memos*”, construir una red básica que iremos ampliando con pequeñas redes relacionadas con una o varias

teorías y trabajar con variables basándonos en las columnas “*Grounded*” (Fundamentada), cifra que indica la frecuencia de uso de un código, y “*Density*” (Densidad) que indica la cantidad de enlaces que hay con otros códigos.

Posteriormente se organizarán y presentarán los datos, habiendo conceptualizado, establecido la relación entre conceptos, comprobación de hipótesis y presentando los nuevos hallazgos. Después se procederá a la interpretación, verificación y a la realización posterior de la memoria teórica y la redacción de la teoría.

Hecho esto, presentaremos las interpretaciones de los segmentos y codificaciones a la luz de las teorías explicitadas en el apartado del Marco teórico.

### 3.3 Resultados y fase de comparación con las teorías

Como el análisis se ha realizado de forma inductiva, en un principio nos referimos a acciones como si estuvieran regidas por “causa-efecto” simples y como si acontecieran en una secuencia simple. Este tipo de descripción es suficiente para que nosotros podamos organizar dichas pautas en términos circulares y multicausales. Como inicio del desarrollo de la investigación nos hemos orientado por De Shazer (1987) como una forma de construcción de secuencias de conductas, prestando atención a cualquier comportamiento que describa alguno de los componentes de la familia como una pauta regular en ella, que esté vinculada a la problemática que analizamos. Observaremos la secuencia de conductas que forman estas pautas y los significados o creencias que cada uno de los integrantes del grupo familiar atribuyen a las conductas de dichas secuencias. Describiremos estas pautas en forma de secuencias, aunque las correspondientes conductas se den de forma simultánea.

La categorización y análisis de dichas secuencias se realiza desde el Análisis Transaccional, como se ha explicado ampliamente en el apartado de metodología. De todas formas, en la evaluación deseamos añadir un criterio para valorar si la retroalimentación de la interacción entre los adultos y los niños es positiva o negativa, y si apoya tanto la satisfacción del cuidador como el crecimiento de los hijos. Hemos utilizado para ello el método para el análisis sistemático y evaluación de la interacción grupal que Bales (1951) nos ofrece, el *Interaction Process Analysis (IPA)* que nos permite poder clasificar por áreas.

Este análisis de interacción recoge doce categorías de dicho proceso, agrupadas en tres áreas socio-afectivas, que van desde el área 1 positiva, a la 2 neutral, y a la 3 que es negativa, y que se van presentando en sentido decreciente de bondad, por lo que, no sólo son descriptivas, sino evaluativas del proceso (M. T. Anguera, 1989, p. 116).

A esta clasificación del comportamiento verbal, habríamos de añadir la no verbal, ya que según los teóricos de la comunicación (Davis, 1998; Laín Entralgo, 1989; Watzlawick, y otros, 1995) la no verbal es la más adecuada para la transmisión de contenidos emocionales y para la consolidación del vínculo, y en el grupo familiar la creación del vínculo es el lugar preferente. En este trabajo, únicamente reflejaremos la pequeña parte de la comunicación no verbal que consideramos más representativa, de forma que la limitamos al análisis de la distancia social, tono de voz, o aspectos muy destacados que han surgido.

Los resultados obtenidos en los análisis, desde las diferentes Unidades de Análisis (en adelante UA), los presentamos por medio de los cuadros conceptuales que realiza el *Software Científico Atlas.ti* con el resultado de las observaciones halladas y la relación entre que existe entre conceptos y nuestra interpretación a la luz de la comparación con las teorías del marco teórico al que nos adscribimos.

### 3.3.1 *Distancia Social. Proxemia*

Como indica Davis (1998, pp. 43-47) en uno de sus campos de investigación denominado proxemia, definido como "el estudio de cómo el hombre estructura inconscientemente el microespacio", el sentido del yo del individuo está limitado por su piel, se desplaza dentro de una especie de burbuja invisible que representa la cantidad de espacio aéreo que siente que debe haber entre él y los otros: éste es su sentido del espacio personal. La burbuja del espacio personal de un ser humano representa al mismo tiempo su margen de seguridad. Otra serie de experimentos bastante sorprendentes es la realizada por el psicólogo Robert Kleck (que cita Davis) y que indica que personas enfermas pueden muy bien sentirse solas y aisladas debido a la distancia que conservan las personas que toman contacto con ellas. El espacio comunica, ya que cada individuo define su posición dentro del grupo por el lugar que ocupa.

De manera que el grado de proximidad –según afirma (Davis, 1998)- puede transmitir mensajes muy sutiles. Al elegir la distancia, la persona indica cuánto está dispuesto a intimar.

El cuadro conceptual referido a la distancia social, queda representado en la siguiente figura, en la que el Código de Familia (en adelante CF) da como resultado en este caso el Espacio Remoto. La proxemia, en su aspecto de distancia social emite el mensaje de "No te acerques", y el valor que transmite es el de complicar la identidad y la intimidad

de la persona que lo recibe. Es decir, los mensajes niegan estos valores de identidad e intimidad.

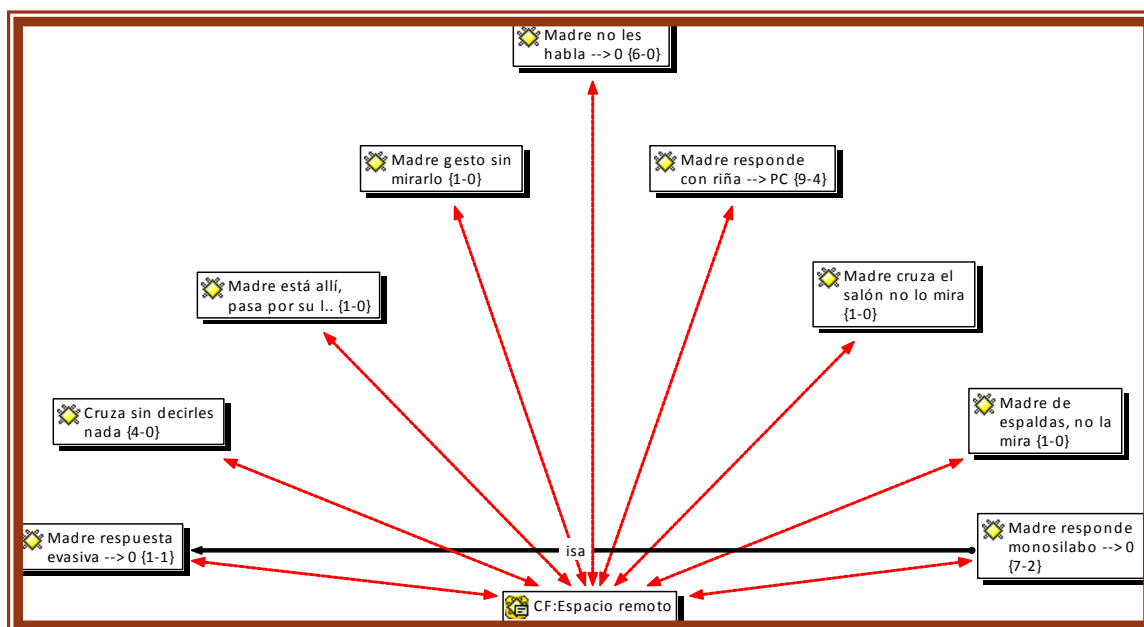


Figura 8. CF: Espacio remoto

Esta serie de figuras que presentamos son extraídas directamente de *Atlas.ti*, de las *Network*, que es el editor de Redes con el que se han ido relacionando los códigos.

ME (“memo” explicativo de codificación): En todos los casos que siguen en los que la madre pasa por su lado y no les dirige la palabra, los categorizamos como espacio remoto, formado por lo que vemos y no podemos apresar.

Añadimos a estos sistemas de codificación de distancia social, a causa de poder interpretarse como subjetivo, varias fotografías extraídas de la grabación de video, como forma de reflejar dicha codificación con formato visual explicativo.



Código (Cod.) “Madre está allí, pasa por su lado” (1-0)

*(UA 012). (La madre está allí, pasa por su lado).*

Cod. “Cruza sin decirles nada” (4-0)

*(UA 036). (Están en el patio los 4 niños. Cruza la madre sin decirles nada y se va por el fondo)*

*(UA 143). (La madre sale a tender, y entra. Se oye a Beltrán aprendiendo a leer)*

*(UA 148) (Beltrán está echado en el sofá está con la lectoescritura. La madre sale a echar el toldo).*

*(UA 241). (marcha la madre y se la ve cruzar con ropa al cabo de un rato.*

*Mientras, los niños comen solos la sandía)*

Cod. “Madre de espaldas, no la mira” (1-0)

*(UA 010). CRISTINA (con una libreta en el sofá, habla con la Mamá): Porque aquí no va el nombre, solo aquí... ¿qué letra va? (sin respuesta)... Mamá aquí el nombre... (no se le entiende). Si, aquí va, aquí. Se levanta y dirige a la mamá (sólo se le ve el brazo, la madre está de espaldas, no la mira-foto)*

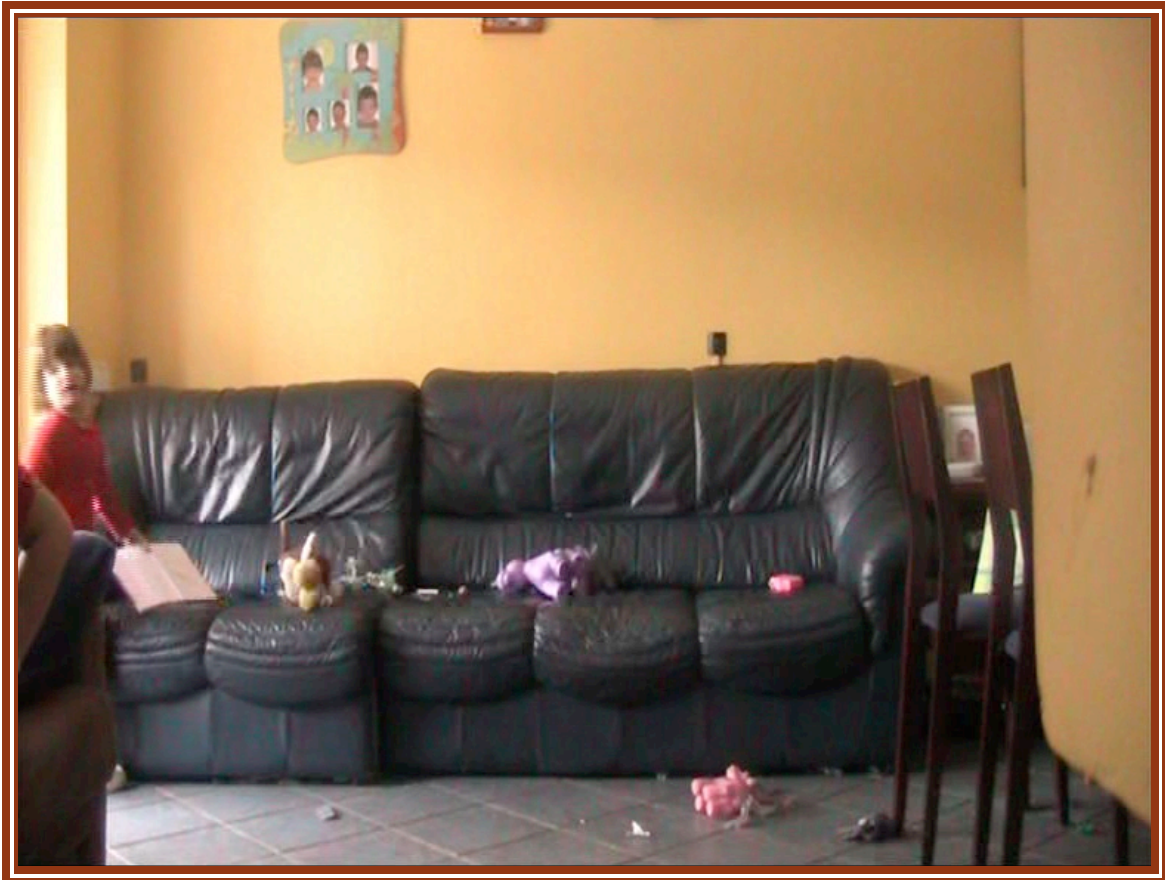


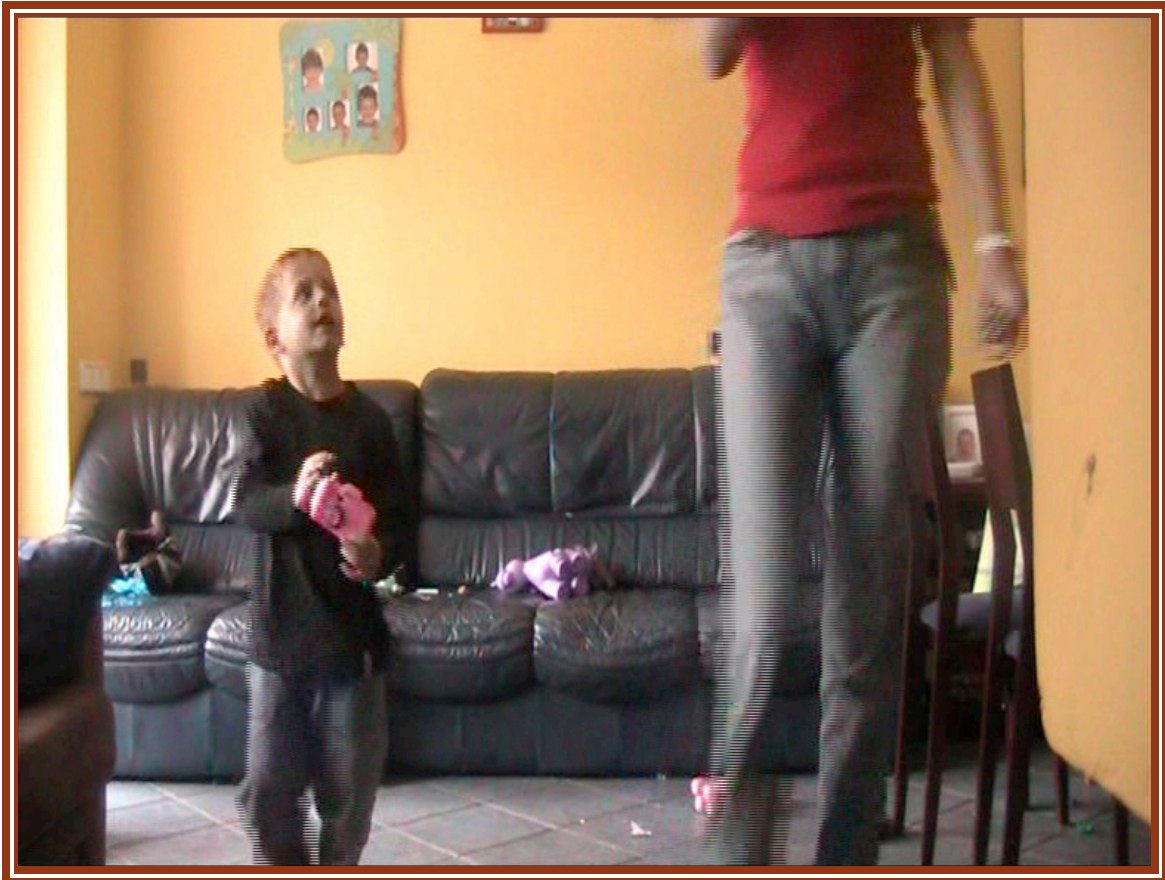
Figura 9. Madre de espaldas, no la mira

Cod. “Madre gesto sin mirarlo”

*(UA 015). BELTRÁN: Queremos jugar en el sofá. Mira, me como esto (se mete algo en la boca)(la madre le hace un gesto sin mirarlo -foto)*

*MADRE: las cosas al patio.*

Se puede concluir que la madre está ignorándoles, sin hablar ni mirarles. Y cuando responde –como vemos con una orden- se mueve en el espacio remoto, de forma que para condicionar utiliza la voz.



*Figura 10.* Madre gesto sin mirarlo

Cod. “madre no les habla” (6 grounded). Descripción de cuándo se aplica: Este código se aplica cuando la madre pasa por el lugar donde están los niños y, aunque lo habitual en casos similares sería que les dijera algo, pasa por su lado sin dirigirles la palabra. Podría considerarse que transmite (o los niños pueden recibir) un mensaje de "No existas" al no tenerlos en cuenta (Goulding y Goulding, 1976). Estos autores consideran que este mandato puede implicarse mediante la brutalidad, pero también mediante la indiferencia, pero indican que también es posible que los padres estén reproduciendo sin darse cuenta las grabaciones de lo que sus padres les dijeron a ellos.

*(UA 043). Beltrán está leyendo en el sofá y la madre cruza el salón*

*(UA 036) . Cruza la madre sin decirles nada y se va por el fondo*

*(UA 143) La madre sale a tender, y entra. (Se oye a Beltrán aprendiendo a leer)*

*(UA 148) (Beltrán está echado en el sofá está con la lectoescritura. La madre sale a echar el toldo).*

*(UA 241) (marcha la madre y se la ve cruzar con ropa al cabo de un rato.*

*Mientras, los niños comen solos la sandía)*

*(UA 012) (La madre está allí, pasa por su lado)*



*Figura 11. Pasa sin mirarlo*

Dentro del campo de proxemia, comparando la proposiciones emergentes con las teorías, desde la clasificación de distancia social (Laín Entralgo, 1989; Rof Carballo,

1961), esta familia se mueve en el espacio remoto, formado por lo que vemos y no podemos apresar, a diferencia del espacio de captura en el que se pueden apresar las cosas que lo integran. Y por parte de Davis (1998), como ella indica, al elegir la madre esta distancia indica cuánto está dispuesta a intimar, y dada la distancia que ella introduce, se aleja mucho de la distancia íntima, de forma que la vemos polarizada en la distancia.

Coincidimos con Davis en que en la relación paterno filial, por ser una relación íntima, es deseable una tendencia al acercamiento en los tres aspectos de expresión: tocar o acariciar, mirarlos más directamente con más frecuencia e intensidad, y el hacer. De todos modos, el contacto con los hijos que tiene esta madre es darles caricias a través de un intermediario: el hacer, que hace referencia a los objetos transicionales de Winnicott (1982). Es significativo que quiere a sus hijos y les da caricias, pero no contacta con ellos: todo lo que les quiere no lo notan los niños.

En relación con esta cuestión, que consideramos clave por la importancia que damos a que el niño perciba y se sienta querido, podemos recordar que, no hace tanto tiempo, el padre estaba ausente trabajando para que la familia pudiera tener cubiertas todas sus necesidades, y los hijos tenían la sensación (explicada en muchas ocasiones en terapia) de que no les importaban al padre. El motivo es porque la manifestación de cariño e interés no les ha llegado a través de la experiencia, sino a través cognitivo: el padre y la madre se lo han explicado, y en consecuencia no lo sienten así.

Los resultados obtenidos nos indican que ella está en el “hacer”, es decir, está presente, pero tampoco en ese aspecto llega al nivel de contacto deseable que especifica Davis (1998). Todo lo expuesto nos indica la necesidad de una intervención que conduzca al logro de una intimidad más plena con sus hijos.

Desde una observación de lo que está ocurriendo, esta especie de rechazos de la madre, de mantenerse en el tiempo, podría dar lugar a un desapego, que diera como resultado que el niño reprima sus sentimientos con su madre (Bowlby, 1993).

Desde el Análisis Transaccional se contempla que los estados del Yo se van construyendo en contacto con los padres y el entorno (Berne, 1971) y en las edades de estos niños están construyendo su estado Padre, en base a un estado Padre Protector ausente, que la madre no lo utiliza para dar explicaciones coherentes a sus hijos. Por el contrario, estos niños reciben una respuesta fija del gran Padre Crítico de su madre, que no les orienta en positivo. En el análisis de descuentos clasificamos este comportamiento como situado en T. 2 (al que nos referimos en la Matriz de descuentos (Mellor y Sigmund, 1975) de la pág. 111) en la jerarquía de gravedad, porque descuenta la existencia de un problema, no llegando a darle significado, ni posibilidades de cambio, ni contempla sus habilidades personales para solucionarlo.

### 3.3.2 *Análisis conciliatorio ó de transacciones*

En este apartado se realiza un análisis de la forma de comunicarse que tiene la familia, observado desde el término de transacción que propone Berne. El valor que este autor le da a este término es que uno se compromete a algo, está diciendo que algo se intercambia cuando las personas hablan unas con otras.

Realizamos un análisis de transacciones porque nos aporta mucha información sobre el tipo de relación que establece cada miembro de la familia con los demás, y a continuación presentamos el esquema de resultados obtenidos con *Atlas.ti* que reflejan patrones de relación.

#### 3.3.2.1 Vacío de respuesta: conciliación cruzada Tipo 0

Éste es un esquema de comportamiento, como veremos, con mucho significado y repercusiones para los niños.

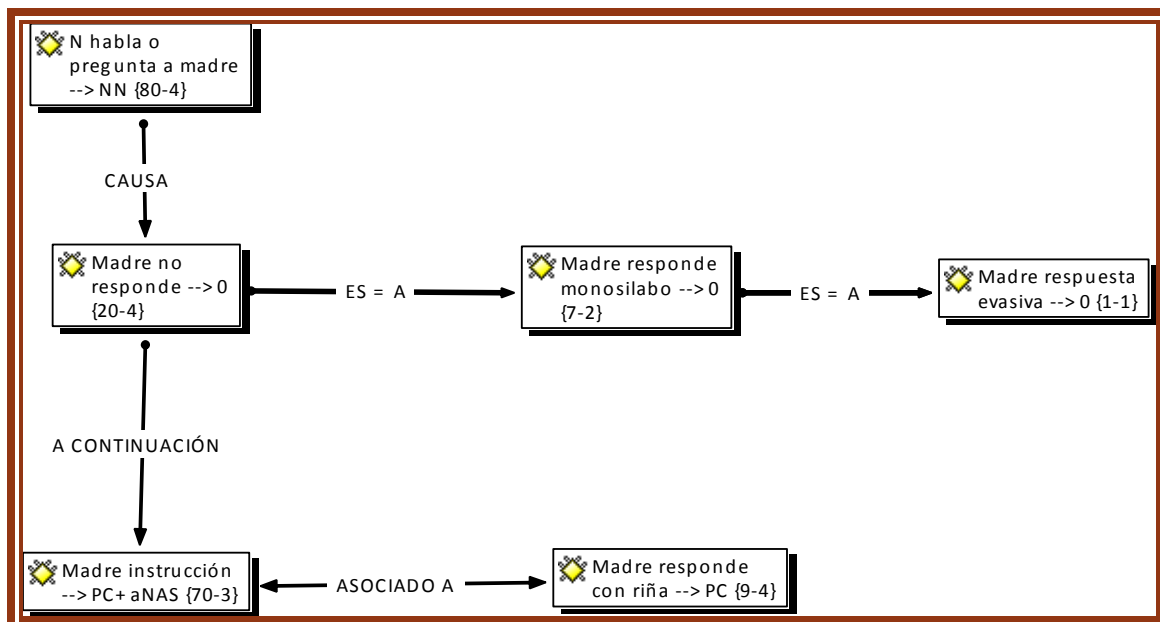


Figura 12. Vacío de respuesta Tipo 0

Ejemplos explicativos de las *Quotations* y *Memos* que se corresponden con los códigos.

(UA 010) CRISTINA (con una libreta en el sofá, habla con la madre): Porque aquí no va el nombre, solo aquí... ¿qué letra va? (sin respuesta)... Mamá aquí el nombre... (no se le entiende). Si, aquí va, aquí. Se levanta y dirige a la mamá

(UA 015) BELTRÁN: Queremos jugar en el sofá. Mira me como esto (se mete algo en la boca)(la madre le hace un gesto sin mirarlo -foto)

(UA 030-031) ELOY: mamá he cogido este...

MADRE: (no le contesta) va recoge eso (a Cristina)

(UA 036-037) ELOY: Mira mamá...

CRISTINA: he ganado mamá (ha terminado de ponerse el pijama la primera) (la mamá no les responde y les pone la tele)

(UA 045-047) DIEGO: Mamá... (no responde y siguen jugando)



*MADRE: os calzáis por favor (se oye de lejos)*

*(los niños hablan y juegan en el sofá y Beltrán empieza a ponerse los zapatos, después Diego)*

*(UA 109-110) CRISTINA: son chuches...*

*MADRE: Va, quiero que recojas ¡cojones! (chillando)*

Vemos que en muchas ocasiones (hemos puesto sólo algunos ejemplos), los niños, desde su estado Niño Natural o desde el Adulto en el Niño, se dirigen a la madre esperando una respuesta del Padre Protector (80 *Grounded*). Es decir, los niños le hacen preguntas a su madre, le piden ayuda, quieren ser escuchados y orientados en sus cosas. Pero su madre no les responde nada en absoluto (20 *Grounded*). Éste Cod. lo utilizamos cuando la madre no responde a los hijos y actúa como si no los oyera, es decir descuenta el estímulo, el nivel de descuento más grave como podemos ver en el cuadro de matriz de descuentos de Mellor & Sigmund (1975) pag. 111, de forma que les está transmitiendo un mensaje que pueden interpretar como “no existas” y este mensaje transmite el valor de "tu no vales" o “no eres importante para mi”.

O bien la madre responde con monosílabo (7 *Grounded*), con una respuesta igual de escueta. Dar una respuesta con únicamente un monosílabo no cubre las expectativas de un niño que inicia una conversación con la madre, y por este motivo la categorizamos también como 0 (sin respuesta), es decir, le damos el mismo valor. Otro equivalente sería la codificación de Respuesta evasiva: Hijo le pide atención y la madre responde con lo que está haciendo: respuesta ulterior (déjame, tengo trabajo). No da explicación aclaratoria a los niños, por lo tanto la hemos categorizado como 0. También la

codificación “Madre responde otra cosa” entraría en redefinición, sería similar a respuesta evasiva o respuesta con monosílabo, en ambos casos no se les presta adecuada atención.

En relación con esta cuestión, como podemos ver en varias de la figuras mostradas, existe una gran proliferación de transacciones redefinitorias por parte de la madre, en las que los niños plantean algo a la madre, y ésta responde con otra cosa, la mayor parte de veces con una orden. Puede utilizar esta transacción bloqueadora cuando ve amenazado su marco de referencia (Mellor y Schiff, 1975, p. 303), para establecer su punto de vista, minimizando el punto de vista de los niños. Este tipo de transacción impide el tratar la cuestión iniciada y en este caso es impositiva, lo que guarda relación con el rol del estado Padre que ocupa la madre en la simbiosis.

O bien este comportamiento lo podemos observar desde los Juegos de Poder citados en la pág. 110 (Steiner, 2009), como un juego de Intimidación, en el que realiza una redefinición y no acepta las premisas que le plantean los niños, ya que quien decide las premisas podrá controlar. En este caso, las premisas serían: “lo que tú dices no importa, sino lo que yo tengo en mi cabeza”, y si alguien se resiste a aceptar dicha premisa será tachado de rebelde o desobediente. Además, estos juegos de poder de Intimidación son eficaces a través de la creación de culpa.

Por lo tanto se puede observar que la madre en raras ocasiones dialoga con los niños, únicamente les da instrucciones, y los niños se han acostumbrado a hablar y jugar entre ellos, aunque la madre esté presente (la codificación “hablan entre ellos” y “juegan

entre ellos” presentan una *Grounded* 18 y 18). Preguntamos a Sara si esto era causado por la presencia del vídeo, si a ella le molestaba, pero nos dijo que en absoluto, que su comportamiento era el normal, que aunque según esté enfocado el vídeo no se le vea, por ejemplo si está planchando junto a la mesa, ella está allí vigilando.

Da la impresión de que esta señora tiene una gran confusión en su rol de madre, que sería la madre que controla que hagan las cosas bien, por eso está alerta en que tengan todo los elementos que necesiten (comida, aseo, juguetes, etc.), que no se hagan daño, y por eso siempre les acompaña y en casa vigila mientras plancha o cocina y siempre está con ellos. Es decir, únicamente se expresa por el canal del hacer estando presente, pero no se expresa por el canal más explícito que sería el hablar, ni por el de mirar con atención, o por el del tacto dándoles caricias. Parece no tener mapas de referencia adecuados ni ser consciente de la manifestación de su compromiso afectivo con los niños.

Es posible que derive de este tipo de comportamiento los problemas de dicción de los niños. A los pequeños apenas se entiende lo que hablan, y en los informes escolares también presentan algunas dificultades en el área de comunicación y lenguaje. Y al mayor le han recomendado hacer en casa prácticas de lectoescritura, además de presentar dificultades en la expresión de sus sentimientos, ya que no los manifiesta y se orina encima. Es lógico imaginar que esto ocurra a causa de que sus conversaciones se limitan al vocabulario de niños de su edad, que están centrados en lo que les preocupa a ellos en ese momento y sólo se produce intercambio con el hermano mayor, y en muy pocas ocasiones con la madre.

De ahí que será necesaria una orientación tanto de los canales de comunicación que apunten más hacia una correcta comunicación verbal y no verbal con la mirada y el tacto con los hijos, más centrada en el intercambio que en la instrucción, como en la consciencia y expresión de las emociones, tanto de la madre como de los niños.

Otra posible repercusión de la actitud de Sara, es la emulación que hace su hija de sus comportamientos, que refleja el siguiente cuadro:

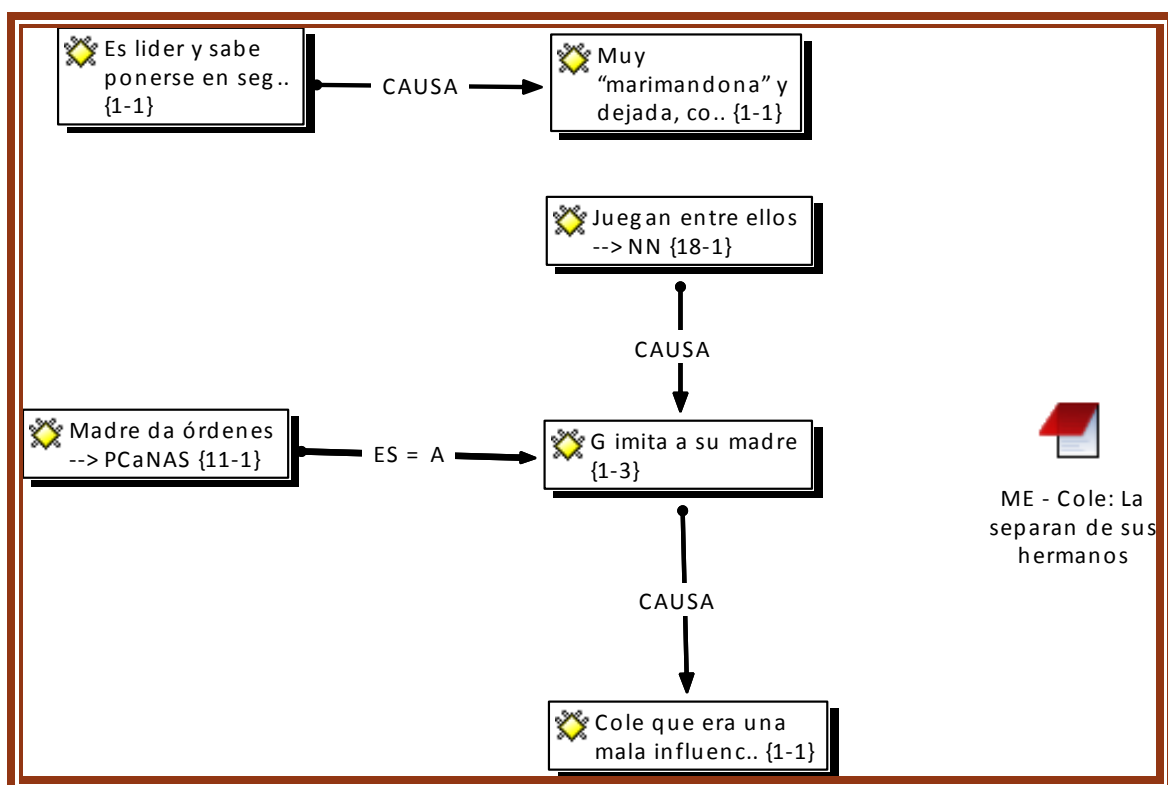


Figura 13. Comportamiento de la niña

La atribución que hace la madre es que se parece muchísimo a ella misma: es líder y sabe ponerse en su lugar, es muy “marimandona”, pero es “muy dejada, como yo”. Es por ello, dice, que la han separado en el colegio de sus hermanos gemelos, porque la consideran una mala influencia ya que les instiga y anima a hacer cosas negativas que por sí mismos no acostumbran a hacer. La repercusión que tiene para ambas, es que cuando hay atribuciones que Sara considera negativas, es decir, le desagradan o rechaza en sí misma, se enfada con la niña de forma exagerada –según dice- sin poderse controlar, creemos que por no ser consciente de que se está enfadando con ella misma.

#### 3.3.2.2 Transacciones cruzadas angulares

Se produce un patrón repetitivo de transacciones cruzadas angulares Tipo I, en las que el hijo inicia pidiendo comunicación, orientación, aclaración, etc. desde su estado Adulto (en ocasiones también desde su Niño Natural). El niño espera una respuesta de Padre Protector, pero la madre le responde desde su Padre Crítico al Niño Adaptado Sumiso del hijo con una instrucción o con una riña, lo que a nivel psicológico o respuesta ulterior sería “en lugar de interesarte por eso que dices, deberías hacer tal cosa”, a lo que los niños responden obedeciendo. Vuelve a ser, como en el apartado anterior, una redefinición y un juego de Poder por parte de la madre (Mellor y Schiff, 1975; Steiner, 2009).

A ésta codificación de respuesta como “Madre da instrucción (70 *Grounded*)” habríamos de añadir “Madre amenaza” (13), “Madre da órdenes” (11), y varias de las riñas que se presentan más adelante.

Recordemos que este tipo de transacciones son, según Berne (1974) las más nocivas reglas de comunicación, ya que las personas no se comunican.

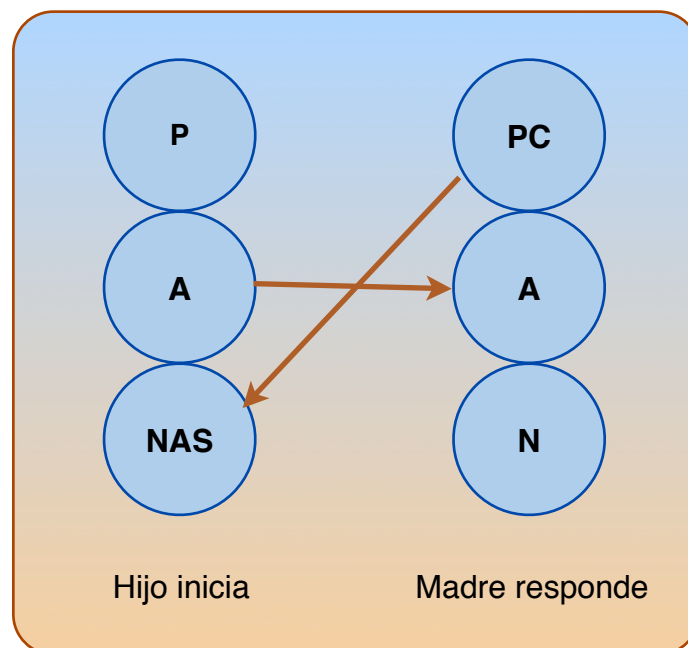


Figura 14. Transacciones cruzadas (Berne, 1974)

Los ejemplos citados anteriormente de *Quotations* y códigos nos sirven para resituar el siguiente cuadro. Podemos ver en este patrón de comportamiento unas respuestas fijas del Padre Crítico al Niño Adaptado Sumiso, que obedece al mandato.

De forma que éste patrón nos parece insano porque parte de la sumisión del niño, no se le está atendiendo en sus necesidades inmediatas de orientación, y posteriormente transmitiéndole valores con argumentos que él pueda ir asumiendo, sino que se está omitiendo el primer paso e imponiendo el segundo sin explicación. Consideramos que la madre no les está enseñando la empatía, a respetarse a sí mismos y a los demás, y tampoco estas actitudes favorecen que los niños vayan aprendiendo a pensar por sí mismos.

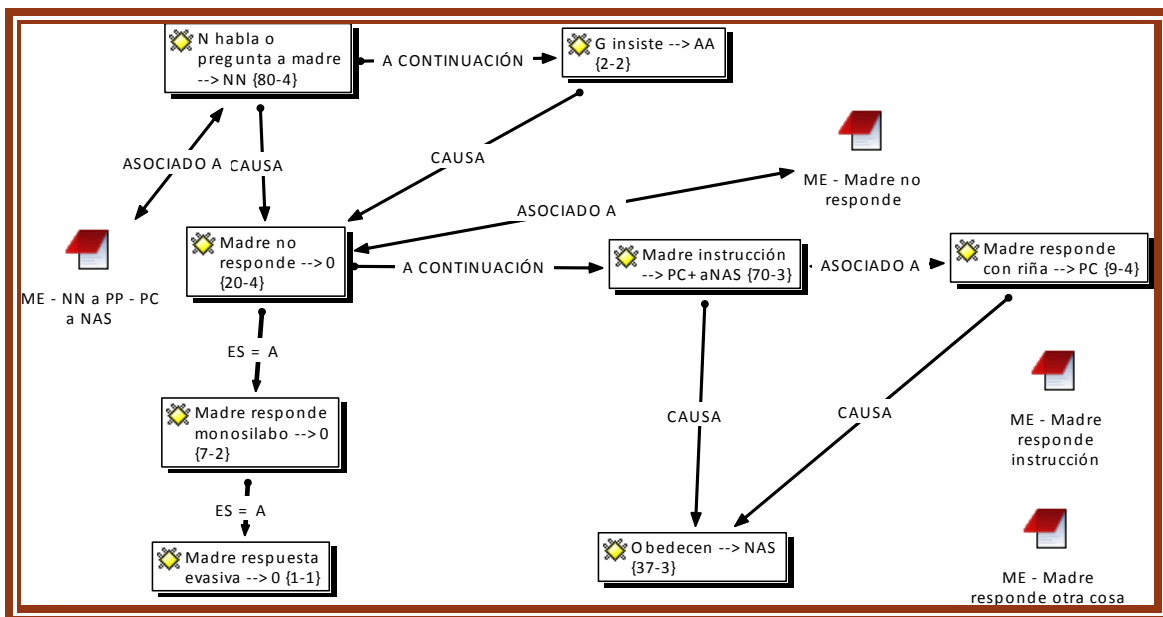


Figura 15. Patrón de transacciones angulares

Comparándolo con las categorías de análisis de interacción de Bales (1951), podemos observar que los niños se sitúan en el área neutra de la tarea, en la que piden información, orientación, aclaración, mientras que la madre se sitúa en el área socio

afectiva negativa mostrando reacciones de rechazo pasivo, desaprobación y en ocasiones muestra tensión.

También habremos de tener en cuenta cual es el guión transgeneracional o “Epiguión” (English, 1969), que expresa la transmisión inconsciente de aspectos negativos a otra persona en la cual los “delega”, quedando liberado de ellos el transmisor. También se llama “la patata caliente” y es un mecanismo por el que las figuras parentales transmiten a los hijos, y éstos actúan las limitaciones que los padres han sacudido sobre ellos. Mediante la observación de esta señora, haciendo consciente si está siguiendo los dictados del sistema de origen como forma de preservar la conciencia familiar que acostumbra de regir sus relaciones. Creemos que existe esta influencia porque las hermanas y hermano de ella comentó que les pasa lo mismo.

Nos parece relevante, por otro lado, que a pesar de estos comportamientos y enfados de la madre, continuamente está ayudando a los niños a vestirse, a comer, preparando su comida, llevándolos a actividades extraescolares que, según ella misma dice le ocupan mucho tiempo. Todo lo cual nos lleva a pesar, por un lado, que no es consciente de las repercusiones que tiene su comportamiento, y por otro –como indica ella misma- “no estoy contenta de cómo lo hago, pero tampoco sé qué se ha de hacer”. Podríamos decir que esta mujer precisa una reorientación de su esfuerzo hacia la consecución de unos objetivos que ella vea concretos y factibles de realizar.



3.3.3 Juegos psicológicos y Juegos de Poder

El análisis de los Juegos es una de las aportaciones más útiles de Análisis Transaccional para el análisis de patrones de comportamiento repetitivos, de situaciones que originan una discusión que gira entorno a sí misma, y que una y otra vez terminan haciendo sentir mal a todos los participantes . Distinguiremos los Juegos Psicológicos que son inconscientes, de los Juegos de Poder que sí que son conscientes y se utilizan con un objetivo.

En esta familia se utilizan tres juegos por parte de la madre, según refleja el cuadro de Redes de *Atlas.ti*.



Figura 16. CF: Juegos Psicológicos

### 3.3.3.1 Juego “Abrumada”

Este juego lo inicia la madre en el papel de Víctima. La tesis (o explicación lógica de cómo ha sido posible) que subyace es un ama de casa desbordada por un exceso de trabajo ante el que se siente impotente para poder cumplir con todas las tareas, y los síntomas se pueden resumir en la queja “Estoy cansada” (Berne, 1964; Martorell, 1998b). Ella misma, por medio de su Padre Crítico interno se califica -a raíz de las atribuciones que le manifestaban de pequeña- como muy desordenada, lo que provoca que se vaya irritando y tenga que encontrar una salida. De forma que pasa del papel de Víctima a asumir el rol de Perseguidora de sus hijos, activando su Padre Crítico externo, como vemos en los siguientes ejemplos. El propósito de este juego es la justificación.

*(UA 076 p3) MADRE: ¿habéis vito como habéis dejado todo lo de arriba? ¿cómo habéis dejado mi habitación? ¿sabéis que eso es para curar el pie? ¿queréis que no os lo cure más? Recoged todo y os quedareis sin jugar hoy. Siempre igual, siempre igual, ¡hostia puta!. Me estoy empezando a cansar muchísimo de todos ¿eh?*

*(UA 115) MADRE: Eh, valej ya basta!, que ya estáis bañados. Diego ¿cuántas veces lo tengo que decir? (Diego está echado en el sofá)*

*(UA 229) MADRE: Muy bien, te lo has comido casi todo. (chillando) ¡No se tocan las cosas de comer! Venga, date prisa!, ¡Date prisa! De verdad, que os dejaré*

*todo el verano en el casal a comer. Estoy muy cansada y es el primer día.*

*(levantando la voz)*

*(quedan en la mesa Cristina , Diego y Eloy)*

*MADRE: ¡Terminad ya! Así comeréis la sandía y la mamá podrá entrar a descansar. Mastica y trágalo.*

Observamos que utiliza un lenguaje infantil, y además no les dice “yo” y “tú” como si no pudieran identificarse como objetos, además de que, de esta forma se sitúa más lejos de ellos.

En este punto nos gustaría destacar las atribuciones como mandatos que citan Laing y Holtby (1973; 1971), y confirma Steiner (1991), que estos autores consideran más potentes que cuando se presentan como una instrucción. En este caso, la madre expresa que está enfadada, o cansada de que haya desorden y le den trabajo. De forma directa no les hace atribuciones pero de forma implícita está manifestando que son desordenados y que tienen un mal comportamiento. También lo relacionamos con los mandatos “No lo hagas” (para no superarme a mí) (Goulding y Goulding, 1976), transmitido por medio del epiguión procedente de la abuela. Las consecuencias –según Goulding- son que, o bien el hijo decide “yo te demostraré” y trabaja duro, o simplemente dice “Tiene razón, no hago nada bien” y se convierte en un fracasado.

De todas maneras, en terapia vimos que en realidad está enfadada con ella misma por su propio desorden. En otras ocasiones también les hace atribuciones de que son muy buenos y obedientes, y los niños lo cumplen.

Steiner (1991) cuando habla de la difícil situación existencial de los niños, dice:

*... los niños nacen dentro de una situación muy difícil, ya que siempre hay una discrepancia entre las posibilidades de lo que podrían llegar a ser y lo que se les permite lograr [...] hay niños a quienes, tan pronto nacen, se les anula su potencialidad. A otros se les permite una amplia autonomía de desarrollo (Steiner, 1991, p. 89).*

En este caso estos niños se encuentran en el momento presente con una gran limitación entre lo que podrían llegar a ser y lo que se les permite lograr, pero dado que esta madre asume sus propias limitaciones y acude pidiendo orientación, creemos -y posteriormente lo pudimos comprobar- que esta intervención amplía el margen de desarrollo de estos niños.

En este juego psicológico que venimos examinando, nos parece apreciar que esta mujer se pone muchos deberes como educadora, precisa que los niños lo hagan todo perfecto. No tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de los niños de esa edad, distinto del de los adultos (Reddington, 1982), sino que más bien está atendiendo sus propias necesidades de que todo esté bien.

Cuando hemos categorizado “chilla o está chillando”, para que no se trate de una categorización subjetiva, hemos visualizado por medio del *Software iMovie* la banda gráfica de cambios en el volumen de voz, cuya imagen incluimos.

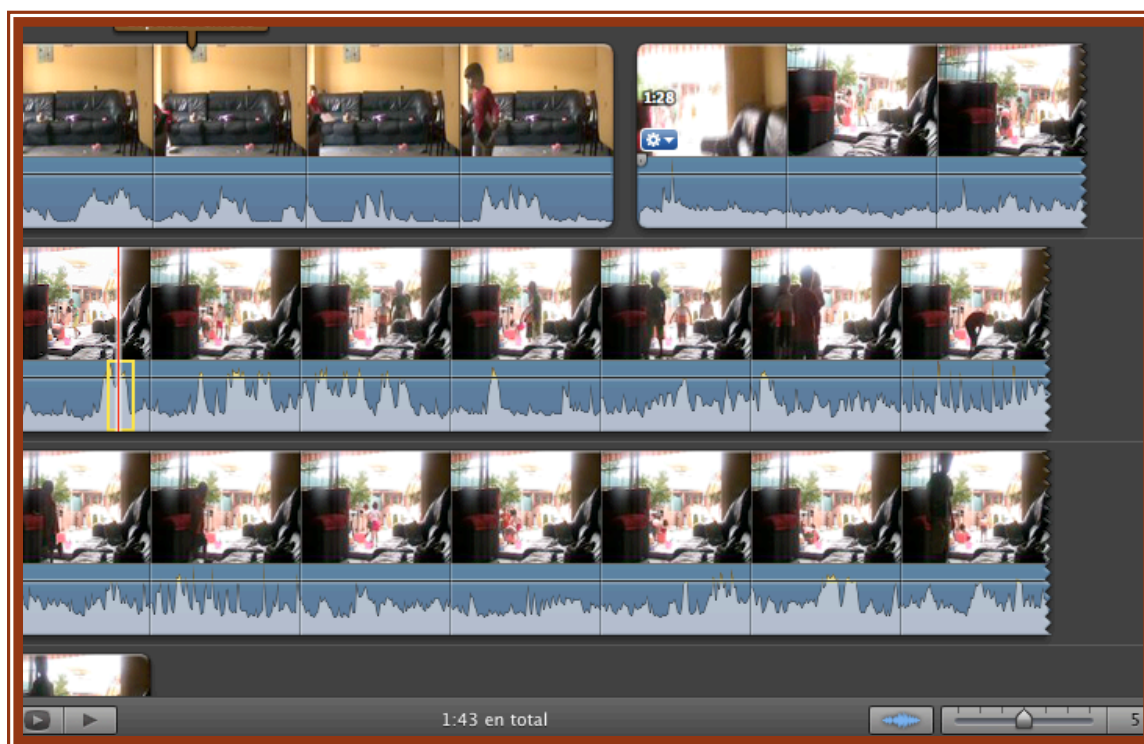


Figura 17. Imagen gráfica de cambio de volumen de voz

En la misma podemos observar cuándo comienza el cambio en el volumen de voz y cómo se mantiene u oscila hacia mayor o menor enfado y volumen.

### 3.3.3.2 Juego “Mira que me haces hacer”

La madre juega a éste juego, ya que, aunque en su forma clásica se trata de un juego marital, también puede jugarse entre padres e hijos (Berne, 1964). Podemos calificarlo por su formato como de primer grado, es decir, el menos agresivo. La tesis que subyace es que ella desearía que la dejaran sola, que no la interrumpieran, y al presentarse algún intruso pidiéndole o haciendo algo, se pone furiosa y grita, echándoles la culpa. Claro

que no es el intruso, sino su propia irritación lo que causa el error, pero ella se siente bien cuando sucede porque eso le da pie a culpar al visitante.

El propósito de este juego es la justificación, y la ganancia psicológica externa de evitar responsabilidades es importante. La finalidad es demostrar “No tengo la Culpa”.

*(UA 96-102) MADRE: ¿verdad que es divertido eso? (con sorna y enfadada)*

*NIÑOS: No...*

*MADRE: Pues es lo que queréis.*

*NIÑOS: No... que va...*

*MADRE: Y tanto.*

*MADRE: Mira... otra pieza.*

*MADRE: Solo levantarte le has dado una patada a otra cosa. He dicho que no quiero ningún juguete por el suelo. Ni en el sofá; ¡ningún juguete!*

*(UA 49 en p4) MADRE: ¿me queréis ayudar? ¿sabéis cómo me podéis ayudar?*

*¡No poniéndome nerviosa! ¿qué me pone nerviosa?*

*(UA 203 en p6)*

*Si os portáis muy bien, coméis bien y no me hacéis chillar habrá sorpresa.*

### 3.3.3.3 El juego “Te pillé”

La tesis que subyace es que esta madre está más interesada en el hecho de tener al niño dependiendo de ella, que de lo que lo está en lo que realmente está ocurriendo, porque eso le da la oportunidad de criticar ampliamente el comportamiento de los niños y de descargar su furia. En muchas ocasiones es justamente una repetición de como su madre lo habría hecho en una situación similar, de forma que se habrá de realizar un trabajo buscando y recordando injusticias similares recibidas por ella en su infancia.

*(UA 135) MADRE: Va que acabo de barrer ¡Hostia! Una vez os pongáis la ropa no quiero que os mováis del sofá, porque no quiero que os ensuciéis*

*(UA 087) MADRE: Y tu Beltrán estabas jugando con las piezas, todo el suelo esta lleno de piezas, recógelas todas*

*(UA 081) MADRE: Beltrán ¿te quieres poner los zapatos por favor (riña) ya te dije que el otro estaba en tu habitación*

A éstos ejemplos habríamos de añadir toda una serie de riñas, que como podemos ver son muy numerosas. De hecho, del programa de *Atlas.ti* surgía una gráfica que hemos tenido que organizar para que fuera legible, y que presentamos.

