

Curso 2003/04
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/3
I.S.B.N.: 84-7756-591-0

ADELIA M.^a QUINTANA ALONSO

Un estudio de las dificultades del lenguaje
en la educación infantil

Director
VÍCTOR MANUEL ACOSTA RODRÍGUEZ



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mi hija Aruma

Por todo lo que me enseñas y me permites hacer

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo ha supuesto un reto personal que difícilmente se hubiera conseguido de no contar con la participación de una institución, la colaboración de una profesora, dos familias y el apoyo y esfuerzo de distintas personas. Colaboración, apoyo y esfuerzo que queremos reconocer públicamente.

En primer lugar, queremos agradecer al equipo directivo del centro educativo donde se realizó la investigación, la atención y el interés mostrado cuando presentamos el proyecto. Esta acogida se extendió progresivamente al resto del equipo docente, haciéndonos sentir como una compañera más del centro. Pero, en realidad, este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de Antonia, la profesora de Educación Infantil de tres años. Ella captó desde el primer momento nuestras intenciones y los objetivos del proyecto; los trasladó al Claustro Escolar y tradujo en práctica educativa los planteamientos teóricos que pretendíamos impulsar: la investigación en la acción. Gracias a su curiosidad intelectual, capacidad de observación, disponibilidad, apertura del aula y organización del tiempo en jornadas de trabajo en las que no hay espacio para la reflexión y el análisis, se ha podido desarrollar esta investigación. Ella nos abrió el aula de tres años como si fuese su casa, sin ofrecer nunca una excusa que sirviera de obstáculo para conocer lo que se cocía allí dentro. Esto ha significado un enriquecimiento intelectual y emocional incomparable al conocimiento que podemos extraer de los libros. También ha descubierto una relación desde donde compartimos experiencias profesionales y personales.

A las niñas y niños de tres años escolarizados durante el curso 1999-2000 en el centro les agradecemos que hayan aceptado nuestra presencia en el aula, de cada uno de ellos hemos aprendido cosas, especialmente de Narín y Aaron los casos estudiados. A sus familias les agradecemos que hayan permitido realizar un seguimiento del desarrollo comunicativo y lingüístico de sus hijos y, además, nos compartieran lo que ocurría en cada uno de los hogares para comprender mejor las necesidades educativas de sus hijos.

En segundo lugar, reconozco el apoyo que mis compañeros y compañeras de Educación Especial han dado a este trabajo, al permitir reducir la carga docente lectiva en algún año académico. Gracias a Miguel (especialmente), Fina, Víctor, Capi, Juan y Ana por comprender esta situación. Además con Víctor, Vicky, Ana y Juan entre otras

compañeras y compañeros he formado parte del equipo Acentejo, donde he aprendido mucho de los contenidos de este trabajo: la evaluación e intervención en el área de la comunicación y el lenguaje.

En tercer lugar, y no por ello menos importante que los anteriores, está Víctor Acosta, que ha desempeñado un papel muy importante a lo largo de mi vida profesional. Como profesor en la carrera apreció mi verdadero interés por los temas relacionados con la psicomotricidad. Siendo licenciada, me acercó a la investigación en el campo de la comunicación y el lenguaje, brindándome la participación en varios proyectos de investigación. Posteriormente, depositó su confianza para desarrollar tareas de gestión en el primer Postgrado en Perturbaciones de la comunicación y el lenguaje de la Universidad de La Laguna y la puesta en marcha del Aula de Atención Logopédica en la universidad, asumiendo la dirección de la memoria de licenciatura. En el desarrollo de este trabajo de investigación reconozco que no he recurrido a él todas las veces necesarias, pero cada vez que nos reunimos ha sabido oírme y darme orientaciones de cómo organizar un puzzle con piezas de distintas dimensiones; y, aunque alguna vez salí descolocada de alguna reunión, lo cierto es que cada vez que ejecuté sus propuestas obtuve resultados efectivos. También le agradezco el esfuerzo realizado en convocar, en pos del rigor metodológico de la investigación, reuniones con Mariló y Mange, a las que agradezco personalmente las orientaciones y sugerencias realizadas.

En Lidia y Mange, he encontrado el apoyo y el ánimo para esos momentos en que no sabes por donde seguir. Ambas han leído borradores del informe, esfuerzo que les agradezco a sabiendas que es un tema que no investigan y han realizado correcciones que harán más comprensible este manuscrito. Además Mange facilitó referencias bibliográficas cruciales para la segunda parte de esta investigación. Con ellas he compartido mis renuncias recibiendo comprensión y afecto.

Chema, Miriam junto a Marisol, la secretaria del Departamento, han resuelto mis dudas con los programas informáticos, realizando alguna figura que me ha permitido ganar tiempo para otras tareas. Gracias.

No obstante, el agradecimiento más sentido va para aquellos que, traspasando la esfera institucional y académica, me esperan en casa: Juanma y Aruma. Juanma ha asumido no sólo gran parte las obligaciones domésticas en la realización de este trabajo lo que me enorgullece decir, sino que me ha suplido en el cuidado y la atención

a nuestra hija. A ella le agradezco que con lo pequeña que es, haya llevado “aceptablemente” mis ausencias.

Por último, agradezco el apoyo que mis padres, hermanos y amigas me han dispensado en la distancia.

Gracias a todos.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	9

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE COMO OBJETOS DE ESTUDIO

1. La comunicación humana.....	23
2. El estudio del lenguaje: una visión histórica.....	24

CAPÍTULO II

LA PERSPECTIVA INTERACTIVA COMO BASE PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

1. Presupuestos teóricos.....	33
2. Nociones básicas.....	36
2.1. Interacción.....	37
2.2. Contexto	39
3. Otras aportaciones.....	40
3.1. La pragmática filosófica.....	41
3.2. La antropología lingüística y cultural.....	42
3.3. La sociolingüística.....	44
4. Repercusiones para la educación.....	47

CAPÍTULO III
LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y ESCOLAR EN EL
DESARROLLO DEL LENGUAJE

1. El contexto familiar: una aproximación al concepto de familia.....	53
1.1. Dimensiones de estudio de la familia.....	56
1.1.1. La interacción comunicativa–lingüística y su influencia en el desarrollo del lenguaje.....	58
1.1.2. La interacción cuando existen dificultades en el desarrollo del lenguaje.....	68
2. El centro escolar y el aula como contextos de comunicación.....	72
2.1. Elementos fundamentales de una organización educativa	72
2.2. Las relaciones en las organizaciones educativas	73
2.3. El aula como espacio de comunicación	77
2.3.1. Revisión histórica del estudio de las interacciones en el aula	78
2.3.2. Los estilos interactivos del profesorado	86
2.3.3. La interacción entre iguales	96
3. Relaciones entre los contextos familiar y escolar	99

CAPÍTULO IV
LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL

1. Los componentes del lenguaje	105
2. El desarrollo de la pragmática	107
2.1. Planteamientos teóricos	109
2.2. Ritmo de adquisición	112
3. El desarrollo de las habilidades fonológicas y fonéticas	117
3.1. Planteamientos teóricos	118
3.2. Ritmo de adquisición	119
4. El desarrollo semántico	121
4.1. Planteamientos teóricos	122
4.2. Ritmo de adquisición	124

5. El desarrollo morfosintáctico	126
5.1. Planteamientos teóricos	126
5.2. Ritmo de adquisición	129

CAPÍTULO V
EL PROCESO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE
LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE

1. La identificación y la evaluación de las dificultades del lenguaje	136
1.1. Contenidos de la evaluación	137
1.2. Procedimientos de evaluación	141
2. La intervención del lenguaje	144
2.1. El apoyo curricular	145
2.2. Estrategias específicas	148

SEGUNDA PARTE
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI
LOS OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Los objetivos de la investigación	159
2. Metodología de la investigación	160
3. El diseño de la investigación	167
3.1. Los criterios de elección de la zona geográfica para la implementación de la investigación	167
3.1.1. Una referencia histórica, geográfica, económica y social del municipio	168
3.2. Los criterios de selección de los centros educativos	169
3.3. Los criterios de selección de la muestra de estudio	170
3.4. Las fases del trabajo de campo	171

3.5. Procedimientos para la recogida de información	175
3.5.1. Procedimientos utilizados en la detección de necesidades	175
3.5.2. Procedimientos utilizados en la evaluación e intervención de las dificultades del lenguaje	178
3.6. Los participantes en la investigación	186
3.7. Procedimientos para garantizar la validez	188

CAPÍTULO VII

EL DESARROLLO, ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Fase de contacto y la negociación con los centros seleccionados	195
1.1. El contexto escolar de la investigación y la profesora	199
1.1.1. El centro educativo	199
1.1.2. Historia de vida profesional de la profesora	219
2. Fase de detección de necesidades	221
2.1. El proceso de recogida de la información	221
2.2. El proceso de categorización de los datos	222
2.3. El perfil del grupo-clase	223
2.4. La triangulación de los datos y la selección de los casos	230
2.5. Discusión e implicaciones	234
3. Fase de evaluación de las necesidades comunicativas y lingüísticas	238
3.1. El aula de educación infantil de tres años	238
3.2. Los contextos familiares	260
3.3. El proceso de recogida de datos	280
3.4. El proceso de análisis y categorización de los datos	295
3.4.1. El establecimiento de unidades de análisis de las muestras de habla	296
3.4.2. El establecimiento de unidades de análisis de las observaciones	297
3.4.3. La categorización de las entrevistas	301
3.5. El proceso de triangulación de los datos	308
3.6. Resultados de la evaluación psicopedagógica y del lenguaje	310

3.6.1. Necesidades comunicativo-lingüísticas de Aarón	310
3.6.2. Necesidades comunicativo-lingüísticas de Narín	324
3.7. Discusión e implicaciones	336
4. Fase de intervención en las necesidades comunicativo- lingüísticas	346
4.1. La organización de la respuesta educativa: propuesta de actuaciones	346
4.2. El proceso de recogida y categorización de los datos	348
4.2.1. La categorización de las grabaciones de vídeo	361
4.3. Discusión	365
5. Fase sintética	369
5.1. El proceso de recogida y categorización de los datos	369
5.2. Resultados de la evaluación del lenguaje	375
5.3. Discusión e implicaciones	379
6. Fase de seguimiento	382

**CAPÍTULO VIII
CONCLUSIONES**

Conclusiones	391
--------------------	-----

**CAPÍTULO IX
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Referencias bibliográficas.....	399
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I	417
Anexo II	419
Anexo III	420
Anexo IV	422
Anexo V	425
Anexo VI	426
Anexo VII	427
Anexo VIII	430
Anexo IX	432
Anexo X	433
Anexo XI	435
Anexo XII	437

Anexo XIII	.....	439
Anexo XIV	.....	440
Anexo XV	.....	441
Anexo XVI	.....	442
Anexo XVII	.....	443
Anexo XVIII	.....	444
Anexo XIX	.....	445
Anexo XX	.....	446
Anexo XXI	.....	447
Anexo XXII	.....	448

Observaciones de aula y entrevistas en CD adjunto.

“...Cada niño/a viene (a la escuela) con su lenguaje, que es reflejo de su vida, de sus relaciones. Y al llegar a la escuela se encuentra con otros niños que a su vez tienen su propio lenguaje y vivencias y con la maestra que tiene también su lenguaje y su vivencia...

...Antes del lenguaje está la mirada y es imprescindible en las relaciones, al igual que el movimiento, la expresión no verbal. Y después llega la palabra. Y esa palabra deberá ser fiel a la mirada, al cuerpo; y esto da muchas ganas de comunicarnos, de contarnos, de hablarnos, de escucharnos” (Declaraciones de una profesora de Educación Infantil, 2001).

INTRODUCCIÓN

En la historia de la evolución humana los estudios realizados con niños sordos, ciegos, sordociegos de nacimiento e institucionalizados, con primates no humanos y los realizados sobre culturas letradas y ágrafas (Knapp, 1999) muestran que la comunicación constituye una necesidad para cualquier ser humano y representa una predisposición innata como medida de supervivencia y adaptación al medio. Esta predisposición permite que muchos bebés a través de la mirada, las expresiones faciales, las posturas, los movimientos de cabeza, de las manos, etc., emitan señales a las que los adultos atribuimos una intencionalidad comunicativa y a partir de las cuales les ayudamos a integrar las diversas formas y convenciones lingüísticas específicas de la cultura a la que pertenecen, lo que les permite ir adquiriendo el sistema más complejo de comunicación: el lenguaje.

Cuando los niños no presentan déficit de tipo neurológico, sensorial o cognitivo, el proceso de aprendizaje del lenguaje parece realizarse sin grandes esfuerzos evidentes y siguiendo un patrón de evolución común, pero existen diferencias individuales que hacen que esta simplicidad aparente se complique apareciendo conductas o producciones lingüísticas muy limitadas, sólo comprensibles si atendemos a la multitud de factores que interaccionan en el desarrollo del lenguaje. Entre los factores que pueden explicar estas diferencias individuales destacamos, entre otros, los siguientes: personal (personalidad, inteligencia, etc.), social (estructura familiar, grupo de referencia, ambiente cultural, escolarización, etc.), interpersonal (estilo de interacción lingüística, relación interpersonal, etc.) y de situación (momento, actividad, finalidad de la conversación). Pero ¿a partir de qué momento es necesario preocuparse por el desarrollo del lenguaje?

Si bien las numerosas investigaciones realizadas desde diversas aproximaciones teóricas -innatismo, cognitivismo, interaccionismo - no han conseguido desvelar totalmente cómo adquirimos el lenguaje, si se ha avanzado mucho más en el conocimiento de lo que

adquieren los niños y niñas en las distintas etapas del crecimiento. Así por ejemplo, los trabajos en español sobre el ritmo de adquisición de los fonemas, los significados, las combinaciones de palabras y el uso adecuado en función de los interlocutores y contextos sitúa la edad próxima a los tres años como un período en el que la mayoría de los niños y niñas ya tiene un lenguaje organizado (Clemente, 1995; López Ornat *et al.*, 1994; Aguado, 1995; Serra *et al.*, 2000). Evidentemente, todavía existen incorrecciones, el vocabulario no es muy rico y las estructuras sintácticas complejas pueden estar más o menos presentes; sin embargo, es más generalizable afirmar que el lenguaje se erige como medio de comunicación principal frente a otras formas no verbales de comunicación para expresar necesidades, deseos, informar, regular la acción de otros y participar en una pequeña conversación.

La incorporación a la escuela generalizada a los tres años (Palacios *et al.* 1998) implica un gran cambio en la vida de los niños y niñas, para los que han estado en escuelas infantiles supone otro aprendizaje de nuevas normas, interacciones, relaciones, contenidos, etc., mientras que para aquellos que han estado al cuidado de sus progenitores u otras personas la adaptación puede ser más crítica (Clemente y Blasi, 1996). Esto explicaría la aparición de algunos bloqueos emocionales que afectan a la comunicación y el lenguaje de los pequeños durante el período de adaptación a la escuela. No obstante, esta situación suele ser transitoria y, transcurridos los primeros meses, el profesorado y las familias tienen grandes oportunidades para percibir si existen dificultades en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas. Estamos refiriéndonos a problemas para relacionarse, para contarnos algo, para iniciar y mantener intercambios comunicativos con los que les rodean, para interpretar/entender lo que se les dice, para ser comprendidos por distintos oyentes, etc., en definitiva, necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje que los convierte en una población con un riesgo más alto de presentar dificultades residuales posteriores (Monfort y Juárez, 1993; Narbona y Chevie-Muller, 1997; Aguado, 1999; Conti-Ramsden *et al.*, 2001) ,o ,lo que es lo mismo, las dificultades son la primera manifestación de problemas a largo plazo relacionados con déficit verbales, conceptuales y el aprendizaje de habilidades instrumentales como la lectura (González y Romero, 1999; Válles – Majoral *et al.*, 2002), que pueden comprometer el aprovechamiento de las nuevas experiencias escolares y extraescolares.