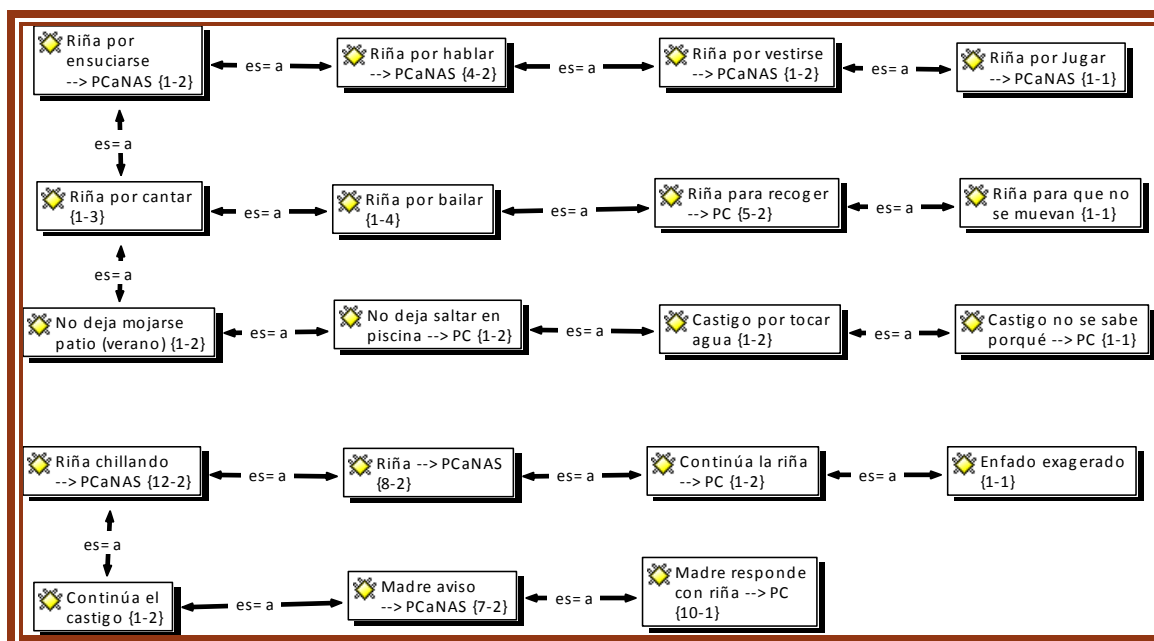


Figura 18. Riñas y castigos

Lo más significativo de este resultado no es se produzcan riñas y castigos, ya que con unos niños tan pequeños en todas las familias se producen, de una forma o de otra, como resultado de una educación en la que, lógicamente se han de reconducir comportamientos, sino que lo revelador es que prácticamente todo el tiempo de grabación está mostrando este patrón de respuesta fija desde su Padre Crítico. Recordemos que el Padre Crítico es, como indica Steiner (2011), el opresor interno que impide desarrollar pensamientos positivos sobre sí mismo y sobre los demás. Se produce, por lo tanto, un exceso de límites no necesarios para la educación infantil, y si éstos no están bien establecidos, sea por defecto o por exceso, presentan repercusiones negativas. También hemos observado que la comunicación por parte de la madre es muy negativa, sólo hay que ver en el cuadro del análisis la gran proliferación de riñas y amenazas, que aunque los niños responden desde su Niño Adaptado Sumiso



obedeciendo, la propia madre no se siente cómoda con su propia actuación, según confiesa.

Esta situación provoca una ausencia total de intimidad con los hijos, exceptuando las grabaciones en las que acuesta a los niños, les cuenta un cuento y les da besos de buenas noches. Además provocan una falta de respeto a los niños, y éstos han de aprender a respetarse a sí mismos y a los demás a través de sus padres. Respetar significa considerar a alguien valioso, capaz, con dignidad, y para adquirir un sentido de valía y dignidad necesitamos ser respetados. Esta madre no muestra que considera valiosos a sus niños, y éstos precisan ser escuchados en sus necesidades, que interesa lo que hablan y lo que les está ocurriendo. Al preguntarle qué diferencias había entre su comportamiento y el de su madre dijo que ella les daba besos, cosa que su madre jamás hacía, lo que nos muestra algo creativo por su parte, en este caso se salta el marco de referencia.

Desde el Análisis Transaccional existen cuatro niveles de comportamientos improductivos, o comportamientos pasivos (Schiff y Schiff, 1971), que son: 1) No hacer nada, o la abstención; 2) la sobre adaptación; 3) la agitación y 4) la incapacitación o violencia. Son formas insanas y cada vez más graves de reaccionar ante una situación problemática. Y como vemos en el cuadro anterior, el comportamiento de la madre se mueve entre el nivel 3 de agitación y el 4 de violencia como enfrentamiento a situaciones difíciles diarias.

Recordamos que los “*Memos*” o memoria (ME) explicativos se han ido creando en forma de comentario, método o teoría durante el proceso de análisis, e incluiremos algunos, especialmente los de algunos códigos que necesitan de una especificación para que puedan ser entendidos por todas las personas en los mismos términos, y así se han ido incluyendo en las anotaciones de la ficha de códigos y (ME) del *Software Científico Atlas.ti* utilizado en el análisis. Cuando esta especificación puede resultar confusa utilizamos el modelo de (MacQueen, y otros, 1998) con una definición breve y cuándo debe usarse dicha codificación.

(ME: Continúa la riña): esta codificación se aplica cuando sin haber comportamientos nuevos, sigue riñendo.

(ME: Enfado exagerado): Parece exagerado el enfado porque el salpicado del agua cuando se zambullen no supera el nivel de la cabeza de los niños.

(ME Instrucciones/órdenes): La diferencia entre los cod. "Dar instrucciones" y "Dar órdenes" reside en el formato más imperativo de las órdenes, así como en una mayor amplitud en de la voz en el video (tono mas alto).

En relación con esta cuestión de riñas y castigos, consideramos que se debe estructurar el proceso curativo clarificando los límites entre ella misma (la madre) y los otros (especialmente los hijos) ya que se enfada cuando no hacen lo que ella quiere, y espera que los niños hagan o no hagan lo que es importante para ella en ese momento, induciéndoles a la sobreadaptación de adivinarle el pensamiento. Coincidimos con

Gordon (1980) en que la cura significará que esta mujer aprenda a identificar sus propios problemas y responsabilidades, y también que sus exigencias se adapten a las posibilidades de los niños por su edad, nivel evolutivo y ritmo de aprendizaje.

Como forma de corroborar este aspecto, mostramos la figura que muestra incoherencias en las riñas, ya que, ante un mismo acontecimiento riñe a la niña por bailar, y al cabo de un rato le presta atención positiva por el mismo comportamiento.

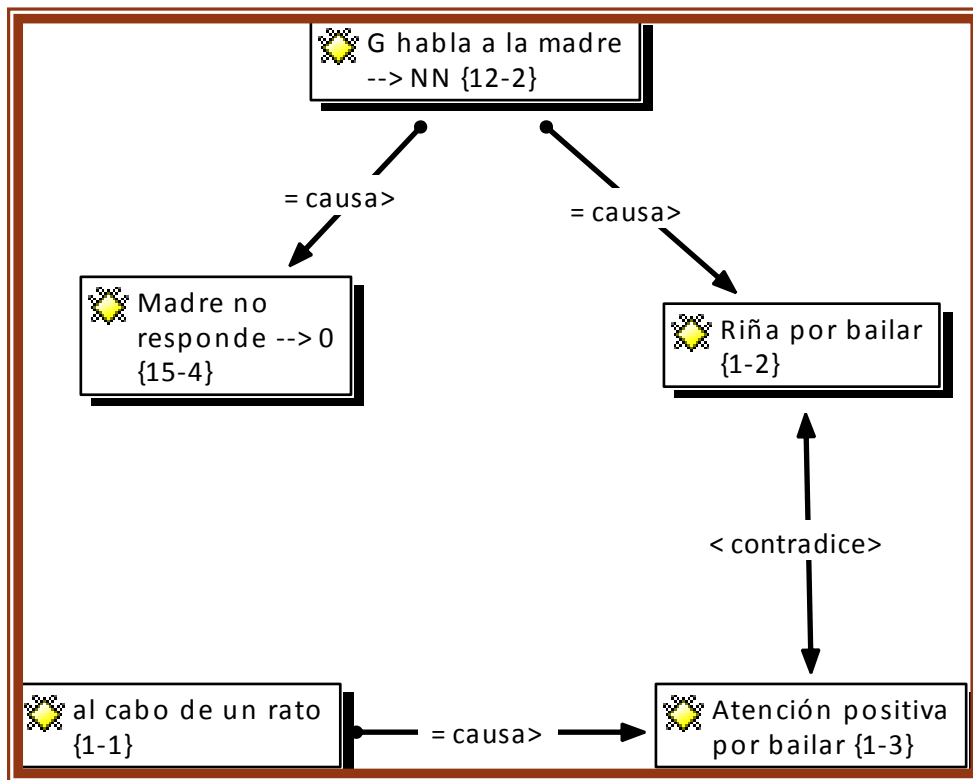


Figura 19. Incoherencias

De la misma manera, cuando los niños no hacen lo que ella quiere, en el momento que ella quiere, estalla con acusaciones y emociones incontroladas, de forma que los niños se pueden confundir y no saber lo que quiere. Por lo tanto, la cura implica que piense si

tiene sentido lo que exige, y si es así, que lo exprese explícitamente con buenas maneras y que escuche además lo que los niños dicen.

#### 3.3.3.4 Juegos de Poder

---

Los Juegos de Poder se utilizan para controlar a otros, y la fuerza no es la base de su éxito, sino que se apoyan en la obediencia, en la escasa predisposición para desafiar la autoridad, bien sea por temor, por educación o por la incapacidad de saber pedir lo que se desea, de forma que se utilizan una serie de maniobras para obtener lo que se desea. Steiner (2009) dice que “es la capacidad de crear cambios frente a la resistencia”, y éste puede ser físico o psicológico, y ambos pueden oscilar entre burdos y sutiles.

Esta señora utiliza a menudo juegos de poder como forma de control: los basados en la escasez “Lo tomas o lo dejas” (todo o nada), como este ejemplo, que además podría entenderse como intimidación conversacional:

*(UA 277) MADRE: Pues ahora come por favor. Me estoy poniendo nerviosa! Esta casa la pago yo, si no estáis contentos os buscáis una casita y os la pagáis vosotros.*

También utiliza la escasez de caricias positivas (retener caricias como forma de control), tanto físicas como verbales, aunque sí da caricias negativas en forma de riñas. Éstas caricias las clasificamos como negativas, no porque en la terminología tradicional

se clasifiquen así las desagradables, sino siguiendo a Cooper y Kahler (1978) porque implican un descuento, como por ejemplo “riña por ensuciarse”, “riña por hablar”, “riña por cantar”, etc. en las que se está descontando el significado del problema, ya que se trata de unos niños de cuatro años.

La intimidación la utiliza de diversas formas. De forma física sutil cuando utiliza una posición dominante en pie (jamás se agacha para conversar con los niños), y también por medio de entonaciones agresivas de la voz. Y de forma psicológica por medio de intimidaciones conversacionales o amenazas, ignorar lo que alguien dice, persuadirles de que lo que ella quiere es correcto, así como “salvar la cara”, es decir, no admitir los propios errores por una necesidad de estar en lo cierto para no mermar su autoridad.

En todo caso, no vemos que utilice mentiras descaradas o secretos aprovechando la falta de información, algo muy habitual a emplear con los niños, sino que es muy directa y clara.

En consecuencia, es preciso que abandone este exceso de control, y en su lugar adquiera habilidades emocionales que creen empatía entre las personas, y así mejorar la vida a largo plazo de la familia. Trabajos de Steiner (2011) han advertido de la importancia de una educación emocional, que es según este autor, inteligencia emocional.

#### *3.3.4 Mensajes: mandatos y atribuciones*

Cuando hablamos de mensajes, en Análisis Transaccional, nos referimos a mensajes de guión de vida, consistente en la percepción por parte del niño de unas indicaciones que

llevan a un conjunto de decisiones que se toman en la infancia, y que provienen fundamentalmente de la reacción del niño frente a la imposición de sus padres. Por este motivo analizamos los mensajes de guión y los modos en los que se transmiten, ya que éstos pueden transmitirse de forma verbal, no verbal o de ambas maneras combinadas. Los mensajes de guión verbales pueden transmitirse en forma de mandatos o atribuciones.

En el análisis, el Código de Familia Mensajes presenta cuatro órdenes. Hemos incluido los impulsores “Sé perfecto” y “Date prisa” como una forma de mensaje.

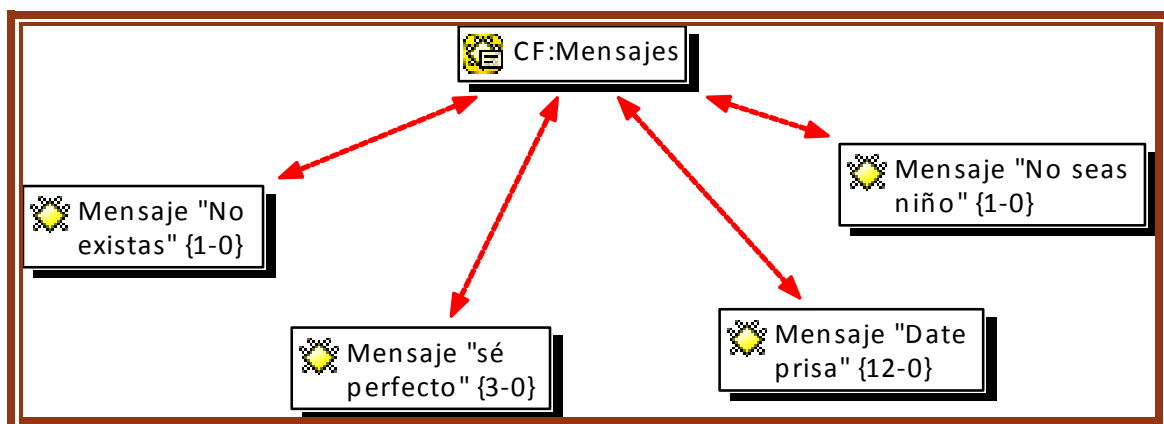


Figura 20. Mensajes

Los vacíos de contestación, que se corresponderían con el mensaje “No estoy para tí” o “No existas” (podimos verlo reflejado en la UA 010 citada antes). Si la madre le hubiera respondido amable y cariñosa es probable que el mensaje que hubiera recibido fuera “te acepto y te amo”. La propia madre es posible que no se dé cuenta de su tensión y separación. Stewart y Joines (2007) indican que es probable que estos mensajes los envíen los padres porque en su propio estado del Niño del yo se sienta desaventajado o

amenazado y, de forma inconsciente, quiera atención para sus propias necesidades, lo cual nos encaja, por ejemplo, con el juego psicológico que practica de “Abrumada”.

Por otro lado, hemos visto que durante las comidas no hay vacíos, hay órdenes: de no hablar durante las comidas, mientras se tenga la boca llena, con dos constantes “silencio” y “Date prisa”, que surgen con bastante frecuencia. Educar a un niño requiere tiempo, pero una vez aprendida una lección, ésta permanece (Steiner, 2011). Precisa ser paciente, repetir las lecciones una y otra vez de una manera coherente y practicando lo que se enseña.

Refiriéndose al “Date prisa” Berne (1974) habla de dos tipos de instrucciones para el análisis de guiones: el “tiempo prefijado” y el “tiempo según la acción”. El tiempo prefijado se mide con un reloj (empieza y termina en un momento dado, o se fija un tiempo para su realización), a éste lo llama tiempo reloj (TR). En el tiempo según la acción, la actividad se ha de consumir, como en un partido de fútbol, tanto si el tiempo según reloj es corto o es largo. A éste lo llama tiempo de meta (TM). También puede haber una combinación de ambos, por ejemplo si se cumple el TR, pero ha de prolongarse hasta que un equipo quede vencedor, que sería la meta, por lo tanto TR se amplía con TM.

Ejemplos de Cod. “Date prisa”

*(UA 277-278) MADRE: date prisa en comerlo muy rápido (a todos) porque sino, no os daré nunca mas un helado.*

*MADRE: No manchar de helado ni en los sofás ni el suelo*

*(UA 229-231) MADRE: Muy bien, te lo has comido casi todo. (chillando) No se tocan las cosas de comer! Venga, date prisa!, Date prisa! De verdad, que os dejaré todo el verano en el casal a comer. Estoy muy cansada y es el primer día. (levantando la voz)*

*MADRE: Terminar ya! Así comeréis la sandía y la mamá podrá entrar a descansar. Mastica y trágalo.*

En este caso se acorrala a los niños porque han de terminar la tarea con tiempo reloj (TM+TR), se mezcla el Tiempo de Reloj y el Tiempo Meta, y esto se llama un “Date prisa”. En ocasiones estas instrucciones repercuten de adulto provocando ansiedad y bloqueos, y a veces también en los niños.

El mensaje “No seas niño” es habitualmente transmitido por padres a los que no se les permitió actuar como niños, y éste es precisamente el caso de esta señora, según pudimos comprobar posteriormente durante la terapia. Fue educada de una forma severa, y responsabilizándola de sus hermanas menores, en cuya formación la valía estaba relacionada con el hacer. “No te diviertas” y “No disfrutes” son a veces enumeradas como variantes de “No seas niño”, porque algunas familias tienen la creencia mágica de que si te sientes demasiado bien, algo malo sucederá, y por lo tanto, la manera de desviar mágicamente al demonio es no sintiéndose bien (Stewart y Joines, 2007). Por lo tanto, en el mensaje "no seas niño" lo podemos relacionar con la prohibición de la alegría, ya que está implícita, así como ocurre en el mandato de "crece deprisa". Cuando vemos que los niños se están divirtiendo en la piscina, en el patio, etc.,



la madre se empieza a poner nerviosa y les riñe por saltar, por mojarse, por tocar el agua en verano, todo lo cual no parece lógico, a menos que la propia madre tenga también prohibida la alegría.

Ejemplo de Cod. “no seas niño”

*(UA 035) MADRE: me parece estupendo. (siguen cantando los niños) ¡basta ya ostras! ¡Ya! ¡basta Diego de una vez! ¡no la cantes mas! ¡que te calles! (obedece)*

También el Cod. “crece rápido” sería otra variedad de “no seas niño”:

*(UA 274-276) MADRE: ya tenéis 4 años, ya tenéis que saber como se abre un helado.*

*DIEGO: lo he de abrir yo... lo abro ¿ves? Esta frío*

*MADRE: esta frío no, esta caliente porque lo has tocado con las manos*

Este mensaje transmite el valor de "no respondas a tu identidad, tu edad, etc." También transmite el valor de no disfrutar de la vida y de confusión respecto a las propias sensaciones ¿está frío o caliente? Goulding (1976) resalta una lista de mandatos sobre los sentimientos, e incluye “no sientas lo que tú sientes, siente lo que yo siento”, lo que les lleva a confundirse en el nivel más básico que puede afectar a sus necesidades.

Cod. “sé perfecto”

*(UA 135) MADRE: Va que acabo de barrer ¡Hostia! Una vez os pongáis la ropa no quiero que os mováis del sofá, porque no quiero que os ensuciéis*

*(UA 140) MADRE: Cristina te estas ensuciando el vestido. Te lo he dicho yo...que te. No si la sangre no marcha . Como os ensuciéis le diré a Joan que marche con su coche y os quedareis aquí en el patio, que yo no tendré ganas de salir.*

*(UA 274-276) MADRE: ya tenéis 4 años, ya tenéis que saber como se abre un helado.*

*DIEGO: lo he de abrir yo... lo abro ¿ves? Esta frío*

*MADRE: esta frío no, esta caliente porque lo has tocado con las manos*

Este código también lo vemos relacionado con una exigencia de responsabilidad que no se corresponde con la edad de los niños. Posteriormente en terapia, pudimos comprobar que Sara estaba reproduciendo los mandatos introyectados de sus propios padres. Dijo que de pequeña ella no jugaba con muñecas. Tenía mucha fantasía, pero no jugaba, ya que su madre le hacía responsable de sus hermanas (era la mayor, pero casi con su misma edad).

Y desde la perspectiva de Análisis Transaccional, cuando hablamos de “caricias” nos referimos a reconocimiento, una forma especial de estímulo que una persona da a otra, a recibir algún tipo de atención, sea positiva o negativa, condicional o incondicional (Steiner, 1978), que además se puede transmitir de forma física o en forma emotiva de halago o rechazo. Esta señora utiliza un filtro de caricias que está acariciando únicamente el estado Adulto de los niños (que por su edad aún no pueden tener adquirido –ver la evolución de los estados del Yo en pág. 218-, al menos los trillizos), atribuyéndoles responsabilidades excesivas para su edad, y no acariciando su Niño

---

Natural, por medio del cual expresarían sus emociones, pero sí acariciando su Niño Adaptado Sumiso. Lo cual nos conduce a situarla en el estadio primero de la evolución de la conciencia moral de Kohlberg (1975, 1982), la etapa preconvencional o premoral, en la cual se considera un comportamiento bueno o malo en base a las consecuencias que le reporte a ella individualmente. Se trata por tanto de un estado egolátrico, centrado en ella misma, que será necesario intervenir para que la supere y se sitúe en la etapa que le corresponde por su edad y su función.



# C) Tercera Parte:

## Intervención

### CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTEGRACIÓN

Cuando los padres acuden en petición de ayuda, los hijos ya están recibiendo afecto y cariño, pero los padres intuyen que, a pesar de todo su esfuerzo, algo no va bien: se les presentan problemas y no saben cómo actuar, y por ello deciden pedir orientación. Precisamente lo hacen por la importancia que le dan a su labor de padres y a los valores que les quieren transmitir a sus hijos con el objetivo de que sean felices.

Comenzamos nuestra propuesta de integración presentando una síntesis del desarrollo infantil que se corresponde con las edades de 0 a 6 años, en los diferentes aspectos que contemplamos, como son su desarrollo cognitivo, el desarrollo sano de la simbiosis, el apego, emociones y necesidades de los niños, y el desarrollo moral. Esta integración de necesidades del hijo, deseamos complementarlo con las necesidades propias de los padres, en un enfoque eminentemente práctico, que no deje de lado la realidad diaria.

#### *4.1 Adecuación de la enseñanza a la evolución del niño*

La integración de los distintos aspectos evolutivos que deseamos realizar nos conducirán a satisfacer las necesidades importantes de los niños, según su evolución, que podríamos comparar con su edad cronológica aproximada, según los distintos criterios teóricos referidos a aspectos complementarios. Así como las necesidades de los propios padres en sus aspiraciones en el desarrollo de este importante rol.

Incluiremos, por lo tanto, el avance cognitivo de los niños (Piaget, 1983), el recorrido evolutivo en términos de una tarea a realizar para cada etapa (Erikson, 1985), el desarrollo en la conciencia moral (Köhlberg, 1975, 1982), el inicio y desarrollo de la simbiosis hacia la individuación, a nivel de relación emocional, tomando como referencia a Bowlby (1993, 1995, 1998), Gimeno-Bayón y Rosal (2001), así como una orientación para un parentamiento positivo (Reddington, 1982).

Los aspectos emocionales y de relación con la figura de apego, el desarrollo cognitivo, el evolutivo por tareas en etapas y el de conciencia moral nos darán una visión de conjunto de la evolución del niño, de forma que nos facilite un conocimiento más completo a tener en cuenta, tanto en la educación como padres, como en la terapia.

Actualmente se está incorporando el padre como figura de apego familiar. No hay suficiente información para saber que repercusiones tiene para el niño esta anexión de apego paterno.

Es beneficioso que los padres inicien la intervención socializadora -lo que a partir de la psicología vygotskiana podemos denominar como mediación cultural-, a poder ser, desde el nacimiento del niño y paulatinamente ir adaptando a su evolución. El motivo es que los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural (Piaget, 1983). En consecuencia, el punto de partida de las operaciones intelectuales hay que buscarlo ya en un primer período del desarrollo, caracterizado por las acciones y la inteligencia sensomotora. Cuando es un bebé no utiliza más instrumentos que las percepciones y los movimientos, y aún no está capacitado para la representación o el pensamiento, sino para una inteligencia totalmente práctica en sus primeros años de vida. Realiza un esfuerzo de comprensión de las situaciones que le conduce a la construcción de esquemas de acción que servirán de subestructuras a las estructuras operatorias posteriores.

Orienta, por lo tanto, acerca de cómo ir adecuando las enseñanzas a la evolución del niño la teoría de Piaget (1983), la cual trata en primer lugar los esquemas. Un esquema es una actividad operacional que se repite (al principio de manera refleja) y se universaliza de tal modo que otros estímulos previos no significativos se vuelven capaces de suscitarla. Al principio los esquemas son comportamientos reflejos, pero posteriormente incluyen movimientos voluntarios, hasta que tiempo después llegan a convertirse principalmente en operaciones mentales. Con el desarrollo surgen nuevos esquemas y los ya existentes se reorganizan de diversos modos. Esos cambios ocurren en una secuencia determinada y progresan de acuerdo con una serie de etapas.

Una de las diferencias entre adultos y niño es la diferencia en el ritmo (Reddington, 1982). Los niños necesitan más tiempo para aprender a hacer las cosas, y aunque los padres tengan prisa, habrán de respetar este ritmo que va evolucionando conforme van formándose.

En la mayor parte de los casos nos encontraremos en terapia con niños que no son recién nacidos, y habremos de tener en cuenta cómo ha sido su trayectoria evolutiva y sus vivencias hasta el momento de la intervención, pero en estas edades en que nos movemos y, gracias a la plasticidad neuronal, cambiando comportamientos parentales y experiencias infantiles, se puede reorientar el proceso (Botella y Corbella, 2005).

En el presente estudio, como nos limitamos a niños pequeños, de 0 a 7 años, trabajamos con niños que se encuentran en unos estadios del desarrollo intelectual sensoriomotor y preoperatorio (Piaget, 1983). El primero con unos retos sensoriomotores y el segundo con unos retos lógicos y de razonamientos. Éste último estadio, que alcanza edades de los 2 a los 7 años, se corresponde con las etapas de los niños de nuestra intervención.

Piaget resalta que a esta edad adolecen de falta de articulación en sus razonamientos, a causa de su tendencia al egocentrismo, y a que adoptan el punto de vista propio como si fuera el único posible, o bien una centración fijándose en un rasgo del objeto e ignorando otro, de forma que sus razonamientos carecen aún de lógica (Piaget, 1983; Vygotsky, 1978).



#### 4.1.1 Embarazo y nacimiento

El niño vive en un sistema cerrado con la madre, una simbiosis, ya que no tiene recursos propios para vivir independiente. Más adelante nos referiremos a las simbiosis patológicas que se producen cuando las personas tienen ya desarrolladas unas capacidades y no las utilizan.

La madre, durante el embarazo tiene unas necesidades de cuidado físico adecuado, como una alimentación que cubra las necesidades de proteínas, vitaminas, aumento de peso, exclusión de sustancias tóxicas, etc. que facilitarán el bienestar del niño.

También necesita muchas Caricias. En Análisis Transaccional se considera que las caricias sirven para almacenar energía, de modo que ha de obtener una “reserva” que le ayude más tarde cuando nazca el bebé. Además, gran parte de la energía de la madre la coge el bebé, así que ésta ha de tener “almacenadas” Caricias.

El estado emocional de la madre tiene efecto en el bebé, aún cuando no se tienen conocimientos precisos sobre este tema. Afecta al ritmo cardíaco del bebé y también tienen efecto sobre el bebé dentro del útero el medio ambiente de la madre y las cosas que hace. Es importante considerar que el bebé tiene vida ya. En la actualidad es sabido que en el nacimiento, todas las circunstancias que rodean al recién nacido, tienen ya efecto sobre el niño. Por este motivo en los hospitales se les procura el silencio, porque incluso dentro del útero los ruidos muy fuertes alteran al bebé; se coloca el bebé desnudo sobre la madre para tener en cuenta la repercusión emocional que se transmiten

ambos; se le limpia con agua a temperatura corporal, etc. De esta forma se puede paliar la falta de información del bebé de la relación entre necesidad y satisfacción.

En relación con esta cuestión, en el siguiente apartado citamos la utilización de una música relajante especial para el bebé, y sería muy conveniente comenzar a ponerla durante el embarazo.

La figura que presentamos refleja la evolución simbiótica –separación e individuación– durante el embarazo, nacimiento y evolución del bebé hasta los 6 meses. Al nacer el niño, la madre sabe que están separados, pero el bebé no. Esta simbiosis tiene lugar durante seis u ocho semanas, y una vez establecida ya pueden entrar otras personas (Reddington, 1982).

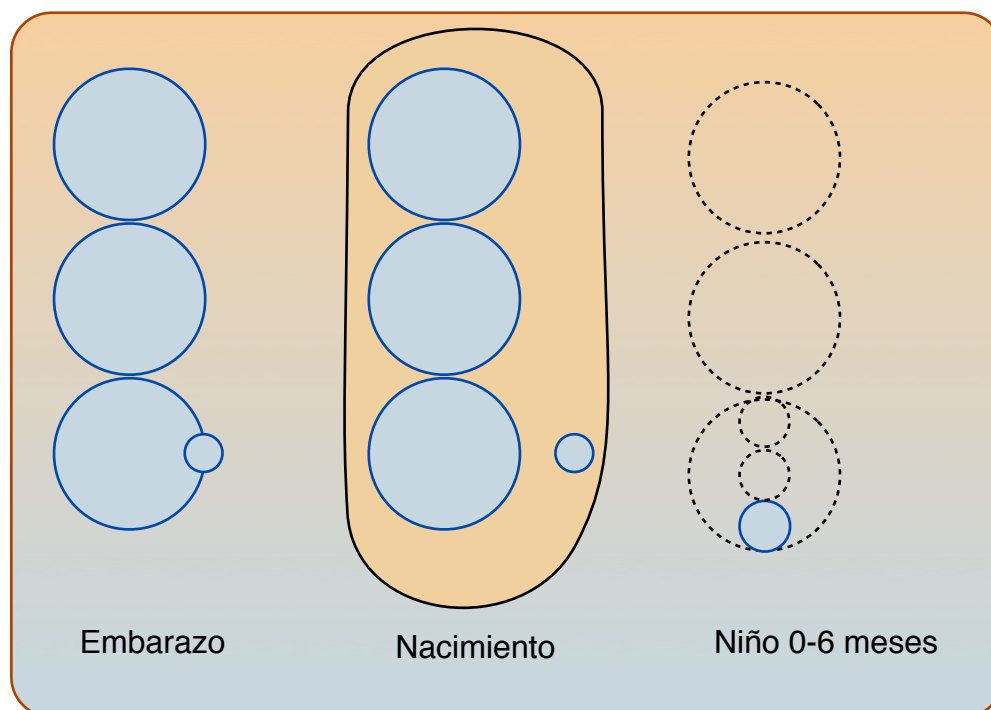


Figura 21. Embarazo y evolución del bebé 0-6 meses (Reddington, 1982)

La Figura anterior corresponde al embarazo y evolución estructural del bebé de 0 a 6 meses (Reddington, 1982). Podemos distinguir dicha evolución gracias al cambio de colorido y de contorno. El contorno punteado se corresponde con estructuras aún no formadas.

El bebé nace con un “yo potencial”, según Melanie Klein, y es capaz ya de sentir ansiedad y de hacer uso de mecanismos de defensa (Le Boit y Capponi, 1979). Se considera actualmente que el Yo potencial selecciona ciertas experiencias en virtud de mecanismos determinados biológicamente (Haykin, 1980). Según observaciones de Mahler (1979), el recién nacido, a partir del nacimiento instaura un vínculo de apego con su madre, cuidador o figura parental, entrando en un estado simbiótico, que se manifiesta cuando es separado de ella. En las siguientes figuras referidas a la evolución de los estados del Yo en el niño, presentamos una separación / individuación sana. En esta situación el niño sano evita a la madre para hacer nuevas experiencias (este comportamiento se corresponde con lo que en Análisis Transaccional se llama el Pequeño Profesor), que irán alternando entre la separación y la individuación hasta llegar a conseguir la seguridad interna en la constancia de su madre.

De no evolucionar este Yo potencial de acuerdo con estos mapas evolutivos sanos, varios autores advierten sobre su evolución en trastornos de personalidad (Mahler, 1979; Reddington, 1982).

#### 4.1.2 *Del nacimiento a los seis meses*

Hemos observado mucha polémica, tanto en las personas que consultan como en las redes sociales, en conocer nuestro parecer respecto a dos métodos distintos: el método Estivill (2000) y el libro “Bésame mucho” de González, dicen que contrario (éste segundo no es un método). Desde nuestra perspectiva, no estamos en absoluto de acuerdo con las personas o esa técnica que asegura que el bebé se ha de acostumbrar a dormir solo, a no llorar, que no se le debe coger cuando llora, ni tocarlo, etc. y que no se le ha de hacer caso porque así se malacostumbra. De ninguna manera es así, es demasiado pequeño para eso: ya llegará la edad.

Dejar que un recién nacido llore los primeros meses de vida no sirve para que aprenda a regular sus horarios de comida, ya se irá regulando cuando así lo haga su organismo. Tampoco para que aprenda a dormirse: si necesita el contacto con su madre, besos y caricias (los bebés necesitan muchas) ésta se lo ha de dar, tanto para su propia satisfacción, como para que el bebé vaya adquiriendo la confianza básica (Erikson, 1985) que necesita en esta etapa. De otro modo va construyendo la vida como un lugar de privación, donde no se pueden satisfacer las necesidades por más que él haga su parte (solucionar el problema).

Tabla 4. *Solución de Problemas (Reddington, 1982)*

Estímulo	Expresión necesidad	Identificación necesidad subyacente	Actuación madre	Actuación bebé	Solución del problema
Sensación de vacío estómago	llora	Tiene hambre	Le da el pecho	Mama	Relajación
Responsabilidad del bebé	Responsabilidad del bebé	Responsabilidad de la madre	Responsabilidad de la madre	Responsabilidad del bebé	Responsabilidad del bebé

Como vemos en esta tabla, Reddington (1982) explica cómo soluciona el problema el bebé, y la parte de responsabilidad que le corresponde a la madre o cuidador y la del bebé. Si la madre identifica mal el problema (de forma habitual) y, por ejemplo cuando está mojado o tiene frío le da de comer, puede haber una perturbación de lo que el niño aprende como forma de solucionar los problemas.

Conforme va creciendo el bebé, ésta responsabilidad se va desplazando hacia él, de forma que la necesidad subyacente la percibe y manifiesta él mismo (el niño sabe que expresándose solucionará el problema), y más adelante él mismo cogerá la comida y la comerá. Levin (1977) hizo una investigación sobre este mismo aspecto en una *nursery*, y observó que a las niñas cuando lloraban se las atendía de inmediato, sin embargo a los niños se esperaba unos segundos más. Consultadas las cuidadoras lo corroboraron, pero dijeron que no sabían porque lo hacían. De forma que el resultado que obtuvo fue que

las niñas aprenden que la comunicación de la necesidad a los otros que pueden hacer algo ayuda a resolver los problemas y los niños aprenden que no importa cuánto se comuniquen y pidan, eso no incide en la solución, y que además mejor que se apoyen en ellos que en los demás para lograrlo.

Por lo tanto, nuestro criterio es que, las necesidades de un recién nacido que estaba en la placenta de su madre con un calor contante, una alimentación recibida sin esfuerzo, que viene a éste mundo y ha de aprender a respirar, a una alimentación que ha de regular, a un lugar desconocido, que pasa por un proceso de una gran cantidad de cambios, lo que precisa es saberse protegido, que se le ayude a estar tranquilo y seguro, cerca de algo conocido, como es el tacto y la voz tranquilizadora de su madre. Y por otra parte, una madre que acaba de dar a luz, con todas las ilusiones, proyectos y temores que lógicamente despierta en ella, lo que necesita es conocer, tocar y contactar con su bebé. Y tanto las necesidades del bebé, como de la madre nos inclinan hacia el contacto, no hacia un desencuentro.

La atención de las necesidades del bebé en esta época es responsabilidad absoluta de la madre o cuidador. Conforme vaya desarrollándose el bebé irá adquiriendo responsabilidades que la madre ha de permitir y respetar. Y la responsabilidad del bebé se limita a expresar su incomodidad por medio del llanto, y la responsabilidad de la madre es satisfacer esta necesidad, y para ello precisa reconocer con precisión lo que el niño reclama. En los bebés, en general, hay dos estados básicos: incomodidad y placer (en estado normal). En los tres primeros meses serán sensaciones físicas, y más tarde irán discriminando emociones.

Si la experiencia de placer es perturbada -porque el bebé no es atendido en sus necesidades, o porque se producen sonidos fuertes-, experimenta dolor, y puede ser el comienzo que le estimule el miedo. Dolor y miedo son sumamente no deseables, y después de transcurrido un tiempo pasará al enfado y descubrirá que nada ha cambiado hacia el placer y que el enfado es más tolerable que el miedo y el dolor.

A los seis meses de edad los bebés comienzan a somatizar los sentimientos de ansiedad o no placenteros de la madre, y esta captación pueden transformarla en dolor de estómago o vómitos.

Esta etapa se relaciona con la identificación de necesidades, y es muy importante para el desarrollo futuro del pensamiento del bebé. Varios autores (Bowlby, 1993, 1998; Reddington, 1982) afirman que cualquier cosa de las citadas que vaya mal, repercutirá en el pensamiento futuro, en su confianza básica, tendrá una visión diferente en cuanto a la solución de problemas. Incluso su percepción afectiva puede quedar afectada. Se relacionan los bebés que sólo son tocados para darles de comer con adultos obesos, pues cuando necesiten ser tocados, comerán.

Conforme el bebé sienta que se le atiende en sus necesidades de atención y afecto irá consiguiendo un apego más seguro, y recíprocamente la madre, padre o cuidadores, irán conociendo más su personalidad, y se iniciará un intercambio y una relación profunda de intimidad.

En la alimentación, destacamos la importancia de que el bebé se dé cuenta de que al succionar él hace algo para obtener alimento, y de que la madre y él hacen algo para darle alimento (aún no sabe que están separados). Esto no ocurre con los bebés prematuros que han de ser alimentados por tubo o por vena, no adquieren esta experiencia. En la actualidad se palia poniendo en marcha el sistema natural lo antes posible, en las salas de nutrición de los bebés prematuros.

Además, el bebé necesita ser tocado casi continuamente. Existe una idea bastante extendida de que tocarlo demasiado crea malos hábitos, pero muy al contrario, si el bebé tiene bastantes caricias ya no necesita más. Montagu (1981) hace referencia a que el bebé necesitaría nueve meses más en el útero para estar en iguales condiciones de independencia que los animales, y por ese motivo afirma que los 8-9 primeros meses necesita mucho el tacto materno.

Si por ejemplo, un bebé es muy llorón, es posible proponer como causa un embarazo en el que la madre ha sufrido tensiones de algún tipo. Sería conveniente reflexionar si estaba tranquila y relajada, y de no ser así cabe suponer que el llanto del bebé reclama tranquilidad y seguridad, si es que no le ocurre nada físico. En tal caso tocarlo y adormecerlo sería lo que precisa el pequeño. Por el contrario, si no se le coge cuando llora, ni se le toca, utilizando cualquier tipo de sistema, no solamente es un sufrimiento para la madre y no se potencia el vínculo, sino que lo consideramos un método rígido que utiliza las asociaciones mentales como una enseñanza de indefensión aprendida. En dichos métodos, aplicados al sueño, el niño aprende a dormir solo, pero también



aprende que no cuenta con su madre ante sus dificultades, por lo que es preciso tener en cuenta las consecuencias, ya que podría producirse un apego inseguro.

En los casos citados nos inclinamos por otros sistemas cuando un bebé llora, como podría ser calmarle con la voz y el tacto. O bien podrían los padres ayudarse de música relajante, a poder ser ya desde el embarazo, por ejemplo de Raimon Lap (2012). Es un músico que ha creado diferentes tipos de música, especialmente para bebés, y han sido premiados en EEUU los *Lovely Baby CD* con el *Seal of Approval de la Dove Foundation*. Esta música incluye sonidos de gorjeos y susurros de bebés, sonajeros, etc. En “*baby Classics*” diez conocidas selecciones clásicas de Beethoven, Bach, Mozart y Brahms que Raimond Lap ha utilizado con eficacia cambiando algunas notas para convertirlo en una partitura especial para bebés, que intercala sonidos de bebés: risas, gorjeos y exclamaciones. Del mismo modo y por el mismo canal auditivo (Gobes, 1983), los bebés se calman cuando su mamá les habla tranquila y relajada. Diversos investigadores de Psicología, Neurociencia y Conducta de la *McMaster University* en Hamilton, Canadá, aseguran que la música es un elemento muy importante en el desarrollo cerebral de un niño.

Actuando de este modo conseguiremos modificar, en mayor o menor medida, las influencias del ambiente, el cual interviene a todos los niveles (Piaget, 1954).

Un aspecto a tener en cuenta que convendría detectar precozmente es la depresión durante el embarazo o al dar a luz, ya que como relata la bibliografía tiene una alta prevalencia –con graves consecuencias para la salud de la gestante, así como para sus

hijos y pareja- y ello justifica su prevención. Dicha aparición depende de diversos factores asociados: el apoyo social y rol de género, los factores personales, los agentes obstétricos como la multiparidad –la más frecuente-, etc. (Reyes, Urtarán, Prieto, y Herraiz, 2008), y todos ellos podrían propiciar su aparición.

La depresión postparto puede tener severas repercusiones como conflictos matrimoniales, malas relaciones madre-hijo y problemas en el desarrollo del hijo. Según el DSM-IV (2002), se trata de un trastorno del estado de ánimo que se puede producir con distintos niveles, pero predominan los sentimientos de inutilidad o culpa excesiva o desapropiados. Tuvimos la oportunidad de presenciar *in vivo* una intervención vivencial de Greenberg (2005) con una mujer con depresión postparto, en la que pudimos apreciar la necesidad y efectos de una mediación a tiempo.

Desde el nacimiento hasta los dos años, el bebé se encuentra en la Etapa Sensoriomotora, en la que la conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos y pasa, según Piaget (1983) por diferentes estadios:

En el primer mes se encuentra en el Estadio de los mecanismos reflejos congénitos, de 1 a 4 meses en el Estadio de las reacciones circulares primarias y de 4 a 8 meses se encuentra en el Estadio de las reacciones circulares secundarias. Más adelante, de los 8 meses al año y medio comienzan los Estadios de la coordinación de los esquemas de conducta previos y los nuevos descubrimientos por experimentación.

Cabe deducir, por lo tanto, que los bebés sí que necesitan un orden, y para eso es necesario establecer una rutina en las comidas a partir de unas tres a seis semanas de vida. Actualmente, creemos que, de forma acertada, se inicia la alimentación “a petición” del recién nacido, observando la cantidad –para ver si necesita más- y cada cuantas horas pide mamar. Y a continuación se va ordenando el ritmo para desarrollar una rutina flexible y para ir adaptando bien los intervalos.

Regular el sueño resulta más difícil, creemos que la única forma de intervenir es indirecta: procurar una sensación de relajación, oscuridad y silencio a partir de una hora determinada que propicien la calma y el sosiego. Pero como en esa edad está muy relacionado con la alimentación y los sentimientos del bebé oscila entre “incomodidad” (hambre u otras que expresa con llanto) y “comodidad” (necesidad satisfecha), cuando es por hambre, funciona la fórmula de “succionar → gratificación → y dormir”.

Otra necesidad muy importante es el ritmo. El bebé en el útero de la madre experimenta ritmo y movimiento y ésta es otra necesidad del bebé. Cuando el pequeño está limpio, seco y comido y a pesar de eso llora, y al acunarlo se calla, es que tiene necesidad de ritmo. Normalmente tardan 46 semanas en recuperar el ritmo y entonces duermen más por la noche, aunque cada uno tiene un ritmo. Hay un ritmo circadiano relacionado con estaciones, días, mareas, y dentro de éste, otros ritmos más pequeños (Reddington, 1982).

Los padres, por su parte, también necesitan descansar y ocuparse de sus propias cosas. Recomendamos que procuren aprovechar cuando el bebé duerme, ya que en esta época

recae en ellos la responsabilidad de satisfacer muchas necesidades del bebé, además de las propias.

Señala Reddington (1982) que a los seis meses empiezan los sentimientos, y que los sentimientos no placenteros de la madre son somatizados. La ansiedad de la madre es captada por el pequeño y transformada más tarde en dolor de estómago y vómito.

#### *4.1.3 De los 6 a los 18 meses*

---

El desarrollo neurológico a partir de esta edad hace posible una mayor movilidad. Puede ya darse la vuelta, sentarse, movilizar su mirada, y con todo ello se ve atraído por lo que ve en el medio ambiente que percibe como invitación al movimiento. Le atrae el color, movimiento, sonido, y gateará y caminará.

Este desarrollo será distinto dependiendo de la estimulación que reciba. Rof Carballo (1961) abordó con rigor científico el comportamiento emocional y la emoción como realidad biológica radical del ser humano. Este autor afirma que es característico del ser humano el nacer prematuramente e inacabado, pero en el primer año de vida el crecimiento del cuerpo y del cerebro se hacen con gran rapidez. Así como que para continuar su desarrollo extrauterino el niño necesita el contacto social; no sólo de sus instintos biológicos primarios, de sus centros diencefálicos, de sus centros respiratorios o circulatorios, sino de su cerebro interno y, por su mediación, de sus vínculos

afectivos, de la formalización del instinto que es la conducta apetitiva que le liga a la madre.

Este mismo autor diferencia la transmisión genética de la transmisión por urdimbre afectiva, por la que el ser humano acaba por constituirse como ser vivo autónomo en relación con su entorno. Y ambas acciones constitutivas no finalizan con la mielinización cerebral, sino que continúan toda la vida. Y a diferencia de concepciones similares como *simbiosis madre-hijo*, la *urdimbre* alude muy especialmente a dimensiones biológicas concretas, al desarrollo de las redes neuronales.

La primera urdimbre puede propiciar la angustia de separación. Si ésta se realiza a dosis moderadas (función liberadora), el bebé se va haciendo fuerte, por ejemplo: incorporándose a su cuidado cariñosamente el padre, y más adelante, poco a poco, otras personas. Sin embargo, si la tutela es irregular o insuficiente (función tutelar), el niño se siente inseguro y se precipita hacia la madre de forma insegura. El desequilibrio entre estas dos funciones (tutelar y liberadora) es lo que se conoce como *madre sobreprotectora* -que según este mismo autor, crea terreno para enfermedades como el asma- o bien *madre desvinculada*. Con cualquiera de estas dos formas de actuar, al niño le resultará difícil la adquisición de la confianza básica que necesita. En sí mismo si le ha fallado la función liberadora, no se sentirá capaz de hacer algo por sí solo, o bien no confiará en los demás si lo que le ha fallado es la función tutelar, al no sentirse digno de ser amado.

Puede concebirse que un niño al que se estimula porque los padres le hablan, juegan e interactúan con él y favorecen su exploración, provocan una estimulación de sus redes neuronales, las cuales van teniendo más conexiones, van siendo más complejas y adquieren mayor madurez, como vemos en la siguiente imaginaria figura.



Figura 22. Urdimbre primaria (Rof Carballo, 1961)

Ésta figura es una representación simulada de la Urdimbre primaria de Rof Carballo (1961) que refleja gráficamente la complejidad neuronal distinta cuando un bebé es estimulado y cuando no lo es tanto.

Podríamos añadir a esta teoría lo que Lewin y Piaget llaman *estructuras afectivas* relacionando cognición con afectividad, considerando que “los sentimientos morales y sociales se cristalizan en estructuras bien determinadas” (Piaget, 1954, p. 26).

Queda por tanto afectado el sistema límbico y paralímbico, y su papel en la regulación de la afectividad en relación con el ambiente. Resulta esperanzadora la aportación de

Botella y Corbella (2005) en la que destacan la influencia de las relaciones de apego en la neurobiología de la autorregulación afectiva y que gracias a la plasticidad cerebral, se consiguen cambiar pautas de comportamiento parentales y experiencias relacionales por otras más positivas, de forma que se puede recuperar el apego seguro.

La forma de llevar a cabo y potenciar el apego requiere que los padres tengan conciencia del malestar o preocupación de su hijo, le comuniquen que le han comprendido y actúen de forma adecuada y coherente con la edad, la evolución del niño y el problema. Mediante esta interacción el niño recibe mensajes de confianza “tú estas bien” “eres importante”. Siegel (2005) a este proceso lo llama “comunicación contingente” y consiste en que las señales del niño se perciben, interpreten y actúan de manera efectiva, de forma que el bebé o niño se sienta seguro, comprendido porque sus necesidades son cubiertas y sus padres son una fuente fiable de nutrición y protección. Sin este tipo de comunicación el niño puede desarrollar alguna de las variables de un apego inseguro (Bowlby, 1995, 1998; Crittenden, 2002).

Por lo tanto, y de acuerdo con lo citado anteriormente, durante el primer año de vida, la tarea a conseguir por parte del niño, es la adquisición de una confianza básica que postula Erikson (1985).

Siguen siendo necesarias las caricias positivas e incondicionales, que han de estar presentes durante toda la infancia. Es cuando comienza la utilización de la energía en la exploración del mundo, su movilidad crece y puede ir a buscar lo que quiere él solo. Comienza a desarrollar emociones y desde los ocho meses puede experimentar pena,

dado que entre ocho y diez meses vivencia por primera vez el hecho de estar separado de su madre: es lo que habitualmente se llama ansiedad de separación. Necesita ver a su madre todo el tiempo, pero ya comienza a sustituir la voz por la visualización.

Si se ha de dejar al bebé con otra persona en este periodo, le hemos de familiarizar con ella para que sea menos extraña para el bebé. Si se ha de llevar a la guardería sería positivo que les permitieran a los padres estar un rato allí antes de dejarlos. En todo caso, se les ha de dejar muy poco tiempo para empezar para que se habitúen a que “dentro de un ratito viene la mamá”.

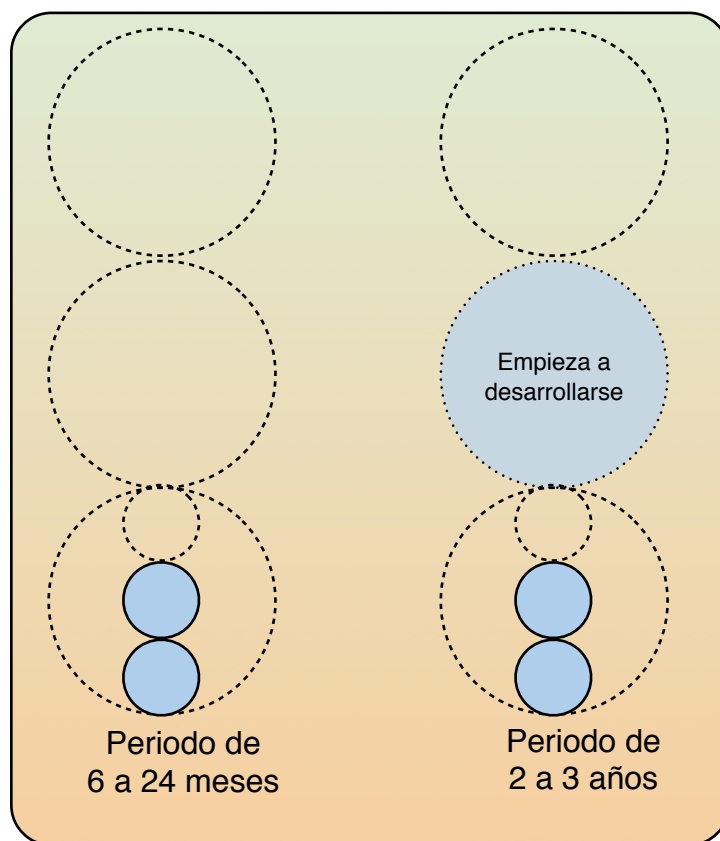


Figura 23. Evolución estructural de 6 meses a 3 años (Reddington, 1982)



Esta figura refleja la evolución estructural, la gráfica izquierda representa el periodo desde los 6 a los 24 meses, y la derecha de los 2 a los 3 años (Reddington, 1982). Como en las gráficas anteriores el cambio de color con contorno significa estructuras ya consolidadas. Durante el periodo de los 2 a 3 años el estado Adulto aún no está establecido, pero comienza a desarrollarse y por ese motivo su contorno es punteado.

Cuando el niño explora, el medio ha de ser seguro y estar fuera de su alcance lo que no debe tocar. Aún no es necesaria la disciplina en un niño de diez meses, pero ya se le puede enseñar lo que no ha de tocar.

Más que las palabras entiende el tono de voz, de forma que lo que se le transmite lo percibe. Una mujer con una niña de 10 meses nos planteó que había estado enferma con fiebre y le habían permitido dormir en su cama, y que una vez que ya estaba bien no quería volver a su camita. Le preguntamos “¿Ya se lo has dicho?”. Dijo que no. Le indicamos que le dijera con toda normalidad que ahora vuelve a dormir en su camita, y que le diera un beso, e hiciera como siempre. Pero lo importante es que se lo dijera tranquila, determinada y segura. Nos llamó diciendo que le parecía mentira, pero que la había entendido perfectamente. Los bebés perciben lo que se les transmite.

Desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente sitúa a los niños Piaget (1983) en la etapa sensoriomotora. De modo que cuando termina el primer año ha cambiado su concepción del mundo, reconoce la permanencia de los objetos cuando se encuentran fuera de su propia percepción. Otros signos de inteligencia incluyen la iniciación de la conducta dirigida a un objetivo y la invención de nuevas soluciones. El niño no es capaz

de elaborar representaciones internas, lo que se supone como pensamiento y no ha desarrollado el lenguaje: su inteligencia se considera como preverbal. En la última etapa de este periodo se refleja una especie de "lógica de las acciones", es decir, que la actividad está motivada por la experimentación.

#### *4.1.4 De los 18 meses a los 3 años*

A esta edad no tienen aún control de sus impulsos (Piaget, 1983), y actúan sin pensar. Sobre los tres años ya se puede esperar un cierto autocontrol. El niño está realizando un recorrido entre la fusión con la madre y el deseo de identidad (veamos la figura de la pág. 208 la evolución estructural de su simbiosis), pero para realizar adecuadamente este proceso de individuación, el niño ha de contener su angustia de pérdida, y los límites que impone la madre suponen una contención de esta angustia.

Comienza en esta etapa a manifestar su oposición a la madre. Dice frecuentemente "no", aún cuando quiere decir "sí", porque practica el estar separado diciendo "no". Algunas madres deciden ser complacientes en esta etapa y se ponen pegajosas. El niño hará algo tan molesto que al final la madre dirá "basta". De modo que comienzan también las primeras rabietas. Los padres pueden empezar a etiquetar los sentimientos, no diciendo "eso es rabia", sino "veo que estás enfadado porque...", aunque aún no lo entenderá, se inicia el aprendizaje.

Comienza, por lo tanto la socialización y la imposición de límites razonables. La forma de poner límites ha de ser muy clara y es necesario que se cumplan las rutinas (que ya

han de estar bien establecidas). La función de los límites es ordenar y estabilizar nuestra existencia y darle sentido, de forma que se consiga un modelo de vida coherente. Unos límites claros aportan al niño protección, guía, soporte y facilitan su enraizamiento en la realidad.

Para Erikson (1985), los padres no solo deben tener ciertas normas para guiar mediante la prohibición y el permiso, sino que también deben inculcar al niño la convicción de que existe un sentido en lo que están haciendo. Un niño a estas edades no puede elegir que es lo mejor y por ello requiere la guía de sus padres, que le han de decir “no” cuando sea preciso. Logrará un equilibrio cuando adquiera una seguridad en que siempre habrá una solución al final del camino. Entonces habrá superado equilibradamente la primera etapa, y esta habilidad podrá utilizarla en el futuro ante situaciones de desilusión amorosa, en lo profesional y en muchos otros ámbitos de la vida.

Como es natural no se puede negociar con él, ni razonar, ni amenazarlo –estas estrategias no funcionan- porque su cognición aún no se lo permite (Piaget, 1983). Se encuentra al principio de esta etapa en el estadio de las nuevas representaciones mentales, y aproximadamente a los dos años entra en la etapa Preoperacional: es la etapa del pensamiento y la del lenguaje, y ambos gradúan su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado. De forma que está en un estado preconceptual e intuitivo. Se ha de ser consciente de que aunque ya ande y hable y

parezca que entiende lo que decimos, su mente funciona de una manera muy diferente a la de los adultos, por lo que habrá muchas cosas que no podrá hacer ni entender. Cuando quiere una cosa, la quiere enseguida, se focaliza en ello. Como hemos dicho, es debido a su concentración en un objeto que le hace ignorar los otros, porque sus razonamientos carecen aún de lógica (Piaget, 1983; Vygotsky, 1978).

Y respecto a su juicio moral, se encuentra en la etapa premoral, propia del niño muy pequeño, en la cual el niño considera bueno o malo un comportamiento en base a las consecuencias que le reporte a él. Es por lo tanto un estado egolátrico (Köhlberg, 1975, 1982) en el que obedecen por miedo al castigo (Lynn Hoffman, 1987), propio de la primera subfase de esta etapa.

Se ha de instaurar, por lo tanto, una disciplina externa muy clara y con distintos niveles de gravedad, con situaciones concretas, como comportamientos estrictamente prohibidos, en los que pueda haber un peligro para él o para otros (por ejemplo: pegar, morder, etc. o soltarse de la mano, quitarse el cinturón de seguridad, etc.) que nunca se han de permitir. Tienen, por lo tanto, un carácter coactivo o impositivo (es decir: se trata de imposición externa mediante el poder o la fuerza) hasta que dicha norma sea asumida por el niño de un modo libre. Para asumirla ha de aceptar esta imposición parental, aunque no la entienda, ha de estar conforme (con carácter voluntario si acepta el rol de los padres, o de conformidad forzada si se resigna para evitar consecuencias negativas por su incumplimiento).

Por medio de esta estructura que necesita el niño, se le van transmitiendo al niño los valores que planifican los padres, y que nosotros les proponemos.

No se trata de ser unos padres autoritarios con códigos absolutos. Tampoco unos padres permisivos que no controlan a sus hijos, apenas exigen nada de ellos y les consultan decisiones para las que aún no están preparados los niños, sino unos padres con autoridad que se muestran afectuosos, receptivos y racionales con sus hijos, al mismo tiempo que ejercen un control y exigencia razonable, y una disciplina de tipo inductivo.

Nuestra sugerencia o propuesta, que gusta mucho a los niños pequeños, sería un reparto de roles en los que hay unas parcelas en las que mandan y deciden los padres y mayores, y otras en las que mandan y deciden los niños. Estas cuestiones se van adaptando a su edad y a su responsabilidad, lógicamente, a los niños más responsables se les puede dejar decidir más cosas.

Este reparto podría ser: “en los juguetes mandas tu” “si te los quieres llevar, los puedes coger, romper, perder, etc. , pero naturalmente no te podré comprar otro hasta que esté previsto”. Hay muchas cosas en las que pueden decidir los niños, se pueden equivocar o acertar y aprender de sus consecuencias.

Cuando tienen edad de recoger sus juguetes, han de aprender a hacerlo. Funciona muy bien el estímulo positivo: alabarle efusivamente cuando recoge (con aplausos y diciendo: “muy bien, que ordenado eres”). Todos los que tengan que recoger los padres, se retirarán y ya no los podrán tocar en “X” días, proporcionado a la edad. Además,

tampoco es conveniente que el niño –no el bebé- disponga de más juguetes a su acceso de los que es capaz de recoger.

Hay cuestiones en las que, inevitablemente decide el niño. Muchas preocupaciones de las madres –y algunos padres- es que el niño no come lo que ellos querrían que comiera, o que no come solo. De forma muy frecuente la madre presiona al pequeño, se pone nerviosa y le chilla, con lo que la hora de comer se convierte en una lucha en la que, naturalmente el niño vence. A veces, el niño se pone nervioso y vomita. Hay niños que les cuesta más la novedad, probar comidas nuevas. Otros empiezan con mucha hambre y enseguida están cansados de comer.

Creemos innecesario aclarar que hay que controlar si se presentan problemas relacionados con la alimentación, como son los cólicos, las intolerancias, la obesidad infantil o la anorexia –que también se puede presentar en niños-, en cuyo caso los padres se han de dejar guiar por el pediatra.

Cuando la situación es normal, la forma de intervenir ha de ser indirecta, consiguiendo que haya un ambiente agradable y relajado a la hora de comer, y de ser posible, con risas. Y convertirlo en un encuentro social, que comparte con los padres (siempre que es posible), un encuentro en el que todos hablan y ríen de tonterías, que incluye a los niños.

Es muy efectiva la técnica de implicar al niño: dejándole tocar los alimentos cuando se están comprando o preparando, aumentando su implicación conforme crecen pueden

ayudar a coger la comida en el supermercado, a lavar las verduras, a tocar la harina, a poner la mesa, etc., todo ello durante cortos espacios de tiempo para que le resulte divertido. Además también sirve para elogiarle por recibir su ayuda.

Es importante mantener la rutina horaria, aunque el niño no tenga aún hambre y coma menos, ya que crea un orden en la alimentación, al igual que funciona la rutina en otras situaciones, y naturalmente, no se puede dejar comer entre horas porque ya hay establecidos unos horarios adecuados y previstos por los padres.

Todos estos ejemplos no sirven de nada si no hay una actitud adecuada, basada por un lado en el contenido (una seguridad de lo que se está haciendo y el porqué se está haciendo), como en el formato (transmitirlo con el formato adecuado). Cuando se ha de reñir, es conveniente hacerlo bajando la voz, con seguridad y cariño. Chillarle, además de ser una falta de respeto, el niño lo percibe como lo que es: una manifestación de impotencia.

Lo importante del contenido es la consistencia, es decir, lo que se prohíbe o niega ha de ser estable, no puede depender de circunstancias externas (el entorno) o internas (nuestro estado de ánimo). De esta forma el niño lo acepta con facilidad porque construye su experiencia con claridad de lo que está permitido y lo que no lo está y sabe que no le van a consentir, lo que le permite poder prever las situaciones interpersonales, y esto aumenta su autoconfianza y su autorregulación emocional. Naturalmente, los mensajes han de ser claros y también en este caso ha de haber una expresión emocional clara y sin confusiones para que él vaya aprendiendo a interpretar las diferentes

situaciones sociales e integrarlas con las distintas emociones. Del mismo modo han de ser argumentados, siempre de forma adecuada al nivel de desarrollo del niño, pero expresados de forma que vaya contribuyendo a ir aumentando el nivel de desarrollo moral en el que se encuentra el niño.

Conforme va creciendo el niño con un apego seguro, y los padres van conociendo mejor su personalidad, se podrá distinguir con facilidad lo que son necesidades de los caprichos, y para la transmisión de la tolerancia a la frustración se irá posponiendo la gratificación por un tiempo adecuado, que depende del carácter de cada niño, pero que a esta edad es aproximadamente de un minuto. Ésta sería la función conativa de la imposición de límites, es decir, la formación de la voluntad, la aceptación de las frustraciones, la postergación de gratificaciones. Y de esta forma se va construyendo la personalidad y los fundamentos para vivir bien en sociedad. Si no se hace así podemos crear hijos déspotas, niños acostumbrados a satisfacer todos sus deseos, que se creen por encima de los demás y no muestran respeto por las necesidades de las otras personas.

Piaget (1983) incluye en la etapa preoperacional a los niños de 2 a 7 años aproximadamente. En la transición a este período, el niño descubre que algunas cosas pueden tomar el lugar de otras. El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas, comienza a interiorizarse. Las representaciones internas proporcionan el vehículo de más movilidad para su creciente inteligencia. Las formas de representación internas que emergen simultáneamente al principio de este período son: la imitación, el juego simbólico, la imagen mental y un rápido desarrollo del lenguaje hablado.



En la edad de este apartado, a pesar de los importantes adelantos en el funcionamiento simbólico, la habilidad infantil para pensar lógicamente está marcada con cierta inflexibilidad y es altamente egocentrista. Además aún no entiende muchas cosas y a veces tiene deseos contradictorios.

Una característica de esta edad es intentar mandar y salirse con la suya por todos los medios que les sean posibles. Se han de poner límites a estos intentos. No se puede permitir que chille, arroje objetos, coja rabetas, etc. para imponer su voluntad. Necesita saber que hay una estructura familiar en la que los padres están por encima de él y no los puede controlar. Y esta estructura parental ha de ser muy coherente, no puede tener fisuras. De lo contrario, el niño ya es capaz de percibirlo y, como es muy común, utilizar estrategias de manipulación, como llorar con el progenitor que se ablanda y cede, coger rabetas en situaciones sociales para obtener algo, etc. No hay una mala intención en este comportamiento, en realidad lo que necesita es saber con claridad cómo funcionan las cosas.

Respecto a las rabetas –características de esta edad-, mientras los padres están pendientes de si el pequeño está sufriendo por la forma en que se enfada y llora, los niños por su parte, están pendientes de hasta dónde le permiten llegar, y si obtiene lo que desea con esta estrategia. Dado el nivel cognitivo y motor del niño en ese momento, no se puede razonar con él, sino mantener la calma y decirle: “¡basta!”, protegerlo o sujetarlo si es necesario para que no se haga daño y no prestarle atención negativa. Se puede, por ejemplo hablar de otra cosa con el papá, incluso con él mismo. Es mejor utilizar la estrategia de desviar la atención hacia otra cosa que confrontar. En ningún

caso utilizar la fuerza o agresividad, porque le estaríamos enseñando que los problemas se solucionan de esta manera.

En relación con esta cuestión, tengamos en cuenta que si el niño se ha afianzado en este comportamiento, de coger rabietas para obtener lo que quiere, lógicamente, en la etapa posterior no desaparecerá, de forma que continuaría siendo una asignatura pendiente.

#### *4.1.5 De los 3 a los 5 años*

---

Como hemos explicado en la etapa anterior, desde los 2 años el niño está evolucionando en la etapa preoperacional (Piaget, 1983) y el control de su comportamiento va en aumento, así como su razonamiento que comienza a interiorizarse y ya puede imaginarse qué pasará si hace algo determinado, así como entender cuando se le razona algo.

Con referencia a la adquisición de una confianza básica, al comienzo de esta etapa, ya debe estar bien establecida, de lo contrario el niño desconfiará de sí mismo, de los otros y de la vida, en general.

También en la etapa anterior ya se ha conseguido gran parte de autonomía a través de la coordinación muscular, que se completa hacia los 4 años. Entre los 4 y los 5 años, la tarea a cumplir es la adquisición de iniciativa. El niño se encuentra en este momento lleno de energía y de ganas de hacer, de imaginación e interés (es la etapa preescolar).  
Pone a prueba sus conocimientos y sus cualidades potenciales, e inicia nuevas formas

de conducta que en algunas oportunidades producen resultados inesperados y desagradables, generando culpabilidad. Es así como se produce una crisis descrita por Erikson (1985) como la necesidad del niño de alejarse de una dependencia excesiva con sus padres.

Este aspecto es importante porque, cuando el niño se siente apoyado por sus padres, con un apego seguro, se siente protegido y puede explorar más allá de ellos, de modo que funciona como un sistema regulador que permite al niño éste desarrollo socioemocional, de forma que cuando al pequeño le ocurre una cosa que le preocupa o algo le sale mal, sabe que tiene un refugio seguro, su mamá en este caso, y el riesgo percibido se minimiza, potenciando así su deseo de superación (M. Pacheco y Boadas, 2011). Sin embargo, cuando las normas que se aplican son tan rígidas y arbitrarias, es posible suponer que el riesgo percibido por el niño sea más alto y que no se atreva a explorar más allá de dichas normas.

Al irse encontrando el niño con diferentes conflictos, va evolucionando en su capacidad de asumir la perspectiva de otras personas, y en torno a los cuatro años se sitúa en la segunda subfase del desarrollo moral (Köhlberg, 1982), que se centra en el logro del placer hedonista. Es capaz de hacer pactos de intercambio –también con sus padres- con otros que supone movidos también por el egocentrismo. A los cinco años -aunque continúa en la misma fase- ya ha de comenzar a preocuparse por los sentimientos de los demás.

Hace muchas preguntas que se han de responder, pero aún a su nivel. Como el dominio del razonamiento aún está lejos, no podrían seguir una explicación muy detallada, pero sí que la explicación es mejor que exceda por avanzada porque así iremos comprobando el nivel de comprensión del niño, ya que en algunos niños a veces nos puede sorprender su nivel de comprensión.

A los cuatro años es la edad del “amigo imaginario” con el que habla. Está aprendiendo sobre la imaginación. Necesita tener las distintas funciones mentales etiquetadas: pensar, recordar y fantasía. Todas las actividades están bien y son permisibles. La dificultad es que puede usar la fantasía para autoinhibirse, porque hay cosas que no entiende. A veces tienen pesadillas. Y si el padre mira debajo de la cama y dice que no hay un elefante, el niño saca la consecuencia de que puede estar, pero que ahora no está.

Según avanza hacia los cinco años, lo que hará es vivenciar los impulsos y asustarse por estarlos probando.

Según Reddington (1982), a los cinco años hay algunas diferencias respecto a los tres y cuatro años. Las más importantes, son, respecto a los sentimientos: es importante que sepa que está bien tener impulsos agresivos pero no lo está llevarlos a cabo. Hay que enseñarle que eso, en lugar de resolver el problema, crea otro nuevo.

Es también importante que sepa que puede recibir ayuda porque acaso a esta edad decidan que todo lo van a tener que hacer solos.

Los impulsos sexuales se manifiestan en querer explorar el propio cuerpo y el de otros. Pueden saber que está bien explorar su cuerpo, que para explorar el de otro necesitan permiso y que si lo hacen, puede haber consecuencias porque es importante respetar los deseos de otros padres y niños.

#### *4.1.6 A los 6 años*

La separación/individuación de la simbiosis ya ha evolucionado. El niño de seis años ya tiene construido su propio estado Adulto, y como vemos en el siguiente gráfico continúa así hasta los 12 años, en que ya habrá adquirido su estado Padre.

Esta figura refleja la diferencia entre la evolución estructural del niño de seis años con el de 12 años (Reddington, 1982). Vemos que a los 6 años ya tiene consolidada su estructura Adulto, pero la estructura Padre no la tiene aún construida, hasta los 12 años.

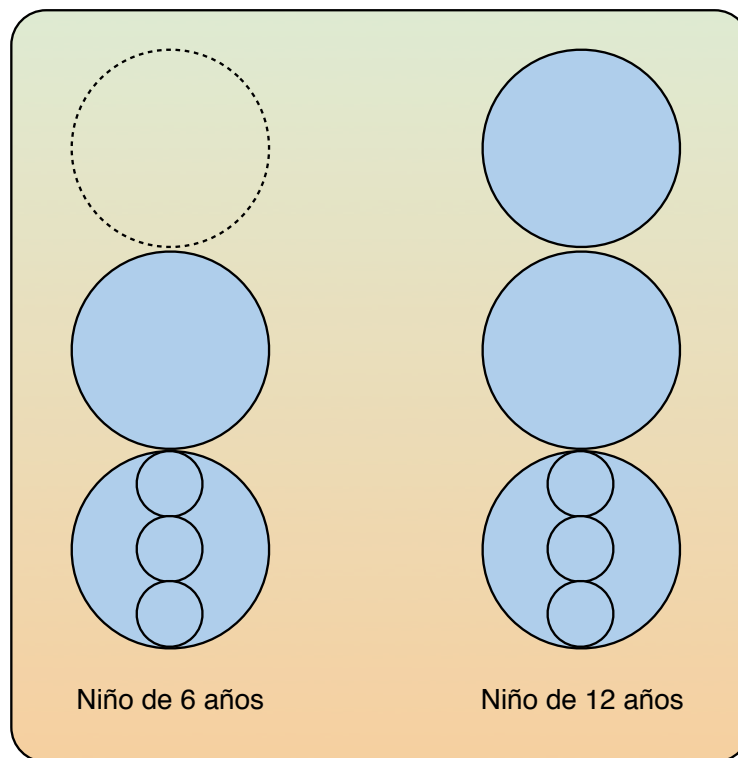


Figura 24. Evolución estructural de 6 a 12 años (Reddington, 1982)

A mitad de camino entre los seis y doce años empieza a utilizar su estado Padre con todos. Empieza a utilizarlo con sus hermanos, pero con el único que no usa su estado Padre es consigo mismo. Las madres no entienden, porque es como si todo lo que hubieran aprendido respecto a cuidarse a sí mismos lo hubieran olvidado. Ello obedece a que es una manera de probar el funcionamiento de un Padre en otros, antes de probarlo en uno mismo, y además se asegura de que lo van a seguir parentando sus padres mientras desarrolla su propio estado Padre (Reddington, 1982).

Entre los 6 y los 11 años, el logro a conseguir es la capacitación para el trabajo. Si no se alcanza esta meta, aparecerá la sensación de inferioridad. Su característica es el discutir

---

y su meta es el desarrollo de capacidades, utilizando su energía para hacer cosas y aprender técnicas (Erikson, 1985; Reddington, 1982). El ritmo de maduración física y psicológica es más lento, como si fuera necesario consolidar lo ya adquirido.

El niño evita constantemente el fracaso a cualquier precio. Por ello es tan importante que aprenda lo que es el sentimiento de éxito, destacarse en cualquiera de sus habilidades, deportes, rendimiento académico, etc. Precisan, por lo tanto, mucho apoyo por parte de sus padres sobre sus destrezas. Si los padres conocen bien los potenciales de sus hijos, pueden ayudarles, no solamente en lo que son buenos, sino también en lo que no lo son, pero que es preciso que optimicen (aquí nos referimos al “efecto Pigmalión” ya citado y al poder de la confianza en sus potenciales). Cuando los niños encuentran una fuente de frustración en un área, en ocasiones nunca más vuelven a intentar incursionar en ella, de forma que no avanzan, de modo que los padres puede ayudarles en sus competencias cognitivas, evaluativo-afectivas, y comportamentales.





## *4.2 Estructuración del tiempo en función de los valores a transmitir*

Nuestra propuesta original y propia, se concreta en enfocar la estructuración del tiempo disponible por parte de los padres hacia la transmisión de una básica y buena escala de valores éticos (Rosal, 2003, p. 130) consensuados previamente con los padres.

En la actualidad y por diversos motivos citados anteriormente, los padres se encuentran con una importante escasez de tiempo disponible para los hijos, y los análisis realizados en la estructuración del tiempo nos dan unos resultados respecto a su utilización en la que podemos constatar que no se está aprovechando en transmitir las enseñanzas que desearían para sus hijos. Es decir, qué valores éticos son importantes en la vida.

Partimos de la idea de que, del mismo modo que no podemos no comunicar -uno de los principios afianzados ya desde las aportaciones de la Escuela de Palo Alto (Watzlawick, y otros, 1995)-, realmente, siempre se están transmitiendo unos valores, aunque sea de forma inconsciente y no sean precisamente los que los padres desearían transmitir. Por ello, el hecho de concretarlos y llegar a un acuerdo con los padres, a modo de contrato del Análisis Transaccional, especificando si son éstos precisamente los valores mínimos que desean transmitir a sus hijos, creemos que facilita tanto la labor de los padres, como la concreción del terapeuta hacia dónde encaminar la terapia. Por otro lado, hacer conscientes a los padres de que, por ejemplo el hecho de no contestar cuando un niño les habla, es un acto comunicativo con significado propio, ya que le está comunicando con su silencio y su comportamiento no verbal su falta de interés y desprecio, les hace

conocedores de cómo se puede sentir el niño, y les ayuda a importantes cambios de comportamiento. Además de que, como la dinámica del proceso de comunicación es circular, el niño acaba por no comunicarse, afectando al valor de la intimidad, porque carece de comprensión y de una comunicación fluida que propicie la relaciones íntimas.

#### *4.2.1 Forma de transmitir*

---

La educación en valores es importante que sea transmitida con firmeza y seguridad en lo que se está emitiendo. Ésa será la única forma de que sea consistente, clara y estable. Y mas importante, si cabe, es decirlo con cariño, no es necesario enfadarse cuando se le niega algo a un niño. En Análisis Transaccional se llama a esta actitud “caricias positivas”, y son positivas a pesar de ser desagradables porque si no se le dan serian “caricias negativas” ya que perjudican su educación.

Lo primordial del formato es que coincida el nivel digital con el analógico (Watzlawick, y otros, 1995) y que ambos transmitan cariño, seguridad y determinación. Se debe mirar al niño a los ojos cuando se le habla (señal de que se está interactuando con él), y agacharse para estar a su misma altura (también a su mismo nivel, es decir, con respeto), responder a sus preguntas de forma amable y escucharle si tiene algo que decir.

Los niños, como decimos más adelante, precisan para su tranquilidad conocer con claridad cuales son los límites. Por lo tanto, harán muy bien los padres en reflexionar

antes de tomar decisiones sobre lo que dejarán hacer y lo que no dejarán, para que éstas resoluciones se mantengan estables y no provoquen dudas. Deberán estar en relación a la madurez de los niños, ya que no se debe dejar que los niños tomen decisiones cuando aún no estén preparados para hacerlo, tanto en el aspecto cognitivo como moral.

Y, una vez establecidos los límites, para mantenerlos en su lugar se necesita un control firme. Este control, muchas veces falla, no porque los padres no lo sepan aplicar, sino por miedo a que los niños no les quieran.

El concepto sería que consideramos positivo y necesario mimar a un niño: hacerle caricias y halagos, tratarlo con especial cuidado y delicadeza, favorecerlo y tratarlo con mucha consideración. La comunicación con el niño -verbal y no verbal-, ha de conseguir que el niño se sienta como algo valioso para los padres. Como indican Rosal y Gimeno-Bayón:

*“Ello no quiere decir que se le considere como algo perfecto, ni que nuestro amor sea una especie de voto de confianza que se concede y prorroga en tanto en cuanto se va volviendo como a nosotros nos gusta. En el amor el otro ya es valioso por definición, aunque no satisfaga nuestras expectativas.” (Rosal y Gimeno-Bayón, 2011, p. 37)*

porque todo eso contribuye a la formación de un apego seguro y favorece la intimidad emocional con los padres. Y consideramos negativo malacostumbrarlo consintiéndole y permitiéndole unos comportamientos que no le favorecen porque no están de acuerdo con los valores que se le quieren transmitir.

Como apoyo informativo sobre todos estos aspectos hemos aportado anteriormente la información del nivel evolutivo del niño para tenerlo en cuenta.

#### 4.2.2 *Valores a transmitir*

---

Naturalmente que estos valores que planteamos no son los únicos, ya que por ejemplo unos padres cristianos querrán inculcar a sus hijos unos valores de la vida que van más allá de los aquí expuestos, como por ejemplo involucrar a los hijos en nuestra relación respetuosa hacia la naturaleza, plantas, animales y personas, a la vez que explicarles que todo es fruto de la creación amorosa de Dios Padre, compartir con ellos nuestro propio diálogo con Dios, facilitarles una Biblia infantil con dibujos atractivos acompañándola de explicaciones, etc. como forma de completar los valores que les queremos transmitir.

En todo caso, como cada familia manifestará el nivel de importancia que da a cada uno de los valores, requiere una adaptación, pero si en lugar de ampliar estos valores, se redujeran de forma que no se llegaran a contemplar unos mínimos aceptables, requeriría una argumentación por nuestra parte de las consecuencias y perjuicios que puede repercutir en la formación del niño esta ausencia.

Resumimos en el siguiente cuadro nuestra proposición (el orden de los valores no implica mayor o menor importancia), y a continuación detallamos y argumentamos para qué le pueden servir al niño estos valores.

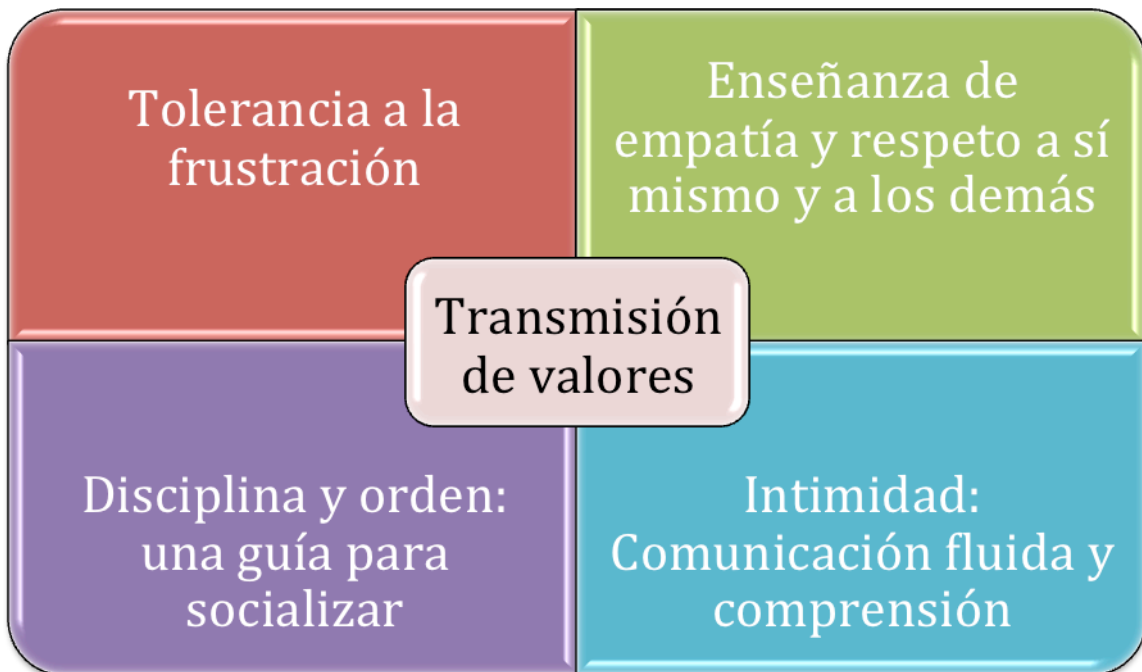


Figura 25. Nuestra propuesta de Valores a transmitir

#### 4.2.3 Valor 1. Tolerancia a la frustración

Cuando se presenta un déficit en la tolerancia a la frustración, Rosal (2003, p. 36) lo define como “la esperanza de tenerlo todo, no siendo capaz de renunciar a algunas metas secundarias”.

La enseñanza de la empatía y el respeto por todos los seres vivos, como contrario al egoísmo no aparece, como dice Lersch

*...en las personas que han sido muy mimadas en su niñez, y que, al ver satisfechos todos sus deseos, se han acostumbrado a apoderarse de todo provecho y beneficio posibles. Aquí se muestra muy claramente la incapacidad del ególatra para renunciar a algo espontáneamente o para realizar un sacrificio (Lersch, 1971, p. 127)*

En el caso de que un niño se acostumbrara a obtener todo lo que desea sólo con pedirlo, y si no lo obtiene protestara con todas sus fuerzas hasta conseguirlo ¿qué concepto más equivocado del mundo tendría, y cómo le podría repercutir eso en su futuro? Cabe deducir –y de hecho se evidencia en algunas personalidades- que no avanzaría en la etapa evolutiva de su conciencia moral tal como le correspondería por su edad. Se podría quedar estancado en una etapa premoral (Köhlberg, 1982) en la que considere un comportamiento bueno o malo en base a las consecuencias que le reporte a él, permaneciendo en un estado ególatra. De esta manera se está favoreciendo una evolución hacia personalidades narcisistas que están estancadas en una etapa propia de los cuatro años, o personalidades antisociales, con un estilo de moralidad aún mas regresivo. También pueden ser personas con una visión negativa: impacientes consigo mismos, con sus limitaciones, que no respetan el propio ritmo, propensos al malestar, al descontento y la ansiedad, con lo que perderán en ello su energía, dificultando alcanzar sus objetivos (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001).

Éste valor que proponemos a los padres permite la aceptación de la realidad con sus límites. Con su transmisión se conseguirá evitar en el niño y más tarde en el adulto, la

falta de paciencia, de serenidad básica, de tolerancia a las frustraciones en el camino hacia la realización de cualquier tipo de proyecto que inicie.

La relevancia del aprendizaje de asumir por parte del niño que no todo lo que él desea lo obtiene y que no pasa nada, es porque ayuda al niño a aceptar la realidad que presenta cada una de las situaciones, de forma que va creando sus constructos sobre una base segura. Mas adelante evolucionará la educación hacia la aceptación realista de los límites de la vida, el conocimiento, la aceptación serena y el desarrollo de las propias capacidades y carencias. Y esta visión realista y positiva potencia el deseo de superación, y fomenta la formación de personalidades luchadoras, inquietas, que trabajan por conseguir sus objetivos (Rosal, 2003).

Después de esta sintética revisión de la tolerancia a la frustración, cabe concluir que está muy unida al manejo de las emociones. Como los niños aprenden a manejar sus reacciones y resolver sus conflictos a través de la observación a sus padres y de las conversaciones que tengan con ellos, si los padres no han aprendido a gobernar sus emociones, repercute en su propio aprendizaje. Por consiguiente, si los propios padres tienen dificultades en la manifestación de sus propias emociones, habrán de adquirir una formación adecuada para que sean conscientes y sepan transmitir las, al menos las básicas. Como básicas nosotros incluimos la manifestación de la alegría, la rabia, el miedo y la tristeza, que la mayoría de autores consideran como innatas.

No es positivo confundir a los niños prohibiendo alguna emoción que pueda molestar a los padres, enviando mensajes (en Análisis Transaccional se llaman *mandatos*, y éstos

tienen un gran influencia en el *guión de vida*) a los niños como “no tengas miedo”, “no te enfades”, “no seas niño”, etc., que dan lugar a distorsiones, a ocultar facetas importantes de su afectividad por miedo al rechazo. Por el contrario, procede considerar todas las emociones positivas en sí mismas cuando son una respuesta a un estímulo adecuado y genuino, y es necesario enseñarles una forma socializada de su expresión. Una rabia expresada de forma hostil suele crear más problemas de los que resuelve, porque los receptores responden a su vez con rabia, rencor o violencia. Por eso, las emociones es importante manejarlas sin represión y con autocontrol, y los padres han de ser las personas que más le muestren al niño el modo de conducirse en sus emociones y más le indiquen los límites en sus conductas. No olvidemos que la madurez emocional incluye la conciencia de las propias emociones (Gimeno-Bayón, 1996).

#### 4.2.4 Valor 2. *Disciplina y orden: una guía para socializar*

---

En algunos casos, cuando los padres hablan de disciplina se refieren a castigos. A lo que nos referimos aquí al hablar de disciplina es presentar una guía para socializar a los niños, para enseñarles lo que es correcto y lo que es incorrecto, de una manera respetuosa y efectiva, teniendo en cuenta su edad, su personalidad y, como siempre, su madurez evolutiva. La disciplina implica hacer las cosas cuando hay que hacerlas, y lo deseable es convertir la propia disciplina en algo agradable. Como dice Fromm:

*“Nunca haré nada bien si no lo hago de una manera disciplinada” (Fromm, 1973, p. 130).*



Para conseguir que los niños sean algo en la vida, al igual que los adultos, el camino para lograrlo precisa disciplina, concentración –no dispersar la acción- y la paciencia, de modo que estén dispuestos emplear tiempo para alcanzar el logro.

No es nueva la idea de que los niños para tener seguridad deben poder prever y confirmar qué va a ocurrir, cómo son las cosas, por eso son importantes las rutinas, las normas establecidas y las expectativas claras. Pero antes de establecerlas se han de pensar con detenimiento en cada caso concreto para no cambiarlas sobre la marcha.

Existen evidencias de que no es sano para un niño el conformismo (aunque pueda ser muy cómodo para los padres), la aceptación pasiva y acrítica de los criterios y estructuras del entorno que les lleve a la confluencia, no pudiendo reconocer las diferencias o discrepancias en la forma de pensar o sentir los demás y compararlas con ellos mismos. Al niño se le han de dar explicaciones a su medida, argumentar la información, escucharle y responder a los “porqués”, como forma de evitar que incorpore a su estado Padre de forma indiscriminada informaciones, valores, patrones de comportamiento, etc. sin haberlos asimilado y comparado con su propia experiencia.

En este punto es importante discriminar las manifestaciones de independencia sanas de las insanas, especialmente porque el niño pasa por unas etapas de conciencia moral (Köhlberg, 1982) que se han de tener en cuenta y educar para que vaya evolucionando y superando satisfactoriamente dichas etapas, y no corra el riesgo de actuar de forma acentuadamente independiente, creyéndose el centro del mundo, y no teniendo en

cuenta las necesidades de los demás, incluidos sus padres. Se han de fomentar los sentimientos de compasión, la empatía y el comportamiento solidario compartiendo sus juguetes, fomentando el encuentro interpersonal, ayudando en su medida a los otros niños y a los mayores, incluidos los padres.

La evolución de este proceso de independencia evolucionará cuando crezca el niño hacia una independencia en los procesos cognitivos, en los que cuando perciba un hecho o emita un juicio lo hará desde su propio criterio. En cuanto a la independencia en los procesos afectivos (emociones y sentimientos), tendremos en cuenta las aportaciones del Análisis Transaccional sobre los sentimientos o emociones “prohibidos” o “parásitos”, ya que en la socialización de los niños y, a veces de forma no consciente, se puede transmitir a los niños que determinadas emociones estén “prohibidas”, como la rabia, el miedo, la tristeza, la alegría, etc. En algunas familias hay expresiones emocionales toleradas, premiadas, prohibidas o ignoradas que son distintas en otras familias y otras culturas. Las emociones citadas en sí todas son sanas, y lo que procede es educar en su expresión socializada y adecuada de las emociones. Por ejemplo, un niño que se enrabia con otro no le puede pegar o morder, tampoco ha de expresar su enfado llorando (mostrándose indefenso reconduce su emoción de rabia hacia la de tristeza), le ha de expresar su enfado, pero de forma socializada. En algunas ocasiones los padres protegen y consuelan al niño que llora y castigan al que le ha hecho rabiar, y los niños aprenden a reconducir su rabia hacia la tristeza porque así recibirá más caricias y el otro quedará castigado, pero no aprende a expresar la rabia, sino a reprimirla. Las consecuencias más probables para el niño (y más adelante el adulto) es que -al no haber aprendido una forma socializada de expresión- su afrontamiento de los

problemas no es adecuado, por exceso o por defecto. Si es por exceso se enfada de forma exagerada por cualquier contratiempo, y si es por defecto reprime su enfado y lo acumula, y cuando lo expresa lo exterioriza mal. Si a éste niño se le hubiera instruido expresándole que si un niño le pega o le muerde no lo ha de permitir y se ha de enfadar diciéndole (más o menos) “¡no me pegues, eso no se puede hacer!”, estaría aprendiendo a ser consecuente con sus sentimientos y a poner límites adecuados a los demás. Y lógicamente, al otro niño se le ha de quitar el juguete y decirle que se está comportando como un perrito, que si quiere el juguete lo ha de pedir con “las palabras mágicas: por favor”, y que ha de respetar su turno. También así aprenderá a expresarse de forma socializada y a demorar la gratificación, algo que cuesta mucho a esta edad.

Lo mismo ocurre con la alegría “prohibida” cuando el niño salta, ríe y a la madre le molesta tanto alboroto y le riñe, como vemos en el caso tratado, a los niños no se les permite esta expresión. Tener en cuenta estos aspectos favorecerá el desarrollo armonioso de las potencialidades del niño favoreciendo lo que Fromm (1971) llamó “proceso de individuación” que permite el crecimiento personal y la expresión genuina del individuo.

Coincidimos con Pacheco y Boadas en la necesidad de unos límites claros. Estos autores indican:

*“los niños necesitan la seguridad que aporta el conocimiento de unos límites bien establecidos; éstos les dan un marco de referencia claro en el que pueden moverse y desde el cual puede adquirir la confianza necesaria para seguir explorando. La aplicación de estos límites debe darse de forma consistente a la*

*vez que con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a las necesidades del niño en cada momento.” (M. Pacheco y Boadas, 2011, p. 201 )*

De alguna forma, coincide con el concepto de resiliencia, que Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, (2003) describen como la capacidad para poder desarrollarse correctamente y seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, condiciones de vida negativas y traumas vividos, y que Solórzano, Pacheco, y Virgili (2010) consideran que la misma puede ser una consecuencia del desarrollo satisfactorio de los niños, por lo que los padres deben fomentar esta capacidad.

#### 4.2.4.1 Estructura

---

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente dicho, y como soporte de dichos criterios, el niño necesita de una estructura y orden familiar.

La estructura es la forma en que esta organizado un todo, de modo que la estructura familiar esta constituida por todos los miembros de la familia, la forma en que se organizan y se relacionan. En la estructura familiar existen roles, jerarquías y funciones que cumple cada miembro que la compone.

La función del subsistema parental con respecto al subsistema filial es la de favorecer la anticipación como una parte inseparable del proceso de construcción. Es decir: el rol

que le corresponde a los padres, entre otros, es el de dar pautas para que los niños aprendan a comprender y estructurar su mundo, a saber qué esperar.

Berne (1964), por su parte, respecto al empleo del tiempo y al eterno problema del ser humano de programar su tiempo, tiene en consideración dos conceptos: estructuración del tiempo y necesidad de una estructura para organizar nuestro tiempo. El método más común, conveniente, cómodo y utilitario es por medio de un plan diseñado para tratar con lo material de la realidad externa. De forma que, tanto los padres como los niños dispongan de una estructura estable y bien definida, con unas normas bien delimitadas. También si se produce un incumplimiento, las consecuencias han de ser coherentes con la situación y han de estar determinadas previamente. Por su parte, los padres también necesitan organizar y estructurar su escaso tiempo de forma que puedan transmitir los valores citados.

#### 4.2.4.2 Rutinas

Del mismo modo el niño precisa de unas rutinas, porque le proporcionan al pequeño la confianza básica: sabe de antemano qué va a ocurrir y cómo va a ocurrir, lo que está bien y lo que está mal y esto le da tranquilidad. Proporciona una estructura clara para la vida diaria cuando cada día suceden, más o menos, las mismas cosas a la misma hora. También ayuda a ir haciéndoles seguir los distintos pasos establecidos, explicándoles qué pasará a continuación.

De acuerdo con la teoría de Kelly (1969), la unidad básica de la experiencia la constituyen los actos discriminativos, que consisten en la captación de una diferencia o similitud. Éstos son los constructos que nos sirven para entender y anticipar las experiencias. Esta captación no es siempre consciente y no está limitada al nivel cognitivo, sino que implica todos los niveles del organismo. Del mismo modo, los constructos se organizan en un sistema jerárquico en el cual hay constructos supraordenados que son nucleares y definen la identidad de la persona. El ser humano adopta ante el mundo una postura de científico, validando o invalidando sus hipótesis con la realidad. Dado que las construcciones entre distintos individuos no se basan solo en su contenido sino también en su organización y estructura, y dentro del Sistema de Constructos Familiares (Procter, 1991), las familias no solamente tienen las mismas construcciones para construir los acontecimientos, sino también para construir la experiencia. Por lo tanto, es posible suponer que si el niño tiene una serie de rutinas establecidas y unos comportamientos jerarquizados (bien, muy bien, un poco mal, muy mal) y compartidos por sus padres y validados por su propia experiencia, se sentirá muy confiado.

#### 4.2.4.3 Cómo conciliar disciplina y orden con independencia

---

El modo más general de establecer unas normas, es la de pensar antes de actuar para no proceder con incoherencias ante los niños, buscando de forma reflexionada su bien, con comprensión y tolerancia con las necesidades y limitaciones de su edad y buscando la conciliación de las normas establecidas con la independencia personal del niño.

Por el contrario, si todo se le impone con órdenes, de manera rígida, sin diálogo, los niños no aprenden a pensar y a tomar decisiones, sólo aprenden a seguir instrucciones, y la relación entre padres e hijos tiende a ser fría y distante. Más aún cuando se utilizan chillidos y se les culpa del propio enfado. Los niños entonces obedecen por temor, más que por respeto. El otro extremo es la carencia de límites, padres que complacen en todo a los niños y no les enseñan lo que significa “no” . Los niños no reconocen la autoridad de sus padres, no aprenden a seguir reglas ni a ser responsables por su comportamiento. En estos casos, los niños crecen creyendo que lo merecen todo, y que pueden violar la leyes con impunidad.

De forma que es conveniente establecer reglas razonables y límites claros, unas consecuencias consistentes, pero flexibles, para que aprendan a asumir responsabilidad por su conducta. Asimismo, por medio del diálogo los niños aprenden a pensar y a tomar decisiones. Y al respetar sus necesidades reales se les enseña el respeto.

En realidad se trata de educar al niño en una actitud de independencia personal, respetando a los demás. Los niños nacen con una dependencia biológica, emocional, cognitiva y social, y conforme van creciendo han de ir abandonando la simbiosis y adquiriendo su independencia, habituándose a tomar sus propias decisiones de forma adecuada. De no ser así se estará frenando el desarrollo de determinadas capacidades del niño, por ejemplo si los padres realizan las tareas por él. Sería una muestra los padres sobre-protectores y los temerosos, que transmiten sus propios miedos (los de su

estado Niño) a su hijo, y no les permiten experimentar por sí mismos, sino que los niños han de actuar, pensar y sentir como ellos.

En referencia a la conciliación de disciplina con independencia, una forma considerada adecuada es que se planifique un orden coherente, distinguiendo lo importante y lo peligroso de lo que no lo es. De alguna forma, los adultos han de aprender a ignorar lo no importante y escoger las batallas a enfrentar, estableciendo normas específicas y razonables. Sería conveniente también descubrir qué necesidades está comunicando el niño con su comportamiento para favorecer el proceso de independencia, de responsabilidad y reflexión personal. Es ésta una labor más costosa a corto plazo, pero más rentable (utilizando términos económicos), a medio y largo plazo.

En cuanto a la concreción del establecimiento de normas no consideramos necesario orientar aquí, dado que se rigen por la lógica y los propios padres ya tienen claro, por ejemplo, a qué hora han de acostarse sus hijos, si tienen edad de comer solos, de colaborar en poner la mesa, de ducharse solos, de vestirse, etc. Lo que nos vienen demandando los padres es el cómo conseguirlo. En este sentido podremos ver más en detalle en el apartado de evolución del niño, para poder adaptar las normas más adecuadas a cada edad.



#### 4.2.4.4 Orden, premios y castigos

Toda norma ha de tener unas consecuencias por su incumplimiento, ya que de no ser así se procedería de forma incoherente, puesto que han de servir para modelar actitudes y comportamientos. Las consecuencias del no cumplimiento han de ser naturales o lógicas, es decir, ha de haber proporcionalidad entre el comportamiento y las consecuencias. Vemos que muchos padres dicen que ante cualquier transgresión de normas le castigan quitándole al niño lo que más les gusta. Un padre decía: “me enfadé tanto que le quité la *play*, le prohibí ver la tele, ...pero no sirvió de nada”. Los adultos han de aprender a manejar su ira y frustración apropiadamente, ya que con esta medida tan drástica el niño no aprende a reflexionar y medir el alcance de su comportamiento. Por lo tanto, se ha de imponer la lógica y la proporcionalidad, teniendo en cuenta la antes citada jerarquización, normas y comportamiento, así como la edad del niño. Además, antes de planificar castigos –que para nosotros son innecesarios- sería conveniente considerar como premios muchas de las concesiones y caprichos que habitualmente ofrecen los padres, que, lógicamente, y en correspondencia con el proceder de sus habitualmente generosos padres, éstas cesiones se habrían de conseguir con buenos comportamientos y colaboración. En todo caso, es preciso tener en cuenta que las mejores recompensas para el niño son prestarle atención, elogiarle y manifestarle cariño.

#### 4.2.4.5 Atribuciones

Por consiguiente, la forma de actuar está en gran medida en interrelación con las atribuciones. Una forma de premiar muy adecuada es la de reconocer el buen comportamiento. Steiner (1991) nos detalla en qué forma los mandatos negativos, acompañados de severos castigos van construyendo guiones de vida trágicos, y que, como ya hemos citado, las atribuciones tienen un gran poder sobre los niños. La relevancia de las atribuciones introducida por Laing (1971) radica en que para conseguir que alguien haga lo que uno quiere, la forma es dar una orden, mientras que para conseguir que alguien sea lo que uno desea, supone o teme que sea (tanto si esto es lo que uno desea como si no), es decir, conseguir que alguien materialice lo que uno proyecta, el modo de conseguirlo es mediante atribuciones.

Por ejemplo: si deseamos que un niño recoja sus juguetes, cuando el niño coge un juguete y lo ordena o pone en su sitio, le decimos (a él o la persona que tenemos al lado) que es un niño muy ordenado o que estamos muy contentos con lo ordenado que es. Laing compara las atribuciones con la hipnosis de modo que plantea incluso que ¿Cuánto de lo que somos corresponde a lo que hemos sido hipnotizados para ser? Las atribuciones pueden ser verbales o no verbales, y también se pueden referir a sentimientos: si dice lo que siente su hijo, o mejor aún le dice a una tercera persona, delante de él, lo que él siente, es posible que no recuerde que se lo han dicho, pero se sentirá así.

Aquí podemos poner infinidad de casos: si, por ejemplo dice: “se siente celoso desde que ha nacido su hermano”, o por el contrario "desde que ha nacido su hermano se siente importante porque le puede enseñar cosas”, el resultado no es el mismo en los sentimientos del niño.

Recordemos los estudios de Rosenthal y Jacobson desde la perspectiva de la teoría de autorrealización, en sus estudios sobre el “efecto Pigmalión” en la psicología educativa, en la que las expectativas de los profesores –buenas o malas- sobre como se conduciría el alumno, determinaban la consecución de lo que los profesores esperaban. Aún hoy se utiliza la expresión “efecto Pigmalión” en diversos ámbitos además del educativo, como el social y el familiar.