Ante estas dificultades la escuela como institución no realiza actuaciones preventivas, ya que la política educativa es dejar que los pequeños terminen la Etapa de Educación Infantil para después fijarse en qué tipo de problemas presenta el niño, lo que implica desaprovechar un período crítico en el proceso de aprendizaje del lenguaje y un

cierto desconocimiento de la incidencia (Lubker y Tomblin, 1997; Law *et al.*, 2000) y las consecuencias de las dificultades del lenguaje, aunque en la Comunidad Autónoma Canaria los trabajos dirigidos por el Dr. Acosta de la Universidad de La Laguna han especificado las dificultades del lenguaje de escolares canarios entre cuatro y seis años (Moreno, 1993; Castro, 1994; Quintana, 1995; Ramos, 1996; León, 1997; Moreno, 1998) y han mostrado la efectividad de las propuestas de intervención desarrolladas a partir de los currículum escolares (Acosta *et al.*, 1995; Acosta, 1997; 1998; Acosta y Moreno, 1999), así como la importancia de la colaboración entre los distintos profesionales de la educación (Acosta y Moreno, 2003)

Por lo tanto, la ausencia de un plan de actuación para la detección de estas necesidades en la Etapa de Educación Infantil por parte de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma Canaria y el conocimiento de las consecuencias de este tipo de dificultades, nos llevó a diseñar un proyecto de investigación que requería de la colaboración del profesorado de Educación Infantil y las familias para conseguir el siguiente fin: la detección, prevención y evitar la consolidación de las dificultades comunicativo-lingüísticas en esta Etapa.

El primer cometido en este proyecto fue elaborar y adaptar algunos instrumentos dirigidos al profesorado y las familias que permitieran identificar a los niños con dificultades de lenguaje. En España las pruebas Plon (Aguinaga *et al.*, 1989) y Block (Puyuelo *et al.*, 1997) aplicadas a partir de los cuatro y cinco años, respectivamente, constituyen unos referentes importantes para los especialistas en audición y lenguaje, mientras que los trabajos de Tough (1989) y Del Río (1993) recogen registros y orientaciones que permiten al profesorado percibir la existencia de alguna dificultad; no obstante, son los especialistas del ámbito anglosajón los que cuentan con más pruebas específicas de lenguaje, la mayoría de éstas aplicables a partir de los cinco años de edad.

La detección de niños con características muy singulares conllevaría, en primer lugar, realizar una evaluación más exhaustiva para conocer el nivel de desarrollo tanto en el plano comprensivo como expresivo del lenguaje y, en segundo lugar, dependiendo de las necesidades educativas de cada niño, tendríamos que desarrollar un plan de actuaciones centrado en la implicación del profesorado y las familias en la respuesta a estas necesidades (Friend y Lynne, 1996; Zabalza, 1996). En este sentido, la responsabilidad del cambio debería ser asumida por la persona o personas más significativas de la vida del niño y la niña, lo que generaría cambios más rápidos y efectivos (Andrews y Andrews, 1990; Briggs, 1998).

La conceptualización de las formulaciones realizadas en dicho proyecto corresponden a una determinada teoría explicativa de la adquisición y el desarrollo del lenguaje: la perspectiva interactiva. Desde esta perspectiva se ha generado un conjunto de proposiciones o generalizaciones interrelacionadas que resaltan la influencia de los procesos de interacción social como motor del desarrollo comunicativo y lingüístico. A partir de este planteamiento, interpretar la evolución del lenguaje en cada niño o niña implicaría conocer los contextos socio-educativos donde éste se desenvuelve y los modelos de interacción a los que está expuesto. El hecho de que la familia y la escuela constituyan los principales contextos de desarrollo para los pequeños pone de relieve la importancia que tiene estudiarlos y caracterizar las interacciones que tienen lugar en éstos, lo que requiere aumentar el contacto y trato con los distintos integrantes de los contextos familiar y escolar y no centrarse sólo en el niño. La confirmación de la presencia de las dificultades del lenguaje implicaría buscar puentes de colaboración entre los contextos que redunden en mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los niños afectados, aunque en la práctica la importancia de esta colaboración (Heward, 1997; Ainscow, 2001; Acosta y Moreno, 2003) no se haya traducido en un alto número de investigaciones sobre la cuestión, lo que ha significado realizar un trabajo con escasas referencias teóricas y estando convencida de que irán ocupando el lugar destacado que les corresponde dentro de los estudios sobre la comunicación y el lenguaje.

Por lo tanto, las inquietudes y preocupaciones que han precedido a este trabajo las hemos formulado como objetivos de la investigación que resumimos del siguiente modo:

- Detectar las necesidades en el área de la comunicación y el lenguaje desde la escolarización en el segundo ciclo de Infantil.
- Comprender las necesidades comunicativas y lingüísticas de cada niño partiendo de los contextos e interlocutores.
- Desarrollar una respuesta educativa basada en la implicación y colaboración de la familia y la escuela.
- Valorar las distintas estrategias que han utilizado las familias y el profesorado y que han incidido en la evolución de los distintos casos.

A partir de la definición de los objetivos de la investigación hemos estructurado este documento en dos partes diferenciadas pero indivisibles en el fondo. La primera parte la ocupa las referencias teóricas que permiten entender cómo ha influido la teoría en la formulación del problema, el diseño y el desarrollo de la investigación más empírica.

El primer capítulo es una breve introducción al estudio de la comunicación y el lenguaje donde presentamos las concepciones más relevantes sobre el lenguaje, su adquisición y desarrollo y que permite situar la perspectiva que se ha tomado como referencia básica en el desarrollo de este trabajo.

En el segundo capítulo se recogen, por un lado, los planteamientos de distintos autores que han destacado el papel de la interacción social en los procesos de desarrollo del lenguaje y, por otro lado, se recogen las aportaciones de distintas disciplinas que han enriquecido esta visión social del lenguaje.

En el tercer capítulo se expone una caracterización de los contextos familiar y escolar, destacando aquellos aspectos que guardan mayor relación con el desarrollo del lenguaje. Respecto al contexto familiar, la enorme variabilidad que manifiestan los pequeños en el desarrollo del lenguaje está asociada a las características de las interacciones verbales y no verbales que se dan durante los primeros años entre los pequeños y las personas de su entorno habitual. Entre las interacciones que más interés han despertado y se han estudiado durante décadas están las de madre-hijo (Moerk, 1977; Snow, 1977, 1986; Rondal y Ling, 1997), destacando las modificaciones suprasegmentales y lingüísticas que se dan en el lenguaje adulto (*motherese*) para adaptarse a las capacidades comunicativas de los más pequeños. No obstante, algunos estudios realizados en sociedades y culturas distintas a la occidental ponen de manifiesto que son otras las pautas seguidas que explican el desarrollo del lenguaje en los más pequeños, concretamente se resalta que el compartir el espacio y las actividades familiares, además de hablar con otras personas en su presencia permite a los niños aprender progresivamente la lengua que se habla en su entorno (Lieven, 1994; Hammer et al., 2001). Tanto los hallazgos sobre el *input* adulto como la incidencia de una actividad organizada que requiere intercambios son las claves que ocupan el primer apartado del tercer capítulo.

Respecto al contexto escolar, queremos resaltar que el aula es el espacio donde los niños y niñas pasan buena parte de su jornada diaria y las distintas interacciones (profesorado-alumnado y alumnado entre sí) influyen de manera más o menos directa en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de éstos. No obstante, las interacciones en el aula también están condicionadas por las relaciones entre el profesorado del centro en general lo que explica que le hayamos dedicado un espacio a diferenciar las partes de un centro educativo y algunas de las relaciones que se dan en éste.

Por otra parte, la existencia de variaciones interindividuales en el desarrollo del lenguaje no se contradice con la presencia de patrones evolutivos comunes, que constituyen una referencia importante por la multitud de investigaciones que los avalan (Richard, 1990; Barret, 1999; Tomasello y Bates, 2001). Hacer una presentación lo más interactiva posible del desarrollo de los distintos componentes del lenguaje como propone Lahey (1988), a lo largo de la Etapa de Educación Infantil ha sido la intención que ha guiado la redacción del cuarto capítulo. El contenido de éste permitirá entender, conocer y valorar mejor los cambios en el desarrollo del lenguaje de los niños estudiados.

La idea de que la evaluación e intervención son procesos dinámicos e interdependientes en los que deben participar las familias, el profesorado y los especialistas ha presidido la elaboración del quinto capítulo. En la evaluación más específica del lenguaje juega un papel relevante el especialista, pero en la intervención los procesos más efectivos son aquellos que permiten a los interlocutores más cercanos a los pequeños desarrollar sistemas de facilitación bien directos o indirectos

Con estos cinco capítulos termina la primera parte del trabajo. En la segunda parte se recoge el desarrollo de la investigación, desglosada en tres capítulos.

El capítulo sexto recoge la metodología seguida en función de los objetivos planteados y todas las decisiones que configuraron el diseño de la investigación.

En el capítulo séptimo se explicita por fases el proceso de recogida y análisis de los datos realizado para identificar a los niños con dificultades de lenguaje; para obtener una descripción de los contextos de desarrollo de los niños seleccionados y las necesidades más específicas de cada caso y, las actuaciones desplegadas en el aula y con las familias de cada caso para mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los niños. El carácter cíclico de la investigación llevó a presentar los resultados de las distintas fases en este mismo capítulo.

Finalmente, en el capítulo ocho presentamos las conclusiones y limitaciones más importantes de este trabajo y en el apartado de anexos se recogen algunos de los procedimientos de información utilizados en la investigación, textos de los cuentos trabajados en el aula y los documentos entregados a los padres y la profesora.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I:
LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

1. La comunicación humana
2. El estudio del lenguaje: una visión histórica

1. La comunicación humana

Uno de los primeros autores en entender la comunicación como un proceso social y no lineal, en el que se integran variadas formas de comportamiento, como las palabras, el gesto, la mirada, la mímica, etc., fue Bateson (1984). Este autor, inspirándose en el lenguaje cibernético de los ingenieros, analizó las relaciones lógicas entre la comunicación verbal y no verbal, distinguiendo que los ejemplos típicos de comunicación no verbal son más alógicos que digitales en su forma. En la forma digital de comunicación no existe, necesariamente, semejanza entre los elementos del código y los significados subyacentes. Por el contrario, la forma alógica conserva al menos algunas características del significado en los elementos utilizados para expresarlo. La codificación digital consiste siempre en unidades discretas (como las palabras) mientras que la forma alógica es continua (como la risa). La comunicación no verbal, debido a su naturaleza alógica, requiere menos aprendizaje y es potencialmente mucho más ambigua que la verbal, la cual requiere un sistema nervioso capaz de separar imagen y objeto, palabra y cosa, referencia y objeto referido, así como un proceso de aprendizaje más complejo. En la comunicación no verbal no hay un grupo de convenciones culturales explícitas y claramente definidas para interpretar sus significados, que sí existen en la comunicación verbal.

Si bien el interés por el origen, desarrollo y características de la comunicación no verbal ha conducido a un extenso repertorio de estudios que Knapp (1999) resume en las áreas recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 1.1: Areas de estudio de la comunicación no verbal con sus respectivas categorizaciones o ejemplificaciones

CINÉSICA	Emblemas Ilustradores Muestras de afecto Reguladores Adaptadores
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	Forma del cuerpo: altura, peso, cabello, tonalidad de piel, etc.
CONDUCTA TÁCTIL	La caricia, el golpe, sostener, guiar el movimiento del otro y otros
PARALENGUAJE	Cualidades de la voz Vocalizaciones
PROXÉMICA	Ecología del pequeño grupo, territorialidad, etc.
ARTEFACTOS	Perfume, ropa, gafas, peluca, etc.
FACTORES DEL ENTORNO	Estilo arquitectónico, luz, olores, temperatura, decorado, etc.

La peculiaridad de la comunicación verbal -el lenguaje- como actividad eminentemente humana (Pinker, 1999), de gran versatilidad y eficacia (Marina, 1998), multidimensional (Bloom, 1988) y multicausada (Serra et al., 2000), lo ha convertido en objeto de investigación de diversos campos disciplinares: Filosofía, Medicina, Lingüística, Psicología, Educación, etc., ocupando junto a la cognición un lugar muy importante en el pensamiento occidental.

2. El estudio del lenguaje: una visión histórica

Inicialmente las sociedades antiguas consideraban el lenguaje como un don divino otorgado por Dios a toda criatura humana. La incapacidad de explicar un fenómeno mediante la investigación de la naturaleza recibió expresión metafórica en la forma de una intervención exterior y la idea del origen divino del lenguaje, entendida como una lengua natural, ha estado presente en toda la cultura judía y la griega pasando de éstas a la tradición cristiana (Williams, 1992); sólo las sociedades comparativamente sofisticadas pudieron considerarlo, por el contrario, como una habilidad que se adquiría por sí misma.

Los primeros investigadores y enseñantes del lenguaje surgieron en la época dorada de la democracia griega, cuando sus ciudadanos se reunían en el ágora para debatir y decidir las cuestiones políticas, jurídicas, públicas y privadas, donde el que pretendía imponer opiniones debía convencer a sus oyentes o refutar a sus adversarios. Desde entonces aquellos se dieron cuenta de que la materia que estudiaban y la enseñanza que dispensaban tenía dos caras: por un lado, hablar bien quería decir, en primer lugar, razonar correctamente y, por tanto, era preciso averiguar y aplicar las reglas del razonamiento

correcto; y, por otro lado, se trataba de que el razonamiento y la manera de exponerlo resultase atractivo y convincente.

Respecto al primer aspecto -el lenguaje como vehículo del pensamiento-, se mantiene la preocupación, con Platón y los estoicos especialmente, a la largo de la historia de la Filosofía occidental. Por este camino, el estudio del lenguaje se convirtió pronto en el estudio de la lógica o, más en general, del método científico. Respecto al segundo aspecto, el arte de la persuasión a través del discurso que proponía modelos del *buen decir* en los ámbitos de la vida pública -la retórica- se convirtió con el tiempo en un conjunto de recetas técnicas, a las que la apología romántica dio el golpe de gracia.

Entre estas dos orientaciones quedó un espacio en el que los sofistas empezaron a estudiar el lenguaje con sus características propias e independientemente de cualquier función que se le pueda atribuir: la *gramática*, que servía de clave para la comprensión de textos de los antiguos autores. Estos estudios cobran mayor importancia a partir del Renacimiento, pues serían los propuestos como modelos del *buen escribir*, en el sentido de formular normas para las lenguas vulgares que sustituirían al latín, y de cuyo esfuerzo nació una ciencia específica, la Lingüística, como ciencia del lenguaje (Siguán, 1991).

En el siglo XVIII la visión del lenguaje como don divino entró definitivamente en crisis con el nacimiento de la cultura de la Ilustración. Los estudios de Itard (1774-1836), el médico que intentó reeducar a un niño salvaje llamado Víctor, llegaron a la conclusión que la facultad del lenguaje sólo se consigue en un contexto social mediante la imitación, y la razón de semejante desarrollo sería la necesidad. Por otra parte, los estudios antropológicos del del siglo XVIII, XIX y XX realizaron interesantes progresos en los planteamientos del origen del lenguaje, al considerar su evolución de forma paralela a las habilidades manipulativas¹.

Asimismo, los tratados de Lingüística de los siglos XVIII y XIX centraron los estudios de la lengua en los cambios tanto sincrónicos (nacimiento de la gramática histórica, la neogramática) como diacrónicos (con los estudios de dialectología). Estos estudios tienen

¹ Leroi- Gourhan (1971) reduce a cinco los factores funcionales fundamentales del proceso evolutivo que dan origen al lenguaje: (i) la mecánica y la organización de la columna vertebral y de los miembros; (ii) el método de suspensión del cráneo y la posición relativa del foramen occipital (el agujero en la base del cráneo); (iii) la dentición y su importancia en la vida social; (iv) la mano y (v) el cerebro, cuyo papel de coordinación es, sin duda, central y al beneficiarse de la adaptación progresiva de los medios de locomoción. Las conclusiones más recientes son que existe una correlación entre la configuración de la base del cráneo y la posición de la laringe que permite predecir en qué momento de la evolución de los homínidos comenzaron articularse sonidos, y si estos eran vocálicos o consonánticos. Los primeros homínidos con flexión total del cráneo, similar a la del humano actual aparecen con el homo sapiens hace 30-40 mil años (García et al, 1996).

menos continuidad en el siglo XX, período en que se produce una vigorosa reafirmación por el estudio de las lenguas en sus características llamadas formales o estructurales, que fue impulsado por figuras tan diversas como Saussure, Sapir o Chomsky.