En consecuencia, los padres han de ir con mucho cuidado, ser muy responsables, éticos y prestar mucha atención a lo que se transmite, ya que el efecto de una predicción de esta clase ha sido ampliamente investigado, dentro del concepto de profecía autocumplida y se han constatado sus repercusiones en los niños, tanto positivas como negativas. Además, tal como afirma Steiner (1991), las atribuciones dicen al niño lo que debe hacer y los mandatos le dicen lo que no ha de hacer para congratularse con los padres, afirmando incluso que la familia controla el comportamiento del niño por medio de la consolidación de las atribuciones y el castigo por la desobediencia de los mandatos de la misma forma que los psicólogos controlan el comportamiento de las ratas, mediante recompensas y castigos selectivos.

Respecto a la responsabilidad de los padres en el comportamiento de los niños, en los análisis realizados, en todos los casos, los niños confirmaban las atribuciones que sus padres hacían de ellos, lo que, de alguna forma confirma su influencia.

#### *4.2.5 Valor 3. Enseñanza de empatía y respeto hacia sí mismo y hacia los demás*

---

La enseñanza del respeto comienza por unos padres respetando a sus hijos, y hemos constatado en nuestros dos análisis –además de los realizados en consulta- que en demasiadas ocasiones se descuentan las necesidades del niño, no se le responde a sus preguntas, sin darle la menor excusa o aplazamiento de respuesta.

Es conveniente fomentar la interacción cooperativa en la familia, el reparto de responsabilidades que favorece potenciar diferentes habilidades, y a continuación expresar reconocimiento por la labor realizada con expresiones emocionales. La diversión en familia favorece la integración y el sentido de pertenencia en los niños.

Preguntar al niño de forma habitual si se siente bien o mal, si algo le gusta o no le gusta, además de poner de relieve el propio interés por su bienestar, se favorece que él se vaya tratando a sí mismo con el mismo respeto y cariño y se vaya sintiendo como una persona valiosa. Y mas adelante, en su etapa evolutiva correspondiente, si lo ha visto en sus padres, ayudará a los demás y se preocupará por su bienestar, adquiriendo así competencias sociales y morales muy importantes.

Cuando los padres muestran respeto a los mayores, a la autoridad, a las leyes, están enseñando respeto. También sin palabras, con la mirada y el tono de voz se expresan el respeto y el cariño.

Es necesario permitir desacuerdos –un niño de tres años no estará de acuerdo con no coger un caramelo “ahora mismo”- y permitir ya entonces la expresión de pensamientos y sentimientos negativos, lo que no implica que debamos acceder si no es conveniente: al contrario, debemos mantenernos firmes, y a esa edad, distraer su atención sobre otra cosa. Es decir, si resolvemos el conflicto sin violencia le estamos enseñando que los conflictos se resuelven así. Más adelante se le puede enseñar cómo pensar y tomar decisiones, no qué pensar y qué decidir.

Son muy valiosos los buenos modales, enseñarles a decir las “palabras mágicas” como dar las gracias, pedir las cosas por favor, pedir permiso, pedir disculpas.

Recordemos cómo influyen en las introyecciones inconscientes (Berne, 1971; Steiner, 1991) y en el guión de vida lo que se transmite a los niños, especialmente antes de los seis años. De lo cual se deduce la importancia de que los mensajes que se les envíen sean de confianza y de apoyo, no de crítica, ni de invalidación, ni (por supuesto) de burla.

Estas orientaciones o forma de trato evolucionará cuando el niño crezca hacia una independencia de juicio que como indica Rosal (2003, p. 59) “... *cuando percibe un hecho o emite juicios... lo hace realmente a partir de sí misma...*”, independencia en el

proceso de percibir siendo una persona empática, independencia en los procesos afectivos, siendo capaz de expresar y actuar las emociones. Todo lo aquí señalado favorece lo que, tanto Jung como Fromm denominan el “proceso de individuación” personal que requiere una personalidad sana madura.

#### *4.2.6 Valor 4. Intimidad: comunicación fluida y comprensión*

---

La relación de intimidad entre padres e hijos es asimétrica por la diferencia de los roles de las personas que comparten este vínculo, y -como consecuencia- la responsabilidad de estar activamente interesado en el bienestar del otro recae en los padres, resaltando su capacidad protectora y su carácter fiable que transmite mediante un contacto físico afectuoso, protector y un comportamiento verbal que muestre su afecto.

La intimidad afectiva no es un concepto en el que se cree, sino como sostiene Gimeno-Bayón (2011), se trata de una experiencia íntima indiscutible, que incluye cognición, afecto y acción. De alguna forma incluye entre sus intereses la responsabilidad del bienestar de la persona amada, la capacidad de expresar los sentimientos y la capacidad intuitiva para entender la expresión del otro, ser capaces de comunicar interés y afecto a través de los medios que llegan más fácilmente al otro.

Aunque, como hemos dicho, al ser una intimidad asimétrica, no la entendemos como Rogers “un compartir el poder y los sentimientos”, ya que con un niño no se puede compartir el poder porque no tiene capacidad para manejarlo bien, ni tampoco los

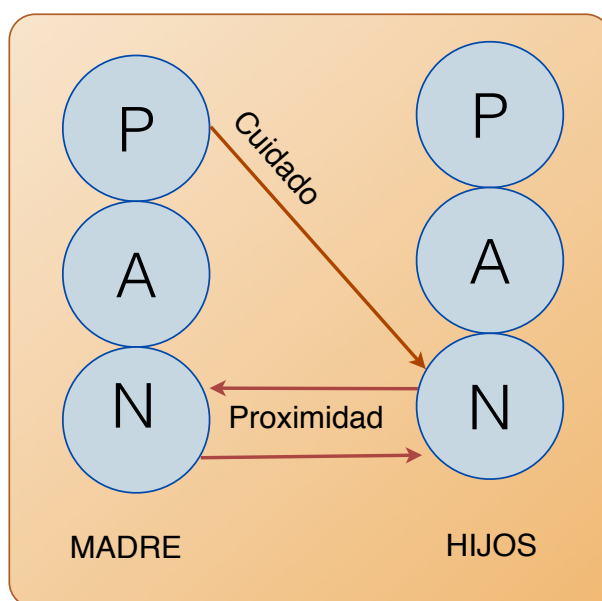
sentimientos, ya que un niño no es un amigo ni debe serlo, y tampoco está preparado para recibir nuestros sentimientos sobre los propios problemas. Tampoco está capacitado para ello y le puede suponer una sobrecarga injusta. La entendemos como una forma de comunicación asimétrica, con distinta responsabilidad y reciprocidad, que los padres van adaptando a la evolución del niño.

En el caso de los niños es especialmente importante que dicha comunicación la efectúen los padres por medio de todos los canales de comunicación que cita Gobes (1983): el canal auditivo hablando con él, mirándolo como forma de prestarle atención, tocándolos y acariciándolos y por medio de comportamientos con los que el niño pueda percibir que se comunican con él; para que el niño se acostumbre y se amplíe su percepción: por medio de gestos, palabras, abrazos, regalos, actividades o simplemente estar cerca. En el caso de algunos padres, como es en el caso que hemos tratado, precisa de una autoeducación para no comunicarse únicamente por un canal (el estar cerca de sus hijos).

Esta relación asimétrica también implica que los padres no deben esperar reciprocidad. Los padres dan para conseguir el bienestar del hijo, no para que el hijo le devuelva nada. Ya hemos tratado este tema respecto a algunos padres que consienten todo a sus hijos porque temen que si les niegan algo, éstos no le querrán. Es un error, ya que lo que los niños necesitan es que se les vaya preparando paulatinamente para afrontar situaciones en las que las personas de su alrededor no están pendientes de concederle todo lo que desean, sino que habrán de aprender a manejar su frustración y a solucionar los problemas que se les vayan presentando. La finalidad de un parentamiento no es

obtener el cariño de los hijos, sino que es prepararlos poco a poco para que puedan tener una vida autónoma. Dicho de otra forma es, según explicamos en el apartado de necesidades según la edad, desarrollar la simbiosis inicial de acuerdo con las necesidades del niño.

En el apartado de los aspectos teóricos, ya reflejábamos la aportación de Boyd y Boyd (1980) que hacen respecto a la pareja, considerando el cuidado e intimidad como una estructura de tiempo en la que el Cuidado y la Proximidad son simultáneas, destacando respecto a Cuidado la influencia activa del estado Padre. Hemos adaptado dicha aportación y efectuado algunos cambios en este caso, que reflejamos en el siguiente gráfico:



*Figura 26.* Nuestra adaptación a niños de Intimidad y Cuidado como Estructura

Justificamos esta propuesta de cambio respecto a la establecida por Boyd y Boyd (1980) debido a que, como hemos indicado, en su caso se refiere a la relación de pareja,



mientras que en nuestro caso, al tratarse de niños no consideramos que se deba dar reciprocidad en la transacción Cuidado de Padre a Niño (correspondiente al hijo), pero sí la influencia activa del Cuidado del Padre a Niño (correspondiente a la madre). Esta diferencia se debe a que la madre sí que ejercita el cuidado o influencia activa, ya que pone el marco del juego lúdico dirigiéndolo, por ejemplo teniendo en cuenta si se pueden hacer daño, en qué momento se ha de terminar porque los niños han de comer o dormir, etc., mientras que los niños, aunque haya una correspondencia afectiva, no les corresponde esa función. En todo caso, a esta función de los niños consideramos se corresponde a lo que anteriormente Berne llamó “Intimidad”: a un conjunto de transacciones de Niño a Niño franca, sin juegos y sin ninguna explotación mutua.

El amor y la intimidad no son equivalentes. La intimidad es una experiencia psicológica y una serie de transacciones entre dos personas que ocurren en un lugar y momento particular, y es por lo tanto una estructura de tiempo. Sin embargo, el amor describe un estado psicológico interior que no son de un tiempo específico, y no es por lo tanto una estructura del tiempo (Boyd y Boyd, 1980).

Por otro lado, Cowles-Boyd y Boyd (1980) consideran el juego lúdico como una estructura del tiempo, y lo sitúan sobre un continuo de intensidad de caricias a continuación de intimidad. Es decir, estos autores sugieren una modificación de las seis formas de estructurar el tiempo de Berne, basada en un análisis de la intensidad de caricias y de los factores de riesgo, e introducen el “juego lúdico” como una séptima categoría.

Tabla 5. Juego lúdico como modalidad de Estructuración del tiempo (Cowles-Boyd y Boyd, 1980)

Estructura de Tiempo	Intensidad de Caricias	Riesgo
Intimidad	Alto	Alto
<b>Juego lúdico</b>	↓	↓
Juegos	↓	↓
Actividades	↓	↓
Pasatiempos	↓	↓
Ritual	↓	↓
Retiro (Aislamiento)	Bajo	Bajo

Esta aportación la hemos considerado muy valiosa para las intervenciones en la estructuración del tiempo familiar, puesto que se acostumbran a realizar en éstos ámbitos una serie de juegos psicológicos y juegos de poder que deterioran las relaciones. Por consiguiente, nos parece una buena estrategia iniciar un trabajo de juegos lúdicos con los hijos -en los que se produce una disminución en la intensidad del riesgo-, como forma de transición hacia la intimidad. De esta forma se podrá superar el miedo a la intimidad.

## CAPÍTULO 5: Intervención psicológica del caso

Las intervenciones realizadas –en consonancia con el marco teórico explicitado-, podemos considerarlas como un eclecticismo integrador metateórico (Villegas, 1990), dado que utilizamos las técnicas que consideramos eficaces procedentes de diversos modelos, pero con una estructura teórica común.

Coincidimos con Mahoney & Neymeyer (2005; 1999) en que las formas más efectivas de ayuda son las que se sensibilizan con las necesidades personales del cliente, con su desarrollo histórico, su estilo de aprendizaje, sus ciclos vitales y con las circunstancias personales de su vida.

Dentro del desarrollo histórico, al que damos una gran importancia, analizamos la génesis o etiología que pueden tener las experiencias emocionalmente relevantes (generalmente en la infancia), las Caricias recibidas y los Mandatos parentales recibidos por el cliente, y en qué forma están influyendo en la actualidad en la problemática que nos presenta (Rosal, Gimeno-Bayón, y García, 2004).

Lane y Schwartz (1993) utiliza los términos *experiencia emocional* y *conocimiento emocional* de forma indistinta, a pesar de que utiliza el último para realzar el rol importante de la cognición consciente en la experiencia. Aún así, coincidimos con Botella (1993) cuando define que las *experiencias emocionales* consisten en el aspecto consciente de los estados emocionales, en consecuencia, es éste último el término que

utilizaremos porque se ajusta mejor al objetivo de la terapia que aplicamos, dado que se trata de una terapia experiencial.

El desarrollo de la relación terapéutica se basa en la consideración de que cada uno de los miembros de la familia es una persona singular e irrepetible -algo muy importante en este caso en que hay tres niños de la misma edad y con comportamientos parecidos propios de la edad-, y que esta diferenciación ha de ser reconocida y respetada, además de por el terapeuta, también por el resto de la familia.

## 5.1 *Presentación del caso*

Se explica a continuación un resumen de la recogida de información que nos ha sido facilitada por la familia, lo que nos facilitará la comprensión de la estructura de la temática de la narrativa de la grabación que nos facilitó la propia familia, que es sobre la que trabajamos.

Comenzamos con la presentación del caso y su contextualización, continuando con la descripción general del proceso de recogida de información.

### 5.1.1 *“El caso de la madre que no podía controlar su rabia”*

Viene personalmente a consulta la madre, como cabeza de familia de cuatro hijos, el mayor de seis años y trillizos, una niña y dos niños, de cuatro años. El problema que nos plantea (con sus palabras) es: “no sé cómo expresar frustración de forma no agresiva”.

La contextualización del caso, como se ha explicado de forma más amplia en el apartado en el que presentábamos la familia pág. 61, se trata de una familia monoparental. La causa es el abandono efectuado por el padre durante problemas en el embarazo de los trillizos, y su posterior incumplimiento del régimen de visitas y de la correspondiente aportación económica asignada. De hecho, desapareció y sus tres hijos pequeños no le conocen.

Resulta aún más incoherente este comportamiento si tenemos en cuenta que ambos conyugues deseaban tener hijos y solicitaron reproducción asistida, realizándose una fecundación “*In Vitro*” con éxito y tuvieron su primer hijo. Posteriormente volvieron a planificar un nuevo embarazo por medio de otra inseminación “*In Vitro*” y la mujer enseguida quedó embarazada. Con este tipo de fecundación, ambos conocían y aceptaban que podrían tener más de un hijo, de modo que, por un lado todos los hijos han sido deseados y buscados, y por otro el tener trillizos no se trató de una sorpresa que pudiera causar sobresalto, sino que tenía altas probabilidades ya conocidas.

Otra problemática añadida es que, además de encontrarse sola y como única responsable, a sus 35 años, con un hijo de un año y medio y trillizos de cinco meses se ve afectada por una embolia, con todas las repercusiones lógicas del caso, es decir, encontrar fuerzas para iniciar y completar su rehabilitación, de la cual se encuentra muy recuperada, sin secuelas importantes, según los informes médicos que nos mostró.

El problema que nos plantea es que está muy irritable y no puede controlarse. Lo que más le preocupa es no poder canalizar las frustraciones, sobre todo con los niños. La atribución que realiza del problema en sí misma es que cree que su carácter es así y que, aunque tiene una fuerte motivación para realizar cambios no sabe si podrá modificar algo. Respecto a los hijos manifiesta que son muy buenos y obedientes.

### *5.1.2 Recogida de información de la madre*

La información que nos proporciona de su madre es que tuvo 3 hijas en dos años y medio, ella es la mayor. “Yo –dice- tenía las cosas muy claras y siempre me han exigido mucho. Siempre he cuidado de mis hermanas”. Tengamos en cuenta que se diferenciaba en edad respecto a sus hermanas unos 10 y 20 meses. Al cabo de unos años nació su hermano pequeño, y siempre ha estado enfermo. Recuerda a su madre de enfermera, como una mujer fuerte, algo estricta y siempre nerviosa.

Respecto a su padre lo considera muy estricto, muy responsable. “Me daba miedo – dice- cuando venía enfadado por cosas externas”, la responsabilidad ante todo, muy exigente, y “jugaba –dice- hasta hacernos llorar”.

En cuanto a su primer marido dice: “creía en sus palabras y obviaba la realidad, mi vida era un autoengaño”. Y su última pareja, con la que convivieron casi un año, y rompieron durante la terapia, dijo que se parecía a su padre, que tenía los mismo defectos. También su cariño era condicional.

Acerca de ella misma dice que en su trabajo cree que era subdirectora porque de forma inconsciente no quería dirigir.

Durante una sesión, recogiendo información acerca de problemas los con los niños, le pedimos nos explicara cuándo le cogió esa rabia a la que se refiere, y explicó:

C. – “Los dejé solos comiendo para atender al teléfono. Cuando volví estaba el pescado y los guisantes por el suelo, la mesa y los platos llenos de agua... me cogió una rabia... Esa tarde teníamos que ir a un cumpleaños y les castigué sin chuches. Lo malo es que el pastel de cumpleaños era de chuches, y como ya se lo había dicho me mostré inflexible. Luego, más tarde cuando me insistieron les dije que les dejaba tomar solo un chuche cada uno porque estaba enfadada de cómo se habían portado.

Mi madre y mi hermana me criticaron mucho diciéndome que era muy dura, que ya que era un cumpleaños tenía que haberles perdonado, pero a mi no me gusta volverme atrás una vez les castigado.

Otro día me pusieron todo lleno de talco. Ellos estaban llenos, la escalera... por todos lados. Me dijeron que en el colegio habían estado jugando con harina, y tanta experimentación en el colegio me parece mal porque después quieren repetirlo en casa.

T. – Respecto a la situación de los guisantes y el pescado: ¿crees que tú tienes alguna responsabilidad por lo que pasó?

C. – Bueno, quizás estuve demasiado rato al teléfono”.

En esta primera fase, y formando parte de recogida de información, le solicitamos que nos escribiera un cuento de un pequeño animal, a modo de “Redacción de un cuento de Animales” que sugiere O’Hearne (1977), con pocas pautas y concretas. La consigna consiste en que ha de empezar con la frase: “érase una vez un pequeño...(y escoger un animal)”, después de explicado se continúa con “y cuando el pequeño creció...”, “y lo que ocurrió al final es que...”.

Se trata de una intervención, a modo de test proyectivo, que permiten observar el sentido vital del protagonista –y no precisamente consciente, sino preconsciente en la mayoría de los casos-, el esquema de solución de problemas del cliente, y si al final consigue lo que desea, o si fracasa, porqué fracasa. Éste procedimiento puede ofrecer muchos datos, dependiendo de nuestro objetivo, y en consecuencia de las preguntas que vayamos realizando y las respuestas obtenidas. En éste caso nos centramos más en conocer el esquema que utiliza para solucionar los problemas.

Transcribimos el cuento un poco resumido:

“Érase una vez una ratita que una vez salió a pasear por el campo para disfrutar de sus verdes árboles. Saltaba y brincaba y llegó a un riachuelo y decidió mojar las patitas. El arroyo era azul con piedras y el agua fluía. ¡Qué agua tan buena! Saltando se cayó al río y la corriente lo arrastraba. Intentó nadar y agarrarse a las piedras, pero no podía. Más abajo vio una rama de un árbol caído. Se desplazó hasta conseguir que la parara la rama y pudo llegar hasta la orilla. Se quedó secándose al sol. Ya recuperada volvió a casa.”



Realizamos el análisis conjuntamente con ella imaginando que ella era la protagonista, y formulándole preguntas y reflexiones acerca de quienes serian en su vida pasada y actual las piedras, el río, etc. así como si esa forma de solucionar finalmente los problemas ella sola con su ingenio, a pesar de las dificultades era su forma de actuar. Todo este proceso nos aportó información, tanto a la cliente como a nosotros, de la fuerza y tenacidad como herramientas que posee, y con las que puede contar también en terapia.

Además de las sesiones en consulta, la mayor parte de recogida de información se ha realizado por medio del análisis de los videos realizado con del *Software Científico Atlas.ti*, que hemos explicado ampliamente en el Apdo. 3.3 de Resultados de la pág. 149.

Gracias a la visualización de estos 64 videos proporcionados por esta familia, hemos conseguido una observación detallada de situaciones cotidianas habituales y espontáneas en su entorno natural estudiar conductas habituales espontáneas en el contexto familiar tal como se producen, lo que nos ha permitido analizar la evolución de los comportamientos que se van sucediendo (M. T. Anguera, 2010; Losada, 1999).

### 5.1.3 *Recogida de información de los niños*

La evaluación diagnóstica realizada a los niños, dado que son niños pequeños, la recogida de información ha de ser más indirecta, tal como señala Pacheco (2007), empleando no solamente el diálogo directo, sino por medio de juegos y dibujos proyectivos que faciliten la expresión de los sentimientos.

La mayor parte de intervención la realizamos con la madre, pero recibimos también en consulta a los niños. Se mostraron todos muy ilusionados por venir, y fueron entrando de uno en uno. A pesar de que su madre les dijo que no explicaran nada a los demás hasta que no salieran a la calle, cuando entraban ya preguntaban por algo que habían hecho los anteriores.

El mayor, de 6 años dibujó la casa y el árbol. Ocupó bien el espacio y no faltaron los elementos esenciales, no cogió ningún color ni incluyó detalles. Es decir, no se mostró muy interesado en el dibujo, pero sí que tenía mucha curiosidad por todo lo que veía y preguntaba y estaba contento “porque era su hora”, según dijo.

Al ir a buscar el siguiente niño (uno de los trillizos), ya habían quedado ellos de acuerdo en “a quién le tocaba” y dijeron que “después me tocará a mí”. Estaba claro que les ilusionaba tener un espacio propio en el que se les prestara atención en exclusiva y se les permitiera tocar las cosas (de la librería una caja que contenía diversos pequeños elementos, la regadera y la planta, etc.). Al subir el siguiente preguntaba si a él también

se le permitiría regar la planta, por ejemplo. La impresión causada fue la de unos niños muy alegres que se ilusionaban con facilidad.

A los trillizos les pedimos que hicieran un dibujo de lo que más le gustaba de su casa. La niña dibujó cinco círculos y dijo que era su familia (los 4 más su mamá), y como están aprendiendo a escribir su nombre, también lo dibujaron. Suponemos que por ese motivo la niña ocupó media hoja del espacio en escribir su nombre, dijo ¿ves como ya me sale? Diego dibujó tres juguetes, y Eloy dibujó el patio con una pared, la bicicleta y, según dijo una chimenea (que no existe y al preguntarle se encogió de hombros).



Figura 27. Dibujos de los niños

Al terminar con cada uno, después de verlos uno a uno, volvieron a entrar todos junto con la madre y, todos hablando a la vez explicaban a los otros lo que les habíamos

dejado hacer (coger unas tijeritas pequeñas y cortar, llenar la regadera, etc.), diciendo “yo también quiero...”, y al decirles que el próximo día continuaríamos se quedaron contentos.

Una de las conclusiones que destacó de esta entrevista, tal como le indicamos a la madre, era la necesidad de atención positiva que mostraban los niños. Creímos que estaba muy relacionado con esta falta de escucha –que posteriormente se confirmó en el análisis de los videos- los problemas de dicción de todos los niños en relación a su edad. No vocalizaban, de alguna manera se comportaban como si no les estuviéramos escuchando, y al preguntarles, por ejemplo “¿has dicho chimenea? No te he entendido bien” se quedaban sorprendidos. Se le indicó a la madre la necesidad de una dedicación particular a cada uno de sus hijos. En el apartado de intervención explicamos la forma en que se realizó.

Posteriormente, ya durante la terapia, nos dijo la madre que en la escuela le habían indicado que la niña tenía problemas de dicción y nos pidió traerla. Dijo que ya le prestaba atención cuando ella le hablaba, y que al hacérselo repetir respondía muy de prisa y atascándose. Preguntándole sobre otros comentarios de la profesora, nos dijo que estaba en clase pendiente de los demás y le decía a la profesora lo que estaban haciendo mal del dibujo otros niños, cuando ella aún no había empezado su propia lámina.

Al margen de ser necesario el control de dicha dicción, nos pareció –coincidiendo con nosotros su madre- un aspecto más de la imitación que hace de su madre. También para este tema fue necesaria una intervención.

Otra de las situaciones planteadas pertenecía a la falta de expresión de las emociones del hijo mayor: cuando le ocurría algo que le disgustaba o preocupaba no decía nada y se orinaba encima. A la madre le preocupaba especialmente porque esto le ocurría tanto de día como de noche. Después de la intervención, la expresión de emociones de Beltrán ya nos dejó satisfecha, tanto por la explicación de la madre como por la visualización de los videos posteriores a la intervención en la que se puede apreciar cómo el niño ha aprendido a expresar sus emociones de forma natural.

Del mismo modo pudimos contar con la lectura que hace Sara de cómo son sus hijos, en los aspectos comportamentales, cognitivos y emotivos, así como las diferencias que ella ve en ellos. Destacamos cómo conoce y aprecia estas diferencias, pero aún así no sabe cómo transmitirlo a sus hijos para potenciar su autoestima.

También dispusimos de los informes del colegio, que pudimos cotejar con la visión de la madre. Para ello realizamos un resumen, organizado niño por niño, en primer lugar lo más destacado de los informes del niño y, a continuación la atribución que hace la madre de cómo es su hijo. Realizada la comparación de ambos, aunque en muchas ocasiones se refieren a distintos aspectos, prácticamente coinciden. Únicamente difieren –según la madre- en que en el colegio dicen que los niños no quieren compartir, y ella dice que precisamente han tenido que compartirlo todo, y desde antes de nacer. Podría deducirse que ambos tienen razón, y que lo que ocurre es que los niños demandan no compartir tanto, tener una individualidad.

#### 5.1.4 *Exploración del problema y evaluación diagnóstica*

La recogida de información para la posterior planificación de la intervención la realizamos como indica Kelly, con una actitud crédula: preguntado a cada uno de los miembros de la familia lo que le pasa. La madre se mostró muy colaboradora desde el principio instalando una video grabadora en su domicilio, cambiándola de lugar a nuestro requerimiento para poder observar las distintas situaciones familiares, respondiendo a todas nuestras preguntas sobre ella y sobre sus hijos.

Por un lado realizaremos un análisis personal, como forma de situarnos en la perspectiva de cada uno de los miembros de la familia, y por otro lado analizaremos la interacción y la problemática que se plantea, según se explica en el apartado de metodología. El ensamblaje de ambos análisis nos podrá situar en una planificación de la intervención que consideramos más efectiva.

La evaluación diagnóstica y exploración del problema de la señora, la realizamos por etapas. En la primera etapa se realiza la exploración del problema, y la siguiente etapa la clarificación del mismo. Resulta importante situarse en el conjunto del proceso en relación a la dinámica del individuo respecto al marco de la etapa evolutiva en que el cliente se encuentra, en este caso la madre de los niños, que es con quien se inicia la intervención. Posteriormente también se realizará con los niños.

Para ayudarnos, hemos acudido a varios autores. Por un lado, Lane y Schwartz (1993), aplican las bases de Piaget del desarrollo cognitivo al campo emocional y desarrollan su

modelo Nivel de Conciencia Emocional, NCE (*Levels of Emotional Awareness, LEA*), cuyo principio fundamental es que estas características estructurales que Piaget describió en el modelo epigenético del desarrollo cognitivo, pueden aplicarse también al conocimiento que los individuos tienen de su mundo interior. Este modelo ofrece un marco para organizar la información clínica reunida, que ayuda a identificar dónde existen los límites en la comprensión del paciente de sus reacciones emocionales y de las de los otros.

Por otro lado, Kohlberg (1975) se centra en el estudio evolutivo de la conciencia moral, distinguiendo tres grandes estadios en el proceso, integrado cada uno de ellos por dos subfases, que enumeramos más adelante. Aunque estas etapas están referidas a la evolución de personas sanas, no es extraño encontrarse, por ejemplo, adultos con personalidad dependiente que siguen aferrados a los principios morales de la etapa convencional, en su primera subfase, pendientes de ejercitar el rol que los demás esperan de ellos (etapa convencional, estadio 1). O personas obsesivo-compulsivas incapaces de moverse en la literalidad de los pactos sociales en forma inflexible (etapa convencional, estadio 2), o personalidades narcisistas con un estilo de moralidad propia de los cuatro años, o antisociales con un tipo de moralidad aún más regresivo. Nos interesa tener en cuenta si el problema planteado puede estar sustentado en la evolución de la conciencia moral que no corresponde a su edad cronológica.

Dentro de esta primera etapa de exploración también se plantea cual es el conjunto del proyecto vital del cliente que nos ha pedido ayuda -limitado en este caso a su proyecto vital familiar-, y hasta qué punto es consciente del logro o fracaso del mismo.

En el transcurso de la intervención, todos los autores citados (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001; Köhlberg, 1975; Lane y Schwartz, 1993) resaltan la importancia de adaptarse a la evolución y nivel real que presenta el paciente. En el caso del nivel de conciencia emocional (NCE), la experiencia de cualquier nivel incorpora experiencias de niveles inferiores. De igual modo, en el caso de conciencia moral del Kohlberg, si el adulto está aferrado a un estadio inferior a su edad, hasta que no consiga superarlo, no le será posible ser consciente en los niveles superiores.

Como resultado de dicha exploración, de los cinco niveles de desarrollo del nivel de conciencia emocional, situamos a la madre -cabeza de familia- en el inicio de la terapia en el nivel 3, Pre-operacional, con un repertorio limitado en su experiencia de los extremos emocionales, describe emociones unidimensionales (por ejemplo: “cuando los niños no me obedecen me coge una rabia exagerada y les pego unos gritos... Sé que no está bien, pero no puedo hacer otra cosa.”), léxico estereotipado, se fija en características externas, y posee un conocimiento consciente de la emoción, pero no llega al nivel 4, que implica la capacidad de experimentar y describir combinaciones de emoción. Tiene además una consciencia inconsistente de la experiencia de los niños.

Respecto a los estadios de Köhlberg, esta señora se sitúa en la segunda fase de la etapa preconvencional o premoral, centrada en el placer hedonista (se enrabia de forma exagerada cuando no le obedecen, gritándoles para someterlos), poniéndose en el nivel de sus hijos, a los que sí les correspondería esta etapa premoral porque tienen 4 años.



Este nivel de falta de conocimiento emocional no se produce, al menos de la misma forma ni intensidad, en otros ámbitos de su vida, como por ejemplo con su pareja, con sus amigos o en sus relaciones laborales. Llama la atención y nos alienta porque facilita la intervención terapéutica. El hecho de que se limite a su rol de madre nos condujo a realizar una intervención, habitual por otra parte, del rol protagonizado por su madre y por su padre. Por lo tanto se puede concluir que dentro de la intervención se habrá de incluir una reeducación en dichos procesos que equilibre su nivel de conciencia emocional y supere la etapa de conciencia moral en la que se encuentra.

Por otro lado, nos presenta un estilo responsable de personalidad sana (Millon, 2006), que en su versión patológica sería el estilo obsesivo-compulsivo de la personalidad, ya que su modo de vida es disciplinado y organizado a expensas de la flexibilidad, espontaneidad y la eficiencia. Posee algunos rasgos del estilo cooperativo de la personalidad, que en el caso de patología se correspondería con el trastorno dependiente de la personalidad, con comportamientos acomodaticios, muy cooperadora y amigable que seguramente reflejan los mensajes parentales impulsores de “Complace”.

### *5.1.5 Clarificación del problema e hipótesis de mantenimiento*

Dentro de la etapa de clarificación del problema e hipótesis de mantenimiento, y a raíz de los resultados obtenidos en el análisis de los videos realizado con el *Software Científico Atlas.ti*, nuestro psicodiagnóstico de la madre, que es la adulta y por

consiguiente es principalmente con quien intervendremos, desde el Análisis Transaccional, en los procesos conductuales presenta:

#### 5.1.5.1 Subsistema práxico:

- a) Administración de caricias negativas, desde el Padre Crítico para educar. No da apenas caricias positivas. Rechaza las caricias positivas porque no se las cree.
- b) Comportamientos improductivos de “Pasividad”. Agitación mental y práxica. Hacia dentro sobreadaptación “hago lo que los demás esperan que haga”, seguida de agitación hacia fuera, de forma que aguanta situaciones para después agitarse en forma de tendencia a la violencia.
- c) Juegos psicológicos favoritos que se inician en el papel de Víctima y que acaban en Perseguidora
- d) Estructuración del tiempo: ausencia de intimidad, aislamiento negativo

#### 5.1.5.2 Subsistema emocional:

- a) Emociones parásitas: rabia
- b) Emociones prohibidas: la alegría

#### 5.1.5.3 Subsistema cognitivo:

Descuentos y distorsiones cognitivas: descuenta las necesidades y capacidades de sus hijos. Descuenta a su Niño y al Niño de sus hijos.

También descuenta aspectos de la situación (que lo que han hecho los niños le enfada o no, dependiendo de cómo esté ella de humor). Así como sus sentimientos genuinos, que mantiene ocultos.

#### 5.1.5.4 En el Sistema de personalidad:

Exclusión del Niño Natural del yo (de ella y de los demás).

Posee un Padre Crítico muy potente, tanto interno como externo, continuamente se está criticando internamente a sí misma, y también es muy crítica con sus hijos.

Busca un Padre que le reconozca su valía personal

#### 5.1.5.5 Génesis o etiología

Experiencias emocionales tempranas. Niña apaleada que decide que cuando está bien es estando sola y posición existencial Yo+ Tú- (yo estoy bien, tú no estás bien) (Harris, 1967).

Caricias recibidas: tuvo un déficit de caricias incondicionales y un exceso de caricias condicionales negativas. Aunque fue valorada en lo intelectual, los padres lo transformaban en caricias negativas exigiéndole más porque “para eso eres más inteligente”, y descontando sus sentimientos.

Mandatos parentales inhibidores principales:

“Apáñatelas sola”

“No sientas”

“No seas niña”

“No seas tú porque así como eres no me gustas”

Mensajes parentales impulsores:

Sé fuerte

Sé perfecta y

Complace

#### 5.1.5.6 Etapa evolutiva e hipótesis de mantenimiento

Esta mujer de treinta y ocho años ha elaborado el crecimiento inicial en una familia altamente caótica y patológica, y ahora en su función de cabeza de familia aparece un desnivel evolutivo en los subsistemas afectivo y relacional, claramente inmaduros y deficitarios. Además, tiene incorporadas de forma inconsciente las introyecciones del comportamiento de sus padres, aceptado como una normalidad (pudimos comprobarlo en las intervenciones). Este aspecto, llamado en Análisis Transaccional epiguión, también llamado *la patata caliente* (English, 1969) porque mediante este mecanismo,

las figuras parentales transmiten una parte de su guión a los hijos, y éstos actúan las limitaciones que los padres han sacudido sobre ellos. Esto les lleva a afrontar los problemas del día a día con los hijos del mismo modo, con resultados negativos porque genera problemas afectivos y relacionales.

Nuestra hipótesis es que éste comportamiento se mantiene porque, aunque le provoca conflicto interno, no es consciente de qué le está ocurriendo y por ello acude a terapia confusa y agitada, ya que le faltan límites que la definan.



## 5.2 Descripción general del proceso psicoterapéutico

Optamos por un estilo de relación semi-directivo, en el que el terapeuta ejerce un papel activo, común en la corriente experiencial-humanista, porque propicia un marco relacional que permita la expresión de emociones, sin las autolimitaciones que la mayoría de las veces aparecen como fruto de la interiorización de figuras parentales de la infancia (los mandatos inhibidores de los que nos habla el Análisis Transaccional). Se trata, por lo tanto, de crear un marco relacional que permita la expresión de emociones de los padres -en éste caso sólo la madre- sin autolimitaciones y de esta forma entender la manera habitual de relacionarse con cada uno de sus hijos y familia

Es frecuente que se ofrezca al cliente en la primera fase de la terapia, una información básica de los conceptos de Análisis Transaccional, como los estados del Yo y sus posibles conflictos, los descuentos, el guión de vida, etc. así como la influencia de las experiencias relevantes de la infancia y las caricias recibidas. En éste caso fueron acogidas con sumo interés. Del mismo modo, dentro de los procesos conductuales, le facilitamos información sobre la administración de Caricias, los Juegos psicológicos favoritos y la estructuración del tiempo.

Para que el cliente sea consciente de su sistema de caricias, utilizamos un “Cariciograma” (Peterson, 1980), cuya ficha le proporcionamos, con la consiguiente explicación sobre el tipo de Caricias positivas y negativas, a su vez que condicionales e incondicionales que recibe y da a las personas importantes para él/ella, así como cuales son las que desearía recibir .

Tabla 6. *Cariciograma (Peterson, 1980)*

<b>CARICIOGRAMA</b>			
Nombre de personas importantes para mi	Tipo de caricias que les doy	Tipos de caricias que recibo	Tipos de caricias que desearía recibir de ellos

Cabe asimismo tener en cuenta la Ley de economía de caricias de Steiner (1978) para conocer el déficit de caricias. Este autor presta mucha atención a la observación del rechazo de caricias, si se devuelven rápidamente, se descuentan, etc. como forma de conocer el comportamiento de la persona de terapia en el exterior. Esta información proporciona una gran ayuda para la posterior intervención en el proceso terapéutico.

Respecto a los juegos psicológicos que practica y a la estructuración de su tiempo, se le han de explicar después de la observación de los resultados obtenidos. Y una vez comentados, conjuntamente se proyectan los cambios necesarios y se pactan.

El enfoque realizado enfatiza la importancia de la empatía y del vínculo terapéutico, y precisa de la colaboración e implicación del cliente en los objetivos y las tareas de la terapia. La forma de obtener esta implicación en el proceso la realizamos mediante un contrato –en nuestro caso verbal-, al modo de Análisis Transaccional. Para Steiner (1991) el contrato significa un acuerdo entre dos partes –el terapeuta y el cliente- que



coloca la responsabilidad sobre ambas partes. Incorpora la ventaja de que ayuda a concretar los objetivos a conseguir, a la vez que comporta un compromiso y activación del estado Adulto.

La propuesta presentada en este caso comprende la estructuración del tiempo en función de los valores a transmitir que citamos en la figura de la pág. 229, con las correspondientes explicaciones y diálogo, en términos claros, concisos, y realistas. De esta forma conseguimos que se llegara a un acuerdo bilateral entre nosotros y la cliente, como manera de colocar la responsabilidad sobre ambas partes (M. James y Jongeward, 1971; Steiner, 1991). Sara no solamente aceptó nuestra propuesta, sino que dijo que estaba muy motivada y agradecida de que le ayudáramos a conseguir transmitir esos valores a sus hijos, que reconoce como propios.

Partimos del supuesto esencial de un enfoque vivencial, como forma de apoyar la necesidad emergente de la “Necesidad sentida”, como señala Greemberg (2000) y para ello se utilizan las técnicas o experimentos seleccionados que consideramos más adecuados al caso, y que vamos explicando, con la finalidad de facilitar un proceso vivencial que ayude al cliente a explorar y profundizar en sus sentimientos, experiencias y deseos, concediendo una importancia relevante al papel de las funciones dependientes del hemisferio derecho. De esta forma se intenta dirigir la sesión hacia la evolución de auto revelaciones que propicien el cambio deseado.

El concepto de cura es el interés fundamental de Berne (1971), al cual nos adscribimos. Él desdeña mejorar o hacer progresos, los objetivos para él son la eliminación de

síntomas, el apoyo de los recursos de salud del individuo, y el decremento de las tendencias de autodesvalorización.

Gordon (1980) creó una lista de comprobación de la cura (médica y psicológica) -dentro del concepto berniano de cura- observada desde los puntos de vista tanto del terapeuta como del cliente, de forma que lo iremos citando.

### 5.2.1 Estrategias de intervención

Una vez recogida información, conocidos los recursos de la cliente y realizado el análisis de la problemática, procedemos a la planificación de intervención. Comenzamos con tres grandes bloques [A), B) y C)] que formarán el nivel de estrategias de intervención . De ellas derivan una serie de intervenciones concretas encadenadas, como estrategias parciales [a), b), c), etc.], cada una de ellas con un objetivo concreto, al servicio de una estrategia [(i), ii), iii), etc.].

Especificamos a continuación las estrategias con los puntos a solucionar surgidos, tanto del análisis, como de las sesiones, que serán los objetivos puntuales:

- A) Formación en Emociones: Comprensión de emociones propias y de los demás.
  - a) Problema de falta de control de la rabia de la madre: regular sus emociones.
  - b) Falta de expresión de las emociones del hijo mayor: enseñar a su hijo.

- c) Regular la prohibición de la alegría: “Renñamiento” (M. James, 1982; M. James y Jongeward, 1971), así como “Descontaminación de temores” y “Funcionamiento positivo de la alegría” (Rosal y Gimeno-Bayón, 2001)
  - d) Y posteriormente, expresión socializada de las mismas.
- B) Autoconcienciación de su comportamiento y repetición de pautas de comportamiento paternas. Epiguión aprendido
- a) Revisión del pasado (Gimeno-Bayón, 1984)
  - b) Trabajo con introyecciones y descontaminación del estado Adulto por el Padre: “Entrevista al Padre” (McNeel, 1976). Revisión de las riñas.
  - c) Estadio moral: pasar de etapa premoral a etapa postconvencional (Si no hacen lo que ella quiere en el momento que quiere, estalla)
    - i) ver algún comportamiento distinto al de su madre
- C) Autoparentamiento para conseguir objetivos parciales: Revisión de su rol de madre que controla.
- a) Abandonar los juegos:
    - i) Juego “Rincón” y “Defecto” (Steiner, 2009): *Role playing* de “terapia del Rol Fijo” (Kelly, 1969)
    - ii) Contrarrestar el juego de “Abrumada” (Berne, 1964)
    - iii) Juegos de poder: Abandonar ese exceso de control, las redefiniciones y adquirir habilidades emocionales que creen empatía (Steiner, 2009).
    - iv) Juego “Mira que me haces hacer”: responsabilizarse. Estructurar el proceso curativo clarificando límites entre ella y los niños.
    - v) Cambiar juegos por juego lúdico (Cowles-Boyd y Boyd, 1980).

- vi) Imitación de la niña a su madre (el cambio de ella, supone el cambio de la niña
- b) Mensajes
  - i) “Date prisa” Tiempo Reloj y Tiempo Meta, relacionado con “Sé perfecto”.  
Respetar el ritmo de los niños
  - ii) Problema mensaje “No seas niño” Goulding y Stewart acariciado su estado Adulto y Niño Adaptado Sumiso, no su Niño Natural.
- c) Introducir cambios en la transmisión de Caricias
  - i) En proxemia. No les dirige la palabra: logro de intimidad, consciencia de la emoción y de la expresión
  - ii) Orientación de canales de comunicación, más centrada en intercambio que en la instrucción
  - iii) Falta de escucha y la falta de dedicación particular a los niños, que relacionamos con problemas de dicción de los trillizos, tanto por la manifestación del colegio, como por nuestra propia observación.
  - iv) Potenciar su estado Padre Protector

### 5.2.2 *Formato de intervención*

---

En muchas ocasiones las intervenciones no se realizan con el formato y orden aquí proyectado. Esto es debido a que priorizamos la atención al problema que presenta en consulta porque consideramos que es beneficioso que la cliente realice el trabajo motivada porque le estamos atendiendo en un problema que le preocupa en ese

momento, y lo cierto es que no importa por donde se comience, porque todos los problemas que se plantean llevan a los puntos conflictivos ya proyectados. Además de que, si presenta cualquier tipo de problema, siempre estará relacionado con alguna de las tres estrategias y, como es natural, se intervendrá primero con la intervención general, antes de la puntual. Por ejemplo: cuando planteó el problema de micción de su hijo mayor y su falta de expresión de las emociones, le facilitamos una explicación y unos dibujos para que fuera jugando con su hijo, y de esta forma la fuera instruyendo. A la sesión siguiente le surgieron preguntas acerca de sus propias emociones. De forma que comenzando por lo que a ella le preocupaba más, le recondujo al cuestionamiento propio.

Ésta es una de las formas de intervenir con los padres que consideramos más efectiva porque se evita el cuestionamiento, la autocrítica y la posterior reacción autodefensiva que complica el proceso interno de los padres, ya de por sí muy responsables de su rol de padres. Es decir, en este caso no nos centramos en la falta de control de su rabia que surge en el análisis, sino que nos centramos en el aspecto positivo de lo que se desea. Y cuando en las intervenciones surge dicha rabia, le permitimos que contacte con ella, le explicamos el epiguión (English, 1969), restándole de esta forma responsabilidad, y diciéndole que al hacerlo consciente se puede cambiar. De esta forma le ayudamos a reconducir situaciones proyectando comportamientos adecuados y la cliente se deja llevar con toda su energía porque no la ha consumido en conflictos internos.

Normalmente ya no surgen problemas de las segundas estrategias, porque son problemáticas que ella no se ha planteado. Pero si se presentan, como por ejemplo nos

planteó que su hija es igual que ella y que eso ha provocado que la separen de sus hermanos en el colegio, entonces le reconducimos hacia la autoconcienciación, explicándole que si su hija había aprendido de ella, cuando ella cambiara también cambiaría la niña. Y así se inició la segunda estrategia.

### 5.3 Formación en emociones

Las intervenciones se realizaron por partes, dada la complejidad del mundo afectivo, comenzando la terapia por explicar la definición que Allport (1975) hace de las emociones: se trata de un estado excitador del organismo que muestran signos de que algo no va bien, o de que se está produciendo un progreso. De forma que las emociones, más que reprimirlas, debemos entenderlas.

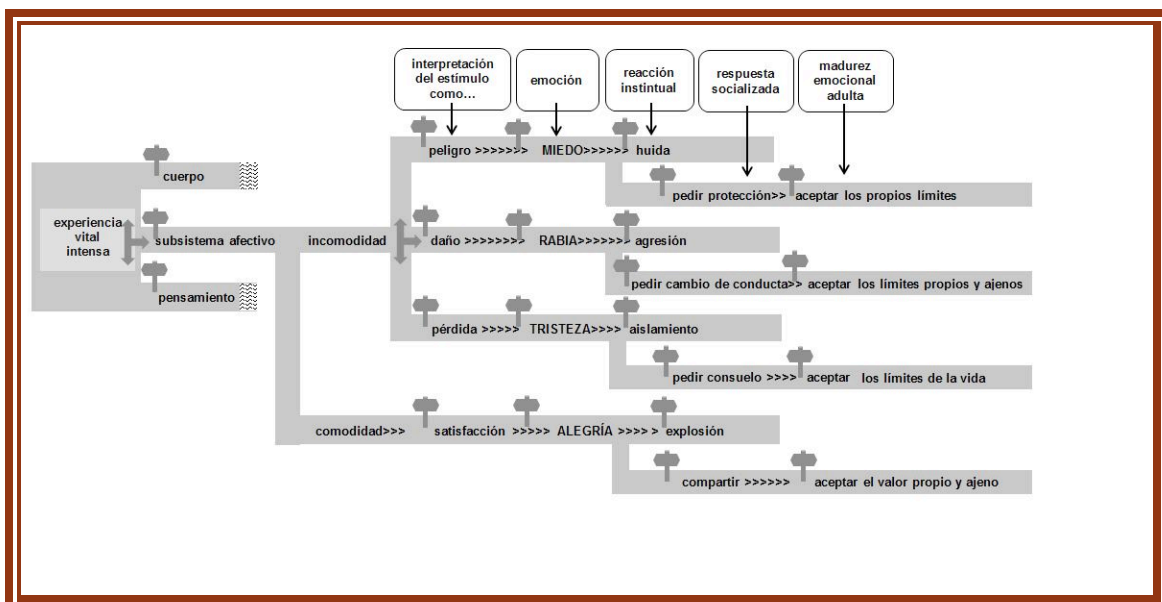


Figura 28. Cañerías emociones (Gimeno-Bayón, 2012)

Le dibujamos la metáfora de las cañerías conductoras de las emociones de Gimeno-Bayón (1996), representada en la anterior imagen, en las que una llave de paso marcaría la posibilidad de regular las emociones, pasando del nivel de respuesta instintivo al nivel de respuesta socializada, explicándole todo el proceso a nivel cognitivo, para más adelante intervenir en los niveles conductual –o práxico- y emocional.

### *5.3.1 Enseñar a su hijo mayor a expresar emociones*

Comenzamos por el problema que trajo a consulta como el que mas le preocupaba. La situación es la falta de expresión de emociones de su hijo mayor, que como hemos dicho, se calla y se orina en la cama cuando le ocurre algo. En el colegio también habían advertido a la madre que es un niño muy reservado. Y en los momentos en los que intervinimos, pide ayuda para solucionar este problema que se estaba presentando en ese momento de nuevo. Le preocupa a Sara que, como ella está rompiendo con una pareja que ha estado conviviendo con ellos durante casi un año, y los niños le habían cogido cariño, este hecho pueda tener repercusión en los niños, sobre todo en Beltrán que ya vivió el abandono de su padre (los trillizos ni le conocieron), y por eso cree que como no expresa nada, se vuelve a orinar en la cama.

Nota: Cuando narramos una intervención, al referirnos al cliente utilizamos “C.” Y al representarnos utilizamos “T.”

Comienza con la exposición de la madre hablando de su hijo mayor:

- C. -Me preocupa cómo Beltrán expresa sus sentimientos, ya te lo había comentado. Porque cuando algo le afecta se orina encima, tanto de día como de noche. Ya en P3, al faltar su tutora le ocurría lo mismo. También se muerde las uñas.
- T. -Cuando le preguntas ¿qué le preguntas? ¿qué te explica?
- C. -Le digo que si le pasa algo y me dice que no, es muy reservado.

A la vista de los resultados del análisis, pudimos constatar la importancia de trabajar con la Ley de economía de caricias. En otros apartados de los resultados observamos que sólo se contesta a los niños cuando hablan desde el estado Niño Adaptado Sumiso, pero nunca si hablan desde el estado Niño Natural. Es decir, al Niño Natural de sus hijos les transmite el mensaje de "No existas". Además, sólo hay caricias condicionales y ni una incondicional. Éste comportamiento creemos que puede tener relación con la falta de expresión de emociones de Beltrán.

De forma que le dijimos que resultaba imprescindible la dedicación de un tiempo personal a cada uno de los niños, y le explicamos el significado del hecho de no contestar a los hijos cuando éstos inician una comunicación: que aunque ella no sea consciente, no contestar significa "No molestes", "No estés cerca". Y que de acuerdo con la problemática que presentaba comenzaríamos por el hijo mayor, de forma que el tiempo dedicado a Beltrán lo utilizaría en su educación emocional.



Le facilitamos unos emoticones con los que jugar y trabajar con su hijo, de forma lúdica, es decir desde su estado Niña, para conseguir que el niño participara. Como le costaba bastante dejar de lado por un rato su rol de madre controladora y situarse en su estado Niña, para la realización de este ejercicio realizamos “*role playing*” en forma de ensayo para ubicarla en cada uno de los estados del Yo.