En los albores del siglo XX, la Lingüística estructural, con Saussure como máximo exponente, se preocupa por la descripción sincrónica, autónoma y científica de la lengua como sistema ideal e institucional social en el esfuerzo de superar los defectos y las contradicciones en que habían incurrido los gramáticos tradicionales, los comparatistas y los neogramáticos. Con los años, aparecieron diversas escuelas estructuralistas (la Escuela de Praga, la de Copenhague, la americana, la francesa, etc.) que produjeron análisis y trabajos de excelente calidad especialmente en el terreno de la fonología, aunque también en el de la morfología y la sintaxis, con algunos intentos en el campo de la semántica. En general, durante la primera mitad del siglo XX, se observa una visión imanentista de los aspectos formales de la lengua con hegemonía de las teorías gramaticales, si bien se recogen algunas excepciones como las de Bühler y Jakobson -dentro de la Escuela de Praga-, que afirman en su primera tesis que la lengua es un sistema funcional determinado por la intención del hablante (Lomás *et al.*, 1992:31).

Respecto a los estudios de adquisición del lenguaje, tendríamos que decir que en el siglo XVIII y XIX se realizaron los primeros estudios observacionales sobre la adquisición de éste, aunque la aparición de los primeros diarios que relatan los progresos lingüísticos de los niños tuvo lugar a finales del s. XIX (Taine, 1876; Preyer, 1889, cit. Rivero, 1993). A principios del siglo XX, el matrimonio alemán Stern publica la obra *El habla de los niños*, que recoge una descripción lingüística cuidada de los seis primeros años de sus hijos. A esta obra se unen los estudios sobre aprendizaje y pensamiento relacionados con la adquisición del lenguaje, que se incorporan a los cursos de psicología de las diversas universidades europeas y estadounidenses. Los marcos epistemológicos más influyentes que se configuran en esta época son los siguientes: el genético-epistemológico de Piaget (1896-1980) y el socio-histórico-cultural de Vigotsky (1896-1934).

El marco genético-epistemológico de Piaget o la Escuela de Ginebra parte de la estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y el origen del lenguaje, planteando que la aparición del lenguaje depende casi exclusivamente del desarrollo cognitivo. Con el advenimiento de la representación, el lenguaje puede aparecer al mismo título que otras conductas simbólicas (Weck, 1994). El niño aprende una lengua en su interacción con el medio físico, a la vez que construye su inteligencia y elabora estrategias de conocimiento y resolución de problemas. En este sentido, el lenguaje forma parte de las funciones

semióticas superiores y tiene, por ende, una dimensión esencialmente representativa (Piaget e Inhelder, 1969).

El marco socio-histórico-cultural de Vigotsky explica la aparición y el desarrollo del lenguaje a partir de la comunicación y de la interacción social. Sus ideas más relevantes (Vigotsky, 1977) ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y en la ligazón entre aprendizaje, desarrollo y los contextos de relación interpersonal. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación, que constituyen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que mediante una interiorización gradual a la postre derivan en pensamiento. El enfoque sociocognitivo da un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje, ya que éste es entendido como una acción sociocomunicativa, fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El refrendo que esta visión aporta a las concepciones pragmáticas, dentro de la Filosofía, sobre los actos de habla y sobre las determinaciones culturales del uso lingüístico, es evidente, como veremos en el siguiente capítulo. En este sentido, hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje, sino que es preciso aprender a usarlas en sus contextos de producción y recepción.

Este sucinto recorrido lleva a Siguán (1991) a plantear tres formas principales de estudio del lenguaje:

- El estudio del lenguaje en sí mismo, ya sea en sus estructuras o en sus variaciones.
- El estudio del lenguaje en relación con el conocimiento.
- El estudio del lenguaje en relación con el comportamiento individual y colectivo y, por tanto, de las funciones que cumple respecto al individuo y con la sociedad.

Esta diferenciación de perspectivas, afirma el autor, se refieren a una misma realidad y difícilmente se las puede admitir totalmente independientes. De hecho, la tendencia a relacionar estructuras gramaticales y estructuras cognitivas ha estado siempre presente en la historia del pensamiento occidental. En cambio, la posibilidad de relacionar las características del lenguaje y su papel en el comportamiento individual y colectivo ha sido mucho menos aprovechado y no es hasta el primer tercio del XX, coincidiendo con la renovación de la Lingüística, que se dieron pasos importantes en esta dirección.

Concretamente el lingüista Bühler publicó, en 1934, *Teoría del lenguaje*, una reflexión profunda sobre la naturaleza del lenguaje y las actividades lingüísticas en las que,

entre otras cosas, proponía una clasificación de sus funciones básicas. Este autor distinguía en todo acto lingüístico una función expresiva del propio sujeto, una función apelativa dirigida al interlocutor y una función informativa, apoyada en el contenido de la comunicación. Nueve años más tarde, Jakobson añadió a estas funciones la función fática, destinada a establecer y sostener la comunicación, reclamando y manteniendo la atención del interlocutor; una función poética, en la cual el lenguaje adquiere un valor por sí mismo y con relativa independencia de su significado, y una función metalingüística, en la que el lenguaje se utiliza para hablar sobre el propio lenguaje, que se convierte así en objeto de sí mismo. Pero la influencia de las ideas de estos autores, que se ocuparon del comportamiento lingüístico como componente del comportamiento humano y, por ende, de la psicología del lenguaje y la sociología del lenguaje, fue prácticamente inexistente.

La conciencia de esta contradicción llevó, en 1953, a Osgood a convocar una reunión de psicólogos y lingüistas de la que salió el propósito de estudiar psicológicamente el comportamiento verbal en lo que tiene de específicamente lingüístico. Esta nueva forma de estudio se acuñó con la denominación de Psicolingüística para distinguirla de la acumulación de materiales de diversa procedencia -como el Asociacionismo o Conductismo, que dan cuenta del refuerzo, la asociación y la imitación como mecanismos del proceso de aprendizaje del lenguaje- en que se había convertido la psicología del lenguaje.

Por otra parte, a mediados de siglo XX, el lingüista Chomsky, como crítica a la obra "*Verbal Behaviour*" de Skinner, desarrolló todo un planteamiento de la adquisición del lenguaje identificada como perspectiva innatista o generativista. Dicha perspectiva enfatiza primero, que los procesos de aprendizaje del lenguaje son específicos y de carácter innato; y, segundo, que el LAD -Language Acquisition Deviance- sería el dispositivo o mecanismo para la adquisición del lenguaje que permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del mismo. Este autor concibe el lenguaje como una capacidad natural de la especie humana con una gramática básica -*pivot*-, que permite al niño comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias. Esta gramática, al no atender a los problemas de la producción del significado, olvidaba los aspectos cognitivos implicados en la codificación del conocimiento por parte del niño. Este problema es asumido por otros teóricos innatistas, que proclaman que el niño no sólo conoce palabras aisladas, sino las relaciones entre ellas -la semántica- y por lo tanto, el sentido de los enunciados. Fillmore (1968) fue el autor que identificó las relaciones semánticas en los primeros enunciados de los niños y, en consecuencia, sobre los condicionantes previos que permiten la aparición del lenguaje. Desde esta perspectiva el

objetivo último de la Lingüística, que intenta construir un modelo que pueda dar cuenta de la competencia lingüística del individuo, es el de descubrir, superando las diferencias entre las lenguas, la gramática universal -GU-.

Dentro de esta perspectiva se reconocen distintas posturas, como la maduracionista, que plantea que los principios de la GU están a disposición del niño a partir de un momento genéticamente determinado, o la constructivista, que asume que la forma de la gramática infantil en un punto de cambio (estado n) consistirá en todo lo propio del estado n , más los nuevos rasgos del estado " $n+1$ " (Rivero, 1993). Pero los distintos planteamientos innatistas han resultado insuficientes para satisfacer los interrogantes sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, ya que explican la evolución de la gramática infantil limitándose a los datos estrictamente lingüísticos y prescindiendo del significado de los enunciados, del contexto situacional y de las intenciones comunicativas de los interlocutores.

En este contexto reaparecen las consideraciones funcionales en los estudios del lenguaje. El grueso de esta orientación está constituido, por un lado, por los planteamientos psicológicos que explican la aparición y el desarrollo del lenguaje infantil a partir de la comunicación y de la interacción social (Brunner, 1977), y, por otro lado, por el estudio de la aparición de las reglas del diálogo y las distintas modalidades de la comunicación según las situaciones (Grice, 1975). Podríamos resumir la cuestión diciendo que los interrogantes sobre los usos lingüísticos dan lugar a la aparición de nuevas corrientes dentro de la Filosofía, la Psicología, la Sociología, etc. que intentan dar respuestas a los clamorosos silencios de las teorías gramaticales sobre estos usos.

En la actualidad, Serra *et al.* (2000) reducen los estudios del lenguaje a dos opciones. La primera opción plantea el estudio del lenguaje desde una perspectiva "formal" o de observador, es decir, dirigida a descubrir cómo los niños incorporan la estructura -aquello que los expertos dicen que es el lenguaje- a su desarrollo. La segunda opción entiende el lenguaje como una actividad compartida -hacer algo entre personas-, que se adquiere a partir de la interacción entre una persona altamente competente y otra que está en situación de aprendiz. Este último planteamiento es identificado por Acosta y Moreno (1999) como la perspectiva interactiva a la que hemos dedicado el siguiente capítulo por sustentar los planteamientos iniciales de esta investigación.

CAPÍTULO II:
LA PERSPECTIVA INTERACTIVA COMO BASE
PARA EL ESTUDIO DEL DESARROLLO DEL
LENGUAJE

1. Presupuestos teóricos
2. Nociones básicas y conceptos claves
3. Otras aportaciones
4. Repercusiones para la educación

En el capítulo anterior esbozamos dos planteamientos importantes dentro de las teorías sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje: la innatista y la interactiva. La perspectiva interactiva es la que tomamos como referencia teórica en este estudio para entender los avances y retrocesos en el proceso de aprendizaje del lenguaje. El punto de partida de esta perspectiva se sitúa en la concepción del desarrollo de Vigostky, que explica el desarrollo infantil, fundamentalmente, a partir de las interacciones entre el pequeño y quienes le rodean. Este interés por el contexto y los interlocutores para explicar el desarrollo del lenguaje ha sido compartido por otras corrientes disciplinares dentro de la Lingüística, la filosofía y la sociología, que estudian de forma sistemática la producción lingüística contextualizada. Las aportaciones teóricas y metodológicas de la Psicolingüística, la Pragmática, la Sociolingüística y la Antropología lingüística han sido precisamente las que han resaltado dentro del estudio del lenguaje los aspectos contextuales de éste, que habían sido menos considerados hasta mediados del siglo pasado.

En este capítulo pretendemos recoger lo más destacado, a nuestro juicio, de estos planteamientos y ello con el riesgo de olvidar tendencias o posiciones desconocidas para nosotros. Es un ejercicio que realizamos con el empeño de que se conozca y comprenda mejor nuestro punto de partida teórico, aunque afortunadamente algunos de estos preceptos son ya conocidos, porque inspiraron la anterior reforma educativa -la LOGSE (1990)- y se han plasmado en algunas concepciones de la evaluación e intervención del lenguaje (Acosta *et al.* 1995; 1996).

1. Presupuestos teóricos

En la conformación de la perspectiva interactiva, que pone el acento en la dimensión social, contextual y en el uso del lenguaje, ha sido fundamental la concepción del

desarrollo de Vigotsky (1979). Este autor destaca el papel de la interacción social y la cultura para explicar el desarrollo infantil, en general, y en particular, la consecución de los procesos psicológicos superiores. Para este autor cualquier función aparece siempre dos veces, primero, a nivel social o nivel interpsicológico, y, posteriormente, aparece en el individuo, en el plano personal o intrapsicológico. Cuando los padres perciben que el niño o la niña desarrolla cierta actividad para alcanzar un fin, esto es, cuando el infante está situado en lo que Vigotsky denominó como *zona de desarrollo próximo*¹, con posibilidades de aprender una actividad determinada, los padres se convierten en un soporte o ayuda para que lo adquiera, y la manera de hacerlo es realizarla conjuntamente con su hijo o hija. De esta manera, los padres se convierten en el *andamiaje* (Bruner, 1983) para el aprendizaje y el cambio de los más pequeños. Por tanto, desde el exterior se proporcionan los medios para alcanzar un cambio en las capacidades de los niños.

Posteriormente, estas ideas han sido desarrolladas por otros autores (Locke, 1980; Schaffer 1989,1993; Bronfenbrenner 1987; Wertsch, 1979, 1988; Kaye, 1986; Rogoff, 1990) que señalan la naturaleza social del desarrollo humano, al considerar que éste tiene lugar en el ámbito de las relaciones personales y en el marco de un contexto determinado. Se abandonan, en consecuencia, posiciones centradas en el individuo, que conciben el desarrollo principalmente como un "viaje en solitario" y también aquellas otras que, aún reconociendo la importancia del contexto en el desarrollo, consideran al individuo y el contexto como entidades independientes que se condicionan mutuamente (Martí,1994).

Por lo tanto, de acuerdo con la obra de Vigotsky, el desarrollo humano es visto como una actividad social en la que los niños y niñas toman parte en acciones de naturaleza cultural, que se sitúan más allá de su competencia, que afrontan mediante la ayuda de los adultos o de compañeros más experimentados. Dentro de su concepción del desarrollo, este autor no trató directamente la adquisición del lenguaje, pero le otorgó un papel básico en la estructuración progresiva del pensamiento (Vigotsky, 1977).

Vigotsky expuso que el lenguaje y el pensamiento tienen raíces genéticas diferentes, que se desarrollan separadamente durante el primer año de vida. Esta diferenciación le llevó a distinguir una fase prelingüística del desarrollo del pensamiento y

¹ Entendida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1979: 133).

una fase del lenguaje pre-intelectual. Respecto al lenguaje, consideró que los gritos y balbuceos, formas predominantemente emocionales de la conducta, son las raíces pre-intelectuales del habla, las cuales no tienen relación alguna con el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, algunas de estas primeras manifestaciones ya demuestran su función social en la etapa pre-intelectual del desarrollo del lenguaje, por ejemplo, las reacciones del bebé a la voz humana. Alrededor de los dos años, las dos curvas del desarrollo, la del lenguaje y la del pensamiento, que hasta entonces habían permanecido separadas, convergen y se unen para iniciar una nueva forma de conducta. Es el momento en que el pequeño descubre que cada cosa tiene su nombre. Entonces el lenguaje empieza a servir a la inteligencia, y los pensamientos empiezan a ser expresados verbalmente. De esta manera, el habla, que durante el primer año de vida tenía una función afectiva y regulativa, inicia su andadura en la fase intelectual.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se entiende como acción, como una actividad humana fundamentalmente social que se genera y desarrolla precisamente en situaciones sociales interactivas y, consecuentemente, se concede una notable importancia al estudio del papel que juega la interacción social y propiamente lingüística en el desarrollo del lenguaje. Autores como Lock, Kaye, Bruner, Snow, Wertch, Bates, Moerk, Rondal o Garton entre otros, han adoptado y ampliado esta perspectiva en los últimos veinte años, ofreciendo diferentes sensibilidades y tomas de posición que llevan a enfatizar de manera distinta el peso de las diferentes variables que intervienen en el desarrollo. Así, por ejemplo autores como Lock (1980) o Bruner (1983) consideran que la interacción social es el elemento clave para que los niños aprendan el lenguaje.

Estos autores relacionan el aprendizaje o adquisición del lenguaje con la intencionalidad y los intercambios comunicativos que se producen antes de que exista un sistema lingüístico formalizado; o lo que es lo mismo, en la medida en que el adulto atribuye una intencionalidad y un significado a las conductas no verbales de los bebés, cuando el niño empieza a hablar se produce una continuidad en la atribución de intenciones, y, por consiguiente, se interioriza inconscientemente el medio utilizado. Por otro lado, los bebés se dan cuenta muy pronto del impacto que tienen sus manifestaciones en su entorno social y emplean el repertorio de conductas gestuales o sonoras que están a su alcance con intenciones cada vez más "planificadas".