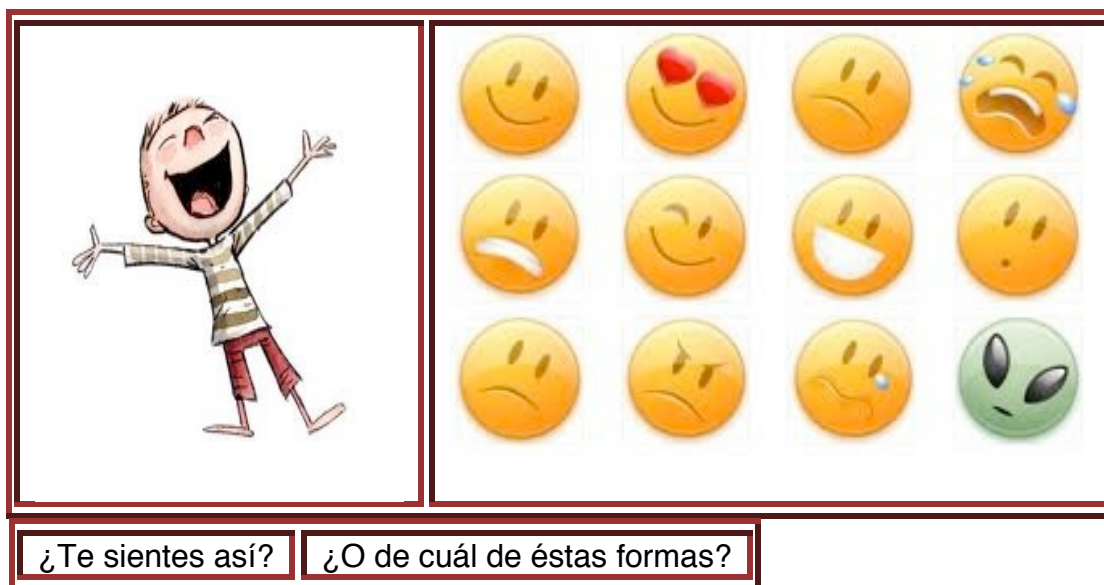


Figura 29. Emoticones del estado de ánimo

Esta señora realizó esta tarea con mucho interés, situándose, como le habíamos indicado, en su estado Niña, lo que le permitió conectar con el estado Niño de su hijo.

Le preguntaba a su hijo: Mira estos emoticones ¿cómo estas ahora?. Y él le respondía con la inmediatez, por ejemplo: ahora tengo hambre. Poco a poco, le fue explicando cosas que habían pasado antes, o el día anterior.

Durante la intersección esperamos –como así ocurrió- se produjera un aumento progresivo en su habilidad empática, a medida que iba aumentando su nivel de conciencia emocional, acrecentando la flexibilidad en las interacciones con los niños.

En la siguiente sesión confesó que estaba utilizando el mismo sistema con ella misma, casi sin darse cuenta, y que traía muchas preguntas sobre algunas emociones propias. Esta motivación nos facilitó abordar el tema de las emociones partiendo de la espontaneidad de su expresión de sentimientos que le causaban problema.

### *5.3.2 Regular las emociones de la madre*

---

Está por un lado que el motivo de consulta y petición de ayuda era para no descontrolarse la madre en la rabia, y por otro lado los resultados del análisis también reflejaban sus propios problemas con la alegría, aunque Sara no era consciente.

Dado que se trata de un tipo de personalidad sana con tendencia obsesiva (Millon, 2006), es lógico encontrarnos también con una acusada limitación para las emociones y sentimientos relacionados con el placer y la alegría. Éste último aspecto quedó confirmado en el análisis realizado que reflejaba esta limitación, con ella misma y con sus hijos, por lo que lo trataremos y exponemos más adelante, en la pág. 294 cuando intervenimos con la prohibición de la alegría en la piscina y el patio.

Otra problemática que nos planteó es que, en muchas ocasiones pensaba una cosa, pero hacía otra, y se sentía mal, pero también se sentía mal cuando hacía lo que pensaba. No estaban, por lo tanto, de acuerdo y en el mismo camino la cognición, el comportamiento y la emoción.

En varias situaciones del video, pudimos ver que cuando se le disparaba la rabia, reaccionaba de forma exagerada e implementando consecuencias negativas hacia los niños de forma inconexa con la situación, lo que inevitablemente conducía a desorientar a sus hijos. Atendiendo su propia petición, era conveniente intervenir reorientándola en el gobierno y regulación de sus emociones.

Comenzamos ofreciéndole el gráfico de la pág. 278 (que ya le habíamos dibujado) de “Educación emocional” (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001), pero en este caso pudimos profundizar más. Se refiere a cuatro emociones básicas: miedo, tristeza, rabia y alegría. Cada una de ellas corresponde a un estímulo de peligro, pérdida, daño o satisfacción, y va a dar una respuesta primaria de huida, aislamiento, agresión o explosión. En este gráfico se representan las emociones por medio de una cañería por la que, según su autora circula la energía del sujeto. De forma que cuando una emoción está prohibida, queda cerrado el paso a la expresión de esta emoción por su conducto, y en ocasiones esta emoción sale por otro conducto. Un ejemplo sería cuando está prohibida la rabia, el sujeto la reprime y se pone a llorar. Y otra situación sería cuando la rabia sale de forma primitiva, sin una respuesta socializada, que conviene aprender.

Se le facilita información acerca de qué son y para qué sirven las emociones y los sentimientos, teniendo cuidado en afirmar el carácter positivo de cada una de las emociones, pero que respecto a el comportamiento y expresión de las mismas no siempre es el correcto porque puede estar afectado de un aprendizaje incorrecto.

Se trató, por lo tanto, de una forma didáctica, con el objetivo de conseguir una comprensión cognitiva con su correspondiente expresión comportamental socializada de las emociones. Después realizamos una adaptación resumida del ejercicio llamado “Esculpiendo mis emociones” (Gimeno-Bayón, 1985), en el modo que explicamos: Al finalizar la explicación de cada una de las emociones, y tras una breve relajación, le pedimos que recuerde cuándo fue la última vez que la sintió, por ejemplo miedo, ante un estímulo de peligro. Después respecto a la rabia ante algo que sentía como una agresión, conectando primero con la sensación interna, y después cual es la reacción externa.

Ante las situaciones surgidas, para regular el nivel emocional se utilizó la técnica de las dos sillas, conectando con la sensación sentida por ella misma, en situaciones problemáticas. Primero se expresaba desde ella misma. Después ocupaba la segunda silla como si fuera la persona con la que había tenido el problema. El objetivo, en este trabajo es conectar con las propias emociones y con la empatía por los demás.

Como había recibido una formación distorsionada de las mismas, especialmente de la expresión adecuada de las propias emociones, se realizó otra intervención vivencial que

reflejara de dónde provenían para, desde esa base reconstruir nuevas formas de cognición, comportamiento y, en consecuencia, emoción.

Después de una reflexión se compartieron aspectos y comportamientos concretos, así como puntos de vista. Respecto a la rabia, se le preguntó quién tenía un comportamiento parecido al suyo, y comentó que, tanto su padre como su madre, pero con comportamientos diferentes (ninguno adaptativo).

Como le ocurría a Sara, a veces nos desesperamos en nuestra búsqueda de formas de ser diferentes, y sin embargo, somos atraídos por pautas de comportamiento aprendidas que nos resultan viejas y familiares.

Los resultados de estas sesiones no solamente sirvieron como base para ir posteriormente trabajando las emociones que iban surgiendo, sino que dio lugar al inicio de la estrategia de auto-concienciación que teníamos prevista, partiendo de la similitud de su expresión de la rabia con la de sus padres.

#### *5.4 Repetición de pautas de comportamiento paternas*

Estos resultados obtenidos de repetición de pautas de comportamientos no adaptativos nos condujeron hacia la intervención con el Epiguión (English, 1969), como estrategia central de la autoconcienciación de su comportamiento.

#### 5.4.1 *Fantasía Guiada: Revisión del pasado (Gimeno-Bayón, 1984)*

Comenzamos con una sesión de Fantasía guiada (también llamada viaje imaginario), tomado prestado de Assagioli (1993), de El ensueño dirigido de Desoille (1973), o la del “Tren despidiéndose del pasado“ (Gimeno-Bayón, 1984). Realizamos un viaje imaginario adaptado a la situación concreta de la cliente, y a las edades y situaciones que deseábamos fueran reflejadas.

Llevando a Sara a un estado de relajación, pero no tan relajado como la hipnosis o pre-hipnosis, acompañado de música suave y con las instrucciones de relatar las vivencias como si estuvieran ocurriendo en el presente, ya que está orientado hacia el centramiento en la situación imaginada, con la edad y entorno vividos en el aquí y ahora.

Nuestra propuesta de fantasía fue:

“El viaje que vamos a realizar es en un pequeño tren amarillo. Realiza un recorrido por una montaña conocida por ti. Iremos retrocediendo en el tiempo a cada parada que haga el tren, comenzando por tu niñez, ya mayorcita. Intentarás evocar situaciones en las que estaba alguno de tus padres (como puede verse, presentamos ambigüedades que ella ha de rellenar en su fantasía), e iremos retrocediendo en edad. Comenzamos el viaje, y cuando llegues a la primera parada me avisas, después me explicas el escenario, los personajes y qué está ocurriendo. Me lo relatas en presente, como si estuviera pasando ahora, tú eres esa niña ”

Relata una escena en la que estaba en su casa con sus hermanas, estaban solas.

- C. - Mi madre siempre está haciendo cosas, no recuerdo nada con ella. Todos mis recuerdos son con mis hermanas. Recuerdo a mi madre en la cocina, siempre preocupada.

Al llegar mi padre a casa le cuenta todo lo que habíamos hecho mal y yo me preguntaba ¿porque quiere que se enfade con nosotras? Le notaba rabia, su rabia. Hecho de menos que hubiera sido más cariñosa. Si me daba besos, pero no recuerdo besos de cariño. La comprensión no existía, ni la empatía tampoco. Ahora lo veo y ahora lo reclamaría.

No me siento querida por nadie.

Recuerdo dejarnos solas para ir a comprar. Yo como mayor (pocos meses mayor) era responsable, pero como contrapartida no sentía recibir nada. Darme responsabilidad era únicamente su deferencia. Recuerdo un día que nos dejó solas y un señor llamó y no le abrí, le dije que tirara el papel por debajo de la puerta. Dijo: está bien no abrir la puerta, pero a “X” tenías que haberle conocido. Siempre hablaba con un fondo de recriminación.

- T. - Le insistimos en hablar en presente. Ahora volvemos a subir al tren, para bajarnos en otra estación donde estás con tu padre.
- C. - Mi padre nunca está, y cuando está se enfada por lo que mi madre le decía para que él nos riñera. A mi padre le tengo miedo, sólo me sentía especial al

esperar mi regalo el día de mi cumpleaños. Los demás regalos y lo que pasara no me importaba.

- T. – Respira... (espacio de respiración) Volvemos a subir al tren, y volveremos a bajar en la siguiente estación, en la que habrá una escena de tú de pequeñita con otros miembros de tu familia.
- C. - Mis abuelos paternos no me querían, ni a mi ni a mis hermanas. No lo sentí en su entierro.
- T. (gesto y sonrisa rogando que hable en presente)
- C. - Mis abuelos maternos. Con ellos tenemos mas relación, nos llevan de vacaciones. La abuela compra nuestro cariño: nos da cosas a cambio de hacer algo. Besos de cariño no había. Con mi hermana pequeña sí, pero también se le terminó al nacer nuestro hermano pequeño.

Mi abuelo siempre habla de nuestras primas, dice: que guapa es la Eva (su preferida) y María es más fea. Siempre era la Eva, nunca oía nada de nosotras, y éramos tres.

Yo, personalmente siempre me he sentido el patito feo de la clase. (Llora).

- T. - Son recuerdos muy duros ¿verdad? (espacio)
- T. - Ahora respira, contacta y quédate en esos sentimientos.
- C. - Me siento muy mal, confusa y muy triste.
- T. - Bueno, ahora nos despedimos del tren y vamos a comentar lo que ha ocurrido.



De acuerdo con May (1967), para calificar de encuentro una situación, debe haber un compromiso con la realidad. No basta con recordar imágenes del pasado, sino que es preciso dirigir este encuentro de su Yo más profundo, hacia el encuentro con el mundo exterior. Se trata, por lo tanto de elaborar lo ocurrido, de confrontar y ayudar a Sara a integrar esas vivencias con su realidad actual.

- T. - Ahora vamos a ver qué crees que has aprendido con estos recuerdos.
- C. - No sé... creo que estoy yo también chillando a mis niños. Siempre preocupada y con trabajo.
- T. - Muy bien. Sigue.
- C. - Me siento culpable. Yo ya sé que está mal, pero no se como hacerlo.
- T. - Está muy bien porque has conectado lo que sentías tú con lo que pueden sentir tus niños. ¿crees que eso te dará fuerzas para reconducir la situación?
- C. - Si, pero no sé cómo hacerlo. Yo ya sabía que no me gustaba ponerme tan rabiosa.
- T. - No te preocupes, yo te ayudaré. Ahora lo que quiero es que durante esta semana contactes con tus sentimientos y estas vivencias, ya trataremos cómo hacerlo la semana próxima.

El conocimiento de la forma en que se experimenta a sí misma y a su mundo y la comprobación del origen de antiguas pautas abren la perspectiva hacia una posibilidad de cambio, ya que se desvía la atribución de su comportamiento desde sí misma y sus capacidades, hacia otra causa: la introyección y mimetismo aprendido de experiencias infantiles que ella puede cambiar mediante un proceso de trabajo con los patrones.

De forma que, el cambio intrasesión (Greenberg, 1993) consistió en que se dio cuenta de que estaba repitiendo pautas y tomó conciencia de cómo se podían sentir sus hijos. De todos modos, en esta ocasión lo que pretendíamos era centrar su atención en la repetición de pautas de comportamientos y en sus propias vivencias de esa situación, ya que para tratar cómo se sentían sus niños consideramos mejor realizar otra sesión vivencial, que explicamos más adelante, siguiendo la evolución de las estrategias proyectadas.

Para la planificación intersesiones, tomamos la idea de las cuatro fases del pensamiento creativo de Wallas (1926): información o preparación, incubación, iluminación y verificación, por ese motivo en este momento consideramos necesario dar espacio a la incubación de todas estas vivencias.

#### *5.4.2 Trabajo con las Introyecciones y Descontaminación del Adulto*

Como consecuencia, en la intersesión fue plenamente consciente de las carencias de su infancia, y de la repetición de pautas de comportamiento. En la presente sesión se trabajó con su forma de distorsión: una introyección y prejuicio cognitivo, en el que la persona construye la realidad en base a prejuicios del pasado que ha ido elaborando de sus propias vivencias, creando un mapa cognitivo distorsionado.

El problema de estas introyecciones es que se produce una incorporación en bloque, sin proceso crítico, y por lo tanto sin juicio de realidad respecto a esa información recibida que se ha integrado. Esta falta del proceso crítico podría explicar el estadio moral (Köhlberg, 1975) (en desacuerdo con su edad) en el que se encuentra. Además de una falta de conciencia del problema, la persona da por sentado que su pensamiento es correcto, y por lo tanto estas distorsiones cognitivas se asumen como algo normal.

Las observaciones realizadas para su identificación proceden del análisis del vídeo, por medio del cual identificamos juegos de poder y juegos psicológicos, y al preguntarle si su madre reaccionaba igual cuando ella era pequeña, se dio cuenta de que sí, que incluso utilizaba frases idénticas. Se estaba produciendo con estas introyecciones –según el modelo del Análisis Transaccional- una contaminación del estado Adulto del yo por el estado Padre, el cual origina en conjunto un matiz autoritario, una rigidez cognitiva estereotipada y una rapidez en las interpretaciones, que denotan la ausencia de un proceso reflexivo. Por ejemplo, estalla chillando y les riñe a los niños (utilizando las mismas palabras de su madre) si no hacen lo que ella quiere en ese momento.

Después de analizar situaciones, reconoció que esta imitación era provocada, no tanto por sumisión afectiva hacia sus padres, sino por sumisión cognitiva, y no por miedo a disgustarse con ellos o que ellos se molestaran, sino que, por miedo a equivocarse actuaba de la misma forma que le resultaba familiar.

Le explicamos que la vinculación con los padres tiene una fuerza tal que escapa a la razón porque la energía que los mantiene trasciende la mera voluntad, y pueden llevar a

emociones o sentimientos adoptados (English, 1969). A pesar de ello, una vez acude a terapia y ya es consciente de dónde proviene su comportamiento, queda liberada y puede asumir su responsabilidad y efectuar los cambios que desee.

Esto nos lleva de nuevo a la necesidad de una maduración en su estadio moral. Recordemos que estaba situada en el nivel premoral, en el que considera un comportamiento de los niños bueno o malo, según las consecuencias que le reporte a ella misma. Como este tema nos parecía muy importante y nuclear a causa de la proliferación de riñas a los niños, era preciso tratarlo con sumo cuidado para obtener éxito.

Un primer paso para la descontaminación del estado Adulto (contaminado en este caso por el Padre) es trabajar con la diferenciación entre el pensamiento de las figuras de su padre y de su madre con su propio criterio. En esta descontaminación, con la finalidad de realizar una diferenciación espacial entre su lógica y lo introyectado, planteamos una adaptación de la “Entrevista al Padre” de McNeell (1976). Utilizamos la técnica de las dos sillas, en las que en una silla se sentaba ella y en otra su padre. Y después, una vez finalizado, se procedió de la misma forma con su madre.

La confrontación la realizamos haciendo preguntas dirigidas a activar su pensamiento lógico, a estimular la crítica respecto de alguno de los comportamientos de sus padres, imitados por ella. Siempre que trabajamos con las figuras paternas, una vez concluida la intervención, aclaramos que estos criterios transmitidos por sus padres, no necesariamente coincidirían con los de sus padres, sino que ellos a su vez, han podido

proceder de otras figuras paternas de ellos, y también realizarlo de forma inconsciente. Recordó a sus abuelos, y dijo que sí le encajaba. Este último procedimiento sirve para poder internamente desculpabilizar a los padres, de forma que aumenta la comprensión de las limitaciones de los mismos.

Le solicitamos que, dejando de lado las introyecciones, utilizara su estado Adulto para ver qué le parecían algunas situaciones concretas que ella repetía, sin darse cuenta. Reconoció que muchas de las riñas que tanto la alteraban estaban producidas por la lógica de la edad de los niños, y porque ella a veces estaba cansada. Asimismo le solicitamos nos dijera cómo le gustaría delinear las líneas básicas de sus convicciones fundadas en su propia reflexión y experiencia, y en qué cambiarían respecto a sus introyecciones anteriores. Se trata, en definitiva de lo que en Análisis Transaccional se llama una descontaminación del Adulto.

Teniendo en cuenta que se trata de una persona con rasgos obsesivos (muy centrada en un tipo de pensamiento lógico-abstracto), que tienden a prolongar al máximo la elaboración, como defensa frente al compromiso y sus miedos a equivocarse, optamos por planificar pequeños cambios comportamentales que ella aceptara. Por ejemplo: Cuando se empezaba a enfadar pararse, respirar y esperar a estar tranquila. Después ya pensará qué ha ocurrido.

El resultado intrasesión, observado desde el modelo Nivel de Conciencia Emocional, NCE (*Levels of Emotional Awareness, LEA*) (Lane y Schwartz, 1993), aplicado al conocimiento que Sara tiene de su mundo interior, podríamos decir que ha pasado del

nivel 3 de conciencia emocional (pre-operacional) en la que tenía una consciencia inconsistente de la experiencia de sus niños, al nivel 5 (formal) en el que ha aumentado su empatía y posee un conocimiento multifacético del estado de los mismos, basado en la habilidad de imaginarse a sí misma en el contexto de ellos. Ha adquirido, por lo tanto experiencia emocional, haciendo conscientes los estados emocionales (Botella, 1993).

Más adelante -como comentaremos en el apartado de Resultados-, pudo ir hablando con sus padres sin pelearse con ellos, algo impensable para ella, porque anteriormente, tanto con su padre como con su madre cualquier tipo de comentario se convertía en un conflicto familiar y se enzarzaban en discusiones con un mal final. Comentó que incluso había podido hablar con sus padres, y delante de los niños, de temas de religión, del rey, y de temas espirituales, sin estresarse, y que a pesar de las diferencias consiguió respetarles en su criterio y no intentar imponerles el suyo.

Se proyectan los cambios de comportamiento, en coherencia con lo anotado en la sesión, pero ahora conociendo porqué lo hacía de la forma en que lo hacía antes, y qué decisión ha tomado de cambios de actitud y comportamientos. Éste conocimiento, consciencia y motivación provoca sentimientos de seguridad en ella y favorece una actitud más positiva.

### *5.5 Prohibición de la alegría en la piscina y el patio*

A partir del trabajo anterior, ya resultaba más fácil trabajar con cambios de comportamiento para con los niños. La intervención con los comportamientos

disfuncionales comienza por la comprensión de sí misma, de sentirse orgullosa de que al sentirse disconforme con su actuación como madre, pero no sabiendo qué hacer, fuera lo suficiente valiente como para acudir a terapia a solucionar el problema. Al convertir pensamientos negativos de autculpabilidad, en otros positivos de ser valiente para cambiar la situación, esto le aporta fuerza y seguridad para emprender la difícil tarea.

La comprensión de cómo se sienten sus hijos vino dada de forma automática en las sesiones en las que recordaba qué problemas tenía ella de pequeña con su madre y con su padre. Con el objetivo de comprobarlo, y conectando con los recuerdos actualizados de sus vivencias infantiles, le instamos a recordar sus propias vivencias respecto a la alegría. Tomó conciencia de que ella misma tenía prohibida la alegría. De hecho recordó cómo cuando reían las hermanas por alguna tontería, venía su madre a reñirles por algo, y se acabó la risa, asociando risas con bronca.

Intrasesión tomó conciencia de sí misma, pero en la siguiente sesión dijo lo mal que se sentía porque era consciente de que repetía pautas de comportamiento y no quería hacerlo. Como reconocía la propia madre: “Sé que lo hago mal, pero no sé cómo hacerlo”, se le argumentó que era lógico dado que no tenía un modelo orientativo en positivo, que le orientara qué era lo que sí podría hacer. De forma que ella tenía que construirlo, con nuestra ayuda, de forma que comenzamos por uno de los aspectos reflejados en el vídeo.

Comentamos con la madre nuestra observación en el vídeo: que castigó a sus hijos a estar toda la tarde sentados en el sofá por estar jugando en el patio con agua y mojarse,

estando prohibido. Ante nuestras preguntas sobre dicha prohibición en pleno verano, argumentó que tenía miedo a que se resfriaran y, que como son cuatro se lo pueden pegar uno a otro, así que mejor que no se mojen. Le comentamos que parece que se trata de una sobreprotección excesiva en relación a un riesgo, que, en realidad nunca había ocurrido. El riesgo de resfriarse en pleno verano por mojarse en el patio soleado de su casa es mínimo, mientras que esta restricción no les permite disfrutar de juegos al aire libre.

Del mismo modo, también le preguntamos sobre otra prohibición o riña, que en este caso era por salpicar en la piscina. Y como mostramos en el video el salpicado real no sobrepasa la medida de dos cabezas. Tanto por este motivo, como por la serie de riñas que presentamos en el análisis, nos da la impresión de que son problemas muy subjetivos.

El comportamiento de los niños, según vemos en el vídeo, obedecen, se reprimen y dejan de reír y jugar entre ellos para no salpicar, y que la madre no les saque del agua, lo que conduce a las mismas repercusiones de privación de la alegría. Por consiguiente, estas normas aplicadas a unos niños de entre 3 y 6 años nos parecen exageradas porque les impide el desarrollo de su creatividad, de su experimentación en cosas que no les son perjudiciales, y consideramos que las necesidades de exploración de los niños no pueden estar limitadas de esta forma.

De acuerdo con la teoría del Análisis Transaccional, estos comportamientos restrictivos de la madre, reflejan miedos que corresponden a su estado Niña, no al de su Adulta.



Decidimos comprobar si la madre también tenía prohibida la alegría y su Niña interior se reprimía y, en consecuencia, cuando ve a sus hijos disfrutar también los reprime, y a modo de Kelly (1969), le preguntamos. Su respuesta fue que sí, que se ponía nerviosa, como si hubiera algún riesgo, pero no sabía porqué.

Comenzamos con una sesión “reniñamiento” a modo de James (1982; 1971), que se utiliza en Análisis Transaccional cuando en una persona existe conflicto entre su estado Niño Natural y Niño Adaptado. En estos casos, los sentimientos y comportamientos fluctúan entre la sumisión a las instrucciones paternas y la rebelión contra éstas. Este conflicto se observa en personas cuyos padres no le permitieron ninguna clase de felicidad o placer, a menos que cumpliera con ciertas condiciones muy rígidas, y éste es el caso de Sara.

Lo primero que trabajamos fue la distorsión de una identificación cognitiva: la proyección de temores, con un resultado de un exceso de prohibiciones. Para ello realizamos una “Descontaminación de deseos y temores” (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001, p. 354), en la que confrontamos únicamente sus temores, que era lo que provocaba las prohibiciones y riñas.

Comenzamos formulando las siguientes preguntas: ¿qué es lo peor que les puede ocurrir a los niños si saltan en la piscina? ¿y si se mojan en el patio? Y si así ocurre ¿qué harás si esto ocurre? Al permitir esta fantasía temida, se dio cuenta de que, por un lado no era tan terrible, y por otro que podría utilizar sus propios recursos y no llegarían a ser tan terribles las consecuencias como en su fantasía (todos los niños enfermos).

Además, aprovechando que ella tiene una buena base matemática, le ayudamos a reflexionar y distinguir entre “posibilidad” y probabilidad”, dejando claro que la posibilidad siempre existe, pero la probabilidad es reducida en comparación a sus temores. Le propusimos que indicara la proporción de probabilidad de que ocurriera lo temido en ambos casos, como forma de que quedara libre de la inundación emocional distorsionante a la que su subjetividad le estaba conduciendo.

Le sugerimos la exploración de nueva opciones de comportamientos a construir. Como forma de distinguir lo correcto de lo que ella había asumido como normalidad, le explicamos el funcionamiento positivo de la alegría, de Gimeno-Bayón y Rosal (2001, p. 423), con el que hemos realizado un resumen adaptado a éste trabajo familiar:

Tabla 7. *Adaptación del Funcionamiento positivo de la alegría (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001)*

<b>FUNCIONAMIENTO POSITIVO DE LA ALEGRÍA</b>			
<b>Cuando en ti o en los niños hay</b>	<b>Está bien</b>	<b>Y es sano notar</b>	<b>Y es positivo hacer cosas como</b>
Una gran satisfacción	Estar muy alegres	Ganas de saltar, reír, cantar, armar jaleo, bailar	- Compartir con los niños la alegría - Celebrarlo con ellos
Una pequeña satisfacción	Estar contentos	Ganas de sonreír y expansionarse	- Compartir con los niños la alegría - Ver si podemos ampliarla (pequeñas celebraciones)
No hay ninguna satisfacción	No notar una alegría especial	Tranquilidad	- Disfrutar de la tranquilidad - Ver si podemos satisfacer alguna necesidad o deseo (propio o de los niños)

Como forma de “reniñamiento” (M. James, 1982) le recondujimos a posicionarse en su estado Niña:

T.- Cómo eliges disfrutar... ¿a qué quieres jugar ahora?

C.- Me cuesta un poco. Yo era una niña que nunca jugaba... no recuerdo jugar con muñecas, porque tenía que responsabilizarse siempre de otras cosas.

T.- Procura conectar tu Niña con la alegría, pensando con qué cosas te gustaría jugar en la actualidad

C.- Me divierte hablar con las amigas

T.- ¿Te puedes permitir dedicarte un tiempo libre para hacerlo con tranquilidad?

C.- Sí, fuera de los horarios de los niños, porque si es mientras estoy dándoles de comer o haciendo otra cosa, me estreso.

T.- Ahora puedes escoger entre jugar y disfrutarlo, o jugar y no disfrutarlo (Goulding y Goulding, 1976) ¿qué actitud deseas tomar?

C.- (Ríe...) sí, es cierto, decido disfrutar. Pero me gustaría hacerlo en casa, con mis hijos.

T.- Conforme, pero te has de sentir y comportar como una niña.

C.- ¿Y si se me suben a las barbas?

T.- Ah, entonces lloras y les obedeces (intervención paradójica)

C.- (Ríe...) Lo he captado: lo que me has dicho antes de mis recursos.

T.- Un abrazo.

Se trataba de jugar con sus hijos como si ella fuera otra niña. Aunque le surgieron los miedos a que la desobedecieran, como se ha comentado, estaba decidida a hacerlo. A la semana siguiente comenzó a intentarlo jugando con la *play* y su hijo mayor. Se pudo

comprobar en el vídeo cómo desarrollaba su creatividad para conseguir incorporarse y comentar el juego con su hijo, mientras él estaba acostumbrado a jugar sólo. Ella dijo: “le encanta estar conmigo, así que no hay problema, jugaremos a lo que sea”.

Se ha consolidado este comportamiento, y va adquiriendo más facetas en otras situaciones, y de esta forma se propicia una intimidad emocional con los hijos.

## 5.6 Intervenciones para neutralizar los Juegos

Los resultados nos muestran una diversidad de juegos psicológicos que utiliza la madre: “Abrumada”, “Mira lo que me has hecho hacer”, “Rincón” o “Te pillé”. También utiliza juegos de poder: “Intimidación”, “Lo tomas o lo dejas”.

### 5.6.1 Juego “Rincón”: Role playing “Terapia del Rol Fijo” (Kelly, 1969)

En una de las ocasiones en las que se presenta este juego, es a la hora de comer. Éste es con el que intervenimos, pero se trata de algo que ocurre muy a menudo como podemos ver en el análisis de transacciones, que da como resultado una alta *Grounded* de transacciones cruzadas angulares partiendo del Padre Crítico de la madre al Niño Adaptado Sumiso, que es equivalente al juego “Te pillé” y al “Defecto” que explicamos en el vocabulario del anexo I.

Se evidencian una serie de limitaciones, que más bien son prohibiciones, como por ejemplo a la hora de comer: los niños no pueden hablar, y cuando alguien habla la madre le dice que si se está comiendo ha de tener la boca llena, y que con la boca llena no se habla. Éste comportamiento, desde nuestro enfoque de estructuración del tiempo de Análisis Transaccional, refleja un tiempo dedicado a juegos psicológicos, el juego del “Rincón”, en la que los niños no tienen salida: si hablan siempre estará mal porque por un lado no se puede hablar con la boca llena, y por otro, si tiene la boca vacía es que no está comiendo, de forma que también hay riña. También lo podríamos calificar como un tipo de presión que lo que pretende es atrapar al sujeto en una transacción de doble vínculo a la que se refiere Watzlawick (1995) y lograr que los niños se acantonen en un rincón y complazcan esas exigencias desde la sumisión, o bien como un juego de poder (consciente, no inconsciente como el juegos psicológico) que utilizan algunos padres como forma de control (Steiner, 2009, 2011).

Preguntándole a la madre qué objetivo tenía y qué enseñanza les deseaba transmitir con esta prohibición reconoció la madre que era “que comieran deprisa, y terminar”. Éste último aspecto tiene que ver con el mensaje “Date prisa”, para el cual realizamos otra sesión. Y también con el nivel premoral de conciencia de la madre (Köhlberg, 1975), en el que la forma de comer de los niños está mal porque a ella le entretienen más de lo que quiere, sin tener en cuenta (descontando) las necesidades de los niños.

Para ella la hora de la comida era estar chillándoles continuamente (nos lo comentó, y lo pudimos confirmar en los videos) y dijo además que por eso les dejaba a comer en el colegio, porque tenía el sentimiento de que los hacía sufrir.

La hora de la comida puede concebirse como un momento social, que cumple la función de ser agradable e invitar a compartir, a crear una atmósfera de intimidad emocional. Al tomar esta señora conciencia de que se trataba de intereses propios nos pidió orientación para llevar a cabo las comidas de esa nueva forma.

Más que unas indicaciones, le preguntamos cómo sería un “Modelo ideal” para ella (Assagioli, 1993 de la Psicosisíntesis), que habría de construir puesto que no lo había vivido jamás. Primero debía encontrar a alguien (no importaba si se trataba de una amiga, una protagonista de una película, etc.) a quien ella admiraba por su inteligencia y comportamiento agradable. Después se ha de imaginar aquello en lo que se puede convertir, con independencia de los que cree que es. Es decir: se debía imaginar que ella misma era su modelo ideal y teatralizar su nuevo comportamiento.

Para la construcción de este “Modelo ideal” le propusimos un *Role playing* “como si” (Moreno, 1959), como forma de explorar los procesos espontáneos de autoorganización. De hecho, Kelly (1969) también se interesó y recibió influencias de los trabajos de Moreno, introduciendo la “terapia del Rol Fijo”. Esta representación teatral, como es conocido, cuando se realiza en un contexto seguro y experimental puede proporcionar oportunidades muy valiosas porque a través de esa fantasía la cliente puede observar a alguien que supera el reto de las opciones más definidas.

Sara comenzó a realizar el *Role playing* de su “modelo ideal” como si ella fuera este modelo ideal creado por ella: concibiendo la hora de la comida como un momento

social se mostraba agradable. El terapeuta hacía el papel de niño y decía: “Oh, perdona mamá, se me ha caído el agua”, y ella, riendo de su propia reacción anterior, reorganizaba su respuesta. Intrasesión (L. S. Greenberg y Paivio, 2000) fue capaz de darse cuenta y aprendió a rectificar algunos comportamientos poco considerados.

Posteriormente vimos en los vídeos cómo los niños hablaban, aunque todos a la vez, pero en todo caso mostraban ganas de compartir cosas de niños de su edad. Como todo lo demás, se fue evidenciando un proceso de avance, acompañado por pequeños retrocesos. En un vídeo lo pudimos observar: cómo se produjo un buen comienzo, pero que, en el momento que se empezó a poner nerviosa la madre, (se) cortó el vídeo, por lo que supusimos que estaba siendo consciente de su reacción. No lo consideramos negativo, sino positivo porque esta señora fue capaz de darse cuenta en el momento en que le ocurría de que no le gustaba su comportamiento, lo que demuestra una autorreflexión que propicia el cambio de comportamiento posterior. Más adelante, ella misma se mostró muy contenta con los avances.

### 5.6.2 *Contrarrestar el juego de “Abrumada”*

La tesis que subyace a este juego, practicado habitualmente por la acosada ama de casa, es que su situación requiere que sea perita en diez o doce ocupaciones diferentes; o, dicho de otra manera, que ella realice diez o doce roles diferentes: amante, madre, enfermera, sirvienta, etc. Además de recibir la crítica de la familia, en este caso ella misma se también se critica; y por otro lado no encuentra satisfacción suficiente en

amar a su familia, de forma que es cada vez más infeliz y acumula frustraciones. Éste juego, por lo tanto, se inicia con el papel de Víctima (que es lo que siente por dentro), pero después, por fuera, realiza el cambio de Víctima a Perseguidora de los niños, haciéndoles culpables de todos sus males.

La antítesis lógica que presenta Berne (1964) es sencilla: la mujer puede representar cada uno de sus papeles, sucesivamente, durante la semana, pero debe rehusar interpretar dos o más simultáneamente. Es decir, por un lado habría de organizarse y distinguir lo urgente de lo importante, y por otro contrarrestar sus frustraciones cuidándose.

La propuesta fue de cuidar a su estado Niño Natural. Vimos, por ejemplo, que cuando ella estaba atendiendo a sus hijos o preparando la comida, algunas amistades le llamaban por teléfono y ella les atendía, retrasándose su trabajo y algunas veces –según nos confesó- propiciando que los niños hicieran de las suyas con la comida: guisantes y pescado por el suelo, agua en la mesa, etc. Lo cual le provocaba un gran enfado con los niños y con ella misma porque en el fondo se sabía responsable, dada la edad de los pequeños.

Decía que su Niño Natural deseaba hablar con sus amigas, y que temía decirles que no podía en ese momento cuando ellas lo necesitaban.

Después de algunas preguntas detectó que no sabía decir que no a sus amigas, poner límites lógicos y posponer la conversación a otro momento que le permitiera a su Niño



Natural disfrutar de la conversación sin tener que pagar sus consecuencias, ni ella ni sus hijos.

Decidió dar prioridad a sus necesidades y las de sus hijos, fijar una hora en la que sí podía atenderles, e incluso llamar ella cuando le apetecía, no únicamente cuando la necesitaban.

### 5.6.3 *Juegos de poder: abandonar el control*

En algunos casos hemos detectado que se utilizaban juegos de poder, como “Lo tomas o lo dejas”, cuando la madre les dice “Esta casa la pago yo, si no estáis contentos os buscáis una casita y os la pagáis vosotros”, que también es a la vez otro juego de poder: la “intimidación conversacional”, que utiliza mucho por medio de interrupciones, levantar la voz, gritos, gesticular. También adoptando una posición física dominante estando de pie con unos niños pequeños, en lugar de agacharse a su altura cuando hablan. Estos juegos manipulan el temor a la violencia y la culpa. En este caso mediante la intimidación conversacional, levantando la voz o chillando enfadada, son efectivos porque consiguen la obediencia y la culpa de los niños.

También utiliza habitualmente a continuación la redefinición del problema. Por ejemplo, cuando un niño le dice “queremos jugar en el sofá. Mira, me como esto”, la madre redefine “Las cosas al patio”. Es decir, hace una redefinición (Steiner, 2009) de cuál es el problema: que las cosas han de estar en el patio. Se puede observar cómo ha

cambiado desde las preguntas del niño hacia la discusión sobre el orden de las cosas y la obediencia, mediante una redefinición de la situación, añadiendo un tono más alto. Ahora los niños pueden obedecer o defenderse de las acusaciones, pero sus preguntas han quedado completamente apartadas porque la madre ha cambiado las premisas, que en este caso serían: ¿cómo me pedís algo? ¡Lo que tenéis que hacer es llevar las cosas al patio! Quien decide las premisas, podrá controlar.

La redefinición también se utiliza como un mecanismo de defensa (Mellor y Schiff, 1975). Mediante estas “transacciones redefinitorias” mantienen su punto de vista sin permitir que los niños piensen con autonomía, aunque de esta forma descuenten las necesidades de los niños. Además éste tipo de transacciones tienen como finalidad cambiar el marco de referencia a través del desvío de la cuestión que se está tratando.

La forma de intervenir fue con un trabajo de dos cojines, en el que planteando situaciones de interacción concretas (únicamente nos dio tiempo a tratar la citada de “las cosas al patio”), ella estaba en un cojín y un hijo en el otro y se le realizaban preguntas, al niño del tipo, por ejemplo: ¿te sientes escuchado / comprendido / atendido / querido... etc.? El objetivo, como es habitual en este tipo de intervenciones vivenciales, es que la persona logre sentir lo que su hijo percibe, y en consecuencia se responsabilice de su actitud. Como es mucho el cariño que siente por sus niños lloró, y le ayudamos a mantenerse en esa emoción respirando lentamente. Después dijo que se había sentido como cuando ella era niña, y que eso no lo quería para sus hijos. Le dejamos relajada un rato con esos recuerdos y le felicitamos por su esfuerzo. Su despedida fue de agradecimiento.

#### 5.6.4 Juego “Mira que me haces hacer”: responsabilización

La tesis que subyace es que ella desearía que no la interrumpieran, y pedirle o decirle algo un hijo, se pone furiosa y grita, echándole la culpa. Aunque no es el niño, sino su propia irritación lo que causa el error, ella culpa al niño de su error.

El propósito de este juego es la justificación, y demostrar que ella no tiene la culpa, de esta forma obtiene una ganancia psicológica externa evitando responsabilidades.

En las familias se producen aprendizajes distorsionados dependiendo en los ambientes en que se desarrolle el niño. En algunas familias está bien visto ser tímido y en otras ser osado, y aún más, dentro de la misma familia al hijo mayor no se le consienten un tipo de expresiones emocionales que se le permiten al pequeño, etc. En éste caso hemos visto que las expresiones de rabia están permitidas y generalizadas, son distintas en el padre y la madre de la cliente, pero todas ellas están admitidas. Éstos aprendizajes dan lugar a lo que le está ocurriendo a esta mujer respecto a su expresión de la rabia: una desresponsabilización respecto a las propias vivencias afectivas y a la salida que les da, provocándole una autoimagen de no saber manejar situaciones y con una actuación antisocial justificada en base a sentimientos que no se pueden controlar, al igual que les ocurría a sus padres.

Del mismo modo aprendió la prohibición de la alegría, con una intervención anterior (pág. 294), que provoca una represión emocional, con el consiguiente desperdicio de energía interna, dificultades en la comunicación, somatizaciones o hipertrofias, rasgos obsesivos en la personalidad y activismo exagerado (Gimeno-Bayón y Rosal, 2001).

Éste aprendizaje distorsionado de la vivencia emocional podemos percibirla fijándonos en las frases utilizadas que forman parte de su lenguaje habitual, en las que atribuye a los hijos la capacidad de provocarle una determinada reacción afectiva (su enfado), convirtiéndoles a ellos en responsables de su reacción, así como del comportamiento que sigue, como son las riñas y castigos. A este respecto, no tiene en cuenta que con un manejo sano de sus recursos internos, puede responsabilizarse de sus respuestas y optar por alternativas diferentes a las que utiliza.

Enlazando con el procedimiento anterior, se trató de deshacer los pensamientos activadores de la rabia haciéndose cargo de su respuesta y emociones. La forma de realizarlo fue, en primer lugar, hacerle consciente de que su aprendizaje infantil, dando como normal cosas que no lo son, está distorsionado; y en segundo lugar trabajar analizando conjuntamente situaciones concretas, detectar los sentimientos que surgen en torno al suceso y la interacción e invitar a Sara a la exploración de nuevas opciones creadas por ella en base a sus propios recursos.

Los resultados intersesión, fueron el de adquirir la habilidad de “darse cuenta”. Nos dijo: “Ahora me doy cuenta, después del enfado, de si el enfado es mío porque me ha

pasado algo, o es por lo que han hecho los niños”. Y en las siguientes semanas aprendió a parar y reconducir la situación hacia expresiones más adecuadas.

#### *5.6.5 Cambiar juegos por juego lúdico*

Como quedó explicado en la tabla de la pág. 250, el Juego lúdico es una estructura del tiempo (Cowles-Boyd y Boyd, 1980), y según estos autores sube un escalón en la estructura del tiempo respecto a los juegos (psicológicos y de poder), quedando entre los juegos y la intimidad. Se trata, por lo tanto, gracias a sus características similares, de un intento de intimidad, que se practica desde los estados Niño – Niño.

Nos gustó la recomendación de estos autores de utilizar técnicas para cambiar de los juegos a juego lúdico, con la finalidad de no confrontar directamente los juegos con el cliente, y utilizar la energía del mismo para acelerar la terapia, hacerla menos dolorosa y más divertida, especialmente tratándose de una señora que, después del trabajo anterior, estaba sumamente predispuesta a efectuar cambios.

El objetivo de ésta y de varias de las intervenciones realizadas es la de conseguir la intimidad emocional con sus hijos. En la intimidad no hay “mensajes secretos”, el nivel social y psicológico de las interacciones son congruentes, es además una relación Niño a Niño en el que se expresan los sentimientos y deseos sin censuras . Ésta es una diferencia importante entre la intimidad y los juegos psicológicos o de poder (Stewart y Joines, 2007).

Nuestra propuesta fue muy directa. Ya le habíamos iniciado en este tema al tratar sobre la emoción de la alegría, podemos recordarlo, en la intervención de la pág. 298. En esta ocasión se trataba de realizar juegos al aire libre, a un juego que pudieran jugar todos, y todos pudieran decidir por sí mismos. Este tipo de juego lúdico ofrece múltiples opciones para el desarrollo de la confianza, la intimidad, la autonomía, proporciona además excitación, alegría y espontaneidad, y contacto del Niño Libre a Niño Libre.

La siguiente sesión nos dijo que había estado jugando con ellos en el parque a “pillar”. Nos dijo que consiguió disfrutar y que se sentía sumamente feliz al verlos reír e ir detrás de ella para preguntarle si podrían jugar otro día también.

### *5.7 Mensajes “Date prisa”: Tiempo reloj y tiempo meta*

Hemos observado en el análisis que los mensajes de “date prisa” son muy habituales, además de que este tipo de instrucciones, en los que se mezcla en Tiempo de Reloj (en las que se fija un tiempo para terminar la acción) con el Tiempo Meta (en las que se focaliza la atención en finalizar un trabajo) angustia y puede bloquear a los niños porque han de terminar la tarea con tiempo reloj (ver más detalles en pág. 183).

Además de éste mensaje, hemos de añadir el de “sé perfecto”, que es una exigencia que comienza por ella misma, y que para serlo sus hijos también han de ser perfectos. Otros mensajes como “No existas” lo tratamos más adelante en el apartado de “caricias”, ya que forma parte de un conjunto de falta de caricias positivas. Y el mensaje de “No seas

niño” ya quedó tratado en el apartado de intervención con la prohibición de la alegría en la piscina y el patio, en la pág. 294.

Por lo tanto, se puede concluir que la madre no tiene en cuenta la edad y el nivel evolutivo, así como que el ritmo de los niños es distinto al de los adultos (Reddington, 1982), de forma que los niños necesitan más tiempo para aprender a hacer las cosas, y aunque la madre tenga prisa, habrá de respetar este ritmo que irá evolucionando conforme crezcan. La intervención en este caso fue de índole formativa, con explicaciones de evolución neuronal, de la formación de dichas redes por medio de conexiones, etc. y cómo se manifiesta. Todo ello con objeto de que esta señora fuera consciente de las diferencias que tienen estos niños -a su edad- con respecto a los adultos, y no les exija más de lo que les es posible dar.

### *5.8 Introducir cambios en la transmisión de Caricias*

Tanto Berne (1964) como Steiner (1978) destacan que el control de las caricias es mucho más eficaz para manipular el comportamiento humano que las brutalidades o castigos, que hoy no se utilizan para controlar los niños. Y éste último autor redactó la famosa Ley de economía de caricias que se utiliza con los hijos. Resume que el intercambio libre de caricias es una actividad controlada, una situación en la que satisfacer la necesidad de caricias no está al alcance -en este caso- de los niños. De forma que resulta que lo más humano de las capacidades, que es la capacidad de amar, le es robada y se les vuelve en contra, porque se utiliza para obtener de ellos la conducta deseada.

En este caso también se produce una gran escasez de caricias, que se manifiestan en la distancia social, en las transacciones sin respuesta y en las transacciones cruzadas angulares.

Por un lado vemos que en la distancia social (proxemia), la madre se mantiene físicamente distante pasando por al lado de los niños sin dirigirles la palabra, continúa de espaldas cuando su hija le habla, o hace un gesto sin mirarlo a otro hijo cuando éste le habla. Al elegir la madre este tipo de distancia, está indicando a los niños cuánto está dispuesta a intimar. Además esta proxemia emite el mensaje de “no te acerques”, que es contrario a la transmisión a los hijos del valor de intimidad (Davis, 1998).

En los vídeos observamos que no habla con los hijos. Incluso le preguntamos si le daba vergüenza que le grabara la cámara, porque no aparece hablando con los niños más que en contadas ocasiones, el resto están hablando y jugando entre ellos. Si embargo, se le oye que está por allí. Su respuesta fue que no, que eso que se ve es lo normal de cada día. Que si ella está, por ejemplo planchando, se pone en un lado para que no se puedan quemar y vigila que no hagan ninguna trastada.

Este comportamiento puede ser aprendido, podría estar relacionado con sus vivencias en la infancia con su propia madre, ya que ella explicó que “su madre estaba por allí, pero siempre estaba atareada”.



Y por otro lado, en el análisis de transacciones observamos que se produce un vacío de respuestas (se puede ver en la pág. 159), es decir la madre no responde a las preguntas o iniciativas de comunicación de los niños, así como respuestas del tipo de transacciones cruzadas angulares (pág. 165), de manera que la madre se dirige a los niños de forma fija desde su estado Padre Crítico (criticando comportamientos, acciones u omisiones de los niños) al estado Niño Adaptado Sumiso, respondiendo éstos habitualmente con obediencia.

En la intervención, por lo tanto, habrán de coordinarse varios objetivos:

- Potenciar el estado Padre Protector ausente, que la madre no lo utiliza para dar explicaciones a los hijos. De esta forma, los niños se quedan sin mapas de referencia.
- Descuenta la existencia de un problema (Mellor y Schiff, 1975), y por lo tanto se ha de hacer evidente que el problema con las caricias existe, así como que tiene herramientas para afrontarlo.
- Logro de una intimidad más plena con sus hijos y necesidad de la importancia que tiene que los hijos perciban y se sientan queridos. Es necesaria una dejación de poder y un compromiso afectivo (que pierda el miedo a que sepan sus sentimientos).

De forma que se habrán de explicar formas para el cambio de actitud, es decir, cómo cambiarla. Para ello es necesario un cambio en el mapa cognitivo, y conseguir la pérdida del miedo en el mapa afectivo.

Le dimos un “trabajo para casa” para realizarlo durante la semana, de autorreflexión. Se trata de un análisis y formación en canales de comunicación (Gobes, 1983), algunos de los cuales no tiene presentes. Esta señora, hemos apreciado que constantemente está realizando tareas y comportamientos para ayudar a los niños, es decir, está en el canal comunicativo del “hacer”, y su expresión casi exclusiva por este canal nos parece que no es suficiente para que los niños perciban que son una alegría y un tesoro para ella.

Debía plantearse estas tres preguntas con cada uno de los hijos:

- Hoy ¿qué caricias le he hecho para demostrarle que le quiero?
  - ¿le he tocado?
  - ¿le he mirado?
  - ¿qué le he dicho como caricia? (éste es el canal más explícito)
  - ¿qué he hecho para que sienta que le quiero?
- ¿Qué haría mi madre en esta situación?
  - Ver las diferencias.
- Tú como niña ¿qué necesitarías...
  - Que te dijera.
  - Que te hiciera.
  - ¿Creías tú de niña que eras para tu madre una carga, no una alegría ni un tesoro?

Realizó bien el trabajo, y volvió diciendo que se había dado cuenta de muchas cosas y que tenía numerosas preguntas, especialmente del “cómo hacerlo”, que comentamos.

Como marchaba de vacaciones, le propusimos “trabajos de vacaciones” por escrito, que comentamos para ver si estaba dispuesta a hacerlos, a modo de recordatorio, ya que todos estos temas ya estaban tratados. Los transcribimos:

- “Potenciar la intimidad emocional, una comunicación fluida que implique comprensión.
- Dedicar un tiempo diario (unos 20 min.) a cada uno de los pequeños. Beltrán ya necesita más rato.
- Interesarte por sus pequeñas cosas y transmitirles tu sabiduría.
- Enseñanza de la empatía y respeto a sí mismo y a los demás.
- Todos tus niños son muy empáticos y solidarios, y ese es un valor que les has transmitido muy importante. Para aumentar el respeto:
- Responder a sus preguntas, aunque sean simples. Así se sienten escuchados y respetados. Aprenden a respetar cuando los otros niños o mayores hablan.
- Al reñirles, hacerlo siempre como lo haces a veces: tranquila, sabiendo que te obedecerán.
- Decirle a cada uno qué cosas te gustan de él/ella, que valores tienen. Así se potencian.
- Las cosas que no te gustan: decirle lo que sí te gustaría. En positivo, no en negativo, pero trasladarlo también a valores personales.