En definitiva, estos planteamientos defienden que las actividades del pequeño son interpretadas como comunicativas mucho antes de que aparezca el lenguaje, lo que razonablemente hace suponer que han aprendido a comunicarse y, en función de esta

sobreinterpretación, los adultos realizan una labor de “andamiaje” (Bruner, 1983) que puede considerarse el soporte principal para el desarrollo de habilidades de interacción social, comunicación y lenguaje (Bruner, 1983; Kaye, 1985; Lock, 1980; Nelson, 1977). En este sentido, el contexto familiar y, más específicamente, determinados tipos de intercambios entre niños y cuidadores en el hogar, serían elementos importantes para comprender el desarrollo del lenguaje.

El conocimiento de las distintas situaciones y contextos reales en los que se utiliza el lenguaje es imprescindible para explicar cómo las personas (pequeños y mayores) se hacen “hablantes más o menos competentes” y no sólo describiendo las reglas que gobiernan el sistema de una lengua (Acosta y Moreno, 1999:13). Asimismo, esta concepción sobre la naturaleza interactiva y contextual del desarrollo del lenguaje tiene otra consecuencia que no puede olvidarse: no es suficiente identificar las posibles variables que pueden ayudar a explicar el desarrollo del lenguaje, sino que en caso de presentarse dificultades la solución pasa también por modificar las condiciones del entorno de forma que incidan favorablemente en el progreso del desarrollo. Por lo tanto, las dificultades en este área no son independientes de las experiencias que se les brindan a los pequeños en casa y en la escuela, ni de las ayudas que se les facilitan.

2. Nociones básicas y conceptos claves

Hasta el momento hemos incidido en la importancia que la interacción social tiene en el desarrollo en general, pero hay otra cuestión más que habría que resaltar para comprender la evolución del lenguaje y es la siguiente: el niño posee desde el momento de su nacimiento unas características y capacidades comunes a la especie y, además, tiene unas características diferenciales (físicas, motoras, perceptivas, temperamentales, etc.) como individuo concreto que van a condicionar sus interacciones con el medio. La naturaleza de esta individualidad adopta formas sutiles y depende, hasta cierto punto, del tipo de rasgos temperamentales con los que llegamos a este mundo (Schaffer, 1993). Por esta razón, en los procesos de socialización se intenta señalar que no todos los recién nacidos son iguales; las diferencias temperamentales evidentes en los primeros momentos del nacimiento, influyen tanto en el tipo de respuestas que emiten los niños hacia sus cuidadores como en las respuestas de los cuidadores hacia ellos, marcando importantes diferencias tempranas en los procesos interactivos afectivos, cognitivos y conductuales. Diferencias interindividuales que aumentan cada vez más a lo largo de la vida (López y

Fuentes, 1994). Respecto al desarrollo del lenguaje, Garton (1994) nos recuerda lo siguiente:

- a. Que dependiendo de la cultura y de otras convenciones sociales dominantes, los niños y niñas tienen distintos grados de contacto social con las personas, cada una de las cuales ejercerá sobre ellos algún impacto.
- b. Otros agentes de socialización, como la televisión, formarán parte de la vida del niño y, si bien el grado de implicación activa del niño es menor, se hace inevitable alguna influencia.
- c. Los niños y niñas pueden tener oportunidades de interactuar con personas que no ven directamente -pueden hablar por teléfono o con compañeros imaginarios o enviar una tarjeta de navidad- o con participantes “ficticios”, como ositos de peluche, muñecas o mascotas que carezcan de capacidades lingüísticas.

Esto implica reconocer que existen *interacciones* y *contextos* que pueden tener muchos y diferentes significados en función de cuáles sean los elementos puestos en acción, por lo que consideramos oportuno ofrecer un breve repaso a las definiciones presentadas por distintos autores.

2.1. Interacción

Rondal (1990) entiende por interacción a las acciones y las influencias recíprocas de los protagonistas en el intercambio interpersonal, sean ellas intencionales o no. Los padres actúan e influyen en el niño, y éste actúa e influye en sus padres. Las dos series de acciones y de influencias se interrelacionan de manera constante.

Garton (1994) considera, en primer lugar, la interacción social como el vehículo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento cultural e histórico. Según esta autora, una definición de “interacción social” establece que son esenciales al menos dos personas que intercambian información y que entre éstas se dé algún grado de la reciprocidad y bidireccionalidad. Así pues, la interacción supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, donde cada cual aporta diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente.

Clemente y Morena (1996) se refieren a este término como *“la acción conjunta de dos o más elementos, de forma que su actuación asociada no es la suma de la acción de los elementos, sino una operación diferente fruto de la acción conjunta de ellos”* (1996:34). Estas autoras distinguen entre este término y el de *relación*. Cuando dos individuos

interactúan en sucesivas ocasiones en el tiempo, y cada una de estas interacciones puede afectar a las siguientes, se habla entonces de relación. Sin embargo, cuando dos o más personas establecen algún tipo de contacto entre ellas, se podría hablar de interacción. La relación incluye no solamente lo que los dos miembros hacen juntos, sino también las percepciones, miedos, expectativas, así como lo que cada uno espera de la relación con el otro, basado, en parte, en las historias individuales de cada uno y en la historia de la relación entre ambos.

Según Hinde (1979, cit. Clemente y Morera) las interacciones se pueden describir y diferenciar en varias dimensiones en función de sus especificidades, su acción continua y las relaciones implicadas en cada una de éstas:

a. La primera dimensión se refiere al contenido de las interacciones e incluye lo que se ha denominado *funciones o metas* de las mismas. Así, se establecen los diferentes tipos de interacciones en función de los objetivos a lograr: crianza, juego, instrucción, etc. Por esta razón, no son iguales las interacciones entre padres e hijos, profesores y estudiantes, amigos, novios, etc.

b. La segunda dimensión la constituye la estructura de los diferentes tipos de interacción, que resultan críticas en la comprensión de las relaciones. En opinión de muchos autores, al no ser equiparables los términos "relación" e "interacción", algunas interacciones idénticas pueden deparar relaciones diferentes. Por ejemplo, besar o sostener a un bebé es un tipo de interacción característico de las relaciones madre-hijo, pero también de relaciones mucho más superficiales entre adultos y bebés.

c. *La reciprocidad y la complementariedad* son aspectos característicos de las interacciones entre personas, de forma que un componente influye en los demás y cada uno de los otros en el primero. Esta dimensión es refutada teóricamente por todos los autores, aunque desde una óptica empírica ha resultado más difícil probar el efecto recíproco y la complementariedad de acciones en cualquier tipo de interacción.

d. Las interacciones mantienen dimensiones o componentes cualitativos difíciles de investigar, como los engranajes afectivos-emocionales entre los miembros intervinientes en la interacción.

e. Las interacciones están organizadas en series o patrones complicados de carácter multimodal, multidimensional o multifuncional, de forma que estos patrones complejos son más frecuentes que las interacciones aisladas.

f. Algunos aspectos cognitivos son particularmente relevantes, sobre todo los que hacen

mención a la construcción de la mente de los demás, de forma que, quien mantiene una interacción, establece o tiene en cuenta características cognitivas en los demás como lo hace con él mismo.

La distinción de los términos interacción y relación permite delimitar la noción de relación para aquellas interacciones organizadas, pautadas, en la que se establecen vínculos duraderos entre los “*partners*”, como, por ejemplo, ocurre con la relación de apego, la de amistad o la de noviazgo. En contrapartida, permite utilizar el término interacción para los contactos interpersonales en los que los sujetos intervinientes pueden no establecer vínculos organizados entre ellos, y su contacto (sin ser menos decisivo para el desarrollo) puede suponer menos implicación emocional. No obstante, las relaciones no pueden ser medidas ni observadas sino a través de las interacciones, de ahí su confusión.

Del Río (1997) entiende que la interacción es un proceso relacional que no se caracteriza por la acción de fuerzas unidireccionales, sino de influencias mutuas. No basta con la toma de contacto para que se produzca, sino que es necesario además que se lleve a cabo algún tipo de actividad o acción conjunta, que puede ser de diversos tipos, como que ambos participantes centren la atención en un mismo objeto, o que realicen una actividad manipulativa con un mismo fin, conversar. Además, éstas y otras acciones deben tener otra cualidad, la de “afectación mutua” (Del Río, 1997:21). Pero esas afectaciones no tienen por qué ser simétricas o equilibradas. De hecho, en la interacción educativa tiene que existir un cierto desnivel de competencia entre los participantes, para que se produzca enseñanza o aprendizaje. La relevancia de este término queda explícita en la afirmación de Del Río, la cual compartimos: “*sin interacción propiamente lingüística, sea oral o de otro tipo, si es que tal cosa puede imaginarse en una comunidad humana, no se produciría el desarrollo del lenguaje en el niño*” (1997:24).

2.2. Contexto

Desde esta perspectiva nadie pone en duda la influencia que los contextos tienen en el desarrollo de los individuos. Los estudios realizados dentro de la Psicología Evolutiva - tanto desde la perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1993; Bruner, 1997) como la ecológica (Bronfenbrenner, 1987)- son pioneros en considerar el medio como un todo integrado por cosas, personas y redes sociales mutuamente organizadas que influyen en el desarrollo. No obstante, se pueden encontrar distintas posturas respecto a qué y/o quiénes conforman los contextos, como las posturas ambientalistas puras, en las que el entorno físico es el único referente, sin la intervención de otras personas, hasta la concepción global siempre

interactiva, de referencia al contexto como entidad formada por individuos y ambientes (Clemente, 1996). De igual manera, no todos los estudios han podido mostrar cómo interactúa el sujeto con el contexto de forma dinámica (Martí, 1994).

Clemente (1996:19) utiliza el término para hacer referencia a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano. Esta autora especifica algunas de las características que conforman los contextos y que, sintéticamente, describimos del siguiente modo: son construcciones humanas, eminentemente sociales, que integran elementos de naturaleza psicológica no espacial, que son apropiados como espacios de investigación para conocer el comportamiento humano, ya que enmarcan e influyen en el desarrollo; reconociendo además que los diversos contextos mantienen flujos de influencia recíproca.

Según Del Río (1997), en el ámbito del estudio psicológico del lenguaje podemos trabajar con la siguiente opción: el contexto hace referencia a un conjunto estructurado de variables sociales y no sociales, presentes de manera factual o mediada, que influyen a y son activadas por los individuos que hacen uso del lenguaje (1997:28). Esta autora entiende como variables sociales la presencia de personas, sus actuaciones, la estructura de la acción, las tareas a realizar, las interacciones entre participantes, etc. Y como variables no sociales a los elementos físicos del entorno, refiriéndose a la organización del espacio, objetos presentes, condiciones acústicas, iluminación, etc. Sin restar la importancia a éstos últimos, el peso del contexto social en la descripción y comprensión de las producciones lingüísticas es mayor.

Asimismo dentro del contexto social se pueden distinguir dos subcontextos: el propiamente *verbal*, lingüístico o paralingüístico (producciones lingüísticas, idioma, gestos, entonación, etc.) y el contexto *interpersonal* (conjunto de experiencias y conocimientos comunes de los participantes, como lengua, cultura, interacciones compartidas, etc.).

En resumen, el concepto de contexto abarca múltiples acepciones y no siempre es imprescindible tenerlas todas en cuenta o con el mismo grado de exhaustividad.

3. Otras aportaciones

Como ya hemos dicho la perspectiva interactiva desarrollada como acabamos de exponer a partir de la psicología cognitiva de Vigostky también se ha visto enriquecida por otras disciplinas que han incluido el lenguaje entre sus interrogantes, y que podríamos

agrupar en tres grandes bloques: a) la Pragmática filosófica; b) la Antropología lingüística y cultural y c) la Sociología.

3.1. La Pragmática filosófica

La primera aborda el estudio de la actividad lingüística, entendiéndola como una parte esencial de la acción humana. En 1953, Wittgenstein parte de la crítica a la tradición filosófica que concibe la separación entre lenguaje y pensamiento, para llegar a decir que el lenguaje se ordena de acuerdo con las reglas de uso público y el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público. Este autor entiende que es la cultura o las “formas de vida”-concepto paralelo al de juegos de lenguaje²- las que confieren significado a los enunciados. En el proceso de aprendizaje de una lengua, lo que se adquiere son, precisamente, esas reglas de uso socialmente marcadas que debemos aprender a usar en diversas situaciones y contextos, que, si bien son implícitas y están en el propio uso, ni están por debajo de él ni son diferentes a él. Por lo tanto, el lenguaje no es un simple instrumento para expresar lo que uno piensa, sino una forma de actividad, regulada y pública.

Una década más tarde Austin formuló la teoría de los actos de habla, desarrollada posteriormente por Searle, en la que se propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de lo que ocurre cuando producimos un enunciado, momento en que se realizan simultáneamente tres actos: locutivo (referido al significado literal de una oración); ilocutivo (la producción que se asocia a una expresión, fuerza ilocutiva) y el acto perlocutivo (efecto que produce). Austin observa que, excepto en contadas ocasiones, no se puede decir de los enunciados que son verdaderos o falsos, sino que son “afortunados” o “desafortunados”, en virtud del contexto en que se producen y de los efectos que provocan.

En 1975, Grice plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual, en la que los participantes tienen un objetivo en común y sus actuaciones son mutuamente interdependientes. Esta concepción le llevará a formular el principio de cooperación como principio regulador de todo acto comunicativo. Dicho principio se completa con cuatro máximas: cantidad (informatividad), calidad (verdad), relevancia (relación) y modo (inteligibilidad).

² De la multiplicidad de juegos de lenguaje que recoge el autor destacamos como ejemplo dar órdenes y actuar siguiendo órdenes, describir un objeto por su aspecto o por sus medidas, fabricar un objeto de acuerdo a una descripción, etc.

En la década de los noventa, Levinson (1989) define la Pragmática como el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas. Así, el acto comunicativo no se entiende como algo estático, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante *intenta hacer* algo, el interlocutor *interpreta* esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística.

Desde la perspectiva pragmática se entiende por contexto no sólo el “escenario” físico en que se realiza una expresión, sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo (Cots *et al.*, 1990:56).

3.2. La Antropología lingüística y cultural

Los bloques segundo y tercero, conformados por distintas corrientes de la Antropología y la Sociología, se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta.

Dentro de la Antropología, a partir de los años sesenta, se ha desarrollado la llamada etnografía de la comunicación. Esta corriente parte de los trabajos realizados por Boas, Sapir y Malinowski, que demuestran la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado. Estos autores entienden que, analizando el comportamiento comunicativo de una comunidad de habla es posible, a su juicio, entender el mundo cultural de un grupo social determinado. Para Tusón (1995) la etnografía de la comunicación formula una manera especial de entender las formas de vida, así como las maneras de ver el mundo de una comunidad determinada.

Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la competencia comunicativa, término que remite necesariamente al de competencia lingüística de Chomsky, que se define como aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (Gumperz, 1972). Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por tanto, está socioculturalmente condicionada. Esta noción trasciende así su sentido del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Cots *et al.* 1990: 55).

La unidad de análisis de la etnografía es el hecho o acontecimiento comunicativo (Hymes, 1972). El autor citado, basándose en estudios anteriores sobre comunicación y especialmente en el de Jakobson sobre las funciones del lenguaje, plantea que cualquier hecho comunicativo se puede describir a partir de varios componentes que siempre están presentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de los actos, grado, instrumentos, normas y género. Estos componentes que a su vez están divididos en subcomponentes - como se puede apreciar en la siguiente tabla- se articulan de manera diferente, y esto es lo que interesa describir para entender la especificidad de cada acontecimiento comunicativo “tipo” respecto a lo que se hace en el mismo entorno cultural o respecto a lo que se hace en otras culturas.