Todo esto lo comentamos, a la vista del cuadro sobre qué valores transmitir, en los que ya estábamos de acuerdo. Dijo que lo aplicaría, pero que lo de dedicar un tiempo para

cada uno suponía un cambio de estructura que le resulta difícil en vacaciones, que prefería dejarlo para la vuelta. Y así se hizo.

## 5.9 *Resultados de la intervención*

A continuación exponemos cuales han sido los resultados de la intervención, y si se han cumplidos los objetivos fijados. Después de varios meses, en los que hemos ido continuando con las visitas, primero cada dos semanas, y después cada mes, se puede considerar que los cambios obtenidos, no únicamente no ha habido un retroceso, sino que esta evolución se ha ido consolidando y ha pasado a formar parte de una nueva rutina de comportamientos, ésta vez más adaptativa.

Somos conscientes de que, aunque situamos cada cambio en referencia a cada valor, partimos de una visión global, ya que cada intervención afecta a su vez a otros valores que están relacionados, como por ejemplo cuando hablamos de las emociones, que situamos en “tolerancia a la frustración”, en realidad somos conocedores de que una emoción que provoca problemas, los provoca en todos los valores. Y lo mismo ocurre con los distintos problemas planteados, que existe una gran relación entre todos ellos, y por lo tanto son partes de un conjunto de estrategias.

### 5.9.1 *Cambios en relación al valor 1: tolerancia a la frustración*

En éste caso, estos niños ya tenían adquirida una importante tolerancia a la frustración, diríamos que algo excesiva provocada por una madre muy estricta que, a pesar de eso, reconoce que sus hijos son muy buenos y se portan bien. Corroboran dicha rigidez los comportamientos que pudimos observar en el video: cómo en la piscina y también en el

patio se producían prohibiciones desmesuradas, como que en verano, en el patio no se podían mojar, y que en la piscina apenas podían salpicar y reírse.

Como este valor ya lo han integrado, y de acuerdo con lo mencionado en su apartado, decidimos iniciar por otra problemática que nos presentaba: la prohibición de la alegría en la piscina y el patio. De este modo también pretendemos equilibrar el exceso de tolerancia a la frustración.

Éste valor, además de el otro valor de intimidad, creemos que está muy relacionado y va muy unido al manejo de las emociones, porque para aprender a tolerar las frustraciones de forma positiva, es necesario para los niños contar con un fuerte refuerzo de apoyo emocional. Y en éste caso, la madre aún no había aprendido a contactar ella misma con sus propias emociones ni a transmitirles su apoyo: estaba allí para ayudarles a vestirse, a comer, etc., pero aunque se angustiaba al ver al su hijo mayor que se orinaba cuando sufría, no sabía comunicarse con él.

El cambio fue llamativo. En las últimas sesiones nos dijo:

”Me he dado cuenta de muchas cosas. Creo que por eso he venido. Sabía que hacia algo mal, pero no sabía exactamente qué. No quiero comportarme como mi padre y mi madre, yo sé lo que pasé. No es que sea como ellos porque yo a mis hijos los quiero mucho y les doy besos, pero he sentido cosas que yo necesitaba y he sido consciente. Luego, al ponerme en el lugar de cada uno de ellos creo que ellos también necesitan ser especiales.

Ya les he empezado a decir lo que me gusta de cada uno de ellos, cuando surge.”

El resultado de la terapia fue que aprendió a conectar con sus emociones, a mantener la calma y resolver sus conflictos de forma adecuada. También a distinguir cuándo el enfado era por algo que le había ocurrido a ella -y en este caso debía controlarlo y ser empática con las necesidades de los niños-, y cuando era por un comportamiento incorrecto de los niños que debía rectificar. Más adelante nos comentó “ahora cuando me enfado pienso ¿este enfado es mío o es de ellos por lo que han hecho? Y me doy cuenta de que muchas veces es por algo que me ha pasado a mi y rectifico”.

También nos dijo que ahora está menos dispersa y más centrada en sí misma, se conoce más. Y que cuando le ha de venir la menstruación, antes se enfadaba mucho por cualquier cosa, pero ahora ya se prepara, se tranquiliza a sí misma y se mima, y aunque lo nota, consigue el control.

### *5.9.2 Cambios en relación al valor 2: disciplina y orden*

En el caso tratado estaban muy bien establecidas las rutinas, con unos horarios de levantarse -y los niños se levantaban solos-, horarios de comida, de jugar y de ver la televisión que se cumplían, lo que permitía que los niños previeran qué venía a continuación y qué se esperaba de ellos.

Lo que no estaba bien establecido eran las normas: eran muy rígidas, dominadas por intereses propios, como por ejemplo “que no ensucien nada”, “que no se ensucien”, “que no se mojen”, “que no salpiquen”... etc.”; a causa de los objetivos por los cuales se instauran y ejercen dichas normas.

Este exceso de normas y disciplinas que se han evidenciado, no únicamente no son necesarias, sino perjudiciales para el niño, ya que si todo se le impone con órdenes, de manera rígida, sin diálogo, sólo aprenden a seguir instrucciones, de forma que no permite el desarrollo de la independencia personal, su aprendizaje de prueba/error que le ayude a pensar y a tomar sus propias decisiones.

En este sentido, es preciso tener en cuenta las repercusiones que tienen un exceso de límites, son las que Steiner (1991, p. 89) cita como “La difícil situación existencial de los niños”, en la que a unos niños se les brindan muchas posibilidades de desarrollo, mientras que a otros se les anula su potencialidad.

Los cambios que se precisaban en este caso era, por un lado mantener las rutinas y el orden establecidos, algo muy positivo para que los niños puedan prever situaciones y adquieran seguridad, pero por otro lado no disciplinar y reñir de forma arbitraria y en función de los propios deseos, sino porque forme parte de un objetivo de formación en valores.

Éstas evoluciones ya se han realizado. Nos dijo Sara muy satisfecha, que en muy poco tiempo ve un cambio en la estructura de los niños como personitas mayores, más



complejas. Incluso –dice- se les nota en la sintaxis, con un vocabulario más rico, con nuevas expresiones. Dice que antes no les entendía (a los trillizos), y que ahora no pasa, y tampoco se atropellan tanto ni se aceleran al hablar.

Esta manifestación nos dio mucha satisfacción porque evidencia que ahora utiliza su tiempo, en lugar de implantando la gran cantidad de normas citadas, lo hace de una forma más saludable: les escucha y habla con ellos, juegan y ríen juntos, como podemos ver en algunas escenas del video.

### *5.9.3 Cambios en relación al valor 3: Enseñanza de empatía y respeto hacia sí mismo y hacia los demás*

Éste sí que era un aspecto de gran relevancia que presentaba muchos problemas, porque para que estos niños sientan respeto por sí mismos, han de ser respetados por su madre. Y era una falta de respeto no contestarles cuando los niños le hablaban, dejándoles en el vacío. O cuando le decían algo y ella en lugar de responderles, redefinía la situación con una orden de algo que “tenían que hacer” o con una recriminación o riña.

Esa misma forma, bastante habitual, de dirigirse a sus hijos, que hemos mostrado, desde su estado de Padre Crítico al Niño Adaptado Sumiso de sus hijos, en el que sólo se acaricia su sumisión y obediencia, tampoco favorece la adquisición de la seguridad básica que necesitan. Tampoco era respetuosa con ellos al no respetar sus necesidades, deseos, y por toda la serie de descuentos ya citados.

La situación ha cambiado, ahora les habla a los niños con respeto y les dice lo que le gusta de ellos, les dice palabras de reconocimiento cuando colaboran con ella o con los hermanos o tienen comportamiento especiales por su personalidad. Esto era algo que ella ya nos había comentado cuando nos explicó cómo eran sus hijos, y en qué estaba de acuerdo con los informes del colegio. Es decir, conocía muy bien sus particularidades y valores, pero no se lo decía a los niños, seguramente porque tampoco se lo habían dicho a ella sus padres, pero ahora sí.

También con sus padres, dice que antes parecía que estaban en guerra, y ahora es capaz de no entrar en las provocaciones para discutir a las que ellos están acostumbrados, y puede hablar con ellos con normalidad.

#### *5.9.4 Cambios en relación al valor 4: Intimidad: comunicación fluida y comprensión*

Respecto a los resultados respecto a la intimidad, los cambios efectuados han provocado una serie de cambios en los niños. Dijo Sara que Beltrán se abre más, que antes no relataba las cosas del colegio, y ahora sí se las explica, también de la piscina. Dijo que el martes anterior había estado una hora entera hablando con él. Este invierno –dijo también- que había disfrutado mucho jugando con la nieve.

Juega con los hijos a expresar emociones, y ha ampliado el repertorio de sus caricias.

Éste último aspecto es el que le cuesta más, y por ello precisa más tiempo para ir adquiriendo nuevas habilidades.

El estar pendiente de ellos ya lo hacía. Ahora además cuando está con ellos les habla y ríe, ha aumentado el tocarlos y darles besos (que antes casi se limitaba a la hora de ir a dormir), los mira y les presta atención (aunque para ella sus preocupaciones sean tonterías, ahora sabe que para ellos sí que es un problema) y habla de ello.

También nos explicó que el día del Padre, su hijo mayor le dijo que quería ir con su abuela porque le quería comprar un regalo. Le regaló un anillo que rueda, dijo que se quedó muy sorprendida. El niño estaba muy emocionado y le dijo que ella era su papá y su mamá. Ella estaba mirando el anillo y recordando el significado, y se dio cuenta de que Beltrán la estaba mirando muy ilusionado y muy formal para su edad.



## 5.10 Conclusiones

Para justificar y determinar la fiabilidad de los resultados obtenidos, se ha realizado una evaluación del desarrollo teórico y posible aplicación práctica de los mismos. Se intenta controlar el proceso de elaboración de la teoría respecto a diferentes aspectos:

*Ajuste.* Creemos que la Teoría Fundamentada mantiene fidelidad hacia los sucesos diarios observados en los videos grabados por la familia y su posterior transcripción, dado que esta se ha inducido de los datos que emergieron y fueron sometidos a juicio a través del análisis comparativo constante y de la aplicación sistemática del muestreo teórico. Realizado de este modo, entendemos que la Teoría puede ser objeto de comprensión de la realidad que intenta explicar.

*Comprensión.* La teoría surgida confiamos que tenga sentido y que sea de fácil comprensión para las personas que trabajan en la realidad de ésta área de investigación. Si la teoría resulta de fácil comprensión se conseguirá delimitar los problemas que surgen, y que como indican Glaser y Straus (1978; 1967) se logrará crear un contexto que permita mejorar potencialmente el funcionamiento del área del objeto de estudio.

Para poder generalizar, y cumplir con este criterio, dentro de lo posible en un caso único, se han formulado categorías lo suficientemente abstractas como para permitir abarcar un amplio abanico de variabilidad. Se ha tratado de crear una teoría lo suficientemente flexible que pueda explicar una variedad de situaciones cambiantes. Es

por ello que se ha partido de un amplio número de hechos cualitativos diversos y de distintas situaciones en la misma área de investigación.

Para poder aplicar esta teoría, confiamos en la posibilidad de reconocer y analizar las situaciones que se están produciendo, comparándolas con las que aquí se explican, para poder predecir y controlar las consecuencias derivadas.

El resumen de los resultados obtenidos están detallados en el apartado anterior, y hacen referencia a los cambios obtenidos el los valores propuestos después de las intervenciones, también detalladas en su apartado.

#### *5.10.1 Conclusiones respecto a las hipótesis*

---

Las conclusiones a las que hemos llegado respecto a los resultados obtenidos respecto a las hipótesis planteadas son las siguientes:

Queda corroborada la hipótesis fundamental en el presente caso único de la familia monoparental estudiada, que la persona responsable –en este caso la madre- que acude a terapia a causa de conflictos con los hijos, por una parte no utiliza bien el tiempo dedicado a los niños, y por otra parte tampoco es consciente de ello.

También quedan confirmadas las hipótesis secundarias, de forma que no hay una conciencia clara por parte de dicha madre de qué se está haciendo y con qué objetivo.

---

En este sentido, precisamente la petición de ayuda es a causa de esta confusión porque intuye que lo está haciendo mal, pero no sabe en qué sentido.

Tampoco hay conciencia de la forma en que se está utilizando el tiempo dedicado a los hijos, ya que aunque es consciente que les grita y riñe demasiado, no entiende qué hace mal ni las repercusiones que puede tener su comportamiento.

Y además no es consciente de la repetición de introyecciones parentales, que dan paso a repetición de unas pautas de comportamiento automático no escogidas por los padres. Éste punto es fundamental en éste caso, ya que de ahí derivan muchos comportamientos que son asumidos como normales, cuando no lo son en absoluto.

Tampoco se asume la responsabilidad de cómo se lleva a cabo la imposición de límites, que en este caso son excesivos. Como se ha podido comprobar, han estado influidos por las vivencias infantiles de la propia madre.

La segunda hipótesis también ha quedado confirmada, ya que cuando la madre fue consciente de los puntos anteriores y se sintió orientada, consiguió realizar un cambio en su enfoque y se mostró muy dispuesta a efectuar cambios profundos.

### 5.10.2 Limitaciones del estudio y propuestas de investigación futuras

Lo que se considera como principal limitación es que, al ser un estudio de caso único no es lo representativo que podría ser si la muestras fuera más amplia.

Se ha optado por esta opción de caso único para obtener una mejor profundización. Aún así, sería interesante, en un futuro poder ampliar esta investigación con una muestra más amplia, que abarcara también una mayor variabilidad, tanto de las situaciones presentadas, como de problemáticas de parejas con orientaciones de educación distinta, y los distintos tipos de afrontamiento que pueden adoptar las familias a la problemática presentada.

Éste caso único ya representa un avance respecto al análisis realizado durante los estudios de doctorado con la Familia Bailey, efectuado con un DVD de *Supernanny* realizado por la productora Ricochet, pues en el mismo no se realizó intervención. A pesar de ello, y de tratarse de un caso muy distinto y con distintas características, como explicamos en el apartado de la introducción, con el mismo procedimiento pudimos llegar a conclusiones muy claras respecto a los problemas que se presentaban en la estructuración del tiempo dedicado a los hijos, y sus repercusiones. Por ejemplo, en ambos casos, aún siendo muy distintos, se produce una falta de consistencia y una estructuración del tiempo empleado en juegos psicológicos, riñas y desencuentros, cuya consecuencia es que no orienta en absoluto a los niños en una forma correcta o incorrecta de comportarse en la vida. Los resultados serán, por una parte que los niños no aprenderán a afrontar los problemas normales de la vida de una forma eficiente, hoy



en el entorno del niño y más adelante en su vida social y laboral. Y por la otra, que los padres no obtienen las satisfacciones merecidas en relación al esfuerzo de criar y educar a un hijo, sino que reciben tensiones y frustración a causa de no saber qué se está haciendo mal.

Del mismo modo se podría ampliar esta investigación incorporando el comportamiento no verbal, añadiendo catalogación de gestos, expresiones, e incluso tonos de voz, añadiendo a esto las contradicciones que se producen con el comportamiento verbal. En el presente trabajo únicamente hemos analizado comportamientos no verbales muy obvios, como la proxemia, extrayendo fotografías de los propios videos, así como la utilización del *software iMovie* que refleja algunos tipos de expresiones en la tonalidad de la voz, como por ejemplo para categorizar la expresión de chillar se puede ver gráficamente la oscilación del tono de voz. De todas formas, como *software* más completo para un futuro análisis con más profundidad está el llamado Transana, que añadido al *Software Científico Atlas.ti* puede resultar muy útil para el análisis de datos de material audiovisual, dado que según sus autores, permite codificar todas las propiedades relevantes del habla, como la entonación, ritmo, énfasis, interrupciones del habla, superposición, etc., vinculando el material lingüístico con las imágenes. Esta ayuda informática, añadida a la actual (*Atlas.ti*), parece –a falta de comprobación empírica- que puede permitir afrontar con las debidas garantías de calidad los procesos de descripción, contrastación y generalización del estudio de fenómenos psicológicos de elevada complejidad y variabilidad, que sería el caso de nuestra sugerencia de ampliación del estudio.

No queremos ocultar que, al igual que la *Singularity University*, damos una gran importancia a la incorporación y utilización de nuevas tecnologías por parte de las ciencias –en nuestro caso la investigación psicológica-, como forma de facilitar el desarrollo exponencial de la misma.

En una charla Santiago Bilinkis (<http://spanish.bilinkis.com>) explica los efectos de las tecnologías exponenciales en lo que significa ser humano.

Históricamente, explica, todas las tecnologías han avanzado muy lento, la comparación por ejemplo de velocidad de vuelo en aviación o rapidez en coches ha avanzado en tasas de mejoras de un 2%, hoy es más caro y nos ofrece lo mismo. Hace una comparativa de evolución lineal o exponencial en los últimos 40 años y una proyección futura, teniendo como base la ley de Moore (cada 18 meses se duplica la velocidad en un circuito integrado) y dice, es contagiosa.

La biología evolucionaba tan lento como la locomoción, pero a partir de “subirse al carro” de las nuevas tecnologías, su crecimiento ha sido exponencial. Antes un sapo era un sapo, ahora es información (mirar → clasificar → diseccionar → Manipular → Secuenciar →). Sintetizar, es aquello que los ordenadores están especializados en procesar y que procesan al doble de velocidad cada 18 meses. La combinación de la caída exponencial en el costo de secuenciar genomas y el crecimiento exponencial en nuestra capacidad de analizarlos y entenderlos empieza a generar una gran capacidad de conocimiento.

---

Otras ciencias se convierten en Tecnologías de la Información y empiezan a evolucionar exponencialmente como la inteligencia artificial (que ha discutido sobre qué es inteligencia cuestionando si requiere inteligencia calcular, jugar una partida de ajedrez, recomendar un libro, elegir el mejor camino, etc.), o la robótica, la medicina, en neurociencia, etc.

Todo lo expuesto nos lleva a entender el impacto que esto puede tener sobre nuestros trabajos. En el presente trabajo hemos intentado incorporar dicho criterio utilizando diferente tipo de *software* de una forma determinada. Nuestra propuesta es de realizar la inversión del tiempo inicial que requiere la utilización de los distintos programas informáticos científicos que vayan surgiendo, ya que puede dar unos resultados muy fructíferos a medio lazo.



# REFERENCIAS

- Abreo, M., Castañeda, A. E., Gómez, L. S., y Parra, F. (2005). La historia de un niño con experiencias explosivas: lectura intercontextual de una pauta violenta. *Revista argentina de Clinica psicológica, XIV* (3), 219-223.
- Ainsworth, M. D. S., Blear, M. C., Water, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Allport, G. W. (1975). *La personalidad. Su configuración y desarrollo* (5ª ed.). Barcelona: Herder.
- Anguera, B. (2003). Padres e hijos hoy. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente 1*, 29-36.
- Anguera, B., y Riba, C.-E. (1999). *Fi del Mil.lenni: Crisi de la funció paterna*. Barcelona: Beta Editorial, S.A. Col. Theknos.
- Anguera, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Editorial Trillas.
- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa VS. Cuantitativa. *Revista Investigación Educativa 6* (3), 127-144.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar, 10*, 23-50.
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas* (4ª edición ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo, 31* (1), 122-130.
- Assagioli, R. (1993). *Psicosíntesis: ser transpersonal*. Madrid: Gaia Ediciones.

- Bales, R. F. (1951). *Interaction Process Analysis*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley Publishing.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Carlos Lohlé.
- Bateson, G., Birdwhistell, Goffman, Watzlawick, P., y Jacks. (1981). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Berne, E. (1964). *Juegos en que participamos. Psicología de las relaciones humanas* (P. E. Guerra, Trans. 1976b, 9ª ed.). Mexico: Diana.
- Berne, E. (1971). *Análisis transaccional en psicoterapia* (1976 ed.). Buenos Aires: Psique.
- Berne, E. (1974). *¿Qué dice usted después de decir hola?* Barcelona: Grijalbo.
- Berne, E. (1986). *Juegos en que participamos. Psicología de las relaciones humanas* (P. E. Guerra, Trans.). Mexico: Editorial Diana.
- Bijou, S. W., Peterson, R. F., Harris, F. R., Allen, K., y Johnston, M. (1969). Methodology for experimental studies of young children in natural setting. *The Psychological Record* (19), 177-210.
- Boadas, B., Sallés, C., Pacheco, M., y Ger, S. (2012). *Hemos adoptado*. Barcelona: Larousse.
- Boeree, C. G. (1999). Teorías de la Personalidad, George Kelly Available from <http://webspaceship.edu/cgboer/personalidad.html>
- Bonet, E., Dols, J., Mercader, A., y Muntadas, A. (1980). *En torno al video*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Botella García del Cid, L., Pacheco, M., y Herrero, O. (1999). Pensamiento Postmoderno Constructivo y Psicoterapia. from

<http://recerca.blanquerna.url.edu/constructivisme/Papers/Pensamiento%20Posmoderno%20y%20Psicoterapia.pdf>

- Botella, L. (1993). Emociones y construcción de significado: implicaciones terapéuticas de la concepción constructivista de los procesos emocionales. *Revista de Psicoterapia, IV* (16), 39-55.
- Botella, L. (2001). Diálogo, Relaciones y Cambio. Una aproximación discursiva a la Psicoterapia constructivista. In U. R. Llull (Ed.). Barcelona: FPCEE Blanquerna.
- Botella, L., y Corbella, S. (2005). Neurobiología de la autorregulación afectiva, patrones de apego y compatibilidad en la relación terapeuta-paciente. *Revista de Psicoterapia, 61*, 77-103.
- Botella, L., y Feixas, G. (1996). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Botella, L., y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Botella, L., y Vilaregut, A. (2010). La perspectiva sistémica en terapia familiar: conceptos básicos, investigación y evolución. Retrieved 22 Abril, 2010, from [www.infoley.blogspot.com](http://www.infoley.blogspot.com)
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós Psicología Profunda.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El Apego*. Barcelona: Paidós Psicología Profunda.
- Boyd, L., y Boyd, H. (1980). Cuidado e intimidad como una estructura del tiempo. *Transactional Analysis Journal, 4*.

- Casado, L. (1987). *Análisis Transaccional: aquí y ahora*. Barcelona: Biblioteca de psiquiatría y psicología humanista.
- Casado, L. (1998). El Análisis Transaccional como teoría psicosocial. *Revista de Psicoterapia, IX* (33).
- Cerdán, L. (2010). Generación Ni-Ni. *Revista del COPC* (223), 31-32.
- Clarkson, P., y Fish, S. (1988). Systemic assesment and treatment considerations in T.A. Child psychoterapy. *Transactional Analysis Journal, 18* (2), 123-132.
- Cooper, T., y Kahler, T. (1978). Une classification des caresses. *Actualités en Analyse Transactionnelle, 5*, 33-34.
- Cowles-Boyd, L., y Boyd, H. (1980). El juego lúdico como una estructura del tiepo. *Transactional Analysis Journal, 10* (1), 5-7.
- Crittenden, P. M. (2002). *Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego*. Valencia: Promolibro.
- Dallos, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares*. Barcelona: Paidós.
- Davis, F. (1998). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Shazer, S. (1987). *Pautas de terapia familiar breve. Un enfoque ecosistémico*. Buenos Aires: Paidós.
- Desoille, R. (1973). *Entretiens sur le Rêve-Eveillée-Dirigée en psychotherapie*. Paris: Payot.
- Diamond, S. (1996). Current Status of Family-Based Outcome andProcess Research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* (35), 6-16.
- Efran, J. S., Aldarondo, E., y Heffner, K. P. (1997). Language, natural drift, and therapeutic practice. *Transactional Analysis Journal, 27* (2), 99-109.



- English, F. (1969). Episcrypt and the <hot potato> game. *Transactional Analysis Bulletin*, 8 (32), 77-82.
- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Estivill, E., y Béjar, S. (2000). *Duérmete, niño. Como solucionar el problema del insomnio infantil* (4ª ed.). Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Eustat. (1999). Familias y hogares en la C. A. de Euskadi según las fuentes estadísticas demográficas. *Panorámica Social de Euskadi*.
- Feixas, G., y Botella, L. (2000). Integración en Psicoterapia: Reflexiones y Contribuciones desde la Epistemología Constructivista. Retrieved 1 Mayo, 2010, from <http://recerca.blanquerna.url.edu/constructivisme/Papers/Integración%20en%20Psicoterapia.pdf>
- Flaquer, L. (1997). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Fredericksen, N. (1972). Toward a taxonomy of situations. *American Psychologist* (27), 114-123.
- Fromm, E. (1971). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1973). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Garrido, V. (2007). *Antes de que sea tarde: como prevenir la tiranía de los hijos*. Barcelona: Nabla Ediciones.
- Gimeno-Bayón, A. (1984). *Seminario de Supervisión de casos clínicos para psicólogos*, Instituto Erich Fromm de Psicología Humanista.

- Gimeno-Bayón, A. (1985). Esculpiendo mis emociones. *Revista de Psiquiatría Humanista*, 11, 67-69.
- Gimeno-Bayón, A. (1996). *Comprendiendo como somos. Dimensiones de la personalidad* (5ª ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Gimeno-Bayón, A., y Rosal, R. (2001). *Psicoterapia Integradora Humanista. Manual para el tratamiento de 33 problemas psicosensoresiales, cognitivos y emocionales* (Vol. I). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Gimeno-Bayón, A., y Rosal, R. (2003). *Psicoterapia Integradora Humanista. Manual para el tratamiento de 69 problemas que aparecen en distintos trastornos de personalidad* (Vol. II). Barcelona: Instituto Erich Fromm de psicología humanista.
- Gimeno-Bayón, A. (2012). *Análisis Transaccional para psicoterapeutas. Conceptos fundamentales: diagnóstico y psicoterapia*. Lleida: Editorial Milenio.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: C. A. Sociology Press.
- Glaser, B., y Straus, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Gobes, L. (1983). La stratégie des caresses en couple. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 7 (25), 21.
- Gordon, E. T. (1980). Evaluación de la cura. Una "Lista de comprobación de la cura". *Transactional Analysis Journal*, 10 (2).
- Goulding, R., y Goulding, M. (1976). Injunctions, decisions and redeicions. *Transactional Analysis Journal*, 4 (1), 41-48.

- Greenberg, L. (1993). *Facilitando el cambio emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Greenberg, L. (2005, 10-11 Junio). *Integración de la emociones en terapia*, Barcelona.
- Greenberg, L. S., y Paivio, S. C. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Harris, T. (1967). *I'm OK, your'e OK*. Nueva York: Grove Press.
- Haykin, M. D. (1980). Trastornos de la personalidad: impacto de las experiencias arcaicas en la estructura del estado del Yo Niño. *Transactional Analysis Journal*, 10 (4).
- Herrero, O., y Botella, L. (2004). *Investigación cualitativa y metodología de Grounded Theory*. Barcelona: Documento no publicado.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de cultura económica.
- Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1997). *Psicología del desarrollo hoy* (6ª ed. Vol. 1). Madrid: McGraw-Hill.
- Holtby, M. E. (1973). Te conviertes en lo que te llevó a ser: el trabajo de R. D. Laing sobre las atribuciones como mandatos. *Transactional Analysis Journal*, III (4).
- James, J. (1973). El Plan de juego. *Transactional Analysis Journal*, X, 73.
- James, M. (1982). *¡Libre! Podemos ser buenos padres de nosotros mismos*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- James, M., y Jongeward, D. (1971). *Nacidos para triunfar. Análisis Transaccional con Experimentos Gestalt*. México: Fondo educativo interamericano, S. A.
- Kafka, F. (1972). *La condena*. Madrid: Alianza.

- Karpman, S. (1968). Fair tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 39-43.
- Karpman, S. (1971). Options. *Transactional Analysis Journal*, 1 (1), 79-87.
- Keeny, B., y Ross, J. (1987). *Construcción de terapias familiares sistémicas. Espiritu en la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kelly, G. A. (1969). *Psicología de los constructos personales (Textos escogidos)* (Guillem Feixas ed.). Barcelona: Paidós Psicología Psiquiatría Psicoterapia.
- Kelly, G. A. (2006). *Psicología de los constructos personales (Textos escogidos)* (Guillem Feixas ed.). Barcelona: Paidós Psicología Psiquiatría Psicoterapia.
- Kertész, R., y Induni, G. (1981). *Manual de Análisis Transaccional*. Buenos Aires: Conantal.
- Köhlberg, L. (1975). *Desarrollo moral. En Sills (Ed.) Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (Vol. 7). Madrid: Aguilar.
- Köhlberg, L. (1982). Los estadios morales y la moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 18, 33-52.
- Laín Entralgo, P. (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa Calpe.
- Laing, R. D. (1971). *The Politics of the Family, and Other Essays* New York: Pantheon Books.
- Lane, R. D., y Schwartz, G. E. (1993). Niveles de conciencia emocional: implicaciones para la integración en psicoaterapia. *Revista de Psicoterapia*, IV (16), 21-37.
- Lap, R. (2012). Music4Babies. La música para la próxima generación. Retrieved 29 Marzo, 2012, from <http://lovelybaby.rglmusic.com/music4babies/es/index.htm>
- Le Boit, J., y Capponi, A. (1979). *Avances in the Psychotherapy of the Borderline Patient*. Nueva York: Janson Aronson.

- Lersch, P. (1971). *La estructura de la personalidad* (8ª ed.). Barcelona: Scientia.
- Lester, G. (1980). T. A. Marital Therapy. *Transactional Analysis Journal*, X (1), 33-37.
- Levin, P. (1977). Sex Roles: An Added Dimension to Script Theory. *Transactional Analysis Journal*, VII (2), 121-125.
- Livingstone, C. (1994). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10: Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial médica Panamericana.
- Llinares, L., Molpeceres, M. A., y Musitu, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología social aplicada* 11 (3).
- López-Ibor. (2002). *DSM-IV-TR Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- Losada, J. L. (1999). *Metodología observacional*. Barcelona: Penta Editorial.
- MacQueen, K., McLellan, E., y Milstein, K., K. and B. (1998). Codebook Development for Team-Based Qualitative Analysis. *Cultural Anthropology Methods* 10(2): 31-36, 2010, from <http://www.cdc.gov/hiv/topics/surveillance/resources/software/pdf/codebook.pdf>
- Mahler, M. (1979). *Selected Works* (Vol. I y II). Nueva York: Jason Aronson.
- Mahoney, M. J. (2005). *Psicoterapia constructiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., y Cyrulnik, B. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Martorell, J. L. (1990). El análisis de juegos en terapia familiar. *Cuadernos de terapia familiar*, 15, 23-30.

- Martorell, J. L. (1998a). Del mentalismo al constructivismo: el peregrinaje de una teoría. *Revista de Psicoterapia, IX* (33), 8-11.
- Martorell, J. L. (1998b). *¿Qué nos pasa una y otra vez? Análisis transaccional en la familia* (2ª ed.). Madrid: Masiega.
- Massey, R. F. (1989). Systemic Context for Children's Scripting. *Transactional Analysis Journal, 19*, 186-193.
- Massey, R. F. (1993). Les fondements structureaux des jeux psychologiques. *Actualités en Analyse Transactionnelle, 17* (65), 11-15.
- May, R. (1967). *Existencia. Nueva dimensión en Psiquiatría y Psicología*. Madrid: Gredos.
- McNeel, J. (1976). The parent interview. *Transactional Analysis Journal, 6* (1), 61-68.
- Mellor, K., y Schiff, E. (1975). Discounting. *Transactional Analysis Journal, 3*, 295-302.
- Mellor, K., y Sigmund, E. (1975). "Discounting". *Transactional Analysis Journal, 5* (3), 295-302.
- Millon, T. (2006). *Trastornos de la personalidad en la vida moderna* (M. Sedó Fernández, Trans. 2ª ed.). Barcelona: Masson, S. A.
- Minuchin, S. (1977). *Familia y Terapia de familia*. Barcelona: Gedisa.
- Montagu, A. (1981). *El sentido del tacto. Comunicación humana a través de la piel*. Madrid: Aguilar.
- Moreno, J. L. (1959). *Psychodrama* (Vol. 1-3). Nueva York: Beacon House.
- Musitu, G. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

- Musitu, G., Gracia, E., y Román, J. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Editorial Labor. Labor Universitaria. Monografías.
- Musitu, G., y Pérez, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema* 16 (2), 288-293.
- Neimeyer, R. A., y Mahoney, M. J. (1999). *Constructivism in Psychotherapy*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- O'Hearne, L. P. (1977). Contes de fées et redécisions. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 1 (2), 78-81.
- Oberst, U. (2009). *El trastorn del nen consentit*. Lleida Pagès Editors, S. L.
- Ortega, F. (1987). *Terapia familiar sistémica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Pacheco, M. (2007). Intervencions psicoterapèutiques en la infància *Teràpies psicològiques* (pp. 59-120). Barcelona: Editorial UOC.
- Pacheco, M., y Boadas, B. (2011). *¿Y si adoptamos?* Barcelona: Editorial Viceversa.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico de la educación. Psicología evolutiva* (2ª ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Penfield, W., y Rasmussen, T. (1950). *Cortex of Man: A Clinical Study of Localization of Function*. New York: Macmillan.
- Peterson, L. K. (1980). La fiche d'analyse des caresses. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 15, 127-128.
- Piaget, J. (1954). *Inteligencia y afectividad* (M. S. Dorín, Trans.). Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.

- Pomerantz, A., y Fehr, B. J. (2000). Análisis de la conversación: Enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En T. A. v. Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Procter, H. G. (1991). Psicología de los Constructos Familiares. *Revista de Psicoterapia, II* (6-7), 73-88.
- Ramírez, M. A. (2002). *Apuntes de psicología* 2(20), 273-282.
- Reddington, M. (1982). *Parentamiento positivo y parentamiento psicopatológico*, Curso dictado en Barcelona, durante el mes de junio.
- Reyes, Urtarán, Prieto, y Herraiz. (2008). Depresión durante el embarazo. Retrieved 25 marzo, 2012, from <http://www.enfervalencia.org/ei/82/articulos-cientificos/3.pdf>
- Ríos, J. A. (1994). *Manual de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Rof Carballo, J. (1961). *Urdimbre afectiva y enfermedad*. Barcelona: Labor.
- Rojas Marcos, L. (1994). *La pareja rota. Familia, crisis y superación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rosal, R. (2003). *¿Qué nos humaniza? ¿Qué nos deshumaniza?* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rosal, R., y Gimeno-Bayón, A. (2001). *Cuestiones de psicología y psicoterapias humanistas*. Barcelona: Instituto Erich Fromm.
- Rosal, R., y Gimeno-Bayón, A. (2011). *La búsqueda de la autenticidad. Reflexión ético-psicológica*. Lleida: Editorial Milenio.
- Rosal, R., Gimeno-Bayón, A., y García, A. D. (2004). *Tratamiento de los trastornos de personalidad y algunos síndromes con análisis transaccional*. Barcelona: Instituto Eric Fromm de Psicología Humanista.



- Rosal, R. (2012). *Valores éticos como fuerzas que dan sentido a la vida*. Lleida: Editorial Milenio.
- Rousel, L. (1989). *La famille incertaine*. Paris: Odile Jacob.
- Sanchís Cordellat, F., y Botella Garcia del Cid, L. (2007). Apego y sintomatología depresiva en la adolescencia: su relación con los acontecimientos vitales. *Revista de psicoterapia, XVIII (72)*, 27-51.
- Sanchís, F., y Botella, L. (2007). Apego y sintomatología depresiva en la adolescencia: su relación con los acontecimientos vitales. *Revista de Psicoterapia, XVIII (72)*, 27-51.
- Schiff, A., y Schiff, J. L. (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal, 1 (71)*, 47-63.
- Shaw, S. K., y Dallos, R. (2007). El apego y la depresión del adolescente: el impacto de las primeras experiencias de apego. *Revista de Psicoterapia, XVIII (72)*, 5-26.
- Siegel, D. J. (2005). Apego y comprensión del sí mismo: ser padre pensando en el cerebro. *Revista de Psicoterapia, 61*, 29-41.
- Silvermann, D. (2004). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (2ª edición ed.). London UK: Professor David Silvermann.
- Solórzano, E., Pacheco, M., y Virgili, C. (2010). Parentalitat i resiliència en l'adopció. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport, 27*.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic studies of the child, 1*, 53-74.
- Steiner, C. (1978). L'economie des caresses. *Actualités en Analyse Transactionnelle (5)*, 16-21.
- Steiner, C. (1991). *Los guiones que vivimos* (4ª 2006 ed.). Barcelona: Editorial Kairós.

- Steiner, C. (2006). *Los guiones que vivimos* (4ª edición ed.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Steiner, C. (2009). *El otro lado del poder. Análisis Transaccional del Poder Personal*. Sevilla: Editorial Joder.
- Steiner, C. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Editorial Joder.
- Stewart, I., y Joines, V. (2007). *AT Hoy. Una nueva introducción al Análisis Transaccional*. Madrid: Editorial CCS.
- Stiles, W. B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review* (13), 593-618.
- Tizón, J. L., y Fuster, P. (2005). Un papel para el padre. *Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente* (6), 39-40.
- Vander Zanden, J. W. (1986). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Villegas, M. (1990). Sincretismo, eclecticismo e integración en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 1, 5-25.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de sistemas*. México DF: Fondo de cultura económica.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wallas, E. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt.
- Watzlawick, P., Bavelas, B., y Jackson, D. (1995). *Teoría de la comunicación humana* (N. Rosenblatt, Trans.). Barcelona: Herder.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego* (2ª ed.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Zalcman, M. J. (1993). Analyse des jeux psychologiques et analyse du racket. *Actualités en Analyse Transactionnelle*, 17 (65), 23-24.



# Anexo I: Vocabulario de Análisis Transaccional

Se trata de un vocabulario descriptivo de términos utilizados del modelo de Análisis Transaccional, la mayor parte extraído de bibliografía de Gimeno-Bayón y Rosal (2001), (Berne, 1964) y (Woollams y Brown, 1990).

**ADULTO.** Véase: Estado Adulto del Yo.

**ALBOROTO.** Un tipo de juego psicológico, cuyo elemento común de las variantes de Alboroto consiste en un procedimiento inconsciente para evitar la intimidad cuanto esta resulta amenazadora.

**CARICIA.** Constituye una unidad de contacto o reconocimiento verbal o no verbal de la existencia o presencia de otro. Puede ser positiva o negativa, condicional o incondicional. Las caricias conllevan estímulos que todo sujeto humano necesita para vivir. Según Berne: “Se puede sostener que la ausencia de estímulos emotivos y sensoriales ponga en marcha una cadena biológica que, a través de un estado de apatía, conduce hasta un estado degenerativo y a la muerte. En este sentido puede decirse que, para la supervivencia del organismo humano, el “hambre de estímulos” tiene la misma importancia que el “hambre de alimento” (Berne, 1964, p. 14).

**CARICIOGRAMA.** Ficha utilizada en AT para que los clientes tomen conciencia del intercambio de caricias utilizadas por sí mismos y por las demás personas de su entorno.

CONTAMINACIÓN. Constituye una forma patológica de la conducta de un estado del yo cuando los límites del mismo quedan diluidos produciéndose confusión entre un estado del yo y otro. Principalmente este concepto del Análisis Transaccional se refiere a la contaminación del Estado Adulto por el estado Padre, o bien por el estado Niño. En el primer caso la persona considera informaciones lo que en realidad son prejuicios del Padre. En el segundo lugar, la persona distorsiona sus percepciones a informaciones a partir de deseos o temores del Niño o de antiguas experiencias del mismo no identificadas como tales. El procedimiento terapéutico de expresarse desde cada uno de los estados del yo en conflicto, situándose el sujeto en dos espacios separados –asiento o cojines- tiene como finalidad facilitar la descontaminación de uno de ellos por el otro.

CONTRATO TERAPÉUTICO. Acuerdo entre el terapeuta y el cliente que implica una decisión de su Adulto de llevar a cabo un plan de acción para el alivio de síntomas (físicos o psíquicos) o para el logro de un cambio de conducta y en el que se concretan los medios para evaluar el proceso, así como el cumplimiento de dicho plan.

DATE PRISA. Véase Impulsores.

DEFECTO o “Te pillé”. Es un tipo de juego psicológico practicado por personas que “no se sienten a gusto con otra hasta que descubren un defecto o falta” (Berne, 1964, p. 130). Se practica a partir del rol de Perseguidor, que es incapaz de dar “caricias” positivas puras y que necesita probar que “todos” se equivocan.

DESCONTAMINACIÓN DEL ADULTO. (véase procedimiento terapéutico en: contaminación) Principalmente se aplica para superar la contaminación del Adulto por el Padre o por el Niño.

DESCUENTO. Desvalorización de aspectos de uno mismo, de otros o de la situación para mantener la simbiosis. Se puede descontar la existencia de un problema, la importancia del mismo, la posibilidad en general de resolverlo o la propia capacidad para hallar una solución.

EMOCIÓN PROHIBIDA. Emoción parásita que se sobrepone, sustituyendo una emoción prohibida en la infancia como adaptación con fines manipulativas inconscientes y que puede estar presente en la adultez.

ESTADO DEL YO. Según Berne (Berne, 1974) consiste en un patrón consistente de sentimientos y experiencias relacionado directamente con un patrón de conducta correspondiente. Distinguió entre: estado del Yo Adulto, estado del Yo Infantil (traducido habitualmente por estado del Yo Niño) y estado del Yo Parental (traducido normalmente por estado del Yo Padre). Cada uno de los estados del Yo se refieren a un tipo de actitudes.

ESTADO ADULTO DEL YO. Berne lo definió como “el estado del yo que se caracteriza por un conjunto autónomo de sentimientos, actitudes y conductas que se adaptan a la realidad actual”, y en otro lugar como “el estado del yo orientado al procesamiento de datos y la estimación de probabilidades, de manera objetiva y

autónoma. El Adulto organiza y procesa las informaciones que obtiene a través de los sentidos y del pensamiento por medio de razonamiento lógico, a diferencia del Pequeño Profesor que lo hace por medio del pensamiento intuitivo. Las fuentes a través de las cuales el Adulto recoge, imagina y utiliza las informaciones son tanto los otros dos estados del Yo como la realidad exterior. El Adulto no puede realizar decisiones autónomas, y mantener el control social en una situación sin contar con cierta colaboración del Niño.

ESTADO DEL NIÑO DEL YO. Berne lo definió como “un conjunto de sentimientos, actitudes y patrones de conducta que son reliquias de la infancia del propio individuo”. En el análisis estructural del Niño se pueden distinguir el Niño del Niño, el Adulto del Niño, también denominado el Pequeño Profesor, y el Padre del Niño, denominado electrodo. El análisis funcional del Niño distingue entre el Niño Libre, o Niño Natural y el Niño Adaptado.

ESTADO PADRE DEL YO. Constituyen, según Berne, un conjunto de sentimientos, actitudes y patrones de conducta que se asemejan a los de la figura parental. Funcionalmente se manifiestan en patrones de pensamientos, sentimientos y conductas que las figuras parentales transmitieron al sujeto desde su infancia para enseñarle cómo percibir y relacionarse con el mundo. Este conjunto de mensajes acostumbra a dividirse en dos grupos que corresponden con el Padre Nutricio y el Padre Critico. El potencial de este estado Padres puede ejercitarse tanto dirigido a otras personas (Padre exterior), o hacia sí mismo (Padre interno).

ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO. Según el Análisis Transaccional una de las necesidades humanas básicas es el “hambre de estructura”. “El hambre de estructura puede concebirse como una extensión del hambre de estímulos, desde el momento que el hambre de estímulos exige que establezcamos situaciones en las que se puedan intercambiar caricias” (Woollams y Brown, 1990). Se proponen seis modos de estructurar el tiempo: aislamiento, rituales, pasatiempos, actividad, juegos psicológicos e intimidad.

IMPULSOR. Son “mensajes parentales de contraguión”, los llamados “impulsores”. Proceden del Estado Padre de las figuras de autoridad para el niño, y aún cuando aparentemente son acertados, conducen a un tipo de aspiraciones faltas de realismo y que sumen a la persona en unos esfuerzos desesperados para cumplirlos rigurosamente. El truco es que nunca se han logrado del todo, porque ello pertenece al campo de la utopía. Según los iniciadores de la teoría del miniguión, estos impulsores pueden reducirse a cinco: Sé perfecto, Date prisa, Compláceme, Esfuérzate y Sé fuerte (en el sentido de “no sientas”).

INTROYECCIÓN. Operación consistente en el hecho de incorporar en forma indiscriminada informaciones, valores, directrices, actitudes o patrones de conducta procedentes del exterior sin haberlos previamente asimilado de forma personalizada, por medio de la confrontación con la propia experiencia.



**JUEGO DE PODER.** Constituyen técnicas que “se usan para que la gente haga lo que no quiere hacer” (Steiner, 1974/1991/, p. 288). A diferencia de lo que ocurre con los juegos psicológicos, los de poder acostumbran a practicarse conscientemente.

**JUEGO PSICOLÓGICO.** Una serie de transacciones ulteriores con un truco que conducen a un final bien definido, con malos sentimientos en uno o todos los participantes. Según las características de cada sujeto tienden a iniciarse desde uno de los tres roles de Salvador, Víctima o Perseguidor, habiéndose propuesto posteriormente el de Espectador.

**MANDATOS (O MANDATOS INHIBIDORES).** Mensaje o conjunto de mensajes emitidos por las figuras parentales y aceptados por el hijo o educando. En la mayoría de las veces se trata de mensajes no verbales, procedentes del estado Niño de los cuidadores y se emiten en forma no consciente.

**MENSAJES PARENTALES.** Aquellos lemas procedentes de figuras de autoridad que configuran el guión de la vida cuando son aceptados por el Niño Adaptado del destinatario.

**NIÑO.** Véase Estado del Niño del Yo.

**NIÑO ADAPTADO.** Aquella parte del estado Yo Niño adistrada o influenciada por las directrices paternas. Puede ser que se exprese en forma de sumisión (“Niño Sumiso”) o de rebeldía (“Niño Rebelde”).

NIÑO REBELDE. Véase Niño Adaptado.

NIÑO SUMISO. Véase Niño Adaptado

PADRE. Véase Estado del Padre del Yo.

PADRE CRÍTICO. Aquella parte del estado del Yo Padre que impone limitaciones, proyecta y ordena. Puede ejercitarse de forma constructiva o destructiva, según si facilita u obstaculiza el crecimiento personal del destinatario de sus mensajes.

PADRE EXTERNO. Véase Estado del Padre del Yo.

PADRE NUTRICIO. Aquella parte del estado del Yo Padre que cuida, consuela, nutre y da permisos. Al igual que ocurre con el Padre Crítico puede dar mensajes favorecedores u obstaculizadores del crecimiento personal del receptor.

REPARARENTAMIENTO Y REPARARENTAMIENTO. Estrategias terapéuticas del modelo transaccional que se practican en el caso de sujetos con problemas en el estado Padre, debido a errores importantes en el parentamiento recibido en la infancia (por sobreprotección, o infraprotección, o mensajes parentales contradictorios, etc.), o por la forma distorsionada en que el niño asimiló los mensajes parentales. Cuando se pretende reemplazar la totalidad del estado Padre por uno nuevo se denomina “reparentamiento”. Si se trata de lograr cambios en una parte del estado Padre, se denomina

“parentamiento”. En este segundo caso, cuando el rol de la figura parental –en la práctica terapéutica- corre a cargo del mismo sujeto, se utiliza el término autoparentamiento.

**PERSEGUIDOR.** Escrito con mayúscula se entiende como toda persona que practica predominantemente un rol por el que establece límites innecesariamente estrictos en el comportamiento, impone normas con actitud sádica, hace que los demás sufran por ser más débiles.

**REPARENTAMIENTO.** Véase Parentamiento.

**SALVADOR.** Cuando se escribe con mayúscula se refiere a la persona que, con el pretexto de ayudar, mantiene a los demás en una situación de dependencia, que en realidad no les ayuda. Constituye uno de los roles a partir del cual se inician, inconscientemente, “juegos psicológicos”.

**SIMBIOSIS.** La simbiosis consiste en la relación entre dos personas que han excluido cada una de ellas uno (o dos) estados del Yo distintos, y que se utilizan mutuamente para complementar esa faceta de la personalidad propia inutilizada mediante el uso del estado del Yo correspondiente de la otra persona.

**TRANSACCIONES.** Berne denominó “transacciones” a los procesos de intercambio comunicativo. Consisten en un estímulo –tanto verbal como no verbal- destinado a los demás con objeto de obtener una respuesta. Se clasifican de acuerdo con los estados de

Yo implicados en ellas y se diagraman por medio de flechas que indican el estado del yo del que surgen y a cuales de los estados del Yo del interlocutor van dirigidas. A partir de esto se acostumbran a diferenciar tres tipos de transacciones: las “complementarias”, las “cruzadas” y las “ulteriores”.

**TRANSACCIONES BLOQUEADORAS.** Son transacciones en las que se evita la intención de plantear una cuestión por medio de un desacuerdo sobre la definición de esa cuestión. Las transacciones bloqueadoras son frecuentemente el primer movimiento de una cadena de transacciones de redefinición y son generalmente competitivas.

**TRANSACCIONES COMPLEMENTARIAS.** Son aquellas transacciones en las que la respuesta surge del estado del yo al que se dirigió la transacción del otro y va dirigida al estado del Yo del que surgió aquella. Al diagramarlas, las flechas van paralelas. Una relación fluida se caracteriza por tener muchas transacciones complementarias. Ello no significa que éstas sean siempre agradables (como no ocurre entre el Padre Crítico y el Niño Rebelde), ni que sean saludables (como no ocurre en las relaciones simbióticas). Véase simbiosis.

**TRANSACCIONES CRUZADAS.** Son aquellas transacciones que en el diagrama no van paralelas, porque la respuesta surge de un estado del Yo distinto al que se dirigió el estímulo y va a parar a un estado del Yo del interlocutor que no estaba activo en ese momento (es decir, no fue el que origino el estímulo). En ese caso las flechas se cruzan. Indican una la relación insatisfactoria y la comunicación tiende a interrumpirse. A veces son deseables, precisamente con la finalidad de cortar dependencias patológicas.

TRANSACCIONES ULTERIORES. Son aquellas transacciones en las que se envía un mensaje aparente y otro oculto. Se manifiestan como indirectas o insinuaciones que se le hacen al otro. La transacción aparente (a nivel social) implica a estados del Yo distintos a la transacción escondida (nivel psicológico). Frecuentemente ésta no es verbal (por ej. un ceño fruncido, un tono de voz, etc.). Al contener tales elementos ocultos, suelen perturbar las relaciones, haciéndolas poco claras, complicadas y poco directas (enfrian el contacto).