Tabla 2.1:Componentes del hecho o acontecimiento comunicativo

SITUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Localización espacial y temporal (el lugar y el momento en que se desarrolla el acontecimiento comunicativo). - Escena psico-social (la significación social y cognitiva de la escenificación).
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Características socio-culturales (edad, sexo, estatus, rol, bagaje de conocimientos, repertorio verbal, etc.). - Relaciones entre ellos (jerárquica, entre iguales, íntima, distante, etc.).
FINALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos/productos (lo que no se espera obtener y lo que no se obtiene realmente). - Global/particular (finalidades sociales del acontecimiento y finalidades individuales o concretas de cada actividad).
SECUENCIA DE ACTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la interacción (gestión de los turnos de habla, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, finalización, etc.) - Organización del tema/ de los temas (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio, etc.).
GRADO	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de formalidad/ informalidad de la interacción (muy serio, frívolo, divertido, íntimo, frío).
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Canal (oral, escrita, audio-visual, iconográfico, etc.) - Variedad del habla (lenguas, dialectos, registros, etc.) - Vocalizaciones, cinesia y proxémica (ruido de asentimiento, de rechazo, de fastidio, de incompreensión, etc; gestos, posición y distancia de los cuerpos, etc).
NORMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Normas de interacción (quién puede hablar y quién no, cómo se toma la palabra, interrupciones, silencios, encabalgamientos, etc.) - Normas de interpretación (marcos de referencia para interpretar los enunciados indirectos, las proposiciones, los implícitos, etc)
GÉNERO	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de interacción (trabajo en grupo, conversación espontánea, conferencia, tertulia, etc.) - Secuencias discursivas (diálogo, narración, argumentación, exposición, etc.).

Según Lomas et al. (1992) el interés de la Etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada en cualquier situación. Por lo tanto, la tarea del que practica la etnografía consistirá en descubrir y describir las diferentes situaciones de comunicación del grupo que estudia y los diferentes tipos de acontecimientos comunicativos, a través de los cuales los componentes del grupo en cuestión organizan las muchas actividades cotidianas. Se observa que las sociedades o los grupos humanos, se organizan en torno a determinados escenarios o situaciones comunicativas que se caracterizan porque lo que se dice es posible gracias al uso lingüístico. Ejemplos de situaciones comunicativas en nuestro entorno cultural podrían ser, entre otros, un juicio, una iglesia, un bar, un mercado y una escuela (Tusón, 1995).

En general, las conversaciones informales, la interacción cotidiana -que implica lo lingüístico-, las entrevistas, los diarios de campo, las historias de vida, la utilización de las lenguas y las variaciones, los rituales y la vida social, forman parte de los diferentes aspectos que se han tenido en consideración para la recogida de los datos etnográficos.

3.3. La Sociolingüística

Dentro de la Sociología, la Sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas distintas, los de Haugen sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en Estados Unidos y los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India. El objeto de la Sociolingüística es el uso lingüístico, esto es, que se presta una atención especial a los agentes de ese uso -los hablantes-. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de la *comunidad de habla* y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su diversidad lingüística.

En el marco de la Sociolingüística se han desarrollado estudios de distinta orientación. Por un lado, están aquellos de orientación propiamente sociológica sobre la situación lingüística en naciones en vías de desarrollo en los años sesenta del siglo pasado; y, por otro lado, los conocidos como "teoría de la variación", heredera de dialectología. Actualmente, Tusón (1993) señala tres perspectivas de influencia de la Sociolingüística:

- a. La que ofrece una visión de la sociedad y de la escuela como institución y como ámbito social.

- b. La que ofrece una visión del alumno y profesor como hablantes o usuarios de una lengua.
- c. La que ofrece una visión de la interacción comunicativa que se da en el aula como escenario comunicativo. En este espacio se producen intercambios comunicativos en los que se ponen de relieve determinados rasgos lingüísticos del alumnado, reflejo de su competencia comunicativa.

No obstante, el interés por el estudio de la interacción humana ha crecido en los últimos quince años con la Etnometodología y el Interaccionismo simbólico. La primera se ha ocupado especialmente del análisis de la conversación espontánea³, entendida como una actividad social más. Los etnometodólogos parten de la idea de que las actividades cotidianas que realizan las personas son métodos que sirven para dar sentido a las diversas situaciones en las que se encuentran, y consideran que el lenguaje es un instrumento para dar sentido a una situación. Consideran que los turnos de palabras son el principio organizador de la conversación y estudiando la forma en cómo se organizan los turnos se pueden descubrir los procedimientos que se utilizan para “manejar” o “gestionar” la conversación, para iniciar, cambiar o mantener un tema, para cambiar el tono de la interacción, para reformular la constelación de los participantes, etc.

Desde el análisis del discurso se ha estudiado mucho la conversación, considerada como un proceso interactivo en el que tanto hablantes como oyentes cooperan, a fin de crear las condiciones que hacen posible el entendimiento. Toda conversación sigue principios organizativos propios que son en gran medida independientes de la estructura gramatical de los elementos de la expresión que la componen. Para Casalmiglia (1994) la conversación es una de las muestras más universales y primordiales de la comunicación humana y en ella tienen su raíz las posibles elaboraciones posteriores. De ahí que sea tan importante conocer y hacer explícitas sus características, sus normas y el comportamiento del hablante cuando se encuentra en esta situación. Como veremos, es un acto multidimensional que acoge una diversidad de elementos tanto verbales como no verbales que aportan significación.

Según Cots et al. (1990:) la delimitación precisa de lo que entendemos por conversación depende de la decisión del investigador y de la perspectiva y los objetos de

³ Existen otros enfoques de estudio de la conversación como el análisis del discurso que emplea la metodología, principios teóricos y conceptos (por ejemplo, regla, fórmula bien formada) típicos de la Lingüística. Mientras el

análisis concretos. Los rasgos más esenciales del concepto son:

- Demanda más de un responsable del acto de hablar.
- Que el producto verbal oral producido por más de una persona se estructura justamente en función de los actores; más concretamente, de los turnos de palabras.

Desde un punto de vista técnico se puede definir como una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada en turnos de palabra. Pero naturalmente no cualquier actividad oral constituye una conversación. La improvisación, o al menos un nivel superior de improvisación que en las situaciones como una conferencia, la explicación de un contenido o una entrevista, es consustancial a la conversación espontánea. Una conversación cara a cara también es diferente de una mantenida telefónicamente. El análisis de la conversación a vista no puede dejar de tener en cuenta que la verbalización se asocia a una extensa gama de mecanismos no verbales que ofrecen múltiples informaciones a los participantes. Por lo tanto, hay muchas actividades que pueden ser clasificadas como conversaciones, pero en cada análisis particular es imprescindible tener en cuenta el grado de espontaneidad del acto que se pretende para evitar generalizaciones precipitadas o incorrectas.

Los intentos por clasificar las actividades conversacionales se han dado en términos de funciones, sobre todo, de los participantes en la interacción, con independencia de los posibles roles o papeles prefijados. Las diferencias de sexo, edad y estatus marcan una diferencia y el motivo de lo que se dice. Las distinciones entre las variantes de las conversaciones aparecen en estos casos como las distinciones de las modalidades lingüísticas utilizadas registro formal/informal, coloquial/técnico, descriptivo/persuasivo, etc.

El interaccionismo simbólico, por su parte, considera que las interacciones son semejantes a los rituales y, por lo tanto, están altamente estructuradas. Las diversas “posiciones” que adoptan los participantes en un encuentro comunicativo se manifiestan a través de señales lingüísticas y no lingüísticas, como la prosodia, la elección del registro, los gestos, la mirada, etc., y cada cambio de posición es un índice que sirve para descubrir cómo la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de la aplicación de unos marcos determinados.

Por tanto, las distintas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones

análisis de la conversación es un enfoque rigurosamente empírico que utiliza métodos inductivos y evita la elaboración de teorías prematuras (Levinson, 1989).

concretas. No estamos ya antes sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios sino ante prácticas comunicativas en las que el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables (Stubbs, 1983).

4. Repercusiones para la educación

Históricamente la escuela ha valorado más el lenguaje escrito y su enseñanza que el lenguaje oral y ello es así, entre otras razones, por la larga tradición y papel que el estudio de los textos escritos toman en la formación de filólogos y didactas de la lengua. De tal forma que la producción y la interpretación de textos escritos está constantemente presente en el trabajo académico formal: enseñar a leer y a escribir es tradicionalmente tarea propia y específica de la institución escolar.

Para esta tarea el profesorado ha contado con normas, modelos y objetivos establecidos respecto a la enseñanza de la lengua escrita, pero no ocurre lo mismo con la enseñanza de la lengua oral. La formación que el profesorado ha recibido hasta la década de los noventa, y que hoy en día puede prevalecer, hunde sus raíces en el Estructuralismo lingüístico. Una perspectiva que pone de relieve el carácter oral consultancial a toda lengua, distinguiendo entre lo que es el sistema y lo que es su realización concreta, pero que en sus distintas ramas ha puesto más énfasis en el estudio de la estructura abstracta de las lenguas, su descripción y su explicación, dejando para un momento posterior el estudio de la realización concreta (Casalmiglia, 1994:19). En este sentido, la teoría estructuralista ha sido criticada por la filosofía mecanicista y conductista que subyace a ella, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico y el hecho de que sólo opere con la oración dada, en el nivel superficial, lo que hace imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico (Lomás et al., 1994).

El otro punto de referencia en los estudios de la lengua y del desarrollo del lenguaje ha sido la Gramática generativa. Esta perspectiva intenta, desde mediados del siglo pasado, superar la idea de que la lengua está dividida en niveles -planteamiento estructuralista- estancos y propone una visión modular mucho más integrada, en la que la lengua aparece articulada en diferentes componentes entre los que el componente sintáctico ocupó un lugar central y que, posteriormente, compartió con el componente semántico (Fillmore, 1968). Pero los límites tanto de esta teoría como de la estructural están en sus propios presupuestos teóricos; así mientras los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación.

En definitiva, ambas perspectivas permiten conocer aspectos de forma y contenido de las lenguas; sin embargo, han resultado insuficientes o inadecuadas a la hora de sintonizar con los enfoques funcionales -de uso- de la enseñanza de la lengua. Esto puede explicar, en parte, la desorientación existente en el tratamiento de la lengua oral en la enseñanza y el escaso valor concedido al conocimiento de su realización. Circunstancia que repercute negativamente en el alumnado y que se agrava aún más cuando en las democracias occidentales el saber hablar es uno de los elementos fundamentales para convencer y negociar.

Como enseñantes, una de nuestras tareas es potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas del alumnado, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o de sus lenguas. Porque si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para comunicarnos, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural y esto nos hace diferentes a unos respecto a otros. Las lenguas existen en su uso y los usuarios de las lenguas no somos homogéneos ni “ideales”, sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad (Tusón, 1991). Así pues, la formación de los docentes y su trabajo didáctico exigen un paradigma más amplio que permita dar cuenta también del uso lingüístico y que ofrezca instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el manejo del lenguaje. Por esta razón, las teorías del lenguaje de orientación social-funcional son las que más interesan y aportan a un profesional implicado en el estudio de fenómenos de cambio y comprometido con la intervención psicopedagógica o terapéutica en el área del lenguaje, ya que sustentan que los mecanismos de interacción o interpersonales pueden influir sobre los procesos de cambio lingüístico.

El papel del agente educativo, sea informal (madre, amigo, etc.) o formal (profesora, logopeda, etc.), es el de guía o ayuda, que ajusta finamente sus acciones a los niveles del niño y la niña para ir luego, gradualmente, ayudando al aprendiz a realizar acciones algo más complejas. En este sentido, los agentes educativos le permiten participar en actividades conjuntas, le ayudan y estructuran la situación como si el aprendiz ya fuera ligeramente más competente de lo que en realidad es.

Una visión funcional del lenguaje, desde nuestro punto de vista, requiere comprender qué tipo de *relaciones* establecen las personas con su entorno cuando despliegan su actividad lingüística. A este tipo de relaciones, Del Río (1997) las llama funciones del lenguaje y su análisis requerirá ocuparse imprescindiblemente tanto de lo que hace el niño

que está en proceso de aprender a comunicarse como del sobre qué, o quién actúa y de los efectos que a su vez tienen sobre el niño las consecuencias de su acción. No obstante, esta autora matiza que el simple hecho de estudiar las funciones del lenguaje no es garantía suficiente de que el enfoque adoptado sea realmente funcional. Es posible incorporar en una teoría el estudio de las funciones del lenguaje sin abandonar una concepción de fondo profundamente formalista e innatista.

Este planteamiento ha quedado recogido en los diseños curriculares bases para la enseñanza de las lenguas en las Etapa de Primaria y Secundaria, publicados en 1989 y 1991 respectivamente, que recogen el interés por el estudio de las modalidades de uso de la lengua, los actos de habla o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos. Es decir, se apuesta por entender la enseñanza de la lengua orientada a la mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que les permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias orientadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales (DCB).

Para algunos docentes estas disposiciones legales han supuesto simplemente el reconocimiento de un trabajo que ya venían realizando anteriormente, pero para otros ha supuesto una novedad articular la lengua oral desde una perspectiva comunicativa y funcional. Dicho planteamiento obliga a replantear la forma de impartir clase, es imposible enseñar y aprender lengua oral en una estructura de clase tradicional, poco participativa y dominada por el monólogo de la persona que asume el papel de enseñante (Del Río, 1993).

Si asumimos, a partir de los diseños curriculares vigentes, que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que les permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta *“como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo lingüístico, sociolingüístico, estratégicos y discursivos que el hablante/ oyente/ escritor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido* (Lomas et al., 1992:28-29).

Si lo dicho anteriormente está pensado para la totalidad del alumnado, si existe alguna dificultad -de tipo cognitivo, relacionada con el ambiente sociolingüístico, etc.- el

enfoque funcional de la enseñanza de la lengua les beneficia especialmente. A partir del trabajo en habilidades comunicativas pueden aprender aspectos formales/normativos - conceptos lingüísticos más abstractos-, además de habilidades de comunicación interpersonal eficaces que necesitarán en su vida cotidiana. Esto no significa que el alumnado con menos competencias son los destinatarios preferentes de una enseñanza funcional, sino que se plantea un cambio que incide más en lo metodológico que en los contenidos. En este sentido, al enfocar la enseñanza de la lengua desde un punto de vista comunicativo y no como un estudio pasivo y teórico -planteamiento anterior-, la escuela puede jugar un papel compensador de primera importancia para el alumnado en situación de mayor desventaja.

Por esta razón destacan las aportaciones expuestas en un apartado anterior, ya que sus trabajos “permiten acercar los patrones de uso real en la sociedad a los modelos lingüísticos que se manejan en la enseñanza” (Moreno, 1998:325). Concretamente, la Sociolingüística junto a otras disciplinas como la Lingüística Textual o el Análisis del Discurso son muy eficaces a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil al acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos y en consecuencia al programar acciones didácticas en el aula:

- a) Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.
- b) Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

CAPÍTULO III:
**LA INFLUENCIA DE LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y
ESCOLAR EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE**

1. El contexto familiar: una aproximación al concepto de familia
 - 1.1. Dimensiones de estudio de la familia
2. El centro escolar y el aula como contextos de comunicación
 - 2.1. Las partes fundamentales de una organización educativa
 - 2.2. La comunicación en las organizaciones escolares
 - 2.3. El aula como espacio de comunicación
3. Relaciones entre el contexto familiar y escolar

En el capítulo anterior quedó recogida la importancia que la perspectiva interactiva otorga a los contextos¹ e interacciones en el desarrollo evolutivo. Sin embargo, la aplicación de la concepción interaccionista a cada ámbito concreto del desarrollo es diferente, constituyendo la del lenguaje, junto a la relación de éste con la cognición, una de las parcelas más prometedoras y con más interrogantes por desvelar.

La importancia que la familia y la escuela, como contextos representativos de nuestra sociedad, tienen en el desarrollo del lenguaje queda explícita al estudiar las características de las interacciones en estos contextos. Cada uno de estos contextos cumple unas funciones específicas y están constituidos por personas que adoptan roles distintos -madres, padres, hermanos, profesorado y compañeros- y dan lugar a interacciones y relaciones distintas. Estas diferencias entre funciones, interlocutores, tipos de interacciones, etc., en cada uno de los contextos ocupan el contenido de este capítulo.