A veces pueden tener un contenido básicamente lúdico, pero en muchas ocasiones crean proceso de engaño, chantaje y malos entendidos.

VÍCTIMA. Cuando se escribe en mayúsculas se refiere a la utilización insana –y sin base objetiva- de un rol que dará lugar a juegos psicológicos. Lo practica la persona que se siente injustamente tratada por los demás o por la vida y se coloca en situación (en realidad o en la fantasía) en que poder experimentar semejantes sensaciones. Se trata de una persona que necesita que la humillen. Aparece desde el estado Niño. Minusvalora su Adulto y (aparentemente) busca a alguien que la “salve” (aunque lo que hace es “Perseguir” al “Salvador”, haciéndole gastar energía inútilmente y chasqueándole) o que la “persiga” (para demostrar que los demás son malos).

## Anexo II: Informes del Software Científico *Atlas.ti*

|HU: Familia Sara  
 File: [\psf\Home\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Familia Sara.hpr6]  
 Edited by: Super  
 Date/Time: 04/06/2012 11:07:43

-----  
 Memo-Filter: All [19]  
 -----

MEMO: ME - "no existas" (1 Quotation) (Super, 13/11/2011 20:23:38)  
 P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
 10 -10  
 No codes  
 No memos  
 Type: Memo

Este mensaje transmite el valor de "tu no vales".

MEMO: ME - "No seas niño" (1 Quotation) (Super, 13/11/2011 20:25:02)  
 P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
 35 -35  
 No codes  
 No memos  
 Type: Memo

Este mensaje transmite el valor de "no respondas a tu identidad, tu edad, etc." También transmite el valor de no disfrutar de la vida.

MEMO: ME - Cole: La separan de sus hermanos (1 Quotation) (Super, 07/11/2011 12:07:29)  
 P 6: Carpeta 22.6.11.rtf  
 44 -47  
 No codes  
 No memos  
 Type: Memo

En el colegio la consideran una mala influencia para los hermanos gemelos porque les instiga y anima a hacer cosas que por sí mismos no las acostumbran a hacer.

MEMO: ME - Madre ayuda niños (1 Quotation) (Super, 11/10/2011 12:57:05)  
 P 6: Carpeta 22.6.11.rtf  
 214 -214  
 Code(s): [Madre no les habla -->0]  
 No memos

Type: Memo

La madre se enfada, pero continuamente ayuda a los niños.

MEMO: ME - Madre no responde (1 Quotation) (Super, 13/11/2011 20:33:55)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
35 -35

Code(s): [Madre no responde -->0]

No memos

Type: Theory

Cuando la madre no responde a los hijos actúa como si no los oyera, es decir descuenta el estímulo, el nivel de descuento más grave (Ver cuadro de matriz de descuentos de Mellor & Sigmund (1975)).

MEMO: ME - Madre responde instrucción (1 Quotation) (Super, 13/11/2011 20:41:59)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
35 -35

No codes

No memos

Type: Memo

La madre se mueve en el espacio remoto, y para condicionar utiliza la voz.

MEMO: ME - Madre responde otra cosa (1 Quotation) (Super, 07/11/2011 12:59:27)

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf  
14 -14

No codes

No memos

Type: Memo

Seria similar a respuesta evasiva o respuesta con monosílabo, en ambos casos no se les presta adecuada atención.

MEMO: ME - NN a PP - PC a NAS (0 Quotations) (Super, 12/03/2012 09:19:55)

Code(s): [N habla o pregunta a madre -->NN]

No memos

Type: Memo

NN se dirige a P y responde PCaNAS. El niño espera una respuesta de Padre Protector, pero recibe una respuesta de Padre Critico a Niño Adaptado Sumiso, y los niños responden obedeciendo.

MEMO: ME - No les habla (1 Quotation) (Super, 07/11/2011 10:06:19)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
43 -43

No codes

No memos

Type: Memo

Este código se aplica cuando la madre pasa por el lugar donde están los niños y, aunque lo lógico sería que les dijera algo, pasa por su lado sin dirigirles la palabra. Podría considerarse que transmite (o los niños pueden recibir) un mensaje de "No existas" al no tenerlos en cuenta.

MEMO: ME - Obedecen parcial (1 Quotation) (Super, 07/10/2011 21:17:29)  
P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
87 -87

No codes

No memos

Type: Memo

Recogen solo algunos juguetes.

MEMO: ME - Tipo 0 Grounding (0 Quotations) (Super, 06/11/2011 20:20:39)

No codes

No memos

Type: Theory

Conciliación cruzada Tipo 0, en las que se espera una respuesta y no la hay, se considera la más grave porque el mensaje es de "no existas" (Goulding y Goulding, 1976).

MEMO: ME -Chilla [1] (1 Quotation) (Super, 07/10/2011 21:07:12)  
P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
73 -73

No codes

No memos

Type: Memo

Chilla: Añadir imagen gráfica de cambio de volumen de voz.

MEMO: ME -Continúa la riña (1 Quotation) (Super, 07/10/2011 21:29:09)  
P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
96 -96

No codes

No memos

Type: Memo

Continúa la riña: sin haber comportamientos nuevos, sigue riñendo.

MEMO: ME -Enfado (1 Quotation) (Super, 08/10/2011 11:58:25)  
P 4: Carpeta 16.7.11.rtf  
27 -27

No codes

No memos

Type: Memo

Parece exagerado el enfado porque el salpicado del agua cuando se



zambullen no supera el nivel de la cabeza de los niños.

MEMO: ME -Instrucciones/órdenes (1 Quotation) (Super, 10/10/2011 12:35:41)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf  
60 -60

No codes  
No memos  
Type: Memo

La diferencia entre los cod. "Dar instrucciones" y "Dar órdenes" reside en el formato más imperativo de las órdenes, así como en una mayor amplitud en de la voz en el video (tono mas alto).

MEMO: ME -Madre no les habla (0 Quotations) (Super, 11/10/2011 13:18:56)

No codes  
No memos  
Type: Memo

Cod "la madre no les habla". Es cuando la madre pasa por delante de los niños y no les dice nada.

MEMO: ME -Monosilabo (0 Quotations) (Super, 08/10/2011 11:52:37)

No codes  
No memos  
Type: Memo

Aunque muy bien no es monosilabo, se trata de una respuesta igual de escueta.

MEMO: ME -R evasiva (1 Quotation) (Super, 07/10/2011 20:43:48)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
49 -49

Code(s): [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Obedecen -->NAS]  
No memos  
Type: Memo

Respuesta evasiva: E le pide atención y la madre responde con lo que está haciendo: respuesta ulterior (déjame, tengo trabajo). No da explicación aclaratoria a los niños, por lo tanto la hemos categorizado como -->0.

MEMO: ME -R monosilabo (1 Quotation) (Super, 07/11/2011 10:25:06)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf  
65 -65

No codes  
No memos  
Type: Memo

Dar una respuesta con únicamente un monosilabo no cubre las expectativas de un niño que inicia una conversación con la madre, por esta motivo la categorizamos como 0 (sin respuesta).

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE (CELL=WORDCOUNT)

Report created by Super - 04/06/2012 11:04:27

"HU: [\\psf\Home\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Familia Sara.hpr6]"

Code-Filter: All [73]

PD-Filter: All [7]

Quotation-Filter: All [420]

Restricted to textual PDs!

CODES	PRIMARY DOCS						Total
	3	4	5	6	7	8	
Acude un niño lloran	0	4	0	0	0	0	4
Al cabo de un rato	5	0	0	0	0	0	5
Atención positiva po	6	0	0	0	0	0	6
B atiende hermano	0	0	0	22	0	0	22
Cantan y rien todos	0	0	35	0	0	0	35
Castigo no se sabe p	0	0	0	39	0	0	39
Castigo por tocar ag	45	0	0	0	0	0	45
Cole que era una mal	0	0	0	0	0	8	8
Continúa el castigo	59	0	0	0	0	0	59
Continúa la riña -->	9	0	0	0	0	0	9
Cruza sin decirles n	0	0	0	66	0	0	66
D responde -->NN	0	3	0	0	0	0	3
Enfado exagerado -->	0	90	0	0	0	0	90
Es lider y sabe pone	0	0	0	0	0	10	10
G imita a su madre	0	0	0	45	0	0	45
G insiste -->AA	37	3	0	0	0	0	40
G llora -->NN	0	0	2	0	0	0	2
Hablan entre ellos -	29	11	6	111	0	0	157
Hablan todos a la ve	38	0	0	0	0	0	38
Juegan entre ellos -	58	8	0	97	17	0	180
Juego "Abrumada"	53	0	0	204	27	0	284
Juego "Mira que me h	55	16	0	14	0	0	85
Juego "te cogí"	68	78	0	59	0	0	205
La madre lo abraza -	0	4	0	0	0	0	4
Madre -->PN	25	6	0	0	0	0	31
Madre amenaza -->PCa	3	25	0	101	26	0	155
Madre ayuda a niños	8	51	0	146	0	0	205
Madre besa hijos -->	0	0	0	8	0	0	8
Madre cruza el salón	5	0	0	0	0	0	5
Madre da órdenes -->	31	22	12	63	0	0	128
Madre de espaldas, n	7	0	0	0	0	0	7
Madre está allí, pas	0	0	0	0	7	0	7
Madre exige rapidez	0	21	0	0	0	0	21
Madre gesto sin mira	9	0	0	0	0	0	9
Madre habla con hijo	0	0	0	300	0	0	300
Madre instrucción --	60	174	148	402	81	0	865
Madre no les habla -	5	0	0	66	8	0	79
Madre no responde --	43	13	0	20	14	0	90
Madre pregunta	13	0	0	4	0	0	17
Madre realiza tarea	10	0	0	0	0	0	10
Madre responde -->A	20	102	0	235	0	0	357
Madre responde con r	0	119	41	35	0	0	195
Madre responde monos	4	8	0	2	1	0	15

Madre respuesta evas	0	7	0	0	0	0	7
Mensaje "Date prisa"	5	76	4	22	48	0	155
Mensaje "No existas"	86	0	0	0	0	0	86
Mensaje "No seas niñ	24	0	0	0	0	0	24
Mensaje "sé perfecto	0	72	0	38	0	0	110
Muy "marimandona" y	0	0	0	0	0	6	6
N habla o pregunta a	149	199	7	358	33	0	746
N llora -->NN	0	0	0	21	0	0	21
N responde -->NN	2	0	0	0	0	0	2
N se enfadan -->NN	0	0	0	28	0	0	28
Niños ríen y siguen	0	30	0	0	0	0	30
No deja mojarse pati	55	0	0	0	0	0	55
No deja saltar en pi	0	10	0	0	0	0	10
Nuevo código Riñas y	0	0	0	0	0	0	0
Obedecen -->NAS	72	85	132	94	1	0	384
Obedecen no tocar	30	0	0	0	0	0	30
Obediencia parcial -	6	0	0	0	0	0	6
Riña -->PCaNAS	68	6	0	21	0	0	95
Riña chillando -->PC	94	153	17	142	54	0	460
Riña para que no se	0	26	0	0	9	0	35
Riña para recoger --	84	17	0	0	20	0	121
Riña por bailar -->P	5	0	0	0	0	0	5
Riña por cantar -->P	15	0	0	0	0	0	15
Riña por ensuciarse	0	46	0	0	0	0	46
Riña por hablar -->P	0	0	3	54	12	0	69
Riña por Jugar -->PC	28	0	0	0	0	0	28
Riña por reir -->PC	0	0	0	11	0	0	11
Riña por vestirse --	0	31	0	0	0	0	31
se vuelve al sofá	5	0	0	0	0	0	5
y les pone la tele	5	0	0	0	0	0	5
-----							
Accum. Wordcount	1438	1516	407	2828	358	24	6571
Total Wordcount	1916	1464	1020	2606	2471	2606	12083
Relative Count (%)	75	103	39	108	14	0	54
-----							

Note: because ALL quotations are wordcounted separately and completely (overlaps ignored), accumulated word counts may exceed the total wordcount of a document.

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE (CELL=WORDCOUNT)

Report created by Super - 04/06/2012 11:04:27

"HU: [\\psf\Home\Documents\Scientific Software\ATLASTi\TextBank\Familia Sara.hpr6]"

HU: Familia Sara  
File: [\\psf\Home\Documents\Scientific  
Software\ATLASTi\TextBank\Familia Sara.hpr6]  
Edited by: Super  
Date/Time: 04/06/2012 11:19:07  
-----  
Codes-quotations list  
Code-Filter: All [73]  
-----

Code: Acude un niño llorando -->NN {1-0}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:75 [Acude un niño llorando] (96:96)  
(Super)  
Codes: [Acude un niño llorando -->NN]

Acude un niño llorando  
-----

Code: Al cabo de un rato {1-1}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:114 [al cabo de un rato] (69:69)  
(Super)  
Codes: [Al cabo de un rato]

al cabo de un rato  
-----

Code: Atención positiva por bailar -->PN {1-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:67 [Oh que bien, mueve el culo.] (69:69)  
(Super)  
Codes: [Atención positiva por bailar -->PN]

Oh que bien, mueve el culo.  
-----

Code: B atiende hermano {1-0}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:41 [Diego se acerca a Beltrán y és..]  
(134:134) (Super)  
Codes: [B atiende hermano]

Diego se acerca a Beltrán y éste le habla y le deja un juguete, y se  
quedan jugando juntos con el juguete).  
-----

Code: Cantan y rien todos -->NN {2-0}

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:25 [NIÑOS: Otra, otra... (Cantan. La..]  
(112:113) (Super)  
Codes: [Cantan y rien todos -->NN]

NIÑOS: Otra, otra... (Cantan. La madre ríe)  
NIÑOS: Otra, otra otra... Muy bien! (ríen)

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:26 [(Los niños siguen en la calle ..]  
(118:118) (Super)

Codes: [Cantan y rien todos -->NN]

(Los niños siguen en la calle tirando bombetas pequeñas y riendo. A la madre también se la oye reír mientras graba)

Code: Castigo no se sabe porqué -->PC {1-2}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:31 [DIEGO: Por favor... Pareja: No ..]  
(80:85) (Super)

Codes: [Castigo no se sabe porqué -->PC]

DIEGO: Por favor...

Pareja: No pises... castigados porque no hacéis caso.

CRISTINA: Mamá sin bibí tampoco

NIÑOS: si, y sin tele tampoco

PAREJA: ¡Eh silencio...

(los niños están quietos y enfadados, es decir, serios y echados en el sofá)

Code: Castigo por tocar agua {1-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:75 [Beltrán ¿qué he dicho yo del ag..]  
(85:85) (Super)

Codes: [Castigo por tocar agua]

Beltrán ¿qué he dicho yo del agua? Venga entrar para adentro que ya está todo mojado. Y seguir haciendo mas marranadas (nerviosa y enfadada) que estaréis todo el día, todo el día sentados en el sofá (los niños entran y se sientan en el sofá)

Code: Cole que era una mala influenc.. {1-1}

P 8: Relato de Sara de cómo son sus hijos.rtf - 8:3 [cole que era una mala influenc..] (30:30) (Super)

Codes: [Cole que era una mala influenc..]

cole que era una mala influencia para ellos

Code: Continúa el castigo {1-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:91 [CRISTINA: ¿y ahora que? MADRE:..]  
(123:126) (Super)

Codes: [Continúa el castigo]

CRISTINA: ¿y ahora que?

MADRE: si todo ya esta recogido ahora podéis coger los juguetes y jugar. Con uno, con el que queráis.

NIÑO: Mamá ¿no podemos salir del sofá?

MADRE: no porque habéis estado tocando el agua cariño. Y ya sabéis lo que yo digo del agua ¿cuántas veces tengo que decir que no toquéis el agua? ¿cuántas?

Code: Continúa la riña -->PC {1-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:83 [¿verdad que es divertido eso? ..]  
 (96:96) (Super)  
 Codes: [Continúa la riña -->PC]  
 Memos: [ME -Continúa la riña]

¿verdad que es divertido eso? (con sorna y enfadada)  
 -----

Code: Cruza sin decirles nada {4-0}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:8 [. Cruza la madre sin decirles ..]  
 (36:36) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

. Cruza la madre sin decirles nada y se va por el fondo

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:48 [La mamá sale a tender, y entra..]  
 (143:143) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

La mamá sale a tender, y entra. Se oye a Beltrán aprendiendo a leer)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:51 [(Beltrán está echado en el sofá..)]  
 (148:148) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

(Beltrán está echado en el sofá está con la lectoescritura. La madre sale a echar el toldo).

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:108 [(marcha la madre y se la ve cr..)]  
 (241:241) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

(marcha la madre y se la ve cruzar con ropa al cabo de un rato. Mientras, los niños comen solos la sandia)  
 -----

Code: D responde -->NN {1-0}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:33 [DIEGO: estoy jugando.] (43:43)  
 (Super)  
 Codes: [D responde -->NN]

DIEGO: estoy jugando.  
 -----

Code: Enfado exagerado -->PC {1-2}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:20 [MADRE: no me salpiqueís. Eh, s..]  
 (27:27) (Super)  
 Codes: [Enfado exagerado -->PC]  
 Memos: [ME -Enfado]

MADRE: no me salpiqueís. Eh, si empezáis a salpicar saldréis de la piscina. Oh, que se ha escapado (acude a un lado de la piscina a reparar algo). ¡Bastaaaa! Ya esta bien ¿no? Como vuelva a salir una gota de la piscina, salimos de la piscina y ya no... (parece que se pone

nerviosa). Ostras, pero ¿como tengo que decirlo, cómo he de decir las cosas? (los niños siguen jugando y saltando. No se ve salpicar en exceso, cuando se zambullen el agua no supera el nivel de su cabeza).

-----

Code: Es lider y sabe ponerse en seg.. {1-1}

P 8: Relato de Sara de cómo son sus hijos.rtf - 8:2 [Es lider y sabe ponerse en seg..] (21:21) (Super)  
Codes: [Es lider y sabe ponerse en seg..]

Es lider y sabe ponerse en segundo plano (como yo).

-----

Code: G imita a su madre {1-3}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:14 [CRISTINA: Eh ¿queréis leche? N..] (44:47) (Super)  
Codes: [G imita a su madre]  
Memos: [ME - Cole: La separan de sus hermanos]

CRISTINA: Eh ¿queréis leche?  
NIÑOS: yo si (sal Cristina con un recogedor y barre el patio)  
CRISTINA: ¿quién va a recoger?  
NIÑOS: Yo si... (los otros tres siguen jugando). Estoy cansada... (marcha a dejar la escoba y el recogedor). (Los otros tres niños la siguen).

-----

Code: G insiste -->AA {2-2}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:4 [Mamá aquí el nombre... (no se le..] (10:10) (Super)  
Codes: [G insiste -->AA]

Mamá aquí el nombre... (no se le entiende). Si, aquí va, aquí. Se levanta y dirige a la mamá (sólo se le ve el brazo, la madre está de espaldas, no la mira-foto). Pero en el nombre...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:79 [CRISTINA: son chuches...] (109:109) (Super)  
Codes: [G insiste -->AA]

CRISTINA: son chuches...

-----

Code: G llora -->NN {1-0}

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:3 [CRISTINA: Buaaa...] (11:11) (Super)  
Codes: [G llora -->NN]

CRISTINA: Buaaa...

-----

Code: Hablan entre ellos -->NN {18-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:8 [hablan entre ellos] (10:10) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

hablan entre ellos

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:11 [Donde esta el camión de la bas..]  
(19:19) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

Donde esta el camión de la basura... aquí

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:24 [hablan los niños entre si] (33:33)  
(Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

hablan los niños entre si

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:35 [hablar entre ellos] (43:43)  
(Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

hablar entre ellos

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:39 [(los niños hablan] (47:47) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

(los niños hablan

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:45 [hablando entre ellos] (50:50)  
(Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

hablando entre ellos

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:104 [y hablan entre ellos)] (146:146)  
(Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

y hablan entre ellos)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:96 [hablando entre ellos] (129:129)  
(Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

hablando entre ellos

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:105 [hablan y juegan entre ellos en..]  
(143:143) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN] [Juegan entre ellos -->NN]

hablan y juegan entre ellos en el sofá)

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:12 [(hablan entre los tres más peq..]  
(38:38) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

(hablan entre los tres más pequeños

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:1 [Habla con los otros hermanos] (12:12)  
(Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]



Habla con los otros hermanos

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:11 [y los niños siguen hablando en..]  
(38:38) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

y los niños siguen hablando entre ellos

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:28 [NIÑOS: Que dices Edu, no me he..]  
(78:78) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

NIÑOS: Que dices Edu, no me he meado...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:32 [(Los niños están jugando con j..]  
(111:113) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN] [Juegan entre ellos -->NN]

(Los niños están jugando con juguetes en su sofá)  
ELOY: lo muevo así... y pinto (habla con el hermano, y después entre ellos)  
(la mamá se sienta delante de los niños y habla por teléfono, luego marcha y ellos siguen jugando entre ellos: se persiguen y se ríen)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:46 [(Llega Eloy y Cristina se si..]  
(137:137) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

(Llega Eloy y Cristina se sienta en el sofá con él y hablan y cantan.  
Al fondo se oye ruido de platos)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:70 [NIÑOS: (hablan los niños entre..]  
(189:189) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

NIÑOS: (hablan los niños entre ellos mientras comen)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:76 [(los niños hablan entre si)]  
(197:197) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

(los niños hablan entre si)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:78 [CRISTINA: yo tenia tierra... (ha..]  
(199:199) (Super)  
Codes: [Hablan entre ellos -->NN]

CRISTINA: yo tenia tierra... (habla con los hermanos)

-----

Code: Hablan todos a la vez {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:108 [(Al cabo de unos 10 minutos lo..]  
(169:169) (Super)  
Codes: [Hablan todos a la vez]

(Al cabo de unos 10 minutos los niños se acercan a la mesa, les

enseñan unos juguetes y hablan -todos a la vez-, mientras comen algo.  
No se entiende lo que hablan porque la música está muy alta).

-----  
Code: Juegan entre ellos -->NN {18-1}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:14 [siguen jugando entre ellos] (28:28)  
(Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

siguen jugando entre ellos

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:21 [Beltrán y Cristina juegan con l..]  
(32:32) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

Beltrán y Cristina juegan con los pijamas..

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:23 [mientras juegan] (33:33) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

mientras juegan

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:34 [se ponen a jugar] (43:43) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

se ponen a jugar

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:40 [juegan en el sofá] (47:47) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

juegan en el sofá

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:44 [Lo niños siguen jugando] (50:50)  
(Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

Lo niños siguen jugando

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:48 [siguen jugando] (52:52) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

siguen jugando

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:94 [(Siguen jugando cada uno con u..]  
(128:128) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

(Siguen jugando cada uno con un juguete un rato)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:103 [mientras los niños juegan, ent..]  
(146:146) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

mientras los niños juegan, entran y salen al patio

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:107 [(Se ven los niños jugando con ..]  
(168:168) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

(Se ven los niños jugando con juguetes entre el sofá y la mesa.)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:105 [hablan y juegan entre ellos en..]  
(143:143) (Super)

Codes: [Hablan entre ellos -->NN] [Juegan entre ellos -->NN]

hablan y juegan entre ellos en el sofá)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:5 [NIÑOS: Acucucu ah lalala y ríe..]  
(19:19) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

NIÑOS: Acucucu ah lalala y ríen (durante un rato)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:13 [jugando entre ellos] (43:43)  
(Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

jugando entre ellos

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:32 [(Los niños están jugando con j..]  
(111:113) (Super)

Codes: [Hablan entre ellos -->NN] [Juegan entre ellos -->NN]

(Los niños están jugando con juguetes en su sofá)

ELOY: lo nuevo así... y pinto (habla con el hermano, y después entre ellos)

(la mamá se sienta delante de los niños y habla por teléfono, luego marcha y ellos siguen jugando entre ellos: se persiguen y se ríen)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:37 [los niños jugando solos] (130:130)  
(Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

los niños jugando solos

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:45 [(Siguen jugando Diego y Berna..]  
(137:137) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

(Siguen jugando Diego y Beltrán, y en el otro sofá Cristina ojea un libro)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:47 [(Están los tres niños pequeños..]  
(143:143) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

(Están los tres niños pequeños cantando y saltando en el patio. A los 2 minutos quedan Diego y Eloy.)

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:2 [(A los 45 minutos salen de la ..] (13:13) (Super)

Codes: [Juegan entre ellos -->NN]

(A los 45 minutos salen de la piscina y juegan con patinetes y bicis por el patio)

-----  
Code: Juego "Abrumada" {6-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:122 [MADRE: ¿habéis vito como habéi..]  
(76:76) (Super)  
Codes: [Juego "Abrumada"]

MADRE: ¿habéis vito como habéis dejado todo lo de arriba? ¿cómo habéis dejado mi habitación? ¿sabéis que eso es para curar el pie? ¿queréis que no os lo cure mas? Recoged todo y os quedareis sin jugar hoy. Siempre igual, siempre igual, hostia puta. Me estoy empezando a cansar muchísimo de todos ¿eh?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:35 [MADRE: Va, a dormir, a hacer u..]  
(118:120) (Super)  
Codes: [Juego "Abrumada"] [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: Va, a dormir, a hacer un pipi y a dormir  
NIÑOS: la pocahonta... pelotas...  
MADRE: Va a dormir (sin levantarse del sofá. Los niños siguen jugando)  
¿queréis subir ya a dormir?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:119 [MADRE: Eh, vale ya basta, que ..]  
(115:115) (Super)  
Codes: [Juego "Abrumada"]

MADRE: Eh, vale ya basta, que ya estáis bañados. Diego ¿cuántas veces lo tengo que decir? (Diego está echado en el sofá)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:120 [MADRE: Beltrán, ¿te he dicho qu..]  
(173:180) (Super)  
Codes: [Juego "Abrumada"]

MADRE: Beltrán, ¿te he dicho que hagas alguna cosa? Pues recoge esta silla porque esta silla no se hace servir  
BELTRÁN: ¿por qué?  
MADRE: porque no está preparada, amor. Sino, iremos todos dentro que es donde... así no tendré tanto follón.  
CRISTINA: ¿tanto follón?  
MADRE: si  
CRISTINA: ¿qué es tanto follón?  
MADRE: pues eso. (siguen hablando los niños y la madre colocando los sillones y la mesa)  
MADRE: ¿sales de aquí en medio de la puerta, por favor?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:125 [MADRE: Muy bien, te lo has com..]  
(229:231) (Super)  
Codes: [Juego "Abrumada"]

MADRE: Muy bien, te lo has comido casi todo. (chillando) ¡No se tocan las cosas de comer! Venga, date prisa!, Date prisa! De verdad, que os dejaré todo el verano en el casal a comer. Estoy muy cansada y es el primer día. (levantando la voz)  
(quedan en la mesa Cristina , Diego y Eloy)  
MADRE: Terminar ya! Así comeréis la sandía y la mamá podrá entrar a descansar. Mastica y trágalo.

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:27 [Pues ahora come por favor. Me ..] (277:277) (Super)  
Codes: [Juego "Abrumada"]

Pues ahora come por favor. Me estoy poniendo nerviosa! Esta casa la pago yo, si no estáis contentos os buscáis una casita y os la pagáis vosotros.  
-----

Code: Juego "Mira que me haces hacer" {3-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:123 [MADRE: ¿verdad que es divertid..] (96:102) (Super)  
Codes: [Juego "Mira que me haces hacer"]

MADRE: ¿verdad que es divertido eso? (con sorna y enfadada)  
NIÑOS: No..  
MADRE: Pues es lo que queréis.  
NIÑOS: No...que va..  
MADRE: Y tanto.  
MADRE: Mira... otra pieza.  
MADRE: Solo levantarte le has dado una patada a otra cosa. He dicho que no quiero ningún juguete por el suelo. Ni en el sofá; ¡ningún juguete!

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:42 [MADRE: ¿me queréis ayudar? ¿sa..] (49:49) (Super)  
Codes: [Juego "Mira que me haces hacer"] [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: ¿me queréis ayudar? ¿sabéis cómo me podéis ayudar? ¡No poniéndome nerviosa! ¿qué me pone nerviosa?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:121 [Si os portáis muy bien, coméis..] (203:203) (Super)  
Codes: [Juego "Mira que me haces hacer"]

Si os portáis muy bien, coméis bien y no me hacéis chillar habrá sorpresa.  
-----

Code: Juego "te cogí" {11-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:13 [¡ni se te ocurra tocarla!] (23:23) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

¡ni se te ocurra tocarla!

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:22 [me estoy empezando a enfadar u..] (33:33) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

me estoy empezando a enfadar un poco... ¿qué haces?

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:52 [¡va el jersey! ¡romperás eso!] (60:60) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

¡va el jersey! ¡romperás eso!

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:57 [Los pijamas son para ponérselo..]  
(62:62) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Los pijamas son para ponérselos esta noche, no pueden ir por el suelo

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:71 [Beltrán ¿te quieres poner los z..]  
(81:81) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Beltrán ¿te quieres poner los zapatos por favor (riña) ya te dije que el otro estaba en tu habitación

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:77 [Y tu Gerard estabas jugando co..]  
(87:87) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Y tu Beltrán estabas jugando con las piezas, todo el suelo esta lleno de piezas, recógelas todas

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:30 [Cristina... he de decir tu nombr..]  
(42:42) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Cristina... he de decir tu nombre!

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:100 [MADRE: Va que acabo de barrer ..]  
(135:135) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"] [Riña para que no se muevan -->PC]

MADRE: Va que acabo de barrer ¡Hostia! Una vez os pongáis la ropa no quiero que os mováis del sofá, porque no quiero que os ensuciéis

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:102 [MADRE: Cristina te estas ensuc..]  
(140:140) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"] [Riña por ensuciarse -->PCaNAS]

MADRE: Cristina te estas ensuciando el vestido. Te lo he dicho yo...que te. No si la sangre no marcha . Como os ensuciéis le diré a Joan que marche con su coche y os quedareis aquí en el patio, que yo no tendré ganas de salir.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:54 [MADRE: La caja no es para juga..]  
(152:152) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

MADRE: La caja no es para jugar, es para dejar los juguetes, ya he tirado muchas cajas que se han roto.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:115 [MADRE: ya tenéis 4 años, ya te..]  
(274:276) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"]

MADRE: ya tenéis 4 años, ya tenéis que saber como se abre un helado.  
 DIEGO: lo he de abrir yo... lo abro ¿ves? Esta frio  
 MADRE: esta frio no, esta caliente porque lo has tocado con las manos  
 -----

Code: La madre lo abraza -->PN {1-0}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:76 [la mamá lo abraza] (96:96) (Super)  
 Codes: [La madre lo abraza -->PN]

la mamá lo abraza  
 -----

Code: Madre -->PN {5-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:53 [(se dirige a Cristina y su rop..]  
 (60:60) (Super)  
 Codes: [Madre -->PN]

(se dirige a Cristina y su ropa) ¿ves que es bonito?, es rojo.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:55 [a ver, abre la boquita. Que bi..]  
 (62:62) (Super)  
 Codes: [Madre -->PN]

a ver, abre la boquita. Que bien, ya empiezan a moverse!

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:61 [Si.] (65:65) (Super)  
 Codes: [Madre -->PN] [Madre responde monosilabo -->0]  
 Memos: [ME -R monosilabo]

Si.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:15 [MADRE: ¡Muy bien!] (25:25) (Super)  
 Codes: [Madre -->PN]

MADRE: ¡Muy bien!

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:23 [MADRE: Muy bien] (30:30) (Super)  
 Codes: [Madre -->PN]

MADRE: Muy bien  
 -----

Code: Madre amenaza -->PCaNAS {13-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:12 [No toques cariño] (23:23) (Super)  
 Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

No toques cariño

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:18 [Eh, si empezáis a salpicar sal..]  
 (27:27) (Super)  
 Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

Eh, si empezáis a salpicar saldréis de la piscina.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:107 [Como vuelva a salir una gota d..]

(27:27) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

Como vuelva a salir una gota de la piscina, salimos de la piscina y ya no...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:3 [MADRE: ¡Diego entra ya!] (16:16)  
(Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

MADRE: ¡Diego entra ya!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:30 [MADRE: Os quedareis sin tele...]  
(79:79) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

MADRE: Os quedareis sin tele...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:33 [MADRE: eh, así no quiero que j..]  
(114:114) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

MADRE: eh, así no quiero que juguéis. (aprox. A los 18 min. Del video)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:56 [MADRE: Cuidado con las subidas..]  
(164:164) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

MADRE: Cuidado con las subidas

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:93 [MADRE: (a Beltrán) Come menos q..]  
(215:215) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS] [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: (a Beltrán) Come menos que sino se te hará una bola, y si es sacas la bola te la comerás, a trocitos pero te la comerás.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:112 [MADRE ¿Os los coméis o vais a ..]  
(272:272) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

MADRE ¿Os los coméis o vais a marranear y que quede todo sucio por aquí?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:116 [MADRE: date prisa en comerlo m..]  
(277:277) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS] [Mensaje "Date prisa"]

MADRE: date prisa en comerlo muy rápido (a todos) porque sino, no os daré nunca más un helado.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:124 [De verdad, que os dejaré todo ..]  
(229:229) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

De verdad, que os dejaré todo el verano en el casal a comer.

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:21 [: lo recogéis todo



o empiezo a..] (204:204) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

: lo recogéis todo o empiezo a enfadarme

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:28 [Esta casa la pago yo, si no es..] (277:277) (Super)  
Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS]

Esta casa la pago yo, si no estáis contentos os buscáis una casita y os la pagáis vosotros.  
-----

Code: Madre ayuda a niños -->PN {15-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:56 [(Después ayuda a Cristina a po..] (62:62) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

(Después ayuda a Cristina a ponerse los calcetines)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:31 [La mamá ayuda a comer a Georgi..] (41:41) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

La mamá ayuda a comer a Cristina y a los otros dos pequeños

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:32 [la mamá sigue ayudando a comer..] (42:42) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

la mamá sigue ayudando a comer a los que se distraen

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:55 [(va cortando a trozos la comid..] (67:67) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

(va cortando a trozos la comida de los niños)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:71 [(sigue dando de comer a Diego..] (87:87) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

(sigue dando de comer a Diego)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:73 [La mamá está desabrochando un ..] (95:95) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

La mamá está desabrochando un zapato y se lo pone a Eloy

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:6 [MADRE: A girártelo si (le gira..] (26:27) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

MADRE: A girártelo si (le gira el pijama)  
(juegan y se van poniendo el pijama.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:29 [(la mamá les reparte el pijama..]  
(78:78) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

(la mamá les reparte el pijama,

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:72 [(la madre coloca bien en su as..]  
(193:193) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

(la madre coloca bien en su asiento a los niños, uno por uno)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:88 [MADRE: ayuda a los niños, a to..]  
(212:212) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

MADRE: ayuda a los niños, a todos a comer.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:91 [(ayuda también al otro niño.)]  
(214:214) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]  
Memos: [ME - Madre ayuda niños]

(ayuda también al otro niño.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:94 [(la madre reparte agua)] (216:216)  
(Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

(la madre reparte agua)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:97 [(Va recorriendo y ayudando a c..]  
(222:222) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN]

(Va recorriendo y ayudando a comer)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:107 [¿cortada o sin cortar? NIÑOS: ..]  
(235:240) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN] [Madre habla con hijos -->PN]

¿cortada o sin cortar?

NIÑOS: yo cortada

CRISTINA: no, no yo la quiero cortar

MADRE: esta es para Diego...

(Les va cortando sandia y la reparte).

CRISTINA: ¿me cortas una pequeña? Si (y se la da).

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:113 [(Se acerca a la mamá Eloy pa..]  
(273:276) (Super)  
Codes: [Madre ayuda a niños -->PN] [Madre habla con hijos -->PN]

(Se acerca a la mamá Eloy para que le ayude a abrir el envoltorio.

MADRE: ya tenéis 4 años, ya tenéis que saber como se abre un helado.

DIEGO: lo he de abrir yo... lo abro ¿ves? Esta frio

MADRE: esta frio no, esta caliente porque lo has tocado con las manos

-----

Code: Madre besa hijos -->PN {1-0}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:100 [(Da un beso a Beltrán. Después ..]  
(224:225) (Super)

Codes: [Madre besa hijos -->PN]

(Da un beso a Beltrán.  
Después al otro.  
-----

Code: Madre cruza el salón no lo mira {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:33 [la mamá cruza el salón] (43:43)  
(Super)

Codes: [Madre cruza el salón no lo mira] [Madre no les habla -->0]

Memos: [ME - No les habla]

la mamá cruza el salón  
-----

Code: Madre da órdenes -->PCaNAS {11-1}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:73 [(La mamá desde dentro da las ó..]  
(82:82) (Super)

Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

(La mamá desde dentro da las órdenes

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:76 [Recoged las cosas del suelo.]  
(87:87) (Super)

Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

Recoged las cosas del suelo.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:116 [MADRE: Ah, esta tarde vendrá M..]  
(170:170) (Super)

Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: Ah, esta tarde vendrá Marta, os dará de cena y os acostará. Le  
tenéis que hacer mucho caso.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:29 [MADRE: ¡estamos comiendo y com..]  
(42:42) (Super)

Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: ¡estamos comiendo y comiendo no se juega

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:34 [MADRE: ahora es la hora de com..]  
(44:44) (Super)

Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: ahora es la hora de comer ¡a la mesa!

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:47 [Va, come las patatas.] (60:60)  
(Super)

Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

Va, come las patatas.

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:8 [MADRE: A hacer un pipi y a dor..]  
(19:19) (Super)  
Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: A hacer un pipi y a dormir. ¿te espabilas por favor?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:12 [MADRE: ¿Queréis parar? ¡Vais a..]  
(42:42) (Super)  
Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: ¿Queréis parar? ¡Vais a pisar la tierra!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:23 [MADRE: Va, parad de una vez...]  
(55:55) (Super)  
Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS] [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Va, parad de una vez...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:35 [MADRE: Va, a dormir, a hacer u..]  
(118:120) (Super)  
Codes: [Juego "Abrumada"] [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: Va, a dormir, a hacer un pipi y a dormir

NIÑOS: la pocahonta... pelotas...

MADRE: Va a dormir (sin levantarse del sofá. Los niños siguen jugando)  
¿queréis subir ya a dormir?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:105 [MADRE: Terminar ya! Así comeré..]  
(231:231) (Super)  
Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS]

MADRE: Terminar ya! Así comeréis la sandia y la mamá podrá entrar a descansar. Mastica y trágalo.

-----  
Code: Madre de espaldas, no la mira {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:121 [madre está de espaldas, no la ..]  
(10:10) (Super)  
Codes: [Madre de espaldas, no la mira]

madre está de espaldas, no la mira  
-----

Code: Madre está allí, pasa por su l.. {1-0}

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:35 [madre está allí,  
pasa por su l..] (12:12) (Super)  
Codes: [Madre está allí, pasa por su l..]

madre está allí, pasa por su lado  
-----

Code: Madre exige rapidez en obedecer -->PC {1-0}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:39 [MADRE: ¿te das prisa Diego, y..]  
(47:47) (Super)

Codes: [Madre exige rapidez en obedecer -->PC] [Mensaje "Date prisa"]

MADRE: ¿te das prisa Diego, y haces lo que te he dicho que es que no te levantes de la mesa?

-----

Code: Madre gesto sin mirarlo {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:118 [(la madre le hace un gesto sin..]  
(15:15) (Super)

Codes: [Madre gesto sin mirarlo]

(la madre le hace un gesto sin mirarlo -foto)

-----

Code: Madre habla con hijos -->PN {3-0}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:107 [¿cortada o sin cortar? NIÑOS: ..]  
(235:240) (Super)

Codes: [Madre ayuda a niños -->PN] [Madre habla con hijos -->PN]

¿cortada o sin cortar?  
NIÑOS: yo cortada  
CRISTINA: no, no yo la quiero cortar  
MADRE: esta es para Diego...  
(Les va cortando sandia y la reparte).  
CRISTINA: ¿me cortas una pequeña? Si (y se la da).

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:111 [MADRE: Así cortada o no? NIÑOS..]  
(245:271) (Super)

Codes: [Madre habla con hijos -->PN]

MADRE: Así cortada o no?  
NIÑOS: así...  
MADRE: ¿qué dices? (a Beltrán)  
CRISTINA: ahora me la cortas...  
CRISTINA: mamá... (no se que le dice) ...y estas contenta...  
CRISTINA: Estoy contenta de subir a los túneles.  
MADRE: Muy bien, cariño  
NIÑOS: porque a mi me gusta...  
CRISTINA: me gusta ir en caballo... (no responde) ¿la sandia es sana?  
MADRE Si, la fruta y las verduras (y todos hablan con ella). Las frutas sientan bien al cuerpo.  
MADRE Como ahora se viaja mucho conocemos mas frutas, porque en un sitio conocían unas y otras no. Ahora como viajamos mucho todo está cerca.  
NIÑOS: Si porque antes habian los dinosaurios.  
MADRE: Pero eso era muchos millones de años antes.  
(Hablan de este tema... )

NIÑOS: El X casi no habla casi, solo dice agua.  
MADRE: Porque viene de otro país y no sabe hablar nuestro idioma.  
BELTRÁN: Como el Martí que ahora ha aprendido a hablar y dice muchas cosas.  
MADRE y ahora dice muchas cosas... es muy divertido  
NIÑOS: Achís...  
MADRE: salud  
NIÑOS: achís... lo repiten varios y ríen.

(Entra la mamá y después entran todos al salón)  
 MADRE: Después de comer la sorpresa: chuches de helado  
 NIÑOS: Yo el amarillo  
 NIÑOS: Yo bien grande  
 NIÑOS: Yo lo cambio (los cambia a dos niños).

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:113 [(Se acerca a la mamá Eloy pa..]  
 (273:276) (Super)  
 Codes: [Madre ayuda a niños -->PN] [Madre habla con hijos -->PN]

(Se acerca a la mamá Eloy para que le ayude a abrir el envoltorio.  
 MADRE: ya tenéis 4 años, ya tenéis que saber como se abre un helado.  
 DIEGO: lo he de abrir yo... lo abro ¿ves? Esta frio  
 MADRE: esta frio no, esta caliente porque lo has tocado con las manos  
 -----

Code: Madre instrucción -->PC+aNAS {70-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:7 [Dejad abierta la puerta del pa..]  
 (10:10) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Dejad abierta la puerta del patio mejor ¿no?

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:10 [MADRE: las cosas al patio.] (16:16)  
 (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: las cosas al patio.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:16 [Va ¡a coger los pijamas!] (29:29)  
 (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Va ¡a coger los pijamas!

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:20 [va recoge eso (a Cristina)] (31:31)  
 (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

va recoge eso (a Cristina)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:38 [os calzáis por favor (se oye d..]  
 (46:46) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

os calzáis por favor (se oye de lejos)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:50 [hoy te pones esta. Va los calc..]  
 (60:60) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

hoy te pones esta. Va los calcetines

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:59 [Edu recoge el pijama. Y ponéis..]  
 (63:63) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Edu recoge el pijama. Y ponéis los pijamas arriba guardados.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:98 [MADRE: pues sube a buscarlo.]  
(131:131) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: pues sube a buscarlo.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:106 [MADRE: no chapotees en el agua..]  
(148:148) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: no chapotees en el agua, cariño.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:1 [MADRE: la toalla en el suelo n..]  
(6:6) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: la toalla en el suelo no

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:3 [Pues va, ahora vestirse] (6:6)  
(Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Pues va, ahora vestirse

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:9 [MADRE: Va, no toquéis la cámar..]  
(13:13) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Va, no toquéis la cámara más. Mira, es tu brazo. Fuera de aquí.  
Os vestís ya, por favor.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:13 [No se salpica, por favor, que ..]  
(23:23) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

No se salpica, por favor, que estoy yo aquí.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:17 [MADRE: no me salpiquéis.] (27:27)  
(Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: no me salpiquéis.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:44 [MADRE: Siéntate en la silla.]  
(53:53) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Siéntate en la silla.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:46 [MADRE: Está muy caliente, espe..]  
(60:60) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Está muy caliente, espera un poco.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:50 [MADRE: esto no se corta así, s..]

(63:63) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: esto no se corta así, se corta con cuchillo (y lo corta)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:57 [MADRE: va comer. Tu brazo, por..]

(69:69) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: va comer. Tu brazo, por favor.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:59 [Va come.] (73:73) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Va come.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:64 [MADRE: ahora comer las patatas..]

(79:79) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: ahora comer las patatas y el San Jacobo.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:65 [MADRE: si, pero uno se sienta ..]

(81:81) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: si, pero uno se sienta y no se mueve, así no le cae la comida al suelo, ni nada.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:74 [. Va, ya, por favor, Diego. G..]

(95:95) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

. Va, ya, por favor, Diego. Guardarlo ya por favor (un cojín que tiran).

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:77 [MADRE: queréis dejar la bolsa ..]

(98:98) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: queréis dejar la bolsa ya. ¡No se pega! Va Diego pídele perdón a Beltrán.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:78 [MADRE: No eso es para la basur..]

(108:108) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: No eso es para la basura. Esto.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:85 [MADRE: pues el sofá que aún es..]

(117:117) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: pues el sofá que aún está desperdigado.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:93 [El pijama no es para ponérselo..]

(123:123) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]



El pijama no es para ponérselo

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:95 [MADRE: Beltrán ya lo has hecho?..]  
(125:128) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Obedecen -->NAS]

MADRE: Beltrán ya lo has hecho?  
BELTRÁN :Si  
MADRE: ¿Y has sacado el agua?  
BELTRÁN: ahora voy.

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:1 [MADRE: Va, daros prisa] (7:7)  
(Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Mensaje "Date prisa"]

MADRE: Va, daros prisa

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:5 [MADRE: eh, es hora del silenci..]  
(15:15) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: eh, es hora del silencio ¿de acuerdo? Os iréis muy rápido a la cama. Daros prisa que yo me tengo que marchar ya. Tomaros rápido los bibis

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:9 [MADRE: Ya estáis todos... ¿has h..]  
(26:28) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Obedecen -->NAS]

MADRE: Ya estáis todos... ¿has hecho un pipi?  
NIÑOS: si...

MADRE: a dormir. Silencio absoluto (los niños no hacen ningún ruido, solo se oyen los besos de la madre). Es hora de dormir... (apaga la luz). ¿qué es eso? Dice la "pelusa" es el viento, que mueve los árboles y ...bosteza la pelusa...

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:11 [MADRE ¿qué pasa? Ahora dormir ..]  
(30:30) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE ¿qué pasa? Ahora dormir ¿de acuerdo? ¿si? Que mañana es la verbena y tiraremos los petardos. Ahora a dormir ¿de acuerdo?

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:14 [MADRE: psss] (58:58) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: psss

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:16 [MADRE: psssss] (61:61) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: psssss

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:18 [MADRE (Muy bajito) hoy es muy ..]  
(86:86) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE (Muy bajito) hoy es muy temprano. Si habláis muy bajito os podéis quedar así un rato ¿vale?

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:20 [pssss bajito.] (90:90) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

pssss bajito.

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:21 [MADRE: Me quemaras el vestido...]  
(108:108) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Me quemaras el vestido. Que eso quema, que es fuego. Venid aquí, venid aquí...

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:23 [MADRE: Siéntate] (110:110)  
(Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Siéntate

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:2 [MADRE: Cristina que te harás m..]  
(15:15) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Cristina que te harás mucho daño...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:7 [MADRE: Vigilar!.] (37:37) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Vigilar!.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:15 [MADRE: Que hacéis? Va quedaros..]  
(48:48) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Que hacéis? Va quedaros en el patio que aún hace buen tiempo.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:20 [MADRE: Queréis estaros quietos..]  
(52:52) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Queréis estaros quietos y jugar de una vez en el patio?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:23 [MADRE: Va, parad de una vez...]  
(55:55) (Super)  
Codes: [Madre da órdenes -->PCaNAS] [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Va, parad de una vez...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:39 [MADRE: no ahora no es hora de ..]  
(132:132) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: no ahora no es hora de peliculas, ahora es hora...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:50 [MADRE: Ya habéis acabado todos..]  
(146:146) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Ya habéis acabado todos, cariño? Cristina... cariño ¿recoges todo eso? Lo recoges ahora.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:58 [MADRE: No... no queréis poner la..]  
(166:167) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: No... no queréis poner la mesa?

MADRE: Cristina así, como si estuvieras en el sofá no (pone bien a Cristina)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:59 [MADRE: No te pongas eso en la ..]  
(169:172) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Obedecen -->NAS]

MADRE: No te pongas eso en la cabeza, que es donde se puso la rata, hija.

(Hablan los niños entre ellos y no se le entiende. Mientras la mamá está limpiando los sillones)

MADRE: ¡Este cojín no lo toquéis!

CRISTINA: dos, tres, cuatro... esta será la...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:60 [MADRE: Beltrán, ¿te he dicho qu..]  
(173:173) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Beltrán, ¿te he dicho que hagas alguna cosa? Pues recoge esta silla porque esta silla no se hace servir

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:64 [MADRE: ¿sales de aquí en medio..]  
(180:180) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: ¿sales de aquí en medio de la puerta, por favor?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:67 [MADRE :Ya podéis sentaros a la..]  
(183:183) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE :Ya podéis sentaros a la mesa.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:69 [NIÑOS: Quema... (hablan entre el..]  
(186:188) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Quema... (hablan entre ellos)

(La madre les pone los tenedores y ellos solos empiezan a comer, mientras hablan entre ellos. La madre les pone las servilletas)

MADRE: ahora comer.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:73 [MADRE: No toquéis nada, y que ..]  
(194:194) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: No toquéis nada, y que no se os caiga el agua como el otro día.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:75 [MADRE: Cuando acabes] (196:196)  
(Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Cuando acabes

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:81 [MADRE: terminar de comer, que ..]  
(201:201) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: terminar de comer, que viene el postre.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:86 [Callar sino, no habrá sorpresa..]  
(210:210) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Callar sino, no habrá sorpresa.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:89 [Y les va diciendo (bien) no me..]  
(212:212) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Y les va diciendo (bien) no meter mas manos. No, eso no me gusta.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:93 [MADRE: (a Beltrán) Come menos q..]  
(215:215) (Super)

Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS] [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: (a Beltrán) Come menos que sino se te hará una bola, y si es sacas la bola te la comerás, a trocitos pero te la comerás.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:95 [MADRE (A otro niño) Va... que se..]  
(217:217) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE (A otro niño) Va... que se calentara la sandia.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:98 [MADRE: Ahí no. Tenéis un ajo y..]  
(223:223) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: Ahí no. Tenéis un ajo y Cristina se lo ha comido. Tu te los has comido.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:99 [MADRE: No me gusta que caigan ..]  
(224:224) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: No me gusta que caigan las cosas de la cuchara

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:101 [Abre bien la boca de una vez! ..]  
(225:225) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Abre bien la boca de una vez! No me gusta que caigan cosas de la cuchara cuando os lo doy en la boca. Va!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:102 [MADRE: abre bien la boca...]  
 (226:226) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: abre bien la boca...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:106 [NIÑOS: ¿por qué esta forma la ..]  
 (232:235) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Madre responde -->A] [N habla  
 o  
 pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: ¿por qué esta forma la casa?  
 MADRE: Porque al ver la casa le han dado una bajada... ¿que quieres decir?  
 NIÑOS: (le explica algo)  
 MADRE: Venga va, que traído la sandia.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:114 [MADRE: date prisa en comerlo m..]  
 (277:278) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

MADRE: date prisa en comerlo muy rápido (a todos) porque sino, no os daré nunca más un helado.  
 MADRE: No manchar de helado ni en los sofás ni el suelo

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:3 [MADRE: Ponte los zapatos, cari..]  
 (14:14) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]  
 Memos: [ME - Madre responde otra cosa]

MADRE: Ponte los zapatos, cariño que te harán daño los pies

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:9 [¡siéntate en tu sitio!]  
 (190:190) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

¡siéntate en tu sitio!