1. El contexto familiar: una aproximación al concepto de familia

Históricamente, se ha considerado a la familia como un conjunto de personas que mantienen unas determinadas relaciones, que han variado y lo seguirán haciendo en función de distintas circunstancias -sociales, económicas, etc.- de tal manera que hoy día podemos decir que existe una gran diversidad de formas familiares. Según López (1999) los tres criterios fundamentales para distinguir los tipos de familia son: el número de generaciones (eje vertical) y la composición (eje horizontal), el lugar de residencia y la línea de ascendencia. En la siguiente tabla se recoge una identificación y diferenciación de las familias en función de los tres criterios mencionados.

¹ Se utiliza este término para hacer referencia a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio en el comportamiento humano.

Tabla 3.1: Criterios de clasificación, identificación y diferenciación dentro de lo que entendemos por familia

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	IDENTIFICACIÓN	CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES
Nº de generaciones (eje vertical) y la composición (eje horizontal) (Misitu, Román y Gracia, 1988) Goldenberg y Goldenberg (1985)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nuclear ▪ Troncal ▪ Extensa ▪ Mixta ▪ Unión de hecho ▪ Monoparental ▪ Comuna familiar ▪ De serie ▪ Compuesta ▪ Cohabitación ▪ Parejas gay 	<ul style="list-style-type: none"> - Una pareja e hijos/as. - Padres con hijos adultos emancipados menos un hijo casado con hijos que se queda en casa. - Individuos de todas las generaciones con representantes vivos. - Variante de la familia nuclear en la que se incluye la mujer, el marido y los hijos de matrimonios previos. - Idéntica a la nuclear sin contrato legal entre los adultos. - Formada por un solo adulto con hijos - Varones, mujeres e hijos viviendo juntos, compartiendo derechos, responsabilidades y propiedades. - Combinación de familias entre sí o de familia mixta y nuclear. - Dos o más familias nucleares comparten un mismo marido o una misma mujer. - Relación entre dos personas de diferente sexo que conviven sin vínculos legales. - Relación entre dos personas del mismo sexo
El lugar de residencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matrilocal ▪ Patrilocal ▪ Neolocal 	<ul style="list-style-type: none"> - Viven con los padres de la mujer. - Viven con los padres del hombre. - Viven en un hogar propio.
La línea de ascendencia (Misitu, Román y Gracia, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Patriarcal ▪ Matriarcal ▪ Abuncular ▪ Patriarcal- matricéntrica 	<ul style="list-style-type: none"> - Ascendencia y autoridad determinada por el padre. - Ascendencia y autoridad determinada por la madre. - Ascendencia determinada por el tío materno. - Autoridad y ascendencia es paterna pero la madre toma las decisiones de la vida cotidiana.

Como podemos ver en la tabla anterior, las diferentes variantes del término familia dificultan encontrar una definición que recoga las peculiaridades de cada una de éstas, sin embargo es más fácil resaltar las características en las que han coincidido algunos autores desde distintas perspectivas. Así, por ejemplo, los planteamientos sistémicos conciben a la familia como un conjunto de personas que interactúan de forma regular y repetida a través del tiempo (Misitu *et al.*, 1988), constituyendo un subconjunto especial dentro de los sistemas sociales, que está estructurado según un sistema de relaciones intergeneracionales e intersexuales igualmente únicas. Desde esta perspectiva el hecho de que su estructuración esté determinada por la edad y el género es única y la diferencia así

de otros sistemas sociales -una empresa, un centro escolar-, diferencias que destacan Klein y White (1996) en los siguientes términos:

- Las familias duran un período de tiempo mayor que la mayoría de otros grupos sociales.
- La familia no es grupo en el que todos sus miembros formen parte de modo voluntario. Los hijos no deciden quiénes serán sus padres.
- Las familias pueden ser intergeneracionales.
- Las familias implican relaciones biológicas y/o legales y/o afectivas entre sus miembros.

Por lo tanto, cada sistema familiar está modelado por sus características estructurales (tamaño, complejidad, composición, estado vital), las características psicobiológicas de sus miembros (edad, sexo, fertilidad, salud, temperamento, etc.) y su posición sociocultural e histórica en el ambiente (Broderic, 1993).

Desde una perspectiva evolutiva-educativa, Rodrigo y Palacios (1998) entienden la familia como la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

A partir de las definiciones presentadas, extraemos los siguientes elementos en común:

- Los miembros del grupo (pareja heterosexual u homosexual sin hijos o con hijos biológicos o adoptados).
- Los vínculos entre los miembros (biológicos, legales, afectivos, etc.)
- Sus funciones.

Respecto a las funciones específicas de la familia, Rodrigo y Palacios (1998) destacan las siguientes:

- La construcción de personas adultas que asumen nuevas responsabilidades y el compromiso de unas relaciones íntimas y privilegiadas.
- El desarrollo afectivo.
- El apoyo social.
- Además de la aportación de nuevos miembros (Broderick, 1993).

Si hay niños y niñas, destacaremos aquellas relacionadas con:

- La supervivencia física y la salud.

- La transmisión y favorecimiento del desarrollo de las destrezas necesarias que hagan posible la autonomía de los niños.
- El favorecimiento del desarrollo de capacidades que dependen del grupo cultural.

Con respecto al último punto, de gran carga socio-cultural, Lopez (1995) resalta que las funciones de la familia están relacionadas con las siguientes cuestiones:

- La constitución de un espacio donde se ayuda a los miembros a buscar respuestas adecuadas y compartir sus emociones. Además de convertirse en un lugar de descanso de las tensiones generadas en contextos externos.
- Un espacio que proporciona a los niños y niñas informaciones, que les permiten interpretar la realidad física y social y asimilar las creencias básicas de su cultura. También actúa como grupo de control que enseña y obliga a sus miembros a comportarse de la forma que se considera socialmente deseable.
- La preparación para la incorporación a otros contextos educativos, así como el ajuste sostenido entre la formación proporcionada en la familia y la de esos otros contextos educativos.

No obstante, llega un momento en la vida de las familias en el que la generación dependiente puede ser, precisamente, la de los mayores, o coexistir más de dos generaciones, en la que la de los más jóvenes y la de los mayores sean las dependientes. En los casos de dependencia de los mayores, las familias cumplen las funciones de compañía, cuidado y apoyo afectivo.

Por todo lo expresado anteriormente, podemos decir que la familia, tenga el número de generaciones que tenga, se encarga de articular las vías que aseguren la supervivencia de sus miembros así como de su desarrollo afectivo, conductual e intelectual.

1.1. Dimensiones de estudio de la familia

Rodrigo y Palacios (1998) consideran tres dimensiones básicas para el análisis de la familia. La primera dimensión hace referencia a las cogniciones² de los padres sobre el

² Se refiere a las creencias, es decir, principios asumidos con un carácter subjetivo de “verdad” y que definen su realidad. Como tales creencias no operan desde la explicitación de su contenido, sino que actúan desde lo implícito como fundamento de todo lo que piensan y hacen los padres (Rodrigo y Palacios, 1998:62). La concepción de base es reconocer que los padres piensan sobre la realidad evolutiva y educativa de sus hijos y que no siempre actúan de modo reactivo ante los comportamientos de sus hijos (Rodrigo, 1995).

desarrollo y la educación de los hijos. La segunda dimensión es el estilo³ de relaciones interpersonales dentro de la familia y la tercera es el estudio del entorno educativo familiar⁴.

Por otra parte, en un análisis de la familia resulta clave no perder de vista que ésta experimenta importantes transformaciones evolutivas producidas por los propios procesos de desarrollo de sus miembros, los cambios en sus relaciones y los acontecimientos que se producen en la vida de cada unidad familiar. Por lo tanto, la dinámica evolutiva de la familia concierne a tres planos distintos y mutuamente relacionados: el plano de las relaciones entre los padres, el de la configuración familiar y el de la evolución de los hijos.

Respecto a la relación entre los padres, la formación misma de la pareja, los mecanismos por los cuales se inician y se mantienen las relaciones entre sus dos componentes son ya cuestiones que tienen raíces y connotaciones evolutivas. Asimismo, los avatares que afectan a cada uno de los miembros, o a la pareja, van a tener repercusiones sobre la felicidad y la armonía de la familia, sobre las tensiones y la protección frente a éstas en el interior del grupo familiar.

En el plano de la configuración, cuando una pareja pasa a desempeñar el papel de padres, la llegada del primer hijo o hija actúa más como una transformación de relaciones existentes que como una ruptura con el estado de cosas previo a su nacimiento. Además, con la llegada de otro hijo se reorganiza la red familiar, se instituye una dinámica nueva, inexistente hasta entonces: la de las relaciones entre hermanos. Pero la dinámica familiar vuelve a alterarse cuando los hijos se independizan o dejan vacío el hueco que hasta ahora ocupaban. También se modifica cuando se produce una ruptura del núcleo, consecuencia de una separación o un divorcio. Respecto al crecimiento de los hijos, decir que éste fuerza una evolución en las relaciones del interior de la familia.

Las cuestiones citadas hasta el momento, se retomarán en la segunda parte de la investigación y, por ahora, nos detendremos más en la interacción comunicativa-lingüística entre padres e hijos, por su trascendencia en la evolución del lenguaje.

³ Se refieren al conjunto de conductas que se relacionan muy directamente con moldear el tipo de conductas que los padres valoran más apropiadas y deseables para sus hijos e hijas (Rodrigo y Palacios, 1998:62).

⁴ Se refiere al estudio de los escenarios cotidianos – rutinas, acciones y experiencias en el transcurrir diario de la vida cotidiana – así como al análisis más fino de las interacciones padres- hijos.

1.1.1. La interacción comunicativo-lingüística y su influencia en la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

Quisiéramos empezar este apartado recordando que en la medida en que la interacción social implica grados de reciprocidad y bidireccionalidad, la relativa contribución del niño o niña y, como es de suponer, de la “otra persona”, afectará a la naturaleza y al resultado de la interacción. Por ejemplo, existen diferencias entre la interacción de una madre con su hijo de seis días de edad, la de dos niños jugando a “hombres del espacio” o la que tiene lugar cuando una hermana mayor enseña a su hermano pequeño a contar. El contenido de las interacciones es obviamente diferente, pero se puede argumentar que cada una de esas interacciones sociales facilita el desarrollo del nuevo conocimiento, al menos en uno de los participantes (Garton, 1994:23). Sobre la base de observaciones de este tipo, así como de la experimentación, se ha propuesto que la interacción social facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo. No obstante, cualquier papel causal significativo de la interacción social en el desarrollo del conocimiento se ha mostrado difícil de probar, en gran medida debido a que los mecanismos son difíciles de identificar, cuantificar y calificar con algún grado de precisión.

Una de las interacciones más observadas, estudiadas y analizadas, es la diada madre-niño, reflejo del papel que muchas mujeres asumen como cuidadoras, lo que las ha convertido en la persona más disponible y responsable en los estudios experimentales. Las interacciones se registran normalmente en vídeo, en algunos casos también en audio, y/o son complementadas con notas u hojas de codificación predeterminadas. El método naturalista se ha considerado especialmente apropiado para la investigación del lenguaje, sobre todo para aquellas investigaciones que estudian la producción lingüística del pequeño, mientras que los estudios del desarrollo del lenguaje con niños mayores son frecuentemente experimentales y examinan más la comprensión que la producción del lenguaje. A continuación, recogemos las distintas líneas de investigación que, haciendo hincapié en el papel del contexto, se han interesado por las interacciones que afectan al desarrollo del lenguaje, perfilando diferencias que favorecen en mayor o menor medida el desarrollo de éste.

La línea sociolingüística

Dentro de esta línea de investigación, los trabajos emprendidos por Bernstein (1971), dirigidos a comprobar la existencia de diferencias lingüísticas en el estilo de interacción familiar, han sido de los más prometedores. La teoría de los códigos sociolingüísticos -

elaborado y restringido- se convirtió en la base para sugerir que el uso del lenguaje en casa y los contextos de aprendizaje social que se proporcionan al niño o la niña de clase obrera, le daban un abanico de experiencias lingüísticas más limitadas, con la probabilidad de que éstas fuesen consideradas insuficientes para conseguir el éxito escolar en la escuela. De tal forma que la responsabilidad que el lenguaje usado en el contexto familiar tiene en la transmisión de los códigos es anterior a su repercusión escolar.

Brandis y Henderson (1970) en un estudio con niños de cinco años de distinta clase social encontraron, en primer lugar, que los de clase media hacían más demandas de descripción y de narración que los niños de medios sociales más desfavorecidos; segundo, que había diferencias en la relación entre adjetivos y sustantivos, siempre a favor de los niños de clase media. Respecto a las expresiones que las madres utilizaban para decir de qué hablaban con sus hijos, encontraron que las madres de clase social media-alta explicaron que lo hacían para intercambiar ideas, mientras que las madres de clase trabajadora verbalizaron que lo hacían para decir al niño lo que estaba bien o mal, y por razones afectivas. En este estudio los autores concluían que las madres de clase social baja eran más pasivas que las madres de clase social media-alta, que además actuaban como si pensasen que los niños aprenden de forma natural o automáticamente.

Por otra parte, Cook-Gumperz (1973), en un estudio con madres de distinto estrato social, se interesó por conocer lo que hacían éstas en situaciones problemáticas, de regulación del comportamiento y de órdenes. Las respuestas obtenidas de las madres se clasificaron del siguiente modo:

- Técnicas imperativas, referidas a propuestas de orden directa o indirecta, realizadas verbalmente o con la ayuda de acciones o gestos. Por ejemplo: “¡cállate!” o “¿podrías callarte?”.
- Apelaciones de situaciones, referidas a restricciones en el comportamiento de los niños, dándoles argumentos ligados a la edad, el sexo, las pertenencias grupales, etc. Por ejemplo: “los niños de cinco años ya no hacen estas cosas”
- Apelaciones personales, entendidas como refuerzos personales dirigidos directamente hacia el comportamiento del niño y sus relaciones con los demás. Por ejemplo: “si rompes ese juguete, me pondré triste”.

Esta autora no encontró diferencias entre las madres en la utilización de apelaciones situacionales. Sin embargo, los resultados en los otros dos tipos de enunciados fueron diferentes: las madres de nivel social bajo hacían más llamadas imperativas, mientras que las madres de

nivel social alto utilizaban más apelaciones personales. Entre las conclusiones del estudio destacamos, por un lado, que las madres de nivel social bajo tienden a usar técnicas imperativas para regular el comportamiento infantil, sin dar razones justificativas a la vez; lo habitual entre las clases bajas es que, si el niño es capaz de entender argumentos verbales, se utilicen argumentos de tipo situacional. Estos argumentos, sólo son duraderos, si están basados en el sexo o en otra característica de identidad grupal que el niño reconozca como duradera. Por ejemplo, no son muy duraderos argumentos como “cuando seas mayor” o “cuando cumplas seis años”, puesto que dejan de tener efecto cuando se cumple la condición.

Por otro lado, las madres de nivel alto tendían a tener más en cuenta la intención infantil. Lingüísticamente, los niños de niveles altos tienen más posibilidad de oír frases abstractas y largas, a menudo descontextualizadas del aquí y el ahora para regular su conducta, mientras que los niños de niveles bajos reciben «*inputs*»⁵ muy ligados al contexto concreto e inmediato. Por último, los argumentos personales parecen ser los más efectivos para desarrollar un buen lenguaje, puesto que tienen la ventaja de unir aspectos personales con sociales; en ellos se explica el comportamiento de otras personas a las que el hecho en sí puede afectar. Estos argumentos desarrollan conciencia de control interno de la propia actividad, así como el inicio de la adquisición de los principios morales.

Estas conclusiones coinciden con las recogidas anteriormente por Robinson y Rackstraw (1972) en un estudio sobre las respuestas de las madres a los típicos “¿por qué?” infantiles. Estos autores encontraron que las madres de nivel socio-económico bajo eran parcas al exponer justificaciones a sus hijos, que no se prestaban a nuevas preguntas por parte de éstos. Por el contrario, las madres de nivel socio-económico alto realizaban explicaciones analógicas, metáforas y utilizaban elementos superordenados, que solían despertar nuevas preguntas por parte del niño y que, sin duda, exigían a su madre fórmulas no rituales de interacción.

Estos datos parecen corroborar y cerrar el círculo en torno a la teoría bernsteniana: los códigos registran sistemas semánticos diferentes (más o menos explícitos), tienen características sintácticas externas que los describen y, finalmente, responden a diferentes sistemas de control social. No obstante, otras investigaciones no vinculadas a los trabajos de Bernstein también coinciden en reconocer diferencias en la conducta materna de distintos grupos sociales y, además, amplían las diferencias a las estrategias de enseñanza de las madres en tareas reales, tanto estructuradas como libres. Las madres de clase media usan más instrucciones, sus enunciados son más complejos, son menos intrusivas

⁵ Este término se refiere al habla adulta dirigida al niño y se comentará más adelante.

físicamente, utilizan menos *feedback* negativo y, en líneas generales, son más capaces de adaptar su lenguaje al nivel de los niños.

Entre estas investigaciones destacamos la de Tough (1977) que comparó los usos del lenguaje en veinticuatro niños de tres años, de dos medios sociales diferenciados y equiparados en medidas de C.I. en la prueba de Stanford Binet. Los resultados del estudio mostraron que los niños del medio social alto, hacían un uso imaginativo del lenguaje y realizaban comentarios de sucesos pasados y futuros. Los niños de nivel social bajo, usaron mayor cantidad de enunciados para expresar necesidades, describir sus propias acciones e identificar objetos presentes. La autora ha atribuido la causa de estas diferencias a los temas de comunicación que entablan padres e hijos y, en menor medida, a las propias complejidades lingüísticas. En este sentido, los padres de nivel social alto, se prestan más a realizar usos complejos del lenguaje que los padres de nivel social bajo.

Posteriormente, Wells (1986) resumió en dos hipótesis las relaciones entre la clase social y el desarrollo del lenguaje y trató de comprobarlas empíricamente. Dichas hipótesis fueron enunciadas de la siguiente manera:

Los niños de clase social baja sufren un considerable retraso en aprender el lenguaje de su comunidad.

Los niños de clase social baja tienden a utilizar códigos restringidos con orientación hacia el contexto.

Wells, en el intento de verificar estas hipótesis en el famoso estudio longitudinal "Bristol Study", separó muestras de niños en función del empleo y nivel cultural de sus padres y los resultados de los niños en una escala de desarrollo del lenguaje. Los resultados del estudio mostraron que no había diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo del lenguaje de los niños; sin embargo, registró correlaciones significativas entre la pertenencia a un grupo social y el nivel de desarrollo del lenguaje, lo que el autor explica como efecto de los valores extremos, tanto en el grupo familiar como en el desarrollo del lenguaje. Es decir, los datos demostraron que los niños más precoces pertenecían a familias de nivel social alto, y a la inversa, los de aprendizaje más lento a familias de nivel social bajo.

La comprobación de la segunda hipótesis llevó a Wells a criticar los anteriores trabajos realizados bajo la óptica bernsteiniana, afirmando que éstos carecían de fiabilidad porque muchos de los datos procedían de fuentes indirectas (corpus lingüísticos tomados

artificialmente) en lugar de trabajar con muestras de habla espontánea e intentaron corroborar una teoría antes que comprobarla.

Los comentarios críticos a esta línea de investigación se manifiestan en el siguiente sentido: reconociendo que existen diferencias incuestionables en las formas de hablar de las diferentes clases sociales, tal y como Bernstein y otros investigadores han mostrado, es un error pensar que existen relaciones causales tanto entre los tres parámetros más espectaculares, a saber: características sintácticas, utilización contextual y control de la actividad infantil, como en la relación entre éstos y el éxito escolar y social. Según Clemente (1995), las relaciones encontradas están lejos de demostrar causalidad y se puede argumentar, en todo caso, en favor de relaciones incidentales que en absoluto son definitivas. Esas relaciones incidentales se deben al contacto entre grupos: los grupos imitan las formas lingüísticas que oyen decir en su seno, esas formas se perpetúan porque siempre hay personas que las usan y las transmiten. El hecho de que unas formas se prefieran a otras es simplemente cuestión de grupos sociales de dominancia, pero en absoluto efecto de relaciones duraderas y estables ligadas a determinada relación económica o cultural.

La línea psicológica

A mediados de los años setenta se iniciaron diversas investigaciones con el fin de conocer el papel que jugaba el contexto en el pensamiento y el aprendizaje del infante. El interés por investigar la relación entre las interacciones adultos-niño en casa y el aprendizaje y desarrollo del lenguaje, fue el desencadenante de muchos trabajos (Newport et al. ;1977; Cross, 1978; Wells, 1979; Tizard *et al.*,1976). Entre este grupo de investigaciones cabe destacar la de Nelson (1973), quien clasificó a las madres según su grado de aceptación o rechazo de las producciones lingüísticas de sus hijos:

Madres rechazantes: toman parte activa en dirigir el lenguaje del niño, imponiendo sus propios conceptos y criterios, con tendencia a entrometerse.

No directivas: escuchaban, contemplaban e interpretaban la conducta del niño, y cuanto más tolerantes eran con las palabras "incorrectas", más rápido era el proceso de formación de vocabulario de los niños.

Cross (1978) y Newport et al. (1977) encontraron una diferencia significativa en el lenguaje de las madres en función de la tasa de desarrollo lingüístico de sus hijos: las madres de los niños con un nivel de lenguaje más avanzado hacían un uso mayor de emisiones semánticamente relacionadas con la emisión anterior del niño. Además, éstas daban continuidad a los temas que el niño introducía, vinculando sus comentarios a los de

éste. Wells (1979), al examinar el contexto, encontró una relación significativa entre desarrollo del lenguaje y los contextos de la actividad conjunta (compartida, como hacer faenas de casa juntos, jugar con la participación de adultos, mirar libros juntos o hablar).

Tizard y Hughes (1995) recogen distintos estudios sobre las características de las conversaciones que los niños de preescolar mantenían en casa y en la escuela. Respecto a la cantidad de conversación, los resultados preliminares mostraron que había más plática entre adulto-niña en casa que en la escuela. Respecto a la calidad de los diálogos, determinaron la aparición de un factor de enorme interés no considerado inicialmente, como es el potencial del hogar como medio de aprendizaje, el papel de la curiosidad en el aprendizaje del niño y el del adulto como facilitador del mismo. En análisis posteriores estos autores han resaltado, primero, el potencial de aprendizaje de las conversaciones madre-niño, independientemente de la procedencia social de las familias; segundo, el papel que juegan las preguntas en el entendimiento del niño; y tercero, la aparición de lo que denominaron *pasajes de búsqueda intelectual*, en los que los niños se esforzaban por comprender algo que les resultaba inaccesible.

Moerk (1983) en un estudio sobre las interacciones madre-hijo, destacó que las madres utilizan determinadas estrategias como por ejemplo, poner nombres a ilustraciones, ampliar emisiones verbales de los niños, imitar concertadamente o comentar verbalmente la actividad del niño o de la madre en un momento dado, que favorecen el desarrollo del lenguaje del niño.

Dentro de esta línea psicológica, algunos de los estudios más reveladores para la adquisición de lenguaje han sido los de Bruner (1977, 1983). Los trabajos de este autor pusieron de manifiesto que la comunicación es anterior al lenguaje y que el paso de la primera -a través de gestos deícticos, vocalizaciones, gestos de indicación y simbólicos- al segundo, se produce de forma progresiva. Y éste, a su vez, como instrumento, más cultural y convencional, irá sustituyendo en sus funciones a procedimientos más sencillos. Una vez que aparece el lenguaje, la conducta interactiva del niño y la niña se enriquece enormemente, de tal modo que la transición de la interacción preverbal a la verbal implica un cambio de modo, pero no necesariamente de función (Bruner, 1977; Schaffer, 1989). Es decir, el lenguaje deriva, tanto en su estructura semántica como sus funciones pragmáticas, de la naturaleza de la interacción social. Así, por ejemplo, la referencia tiene sus orígenes en las rutinas de atención conjunta que desarrollan la madre y el niño en los primeros meses. Estos inicios de la comunicación y el lenguaje se hacen posible gracias a los *formatos*, término acuñado por Bruner (1983) para referirse a las situaciones de interacción en las que

la conducta del niño y la del adulto están reguladas de acuerdo con pautas predecibles y repetitivas, con cortes y turnos claros, que permiten alcanzar los objetivos de ambas partes en el proceso de la comunicación. Por lo tanto, Bruner llamó “formatos” a los contextos comunicativos como las comidas, el baño, ir a la compra, jugar al “cucú” o leer un libro, en los que el niño llega a dominar el lenguaje .

En nuestro país, los estudios de González y Palacios (1992), sobre las interacciones padre-hijo y madre-hijo en una muestra de niños y niñas españoles con una edad media de 22 meses y medio, identificaron un factor denominado “estimulación del desarrollo” relacionado con valores positivos en las conductas de los padres que comportan reto y demanda y con valores negativos en relación a comportamientos que implican lo contrario (ausencia de retos, sustitución de las conductas infantiles, etc). A partir de aquí diferencian los estilos interactivos de los padres y de las madres (González, 1993), llegando a afirmar que en nuestra cultura las madres están “especializadas” en el cuidado y la educación de los niños pequeños, de modo que mientras que las madres se implican en interacciones de carácter educativo, los padres lo hacen más en términos de juego (González y Palacios, 1990).

Vila y Bassedas (1994), a partir de una investigación sobre la relación entre las actividades que realizan un niño y una niña en el contexto familiar y la percepción del desarrollo que tienen sus madres, establecieron una distinción entre madres más o menos estimulantes. Según estos autores, las madres ponen en práctica actividades que implican reto y demanda para los pequeños y que condicionarán sus estrategias cognitivas en el futuro. Así, en ocasiones, expectativas bajas respecto a lo que los niños y niñas son capaces de realizar, hacen surgir comportamientos que no exigen a los pequeños ir más allá de sus capacidades presentes. Los resultados de la investigación mostraron cómo el niño participaba en actividades más diversificadas y que suponían, además, una mayor utilización del lenguaje; mientras que la niña, por el contrario, deambulaba sola durante más tiempo sin saber qué hacer. La madre del niño promovía más la iniciativa de su hijo y le facilitaba más información nueva que la madre de la niña. Asimismo, la madre de la niña tendía a ignorar las situaciones hipóticamente conflictivas que podían aparecer en el cuidado de su hija, mientras que la madre del niño contestaba, reconvirtiéndolas en situaciones educativas. Por otra parte, las diferencias que encontraron estos autores en el contexto familiar se reproducían también en el contexto escolar. Las percepciones que las madres y las maestras tenían de las capacidades infantiles no diferían en exceso, lo cual les llevó a pensar que las características que se conforman en el contexto familiar durante los primeros años de vida tienen una continuidad en el contexto escolar.

Luque y Candau (1998), en un estudio sobre la influencia de los contextos familiar y escolar en el desarrollo de niños y niñas de cuatro años, destacan que las características más relevantes de estos contextos en relación con el desarrollo del lenguaje, la autonomía y la competencia social son:

- El nivel de estudios de los progenitores.
- Las ideas de los padres y de las madres sobre el desarrollo y la educación.
- El nivel de las familias en cuanto a disponibilidad de recursos educativos.
- Las ideas y el estilo de enseñanza y aprendizaje del profesorado (el profesorado de ideas modernas y prácticas educativas de estilo menos directivo, en el que son importantes los objetivos ligados a la interacción y la comunicación, obtienen mejores resultados).
- Los recursos de que dispone y utiliza el centro escolar.

Una síntesis de las investigaciones que resaltan el papel de la interacción progenitores-hijos en la adquisición y el desarrollo del lenguaje lo constituye el trabajo de Del Río y Gracia (1996), que recoge las actuaciones verbales y no verbales de los adultos en el período prelingüístico de los niños y que hemos resumido en la siguiente tabla.

Tabla 3. 2: Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación

CREACIÓN DE RUTINAS INTERACTIVAS	Marcos de acción conjunta estables, repetitivos, estructurados y al tiempo progresivamente cambiantes.
ESTRUCTURA DE INTERACCIÓN POR TURNOS	Al principio recae prioritariamente en la madre. Este control se da aproximadamente hasta los tres años.
USO COMUNICATIVO DE LA ESPERA Y EL SILENCIO	El adulto que se comunica eficazmente se acomoda al ritmo del niño y le da tiempo y oportunidades para que se exprese, sin invadir el espacio comunicativo del otro interlocutor.
ANTICIPACIÓN Y DETECCIÓN DE SEÑALES	Cuando hay espera activa hay más oportunidades para prestar atención a las señales comunicativas del niño.
INTERPRETACIÓN AJUSTADA O ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADO	Atribuye más valor a los enunciados infantiles que el literalmente expresado. Esta estrategia deja de ser empleada progresivamente a medida que el niño es capaz de utilizar signos o palabras convencionalmente aceptables y comprensibles.

Cont. Tabla 3. 2: Estrategias de gestión de la comunicación y la conversación

REPARACIONES DE INCOMPRESIONES	<p>Cuando el interlocutor más experto detecta las incomprensiones o malentendidos y tiene más recursos para solucionarlos.</p> <p>En las primeras etapas , pueden emplear estrategias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitación idéntica del lenguaje infantil. - Las repeticiones del propio lenguaje adulto. - Interpretación amplia/descifrada ya citada. <p>Más adelante se emplean:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demandas explícitas de repetición o clarificación.
PROLONGACIÓN DE SECUENCIAS	<p>Favorece que los intercambios comunicativos contengan más turnos y se den más oportunidades de aprendizaje para el niño/a.</p> <p>Al tiempo que se les enseña la estructura típica de la conversación, en la que es necesario mantener la atención y el tema durante cierto lapso de tiempo.</p>
CESIÓN DEL CONTROL	<p>Conjunto de mecanismos de cesión paulatina del control del adulto al niño.</p> <p>A veces consiste en la utilización progresiva de ayudas cada vez menos "intrusivas".</p>

Este conjunto de estrategias comunicativas son las adaptaciones adultas que más pueden aparecer en un marco explicativo en el que se postule que la función del lenguaje adulto dirigido al niño es sólo la de garantizar la comunicación. Sin embargo, la gradualidad y flexibilidad con la que son empleadas por los adultos y el efecto, a veces inmediato, que tiene sobre la competencia del niño, permiten también postular su función educativa y facilitadora respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y, en último extremo, del lenguaje (Del Río y Gracia, 1996:11; Gracia, 2003).

Otro grupo de investigaciones relevantes sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje lo constituyen los trabajos de Snow (1977), Moerk (1977) o Rondal (1981; 1985), referidos al *input*⁶ lingüístico. Estos trabajos se generaron como respuesta a los trabajos de de Chomsky (1967) y McNeill (1970)⁷ que comparten una afirmación básica: el habla que los adultos dirigen a los niños está causalmente relacionada con el desarrollo del lenguaje, si bien posiblemente varían los procesos causales y el grado de firmeza con que la afirmación se mantiene (Garton y Pratt, 1991).

⁶ Otros autores han utilizado distintos términos como lenguaje dirigido a los niños (Ferguson, 1964), habla dirigida a los niños (Garnica, 1975), motherese (Shute y Wheldall, 1989), estilo de habla (Garton y Pratt, 1991) registro de habla (Díaz-Itza, 1993).

⁷ Los cuales consideraban que el lenguaje de los adultos era fundamentalmente agramatical, lleno de falsos comienzos, dudas y errores, independientemente del interlocutor. Es decir, el input verbal que el niño recibe es fragmentario, confuso y en gran medida asistemático, lo que hace pensar que los procesos del lenguaje ocurren con independencia del contexto o del entorno lingüístico, atribuyéndole la mayor parte del proceso a capacidades innatas del niño.

Los estudios sobre el *input* lingüístico ponen de manifiesto que el lenguaje materno dirigido al niño se modifica con relativa sutileza en función del desarrollo lingüístico de éste, es decir, a medida que el niño comprende, se expresa mejor y de un modo más elaborado. Estas modificaciones afectan a un amplio conjunto de los aspectos del lenguaje, como la entonación, la fluidez verbal, la precisión articulatoria, la elección de términos lexicales, tramas semánticas, construcciones sintácticas, longitud de enunciados, etc. A esta información lingüística que los pequeños reciben cuando están empezando su primer lenguaje se le ha denominado *input*, es decir, es un habla con unas características especiales, que tiene como objetivo mantener la atención del niño y facilitar la comprensión de los contenidos que se intentan transmitir. Garton y Pratt (1991) insisten en que este *input* se ha de diferenciar de cualquier otra forma de lenguaje a que el niño esté expuesto, como la televisión, la radio o las conversaciones entre adultos que tengan lugar a oídos de éste.