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:18 [juguetes en el bolsillo no]  
 (199:199) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

juguetes en el bolsillo no

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:22 [(la mamá está pendiente de cóm..]  
 (257:257) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

(la mamá está pendiente de cómo comen) Comételo todo, todo mezclado.  
 MADRE: Cristina..., no quema. Sopla y cómelo todo. (se dirige a Eloy)  
 Has de comer solo ¿me oyes?.

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:24 [ahora come.]  
 (260:260) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

ahora come.

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:29 [(esta barriendo) No, eso para ..] (321:321) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

(esta barriendo) No, eso para la basura.

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:32 [Pues los otros los recoges. Ge..] (327:327) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS]

Pues los otros los recoges. Cristina ;recoge esta pizarra! No es hora de jugar, es de recoger. Es la hora de la limpieza.  
 -----

Code: Madre no les habla -->0 {6-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:33 [la mamá cruza el salón] (43:43) (Super)  
 Codes: [Madre cruza el salón no lo mira] [Madre no les habla -->0]  
 Memos: [ME - No les habla]

la mamá cruza el salón

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:8 [. Cruza la madre sin decirles ..] (36:36) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

. Cruza la madre sin decirles nada y se va por el fondo

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:48 [La mamá sale a tender, y entra..] (143:143) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

La mamá sale a tender, y entra. Se oye a Beltrán aprendiendo a leer)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:51 [(Beltrán está echado en el sofá..] (148:148) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

(Beltrán está echado en el sofá está con la lectoescritura. La madre sale a echar el toldo).

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:108 [(marcha la madre y se la ve cr..] (241:241) (Super)  
 Codes: [Cruza sin decirles nada] [Madre no les habla -->0]

(marcha la madre y se la ve cruzar con ropa al cabo de un rato. Mientras, los niños comen solos la sandía)

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:1 [La madre está allí, pasa por s..] (12:12) (Super)  
 Codes: [Madre no les habla -->0]

La madre está allí, pasa por su lado.  
 -----

Code: Madre no responde -->0 {20-4}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:3 [(sin respuesta)...] (10:10) (Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(sin respuesta)...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:5 [(no le responde la Madre] (10:10)  
(Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(no le responde la Madre

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:19 [(no le contesta)] (31:31) (Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(no le contesta)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:31 [(la mamá no les responde] (37:37)  
(Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(la mamá no les responde

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:37 [no responde] (45:45) (Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

no responde

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:47 [(: yo mato bichos para la mamá ..)]  
(52:52) (Super)  
Codes: [Madre no responde -->0] [N habla o pregunta a madre -->NN]

: yo mato bichos para la mamá

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:65 [(la mamá no le contesta.)] (68:68)  
(Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(la mamá no le contesta.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:82 [(la mamá no le contesta)] (104:104)  
(Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(la mamá no le contesta)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:90 [(la mamá no le responde)] (121:121)  
(Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(la mamá no le responde)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:93 [(no respuesta)] (127:127) (Super)  
Codes: [Madre no responde -->0]

(no respuesta)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:96 [(no respuesta)] (129:129) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(no respuesta)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:45 [CRISTINA: yo voy a buscar las ...]  
(54:54) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0] [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: yo voy a buscar las manzanas ¿vale?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:87 [(la mamá no le contesta) (118:118)]  
(Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(la mamá no le contesta)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:10 [(no responde la madre) (38:38)]  
(Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(no responde la madre)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:27 [(no hay respuesta y marcha al ...)]  
(61:61) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(no hay respuesta y marcha al salón)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:117 [(La madre está hablando con al...)]  
(57:57) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(La madre está hablando con alguien y no responde)

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:11 [(la mamá no  
contesta)] (193:193) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(la mamá no contesta)

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:15 [(no responde la  
mamá).] (197:197) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(no responde la mamá).

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:17 [(no responde la  
mamá)] (198:198) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(no responde la mamá)

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:20 [(no responde)]  
(201:201) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0]

(no responde)

-----



Code: Madre pregunta {2-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:84 [mira un esta una furgoneta en ...]  
(106:106) (Super)  
Codes: [Madre pregunta]

mira un esta una furgoneta en el suelo ¿de quien es esta furgoneta?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:18 [MADRE: ¿qué te pasa?] (50:50)  
(Super)  
Codes: [Madre pregunta]

MADRE: ¿qué te pasa?  
-----

Code: Madre realiza tarea {2-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:43 [plancho la camisa de Diego] (49:49)  
(Super)  
Codes: [Madre realiza tarea] [Madre responde -->A]  
Memos: [ME -R evasiva]

plancho la camisa de Diego

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:46 [la mamá prepara una bolsa] (50:50)  
(Super)  
Codes: [Madre realiza tarea]

la mamá prepara una bolsa  
-----

Code: Madre responde -->A {21-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:43 [plancho la camisa de Diego] (49:49)  
(Super)  
Codes: [Madre realiza tarea] [Madre responde -->A]  
Memos: [ME -R evasiva]

plancho la camisa de Diego

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:63 [No marcharemos. Si va bien est...]  
(67:67) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

No marcharemos. Si va bien esta tarde...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:100 [MADRE: tu también, para mi soi...]  
(133:133) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: tu también, para mi sois todos iguales.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:7 [MADRE: porque aún es de dia. N...]  
(10:10) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: porque aún es de dia. No podemos ponernos el pijama ¿no?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:25 [MADRE: porque la mesa es demas..]  
(32:32) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: porque la mesa es demasiado grande para esta piscina. Muy bien, muy bien todos... Jeje ¿te has dado un golpe en la cabeza?. Ahora ya tenemos que salir.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:52 [MADRE: judía tierna.] (65:65)  
(Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: judía tierna.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:54 [MADRE: lo podéis comer todo, m..]  
(67:67) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: lo podéis comer todo, mejor que comáis las patatas y la judía, eso quema.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:58 [BELTRÁN: porque (habla de la te..]  
(70:73) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: porque (habla de la tele -los informativos)

MADRE: para que no se escape

BELTRÁN: Y como sabe...¿?

MADRE: nada más decir la calle ya lo saben.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:61 [MADRE: ya me lo como] (76:76)  
(Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: ya me lo como

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:63 [MADRE: si, claro que te lo doy..]  
(78:78) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: si, claro que te lo doy cariño. (pero sigue comiendo solo)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:22 [(la mamá habla jugando con el ..]  
(54:54) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

(la mamá habla jugando con el que ha llorado y los otros ríen)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:53 [MADRE: No, que hace mucho calo..]  
(150:150) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: No, que hace mucho calor.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:55 [Mamá... MADRE: ¿qué cariño? (A G..]  
(153:156) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

Mamá...

MADRE: ¿qué cariño? (A Cristina)

CRISTINA: (le habla muy bajito y no se entiende)

MADRE: Vale...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:62 [MADRE: porque no está preparad..]  
(175:175) (Super)

Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: porque no está preparada, amor. Sino, iremos todos dentro que es donde... así no tendré tanto follón.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:63 [CRISTINA: ¿tanto follón? MADRE..]  
(176:179) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: ¿tanto follón?

MADRE: si

CRISTINA: ¿qué es tanto follón?

MADRE: pues eso. (siguen hablando los niños y la madre colocando los sillones y la mesa)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:66 [MADRE: no hay palomitas, hay p..]  
(182:182) (Super)

Codes: [Madre responde -->A]

MADRE: no hay palomitas, hay patatas y pescado

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:82 [NIÑOS: Que hay? MADRE: Sandia,..]  
(202:206) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Que hay?

MADRE: Sandia, y a los mejor melocotones. Si os portáis muy bien, coméis bien y no me hacéis chillar habrá sorpresa.

NIÑOS: Achís...

MADRE: Salud!

NIÑOS: Gracias

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:85 [(Se oye un ruido) NIÑOS: mamá....]  
(208:210) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

(Se oye un ruido)

NIÑOS: mamá...

MADRE: no pasa nada, se ha caído la canasta.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:96 [BELTRÁN: En el cole me perdonan..]  
(218:221) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: En el cole me perdonan.

MADRE Pero yo te pongo lo que te has de comer, no te pongo mas. ¿sabes que te? perdonare los postres.

BELTRÁN: Eso no.

MADRE Pues ya esta. El primer plato no se perdona, porque el primer plato es el que te da energías. Lo otro son complementos.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:103 [NIÑOS: que es? MADRE: Eso es p..]  
(227:229) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: que es?  
MADRE: Eso es pescado  
MADRE: Muy bien, te lo has comido casi todo.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:106 [NIÑOS: ¿por qué esta forma la ..]  
(232:235) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Madre responde -->A] [N habla  
o  
pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: ¿por qué esta forma la casa?  
MADRE: Porque al ver la casa le han dado una bajada... ¿que quieres decir?  
NIÑOS: (le explica algo)  
MADRE: Venga va, que traído la sandia.  
-----

Code: Madre responde con riña -->PC {9-4}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:28 [MADRE: ¿no salpicamos? Pues mi..]  
(35:35) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: ¿no salpicamos? Pues mira como lo estáis dejando...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:37 [MADRE: ¿y tu crees que esta bi..]  
(46:46) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: ¿y tu crees que esta bien traer un juguete mientras comes? ¡haz el favor!

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:42 [MADRE: ¿me queréis ayudar? ¿sa..]  
(49:49) (Super)  
Codes: [Juego "Mira que me haces hacer"] [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: ¿me queréis ayudar? ¿sabéis cómo me podéis ayudar? ¡No poniéndome nerviosa! ¿qué me pone nerviosa?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:67 [MADRE: todo junto, el San Jaco..]  
(83:83) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: todo junto, el San Jacobo y las patatas. Ya esa, por favor. ¿quieres coger bien el tenedor, por favor. No se mueve: del plato a la boca y de la boca al plato, no se mueve.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:83 [MADRE: Va póntelos. Cristina r..]  
(115:115) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: Va póntelos. Cristina recoge esta pizarra. Es hora de limpiar.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:88 [MADRE: Diego y Cristina ¿qué ..]  
(119:119) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: Diego y Cristina ¿qué estáis haciendo ahí debajo? Ver para dejarlo por el suelo dejadlo donde yo lo estaba recogiendo. ¿y los zapatos?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:104 [MADRE :Pues a espabilar y port..]  
(142:142) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC]

MADRE :Pues a espabilar y portarte bien.

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:4 [MADRE: si lloras no te entendi..]  
(12:12) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC]

MADRE: si lloras no te entiendo y no se que quieres. Y tú los zapatos los llevas al revés. Pues si no funciona me da igual, cariño. ¡ostras la fiesta de aniversario! Si funciona bien, y si no, lo siento (enfadada)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:90 [CRISTINA: mamá... MADRE: ¡abre b..]  
(213:214) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC] [N habla o pregunta a madre -->NN] [Riña chillando -->PCANAS]

CRISTINA: mamá...

MADRE: ¡abre bien la boca. Si os doy yo la comida abris bien la boca! (chillándole). ¡Siéntate! bien (coge al niño y lo levanta y lo pone bien fuerte). ¡Y ahora a comer!

-----

Code: Madre responde monosilabo -->0 {7-2}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:26 [me parece estupendo.] (35:35)  
(Super)  
Codes: [Madre responde monosilabo -->0]

me parece estupendo.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:61 [Si.] (65:65) (Super)  
Codes: [Madre -->PN] [Madre responde monosilabo -->0]  
Memos: [ME -R monosilabo]

Si.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:5 [MADRE: Si.] (8:8) (Super)  
Codes: [Madre responde monosilabo -->0]

MADRE: Si.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:90 [MADRE: va.] (121:121) (Super)  
Codes: [Madre responde monosilabo -->0]

MADRE: va.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:99 [MADRE: si, es sangre.] (131:131)  
(Super)

Codes: [Madre responde monosilabo -->0]

MADRE: si, es sangre.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:44 [MADRE: Diego...] (136:136) (Super)

Codes: [Madre responde monosilabo -->0]

MADRE: Diego...

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:13 [mmm] (196:196)  
(Super)

Codes: [Madre responde monosilabo -->0]

mmm  
-----

Code: Madre respuesta evasiva -->0 {1-1}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:92 [MADRE: que si, estoy hablando ..]  
(123:123) (Super)

Codes: [Madre respuesta evasiva -->0]

MADRE: que si, estoy hablando con Diego.  
-----

Code: Mensaje "Date prisa" {12-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:115 [Va, date prisa en vestirte.]  
(67:67) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"]

Va, date prisa en vestirte.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:39 [MADRE: ¿te das prisa Diego, y..]  
(47:47) (Super)

Codes: [Madre exige rapidez en obedecer -->PC] [Mensaje "Date prisa"]

MADRE: ¿te das prisa Diego, y haces lo que te he dicho que es que no  
te levantes de la mesa?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:68 [MADRE: venga va, comer ya (ayu..)]  
(84:85) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"] [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: venga va, comer ya (ayuda a los niños) comed... por favor. Me  
estoy cansando ya ¿Eh? (se dirige a Cristina) ¿Cristina deja de  
destrozar las patatas y come ya!... es que... (dirigiéndose a Diego) ¿Date  
prisa!, date prisa.

MADRE: me estoy empezando a cansar ya...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:108 [)];Date prisa ya! Pincha y come..]  
(87:87) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"]

);Date prisa ya! Pincha y come, no pinches mas

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:1 [MADRE: Va, daros prisa] (7:7)  
(Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Mensaje "Date prisa"]

MADRE: Va, daros prisa

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:116 [MADRE: date prisa en comerlo m..]  
(277:277) (Super)

Codes: [Madre amenaza -->PCaNAS] [Mensaje "Date prisa"]

MADRE: date prisa en comerlo muy rápido (a todos) porque sino, no os daré nunca más un helado.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:123 [date prisa!, Date prisa!] (229:229)  
(Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"]

date prisa!, Date prisa!

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:5 [Va... acabar de comer]  
(181:181) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"]

Va... acabar de comer

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:6 [Acabar de comer,  
acabar ya] (183:183) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"]

Acabar de comer, acabar ya

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:7 [Va, acabar ya de  
merendar. ;Va..] (185:185) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"]

Va, acabar ya de merendar. ;Va merendar!

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:30 [(Chilla) ;quiero  
que recojas c..] (323:323) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"] [Riña chillando -->PCaNAS]

(Chilla) ;quiero que recojas collons!! Beltrán, Cristina, Diego ¿aun no habéis cavado con el patio? Pues daros prisa

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:31 [Pues a la basura.  
(chillando) ..] (325:325) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"] [Riña chillando -->PCaNAS]

Pues a la basura. (chillando) Cristina: Nada mas te veo pasear!!! Y los zapatos...

-----

Code: Mensaje "No existas" {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:119 [CRISTINA (con una libreta en e..]  
(10:10) (Super)

Codes: [Mensaje "No existas"]

Memos: [ME - "no existas"]

CRISTINA (con una libreta en el sofá, habla con la Mamá): Porque aquí no va el nombre, solo aquí... ¿qué letra va? (sin respuesta)... Mamá aquí el nombre... (no se le entiende). Si, aquí va, aquí. Se levanta y dirige a la mamá (sólo se le ve el brazo, la madre está de espaldas, no la mira-foto). Pero en el nombre... (no le responde la Madre y se vuelve al sofá). Acude Beltrán y la Madre les dice: Dejad abierta la puerta del patio mejor ¿no?

Code: Mensaje "No seas niño" {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:120 [MADRE: me parece estupendo. (s..]  
(35:35) (Super)

Codes: [Mensaje "No seas niño"]

Memos: [ME - "No seas niño"] [ME - Madre no responde] [ME - Madre responde instrucción]

MADRE: me parece estupendo. (siguen cantando los niños) ¡basta ya ostras! ¡Ya! ¡basta Diego de una vez! ¡no la cantes mas!;que te calles! (obedece)

Code: Mensaje "sé perfecto" {3-0}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:100 [MADRE: Va que acabo de barrer ..]  
(135:135) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"] [Riña para que no se muevan -->PC]

MADRE: Va que acabo de barrer ¡Hostia! Una vez os pongáis la ropa no quiero que os mováis del sofá, porque no quiero que os ensuciéis

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:102 [MADRE: Cristina te estas ensuc..]  
(140:140) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"] [Riña por ensuciarse -->PCaNAS]

MADRE: Cristina te estas ensuciando el vestido. Te lo he dicho yo...que te. No si la sangre no marcha . Como os ensuciéis le diré a Joan que marche con su coche y os quedareis aquí en el patio, que yo no tendré ganas de salir.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:115 [MADRE: ya tenéis 4 años, ya te..]  
(274:276) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"]

MADRE: ya tenéis 4 años, ya tenéis que saber como se abre un helado.

DIEGO: lo he de abrir yo... lo abro ¿ves? Esta frio

MADRE: esta frio no, esta caliente porque lo has tocado con las manos

Code: Muy "marimandona" y dejada, co.. {1-1}

P 8: Relato de Sara de cómo son sus hijos.rtf - 8:1 [Muy "marimandona" y dejada, co..] (21:21) (Super)

Codes: [Muy "marimandona" y dejada, co..]



Muy "marimandona" y dejada, como yo  
-----

Code: N habla o pregunta a madre -->NN {80-4}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:2 [CRISTINA (con una libreta en e..)]  
(10:10) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA (con una libreta en el sofá, habla con la Mamá): Porque aquí no va el nombre, solo aquí... ¿qué letra va?

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:9 [Queremos jugar en el sofá. Mir..]  
(15:15) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Queremos jugar en el sofá. Mira me como esto (se mete algo en la boca)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:18 [mamá he cogido este...] (30:30)  
(Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

mamá he cogido este...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:29 [Mira mamá...] (36:36) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Mira mamá...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:30 [he ganado mamá (ha terminado d..)]  
(37:37) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

he ganado mamá (ha terminado de ponerse el pijama la primera)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:36 [: Mamá...] (45:45) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

: Mamá...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:42 [mamá...] (48:48) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

mamá...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:47 [: yo mato bichos para la mamá ..]  
(52:52) (Super)

Codes: [Madre no responde -->0] [N habla o pregunta a madre -->NN]

: yo mato bichos para la mamá

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:49 [mamá... (y le enseña una prenda)..]  
(59:59) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

mamá... (y le enseña una prenda)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:54 [Tu tienes los ojos marrones.]  
(61:61) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Tu tienes los ojos marrones.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:60 [Mamá ;Pones música?] (64:64)  
(Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Mamá ;Pones música?

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:62 [¿no nos vamos?] (66:66) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

¿no nos vamos?

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:64 [aprendo a bailar ¿verdad mamá]  
(68:68) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

aprendo a bailar ¿verdad mamá

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:81 [Yo estoy jugando con esto. ;ma..]  
(104:104) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Yo estoy jugando con esto. ;mamá estoy jugando con esto! Mamá tenemos  
que marchar ¿vale?

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:89 [Este es el mediano y este es m..]  
(122:122) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Este es el mediano y este es macuba... ;Mamá mira no se cierra! ;Mamá!

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:92 [NIÑO: mamá el (juguete) sube y..]  
(127:127) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO: mamá el (juguete) sube y hace así...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:95 [NIÑO: Mamá mira como se aguanta..]  
(129:129) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO: Mamá mira como se aguanta y se pone así (el juguete)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:97 [BELTRÁN: yo quiero el yoyo (jug..)]  
(130:130) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: yo quiero el yoyo (juguete)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:99 [CRISTINA: yo también quiero.]  
(132:132) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: yo también quiero.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:101 [NIÑO: Mamá...] (134:134) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO: Mamá...

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:105 [CRISTINA: mamáaaa...] (147:147)  
(Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: mamáaaa...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:4 [¿con la misma ropa?] (7:7) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

¿con la misma ropa?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:6 [Niños: ¿porque?] (9:9) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Niños: ¿porque?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:8 [BELTRÁN: No. Mamá... la (no se en..)]  
(11:11) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: No. Mamá... la (no se entiende). Tenia tres años ¿verdad

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:14 [NIÑO: Mira... (saltan y ríen)] (24:24)  
(Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO: Mira... (saltan y ríen)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:16 [Niños: Mira mamá un tiburón... (..)]  
(26:26) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Niños: Mira mamá un tiburón... (los otros le siguen y saltan)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:22 [Mamá mira: soy un delfín... yo t..]  
(29:29) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Mamá mira: soy un delfín... yo también...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:24 [NIÑO: mamá... (no se entiende)]  
(31:31) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO: mamá... (no se entiende)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:26 [Niños: no, aun no... Mamá el sub..]  
(33:33) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Niños: no, aun no... Mamá el submarino... el tiburón

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:27 [CRISTINA: mamá no salpicamos.]  
(34:34) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: mamá no salpicamos.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:36 [DIEGO: me he traído el juguete..]  
(45:45) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

DIEGO: me he traído el juguete.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:41 [Diego le dice algo (no se ent..)]  
(48:48) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

Diego le dice algo (no se entiende)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:43 [DIEGO: yo quiero... (no se le e..)]  
(52:52) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

DIEGO: yo quiero... (no se le entiende)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:45 [CRISTINA: yo voy a buscar las ..]  
(54:54) (Super)  
Codes: [Madre no responde -->0] [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: yo voy a buscar las manzanas ¿vale?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:49 [DIEGO: Mira mamá, he tenido u..]  
(61:61) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

DIEGO: Mira mamá, he tenido un... (no se entiende) (le da algo a la mamá y ésta lo come)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:51 [NIÑO: ¿que es esto?] (64:64)  
(Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO: ¿que es esto?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:53 [NIÑO: (pregunta no se entiende..)]  
(66:66) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO: (pregunta no se entiende)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:56 [NIÑO:... (pregunta no se entiend..)]  
(68:68) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑO:... (pregunta no se entiende)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:58 [BELTRÁN: porque (habla de la te..)]

(70:73) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: porque (habla de la tele -los informativos)

MADRE: para que no se escape

BELTRÁN: Y como sabe...¿?

MADRE: nada más decir la calle ya lo saben.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:60 [CRISTINA: ¿y porque no te lo c..]  
(75:75) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: ¿y porque no te lo comes

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:62 [ELOY: ¿me ayudas?] (77:77) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

ELOY: ¿me ayudas?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:66 [CRISTINA: ¿me como las patatas..]  
(82:82) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: ¿me como las patatas?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:69 [CRISTINA: (pregunta no se enti..]  
(86:86) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: (pregunta no se entiende)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:82 [ELOY: ¿estos zapatos?] (114:114)  
(Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

ELOY: ¿estos zapatos?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:84 [CRISTINA: Ya he acabado mamá]  
(116:116) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: Ya he acabado mamá

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:86 [CRISTINA: mamá... (no se entiend..]  
(118:118) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: mamá... (no se entiende)... el juguete...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:89 [CRISTINA: mamá ¿me puedo quita..]  
(120:120) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: mamá ¿me puedo quitar el pijama?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:91 [NIÑOS: mamá...] (122:122) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: mamá...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:98 [NIÑOS: Mamá ¿es sangre?] (130:130)  
(Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Mamá ¿es sangre?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:103 [NIÑOS: yo ya lo hago] (141:141)  
(Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: yo ya lo hago

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:10 [NIÑOS: dice algo] (29:29) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: dice algo

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:13 [NIÑOS: cosquillas... hola, hola]  
(57:57) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: cosquillas... hola, hola

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:9 [NIÑOS: Mamá... mamá. Mira aquí h..]  
(38:38) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Mamá... mamá. Mira aquí hay uno (un albaricoque del pequeño árbol). Yo lo he cogido...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:19 [NIÑOS: (desde arriba, con la m..]  
(51:51) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: (desde arriba, con la mamá) Hola... holaaa

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:24 [NIÑOS: Baja, baja... (mirando a ..]  
(56:58) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Baja, baja... (mirando a la ventana)  
(La madre está hablando con alguien y no responde)  
(Los niños se encaraman a la ventana -está baja, a unos 2 metros- y se ayudan para subir.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:26 [CRISTINA: ¿puedo subir?] (61:61)  
(Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: ¿puedo subir?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:38 [NIÑOS: Mamá, quiero la películ..]  
(131:131) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Mamá, quiero la película... aquella

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:49 [BELTRÁN: Las cuevas de Sabini... ..]  
(144:144) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: Las cuevas de Sabini... mamá... las cuevas Seme...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:52 [NIÑOS: ¿salimos mamá?] (149:149)  
(Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: ¿salimos mamá?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:55 [Mamá... MADRE: ¿qué cariño? (A G..)]  
(153:156) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

Mamá...

MADRE: ¿qué cariño? (A Cristina)

CRISTINA: (le habla muy bajito y no se entiende)

MADRE: Vale...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:57 [NIÑOS: Esta caja (no se entien..)]  
(165:165) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Esta caja (no se entiende)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:61 [BELTRÁN: ¿por qué?] (174:174)  
(Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: ¿por qué?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:63 [CRISTINA: ¿tanto follón? MADRE..]  
(176:179) (Super)  
Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: ¿tanto follón?

MADRE: sí

CRISTINA: ¿qué es tanto follón?

MADRE: pues eso. (siguen hablando los niños y la madre colocando los sillones y la mesa)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:65 [NIÑOS: mamá... quiero palomitas]  
(181:181) (Super)  
Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: mamá... quiero palomitas

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:69 [NIÑOS: Quema... (hablan entre el..)]  
(186:188) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Quema... (hablan entre ellos)

(La madre les pone los tenedores y ellos solos empiezan a comer, mientras hablan entre ellos. La madre les pone las servilletas)

MADRE: ahora comer.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:74 [NIÑOS: mamá quiero agua] (195:195)  
(Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: mamá quiero agua

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:82 [NIÑOS: Que hay? MADRE: Sandia,..]  
(202:206) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: Que hay?

MADRE: Sandia, y a los mejor melocotones. Si os portáis muy bien, coméis bien y no me hacéis chillar habrá sorpresa.

NIÑOS: Achís...

MADRE: Salud!

NIÑOS: Gracias

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:85 [(Se oye un ruido) NIÑOS: mamá...]  
(208:210) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

(Se oye un ruido)

NIÑOS: mamá...

MADRE: no pasa nada, se ha caído la canasta.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:87 [NIÑOS: mamá no corres (no se e..)]  
(211:211) (Super)

Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: mamá no corres (no se entiende)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:90 [CRISTINA: mamá... MADRE: ¡abre b..]  
(213:214) (Super)

Codes: [Madre responde con riña -->PC] [N habla o pregunta a madre  
-->NN] [Riña chillando -->PCaNAS]

CRISTINA: mamá...

MADRE: ¡abre bien la boca. Si os doy yo la comida abris bien la boca!  
(chillándole). ¡Siéntate! bien (coge al niño y lo levanta y lo pone  
bien fuerte). ¡Y ahora a comer!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:96 [BELTRÁN: En el cole me perdonan..]  
(218:221) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]

BELTRÁN: En el cole me perdonan.

MADRE Pero yo te pongo lo que te has de comer, no te pongo mas. ¿sabes  
que te? perdonare los postres.

BELTRÁN: Eso no.

MADRE Pues ya esta. El primer plato no se perdona, porque el primer  
plato es el que te da energías. Lo otro son complementos.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:103 [NIÑOS: que es? MADRE: Eso es p..]  
(227:229) (Super)

Codes: [Madre responde -->A] [N habla o pregunta a madre -->NN]



NIÑOS: que es?  
 MADRE: Eso es pescado  
 MADRE: Muy bien, te lo has comido casi todo.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:106 [NIÑOS: ¿por qué esta forma la ..]  
 (232:235) (Super)  
 Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Madre responde -->A] [N habla  
 o  
 pregunta a madre -->NN]

NIÑOS: ¿por qué esta forma la casa?  
 MADRE: Porque al ver la casa le han dado una bajada... ¿que quieres  
 decir?  
 NIÑOS: (le explica algo)  
 MADRE: Venga va, que traído la sandia.

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:4 [CRISTINA: Mamá, yo  
 quiero la b..] (17:17) (Super)  
 Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

CRISTINA: Mamá, yo quiero la bici

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:8 [: ¿qué es?]  
 (189:189) (Super)  
 Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

: ¿qué es?

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:10 [mamá ¿es el  
 segundo?] (193:193) (Super)  
 Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

mamá ¿es el segundo?

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:12 [¿ha sobrado de  
 esto?] (195:195) (Super)  
 Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

¿ha sobrado de esto?

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:14 [quiero mas]  
 (197:197) (Super)  
 Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

quiero mas

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:16 [mamá yo tengo las  
 chanclas lle..] (198:198) (Super)  
 Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

mamá yo tengo las chanclas llenas de juguetes

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:19 [yo he merendado  
 ¿hay o no?] (201:201) (Super)  
 Codes: [N habla o pregunta a madre -->NN]

yo he merendado ¿hay o no?  
 -----

Code: N llora -->NN {3-0}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:17 [NIÑOS: Buaaaaa] (49:49) (Super)  
Codes: [N llora -->NN]

NIÑOS: Buaaaaa

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:21 [NIÑOS: holaaa NIÑOS: Buaaaaa m..]  
(53:54) (Super)  
Codes: [N llora -->NN]

NIÑOS: holaaa

NIÑOS: Buaaaaa mamáaaaa... quiero la pelota (la pelota está en el patio)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:43 [Eloy llora y se va).] (135:135)  
(Super)  
Codes: [N llora -->NN]

Eloy llora y se va).  
-----

Code: N responde -->NN {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:85 [De Edu.] (107:107) (Super)  
Codes: [N responde -->NN]

De Edu.  
-----

Code: N se enfadan -->NN {2-0}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:40 [NIÑOS: de música (y les pone m..]  
(133:134) (Super)  
Codes: [N se enfadan -->NN]

NIÑOS: de música (y les pone música)  
(Diego y Eloy niños tiran juguetes al suelo y hacen cara de enfadados.

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:42 [(Se acerca Eloy, Diego le a..]  
(135:135) (Super)  
Codes: [N se enfadan -->NN]

(Se acerca Eloy, Diego le aparta y empuja.  
-----

Code: Niños ríen y siguen jugando -->NN {2-0}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:12 [niños ríen y siguen jugando] (23:23)  
(Super)  
Codes: [Niños ríen y siguen jugando -->NN]

niños ríen y siguen jugando

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:106 [(Están los niños en el patio, ..]  
(22:22) (Super)  
Codes: [Niños ríen y siguen jugando -->NN]

(Están los niños en el patio, dentro de la piscina y la mamá está grabando -lo suponemos porque se mueve la cámara-. Los niños ríen)  
-----

Code: No deja mojarse patio (verano) {1-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:109 [(Los niños están jugando y la ..]  
(84:85) (Super)

Codes: [No deja mojarse patio (verano)]

(Los niños están jugando y la mamá dice:  
MADRE: (56:30) Beltrán ¿qué he dicho yo del agua? Venga entrar para adentro que ya está todo mojado. Y seguir haciendo mas marranadas (nerviosa y enfadada) que estaréis todo el dia, todo el dia sentados en el sofá (los niños entran y se sientan en el sofá)  
-----

Code: No deja saltar en piscina -->PC {1-3}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:21 [MADRE: ¡Diego! No saltes. Muy..]  
(28:28) (Super)

Codes: [No deja saltar en piscina -->PC]

MADRE: ¡Diego! No saltes. Muy bien Eloy, muy bien ahora.  
-----

Code: Nuevo código Riñas y castigos {0-19}  
-----

Code: Obedecen -->NAS {37-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:17 [(vuelven con los pijamas)] (29:29)  
(Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(vuelven con los pijamas)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:25 [se van poniendo los pijamas). ...]  
(33:34) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

se van poniendo los pijamas). ¡Una...! ¡venga...!  
(alguien) Ya me lo he puesto.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:28 [(obedece)] (35:35) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(obedece)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:41 [y Beltrán empieza a ponerse los..]  
(47:47) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

y Beltrán empieza a ponerse los zapatos, después Diego)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:51 [mientras se visten y juegan] (60:60)  
(Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

mientras se visten y juegan

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:58 [(Beltrán lo pone en el sofá).]  
(62:62) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

(Beltrán lo pone en el sofá).

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:72 [(Beltrán se pone el otro zapato..]  
(81:81) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

(Beltrán se pone el otro zapato)

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:74 [niños obedecen] (82:82) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

niños obedecen

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:80 [Los niños obedecen rápido y se..]  
(94:94) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

Los niños obedecen rápido y se quedan sentados en el sofá con juguetes

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:87 [(Cristina se apresura y lo rec..]  
(114:114) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

(Cristina se apresura y lo recoge).

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:112 [Coge un juguete y sale al pati..]  
(17:17) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

Coge un juguete y sale al patio

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:2 [(los niños las recogen y ponen..]  
(6:6) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

(los niños las recogen y ponen sobre la mesa)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:35 [(Diego obedece y se sienta)] (44:44)  
(Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

(Diego obedece y se sienta)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:38 [(Diego se levanta y lleva el ..]  
(46:46) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

(Diego se levanta y lleva el juguete)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:40 [(Diego obedece).] (47:47) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

(Diego obedece).

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:72 [los niños obedecen rápido] (87:87)  
(Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

los niños obedecen rápido

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:94 [Niños: vale (se quitan el pija..)]  
(124:124) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

Niños: vale (se quitan el pijama y se ponen la ropa)

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:95 [MADRE: Beltrán ya lo has hecho?..]  
(125:128) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Obedecen -->NAS]

MADRE: Beltrán ya lo has hecho?

BELTRÁN :Si

MADRE: ¿Y has sacado el agua?

BELTRÁN: ahora voy.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:97 [siguen los niños poniéndose la..]  
(129:129) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

siguen los niños poniéndose la ropa

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:101 [Cristina: Vale... (siguen ponién..)]  
(136:139) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

Cristina: Vale... (siguen poniéndose la ropa callados)

NIÑOS: mira lo he doblado

MADRE: Vale

(siguen un rato hablando entre ellos y poniéndose la ropa)

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:6 [mientras los niños toman el bi..]  
(15:15) (Super)  
Codes: [Obedecen -->NAS]

mientras los niños toman el bibí en el sofá

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:9 [MADRE: Ya estáis todos... ¿has h..]  
(26:28) (Super)  
Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Obedecen -->NAS]

MADRE: Ya estáis todos... ¿has hecho un pipi?

NIÑOS: si...

MADRE: a dormir. Silencio absoluto (los niños no hacen ningún ruido, solo se oyen los besos de la madre). Es hora de dormir... (apaga la luz). ¿qué es eso? Dice la "pelusa" es el viento, que mueve los árboles y ...bosteza la pelusa...

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:15 [(Se mueve un niño susurrando a..)]  
(59:59) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(Se mueve un niño susurrando algo muy bajito, otro se ríe también muy bajito)

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:17 [(y callan)] (61:61) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(y callan)

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:19 [NIÑOS: vale NIÑOS: Tiene bolsi..] (87:90) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

NIÑOS: vale

NIÑOS: Tiene bolsillos el pijama

NIÑOS: ¿qué tiene el pijama? Oh, se ha caído.

MADRE (la mamá enfoca la cámara a los niños y les habla muy bajito) pssss bajito.

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:22 [(obedecen y los adulto enciend..] (109:109) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(obedecen y los adulto encienden un cohete. Les hacen sentarse en el suelo todos juntos)

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:24 [(obedecen y encienden otro pet..] (111:111) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(obedecen y encienden otro petardo los adultos)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:16 [(le obedecen y salen)] (48:48) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(le obedecen y salen)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:34 [(Los niños se quedan escuchand..] (116:116) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

(Los niños se quedan escuchando la tele, sentados en el sofá)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:36 [NIÑOS: Buenas noches (se acerc..] (121:121) (Super)

Codes: [Obedecen -->NAS]

NIÑOS: Buenas noches (se acerca la mamá y cierra el video)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:59 [MADRE: No te pongas eso en la ..] (169:172) (Super)

Codes: [Madre instrucción -->PC+aNAS] [Obedecen -->NAS]

MADRE: No te pongas eso en la cabeza, que es donde se puso la rata, hija.

(Hablan los niños entre ellos y no se le entiende. Mientras la mamá

está limpiando los sillones)  
 MADRE: ¡Este cojín no lo toquéis!  
 CRISTINA: dos, tres, cuatro... esta será la...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:68 [(se sientan los niños) (183:183)  
 (Super)  
 Codes: [Obedecen -->NAS]

(se sientan los niños

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:80 [y la niña obedece y están call..]  
 (200:200) (Super)  
 Codes: [Obedecen -->NAS]

y la niña obedece y están callados y comiendo

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:84 [todos están en silencio)] (207:207)  
 (Super)  
 Codes: [Obedecen -->NAS]

todos están en silencio)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:92 [Siguen comiendo callados).]  
 (214:214) (Super)  
 Codes: [Obedecen -->NAS]

Siguen comiendo callados).

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:110 [(siguen comiendo)] (244:244)  
 (Super)  
 Codes: [Obedecen -->NAS]

(siguen comiendo)

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:26 [(obedece).]  
 (269:269) (Super)  
 Codes: [Obedecen -->NAS]

(obedece).

-----

Code: Obedecen no tocar {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:15 [los papeles "rompidos" ... aquí ..]  
 (24:24) (Super)  
 Codes: [Obedecen no tocar]

los papeles "rompidos" ... aquí hay un trozo de papel, aquí otro y otro  
 y me toca. Aquí a otro...(se vuelve a acercarse a la cámara Diego) Hola  
 hola hola...

-----

Code: Obediencia parcial -->NAS {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:78 [(los niños recogen solo alguno..]  
 (87:87) (Super)  
 Codes: [Obediencia parcial -->NAS]  
 Memos: [ME - Obedecen parcial]

(los niños recogen solo algunos juguetes  
-----

Code: Riña -->PCaNAS {8-5}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:13 [¡ni se te ocurra tocarla!] (23:23)  
(Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

¡ni se te ocurra tocarla!

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:22 [me estoy empezando a enfadar u..]  
(33:33) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

me estoy empezando a enfadar un poco... ¿qué haces?

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:52 [¡va el jersey! ¡romperás eso!]  
(60:60) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

¡va el jersey! ¡romperás eso!

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:57 [Los pijamas son para ponérselo..]  
(62:62) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Los pijamas son para ponérselos esta noche, no pueden ir por el suelo

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:71 [Beltrán ¿te quieres poner los z..]  
(81:81) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Beltrán ¿te quieres poner los zapatos por favor (riña) ya te dije que el otro estaba en tu habitación

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:77 [Y tu Gerard estabas jugando co..]  
(87:87) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Y tu Beltrán estabas jugando con las piezas, todo el suelo esta lleno de piezas, recógelas todas

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:30 [Cristina... he de decir tu nombr..]  
(42:42) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

Cristina... he de decir tu nombre!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:54 [MADRE: La caja no es para juga..]  
(152:152) (Super)

Codes: [Juego "te cogí"] [Riña -->PCaNAS]

MADRE: La caja no es para jugar, es para dejar los juguetes, ya he tirado muchas cajas que se han roto.  
-----



Code: Riña chillando -->PCaNAS {15-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:68 [Que sepas que no me parece bie..]  
(73:73) (Super)

Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

Memos: [ME -Chilla [1]]

Que sepas que no me parece bien que no sepas donde pones tus cosas. (chillando 47:49) que yo ya tengo mucho trabajo para ir buscándote tus cosas porque tú no sabes donde las pones. Eso no me parece ni un poco bien.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:69 [¿habéis vito como habéis dejad..]  
(76:76) (Super)

Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

¿habéis vito como habéis dejado todo lo de arriba? ¿cómo habéis dejado mi habitación? ¿sabéis que eso es para curar el pie? ¿queréis que no os lo cure mas? Recoged todo y os quedareis sin jugar hoy. Siempre igual, siempre igual, hostia puta. Me estoy empezando a cansar muchísimo de todos ¿eh?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:19 [¿Bastaaaa! Ya esta bien ¿no? C..]  
(27:27) (Super)

Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

¿Bastaaaa! Ya esta bien ¿no? Como vuelva a salir una gota de la piscina, salimos de la piscina y ya no... (parece que se pone nerviosa). Ostras, pero ¿como tengo que decirlo, cómo he de decir las cosas?

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:68 [MADRE: venga va, comer ya (ayu..)]  
(84:85) (Super)

Codes: [Mensaje "Date prisa"] [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: venga va, comer ya (ayuda a los niños) comed... por favor. Me estoy cansando ya ¿Eh? (se dirige a Cristina) ¿Cristina deja de destrozar las patatas y come ya!... es que... (dirigiéndose a Diego) ¿Date prisa!, date prisa.

MADRE: me estoy empezando a cansar ya...

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:70 [MADRE: (a Diego) Ahora quiero..]  
(87:87) (Super)

Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: (a Diego) Ahora quiero que comas. Cristina... (sigue dando de comer a Diego). Va! (golpe flojo en la mesa) ¿Date prisa ya! Pincha y come, no pinches mas (tono más alto y los niños obedecen rápido). Muy bien, muy bien. (a Cristina ) cierra la boca, que tienes una boca muy grande, y saca el tenedor

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:80 [MADRE: Va, quiero que recojas ..]  
(110:111) (Super)

Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: Va, quiero que recojas cojones (chillando)

MADRE: Beltrán, Cristina, Diego... (está barriendo)

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:2 [MADRE: Cristina donde vas cari..]

(10:10) (Super)  
Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: Cristina donde vas cariño, que vas sin calcetines (gritándole), yo no te he dicho que salgas

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:4 [MADRE: Beltrán ¡estoy cansada! ..]  
(18:18) (Super)  
Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: Beltrán ¡estoy cansada! (chillando)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:77 [MADRE: Venga, comed, callad... ¡..]  
(198:198) (Super)  
Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: Venga, comed, callad... ¡el tenedor en la cabeza no! (chillando)  
El tenedor del plato a la boca y de la boca al plato! Ya sabéis todos comer muy bien ¿pues va!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:90 [CRISTINA: mamá... MADRE: ¡abre b..]  
(213:214) (Super)  
Codes: [Madre responde con riña -->PC] [N habla o pregunta a madre -->NN] [Riña chillando -->PCaNAS]

CRISTINA: mamá...

MADRE: ¡abre bien la boca. Si os doy yo la comida abris bien la boca! (chillándole). ¡Siéntate! bien (coge al niño y lo levanta y lo pone bien fuerte). ¡Y ahora a comer!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:104 [(chillando) ¡No se tocan las c..]  
(229:229) (Super)  
Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

(chillando) ¡No se tocan las cosas de comer! Venga, date prisa!, Date prisa! De verdad, que os dejaré todo el verano en el casal a comer. Estoy muy cansada y es el primer dia. (levantando la voz)

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:109 [MADRE: Me llamas y ya está, no..]  
(242:243) (Super)  
Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

MADRE: Me llamas y ya está, no hace falta que tires toda la comida! Las marranadas no me gustan. (chillando)

MADRE: Beltrán ¿comes la sandia de una vez? ¿quieres que te la corte?

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:30 [(Chilla) ¡quiero que recojas c..] (323:323) (Super)  
Codes: [Mensaje "Date prisa"] [Riña chillando -->PCaNAS]

(Chilla) ¡quiero que recojas collons!! Beltrán, Cristina, Diego ¿aun no habéis cavado con el patio? Pues daros prisa

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:31 [Pues a la basura. (chillando) ..] (325:325) (Super)  
Codes: [Mensaje "Date prisa"] [Riña chillando -->PCaNAS]

Pues a la basura. (chillando) Cristina: Nada mas te veo pasear!!! Y

los zapatos...

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:34 [Vale ya, mientras acabo de bar..] (343:343) (Super)  
Codes: [Riña chillando -->PCaNAS]

Vale ya, mientras acabo de barrer! Hostia ya!! Una vez os vistáis no subáis al sofá porque no quiero que os ensuciéis.  
-----

Code: Riña para que no se muevan -->PC {2-2}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:100 [MADRE: Va que acabo de barrer ..] (135:135) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"] [Riña para que no se muevan -->PC]

MADRE: Va que acabo de barrer ;Hostia! Una vez os pongáis la ropa no quiero que os mováis del sofá, porque no quiero que os ensuciéis

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:25 [Diego, siéntate ya, no te mue..] (269:269) (Super)  
Codes: [Riña para que no se muevan -->PC]

Diego, siéntate ya, no te muevas de la silla  
-----

Code: Riña para recoger -->PC {6-3}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:79 [Beltrán, aún quedan piezas por ..] (90:90) (Super)  
Codes: [Riña para recoger -->PC]

Beltrán, aún quedan piezas por en medio, por favor ¿te tengo que ir diciendo cada pieza? Y las piezas las guardas.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:86 [MADRE: Edu ;coge tu furgoneta!..] (108:113) (Super)  
Codes: [Riña para recoger -->PC]

MADRE: Edu ;coge tu furgoneta!

MADRE: ¿y el caballo?

NIÑOS: De la Cristina.

MADRE: Pues a la caja de los caballos.

NIÑOS: Está en el patio.

MADRE: Pues a la caja de los caballos en el patio.

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:88 [MADRE: el casco y todo eso tuyo..] (116:116) (Super)  
Codes: [Riña para recoger -->PC]

MADRE: el casco y todo eso tuyo (dirigiéndose a Gerard) No quiero nada en el sofá. Nada de nada de nada. El sofá es para sentarse.

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:11 [MADRE: ;Mirad un juguete en el..] (23:23) (Super)  
Codes: [Riña para recoger -->PC]

MADRE: ¡Mirad un juguete en el suelo!

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:81 [MADRE: Cristina solo te veo pa..]  
(113:113) (Super)  
Codes: [Riña para recoger -->PC]

MADRE: Cristina solo te veo pasear. Tus sandalias... los eso...

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:33 [Diego y Cristina  
¿qué estáis ..] (330:330) (Super)  
Codes: [Riña para recoger -->PC]

Diego y Cristina ¿qué estáis haciendo aquí debajo?. Beltrán, para  
tirarlo por el suelo lo dejas donde ya estaba ¡vale?

Code: Riña por bailar -->PC {1-5}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:66 [podéis para ya, por favor] (69:69)  
(Super)  
Codes: [Riña por bailar -->PC]

podéis para ya, por favor

Code: Riña por cantar -->PC {1-4}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:27 [¡basta ya ostras! ¡Ya! ¡basta ..]  
(35:35) (Super)  
Codes: [Riña por cantar -->PC]

¡basta ya ostras! ¡Ya! ¡basta Diego de una vez! ¡no la cantes  
mas! ¡que te calles!

Code: Riña por ensuciarse -->PCaNAS {1-3}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:102 [MADRE: Cristina te estas ensuc..]  
(140:140) (Super)  
Codes: [Juego "te cogí"] [Mensaje "sé perfecto"] [Riña por ensuciarse  
-->PCaNAS]

MADRE: Cristina te estas ensuciando el vestido. Te lo he dicho yo...que  
te. No si la sangre no marcha . Como os ensuciéis le diré a Joan que  
marche con su coche y os quedareis aquí en el patio, que yo no tendré  
ganas de salir.

Code: Riña por hablar -->PCaNAS {6-3}

P 5: Carpeta 22 al 25.rtf - 5:7 [MADRE: Callaros ya!] (17:17)  
(Super)  
Codes: [Riña por hablar -->PCaNAS]

MADRE: Callaros ya!

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:71 [MADRE: ¡Eh! Con la boca llena ..]  
(190:192) (Super)

Codes: [Riña por hablar -->PCaNAS]

MADRE: ¡Eh! Con la boca llena ¿se habla?

CRISTINA: La tengo vacía

MADRE: Si hay comida en el plato ¿podéis tener la boca vacía?

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:79 [MADRE: Cristina... ((porque habl..)]  
(200:200) (Super)

Codes: [Riña por hablar -->PCaNAS]

MADRE: Cristina... ((porque habla)para que calle,

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:83 [MADRE: Mientras se come no se ..]  
(207:207) (Super)

Codes: [Riña por hablar -->PCaNAS]

MADRE: Mientras se come no se habla... no se habla. Edu, te iras a dormir, sin cine ni sorpresa...

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:122 [Callar sino, no habrá sorpresa..]  
(210:210) (Super)

Codes: [Riña por hablar -->PCaNAS]

Callar sino, no habrá sorpresa.

P 7: Carpeta 30.6 al 10.7 (5 carpetas).rtf - 7:23 [Basta, basta de discutir... se c..] (258:258) (Super)

Codes: [Riña por hablar -->PCaNAS]

Basta, basta de discutir... se come. ¿con la boca llena se habla?

-----

Code: Riña por Jugar -->PCaNAS {1-2}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:70 [Diego: ya no te podré más cre..]  
(79:79) (Super)

Codes: [Riña por Jugar -->PCaNAS]

Diego: ya no te podré más cremita en los pies. ¡No juguéis con el agua. Os he dicho que recojáis, no que juguéis, y menos con el agua!

-----

Code: Riña por reir -->PC {1-0}

P 6: Carpeta 22.6.11.rtf - 6:118 [MADRE: ¿Queréis para de una ve..]  
(59:59) (Super)

Codes: [Riña por reir -->PC]

MADRE: ¿Queréis para de una vez? Ven, ven aquí por reír

-----

Code: Riña por vestirse -->PCaNAS {1-3}

P 4: Carpeta 16.7.11.rtf - 4:10 [(Mientras los niños juegan con..)]  
(13:15) (Super)

Codes: [Riña por vestirse -->PCaNAS]

(Mientras los niños juegan con las toallas). ¿Tengo que decirlo más

veces? Muy Bien Beltrán ¿te vistes?

Niños: jejeje

MADRE: ¿os vestís ya, por favor? No, la cabeza aquí. Ya está.

-----

Code: se vuelve al sofá {1-0}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:6 [y se vuelve al sofá).] (10:10)  
(Super)

Codes: [se vuelve al sofá]

y se vuelve al sofá).

-----

Code: y les pone la tele {1-1}

P 3: Carpeta 15.6.11.rtf - 3:32 [y les pone la tele] (37:37)  
(Super)

Codes: [y les pone la tele]

y les pone la tele

-----





**Universitat Ramon Llull**

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia \_\_\_\_ d \_\_\_\_\_ de 2012

al Centre: Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull  
En el Departament de Psicologia  
de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:



President/a

---

Vocal

---

Secretari/ària

---

Doctorand/a

Elisa Urbano Díaz

---