En la siguiente tabla se recogen algunos de los rasgos que distinguen el lenguaje que los adultos dirigimos a los más pequeños.

Tabla 3.3: Características del input lingüístico dirigido a los niños y niñas

Características fonológicas	Características semánticas
<ul style="list-style-type: none"> - Tono más agudo - Entonación exagerada y más variada - Vocales alargadas - Enunciación clara - Emisión más lenta - Pausas más largas 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario limitado - Palabras infantiles - Referencias al aquí y ahora - Más palabras con referentes concretos - Muchas repeticiones
Características sintácticas	Características pragmáticas
<ul style="list-style-type: none"> - Duración menor de las emisiones - Frases bien construidas - Menos oraciones subordinadas - Menos inserciones - Menos verbos - Mayor número de interrogativas y de imperativas de lo que sería normal - Oraciones cortas 	<ul style="list-style-type: none"> - Más instrucciones - Más preguntas - Más emisiones deícticas - Más recursos para captar la atención - Repeticiones de las emisiones del niño

Dentro de las características del *input* lingüístico, Garton (1994) diferencia entre el habla dirigida al niño en los primeros meses, *babytalk*, y el habla dirigida en períodos posteriores. El *babytalk* se caracteriza por la inclusión de ítems lexicales infantiles, como “minino”, “tocotó”; el uso de palabras con reduplicación silábica, como “guau-guau”, “tata” y la tendencia a no utilizar pronombres personales, sino a utilizar los nombres y pronombres de forma especial.

A modo de resumen, presentamos la siguiente tabla que recoge los principales ajustes del lenguaje que los adultos dirigen a los niños.

Tabla3.4: Ajustes del input adulto cuando se dirige al niño o la niña.

AJUSTES RELATIVOS A LOS ASPECTOS SUPRASEGMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - Altura del tono - Acentuación - Duración - Ritmo de elocución y pausas
AJUSTES RELATIVOS A LOS ASPECTOS FONÉTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligibilidad del habla materna
AJUSTES RELATIVOS A LOS ASPECTOS MORFOLÓGICOS Y SINTÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - L.M.E⁸. - IDL⁹ (determinados por el contexto, según sea juego libre o semiestructurado) - ICS¹⁰
AJUSTES RELATIVOS A LOS ASPECTOS SEMÁNTICOS Y SINTÁCTICOS -SEMÁNTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de abstracción

En general, estas estrategias de adaptación de la lengua por parte del adulto a las capacidades de los niños y las niñas es una constante en todas las variedades lingüísticas (Gallaway y Richards, 1994; Girolametto *et al.*, 2002) y existen distintos trabajos que han proporcionado pruebas de los diferentes tipos de *input* del habla adulta en función del grupo social, madres versus padres o dirigido a grupos de niños con necesidades especiales y niños sin dificultades (Mahoney, 1990; Conti-Ramsden, 1996 , Moerk,1998).

1.1.2. La interacción cuando existen dificultades en el desarrollo del lenguaje

En los apartados anteriores hemos recogido los factores que permiten a los pequeños adquirir y desarrollar el lenguaje en situaciones ordinarias, pero otros estudios han intentado caracterizar las interacciones entre madres e hijos con dificultades de lenguaje, que Moseley (1990) ha resumido del siguiente modo:

- Cuando estos niños y sus madres conversan, la comunicación está rota. Ambas partes hablaban, pero la información intercambiada no fue ni intencionada ni exitosa. La impresión de conjunto fue de monólogos paralelos más que de diálogos.
- Hay poco intercambio verbal dinámico.

⁸ Se refiere a la longitud media de enunciados.

⁹ Se refiere al índice de diversidad léxica.

¹⁰ Se refiere al índice de complejidad sintáctica.

- Las madres y sus hijos sin problemas parecen estar más unidos, más sincronizados en el juego de aprendizaje del lenguaje.

En su estudio, esta autora comparó las díadas comunicativo-lingüísticas de madres con hijos con o sin dificultades de lenguaje, respectivamente, con la intención de conocer quién inicia las interacciones conversacionales, cómo son los inicios, cómo se controla el diálogo y qué clase de respuesta modelo aparece. Los resultados afirman que el tipo de enunciados utilizados para iniciar y responder eran similares, aunque el flujo del diálogo era diferente en cada grupo en el uso de invitaciones, inicios, sostenimiento y respuestas no contingentes. En las díadas madre-niño con dificultades de lenguaje, el flujo de información mediante diálogo era interrumpido por la necesidad de clarificar y por la falta de un control definido de la estructura de toma de turnos. Las madres de los niños con lenguaje retrasado tenían más dificultad para comprender las intenciones de sus hijos, menos oportunidades para sostener iniciaciones y menos control del turno de habla.

Posteriormente, Conti-Ramsden y Adams (1996) en la caracterización de las interacciones de padres e hijos con trastornos específicos del lenguaje afirman que:

- Los padres con hijo con trastorno específico usan un lenguaje bien ajustado en la interacción con sus hijos (Conti-Ramsden, 1985).
- El lenguaje es similar al de los padres con hijos sin problemas de lenguaje, aunque no idéntico. Estos autores encontraron diferencias en ciertos aspectos de los ajustes lingüísticos en el lenguaje dirigido al niño. Por ejemplo, se sabe que las madres con niños con trastorno de lenguaje usan menos palabras por turno que las madres de los niños sin problemas.

Estos autores, apoyándose en trabajos anteriores, demuestran la relación entre ciertos aspectos verbales maternos y la adquisición del lenguaje de los niños sin problemas, pero no entre las madres y sus hijos con trastorno específico. Es decir, mientras que para los niños sin dificultades del lenguaje la frecuencia de enunciados, preguntas y respuestas verbales y gestos maternos estaban relacionados de forma significativa con su progreso lingüístico, no ocurría lo mismo con el grupo de niños con trastornos específicos. Por lo tanto, el mismo lenguaje maternal (“motherese”), puede tener diferentes consecuencias lingüísticas para diferentes niños.

Respecto a las respuestas contingentes, encontraron que hay una relación positiva entre éstas y la adquisición de lenguaje comunicativo (Snow, Perlmann y Nathan, 1987).

Aunque con respecto a las familias con trastornos, se observa que unas sí difieren en la interacción y otras no, lo que lleva decir que algunas familias son activas social y comunicativamente, mientras que otras son reservadas en todos los aspectos.

También es cierto que “cuantos más problemas de claridad tienen los niños con trastorno específico del lenguaje, menos respuestas contingentes reciben” (Conti-Ramsden y Adams, 1996:44). Lo que necesitamos reconocer es que los padres con niños con trastornos tratan de comunicarse con sus hijos; pero, a veces, no tienen éxito, dados los problemas de comunicación de sus hijos.

Otro aspecto revelado en los estudios, es que las familias tienden a usar el lenguaje con estos niños para dirigir y mandar más que otras familias, pero también se sabe que muchos de éstos tienen problemas de atención y se distraen con facilidad. Por lo tanto, según los autores puede ser que los padres adopten una estrategia más directiva para contrarrestar las deficiencias de sus hijos.

Hasta aquí hemos recogido el papel que las estrategias de gestión de la comunicación y el *input* lingüístico pueden tener en el desarrollo del lenguaje; sin embargo, en los últimos años se ha cuestionado la idea de que el “motherese” centrado en el niño sea universal y, por tanto, de vital importancia en el aprendizaje del lenguaje (Lieven, 1994). Este autor afirma que hay culturas en las que el habla apenas se dirige al niño y que, por consiguiente, es posible que aprendan a hablar simplemente oyendo a los adultos hablar entre ellos. También considera que hay muchos peligros asociados con las comparaciones entre culturas, por ejemplo, cómo podemos estar seguros de que lo que observamos son conductas similares que están cumpliendo realmente el mismo papel funcional en dos culturas diferentes. Los niños pueden, sin duda, aprender a conversar en una variedad más amplia de circunstancias que aquellas más extensamente estudiadas; ya que hay actividades sistemáticas, dentro de la estructura social donde el niño crece, que le dan acceso a formas de desarrollar el lenguaje. Observar al niño que aprende el lenguaje en otras culturas puede reenfoque nuestra atención en lo que el autor considera la cuestión central a explicar: cómo los niños aprenden a hablar a partir de lo que oyen. Esta cuestión a menudo tiende a perderse en discusiones de cómo una muy pequeña minoría de niños en el mundo (los occidentales y de clase media) desarrollan su lenguaje temprano y de por qué algunos niños podrían aprender el lenguaje más rápido que otros.

En los últimos años algunas investigaciones se han centrado en conocer los nuevos formatos de actividades en las que participan los padres y los niños en edad preescolar con

y sin dificultades del lenguaje (Hammer et al., 2001). Los resultados permiten afirmar que los padres cuyos hijos no presentaban dificultades de lenguaje realizan con mucha más frecuencia actividades de conversación (sobre alguna historia, discutir rutinas diarias, un programa de televisión, sobre vivencias en la guardería, etc.), mientras que los padres con hijos con dificultades de lenguaje tendían más a enseñar habilidades escolares del alfabeto, identificación de colores y conductas disciplinarias. Las conclusiones a las que llegan estos autores refutan la hipótesis de Conti-Ramsden (1996), que afirma que los padres responden a sus hijos en función de sus habilidades, y que Hammer *et al.* expresan del siguiente modo: los padres pueden compensar las dificultades del lenguaje de sus hijos evitándoles tareas difíciles como la conversación. En su lugar, ellos proponen a sus hijos actividades que perciben que pueden ser importantes y requieren menos demandas lingüísticas para sus hijos. Además, los padres con hijos con dificultades de lenguaje utilizan más la disciplina porque los niños tienen problemas para comprender las direcciones o los razonamientos que ellos les dan para conseguir cambios en sus conductas. Este estudio pone de manifiesto que las conductas de los padres y no los problemas pre-perinatales, las enfermedades o la exposición a sustancias químicas, pueden servir como indicadores de las dificultades del lenguaje.

Finalmente, a modo de recopilatorio sobre la interacción y la influencia en el desarrollo del lenguaje recogemos que la perspectiva interactiva presenta dos aspectos claves para explicar cómo descubre el niño todos los aspectos del lenguaje y el discurso: los formatos de interacción y el tipo especial de habla que el adulto dirige al niño. No obstante, no han faltado críticas a los autores que se adhieren esta perspectiva que entienden que este planteamiento suele tratar el conocimiento lingüístico como si fuera una proyección transparente entre las categorías cognitivas o sociales y las formas lingüísticas (Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1996, cit. Galeote, 2003). Según Hirsh-Pasek y Golinkoff (1996), el hecho de que los niños no progresen tan rápidamente como se pudiera esperar hacer pensar que no existe tal transparencia y las explicaciones son insuficientes para entender cuestiones referidas a cómo aprende el niño la estructura gramatical.

2. El centro escolar y el aula como contextos de comunicación

Anteriormente, hemos descrito a la familia como un contexto de desarrollo donde las interacciones entre progenitores e hijos influyen en el desarrollo del lenguaje, pero una vez que el pequeño se incorpora a la escuela, entra a formar parte de otro contexto de desarrollo: el centro escolar y el aula, espacios donde se configuran nuevas interacciones y relaciones que inciden de forma más o menos directa en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, como veremos a continuación.

2.1. Elementos fundamentales de una organización educativa

Todas las organizaciones educativas están conformadas por una serie de elementos que adoptan una preponderancia diferente en función de cada centro escolar. Santos Guerra (1997), describe los distintos elementos de una organización educativa en los términos expuestos en la siguiente tabla.

Tabla 3.5: Partes de la organización escolar y funciones de cada nivel

NIVEL	COMPOSICIÓN	FUNCIONES
Ápice estratégico	Todas las personas que tienen responsabilidad en la escuela, sea el Director/a, el equipo directivo o el Consejo Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisión directa - Asignación de personas y recursos a determinadas tareas - Resolución de conflictos - Mediación con el entorno - Dinamizar estrategias de intervención
La línea media	Formada por los jefes o Coordinadores de Departamento y de ciclo, responsables de los equipos docentes, los jefes de módulos.	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación - Orientación - Información - Supervisión, de control
El núcleo de operaciones	El profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la acción educativa -el currículum reglado-
Unidades de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Especialistas de diverso tipo (logopedas, psicólogos, pedagogos, orientadores, etc.) - Asociaciones de padres - Representantes de la comunidad - Asesoras/es externos de áreas - Coordinadoras/es externos de programas - Editorialistas - Servicios de administración y limpieza - Cafetería 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar al núcleo de operaciones - Asesorar al núcleo de operaciones - Colaborar en actividades - Apoyo de acciones educativas - Mantenimiento y organización de la infraestructura
Tecnoestructura	<ul style="list-style-type: none"> - Analistas y teóricos que no están en la acción educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar cambios, adaptaciones - Estudiar el control, la estabilización y normalización de las pautas de actividad

Como podemos ver en la tabla anterior, la estructura de una organización educativa nos indica quiénes forman parte de ésta y cómo se distribuyen las parcelas de actuación por

niveles. La diferenciación por niveles permite entender que el número de personas que integran la comunidad educativa de un centro -tamaño- y los modos en que las personas se relacionan cotidianamente confieren un dinamismo especial a cada organización educativa, es decir, los significados e interpretaciones que atribuyen las personas a los acontecimientos que ocurren dentro de la organización y la intensidad de los vínculos entre éstas determinan el funcionamiento de un centro escolar, más allá de lo que está establecido o prescrito formalmente (Santos Guerra, 1993; 1997; González, 2003). En este sentido, las interacciones comunicativas y relaciones interpersonales que se establecen en un centro constituyen una de las caras del prisma o una de las dimensiones más importantes de una organización educativa que, a su vez, condicionan las relaciones y la comunicación en el aula.

2. 2. Las relaciones en las organizaciones escolares

En el entramado de relaciones (de autoridad, de sumisión, de transacción económica, de enseñanza-aprendizaje, etc.) que tienen lugar dentro de una organización educativa, interesa conocer las relaciones interpersonales entre el profesorado por la influencia que tienen en las actitudes y comportamientos de todos los que forman parte del centro escolar y consideradas parte del currículum oculto. Según Nieto (2003), las interacciones y relaciones comunicativas dentro de la organización educativa pueden perseguir en esencia dos fines: uno instrumental y otro expresivo. La interacción con un fin instrumental contiene información referida a tareas (transmitir datos, abordar aspectos técnicos, generar consenso entre métodos y procedimientos), mientras que la interacción con un fin expresivo conlleva un tipo de información que está orientada a personas (obtener auto-afirmación y reconocimiento, compartir sentimientos y emociones, construir relaciones satisfactorias). Estas interacciones dentro de una organización educativa tienden a adoptar la forma de redes, de naturaleza ideacional y desde luego más difíciles de identificar que las de las líneas telefónicas o de las carreteras, pudiéndose describir como una red “un patrón de interacción comunicativa entre miembros de un centro escolar que ha llegado a regularizarse o está normalizado” (Nieto, 2003:114). Las redes, en función de su sentido o carácter y la dirección, pueden ser: formales, informales, verticales y horizontales.

Las redes formales

Son canales de comunicación, sancionados explícitamente por el centro escolar y relacionados directamente con sus metas y ámbitos de funcionamiento. Ahora bien, existen ciertos factores organizativos que introducen variaciones en este sistema de comunicación:

- La configuración (referida al tamaño y número de niveles jerárquicos), que influye en la distancia que un mensaje tiene que recorrer, para llegar a todos los miembros. En general, cuanto más distancia tiene que recorrer un mensaje, tanto en la dimensión vertical como en la horizontal, más difícil e insatisfactoria se hace la comunicación; de ahí que las organizaciones muy grandes tiendan a formalizar mucho su comunicación y a potenciar sistemas de gestión de la información.
- La centralización (referida al grado en que la autoridad está concentrada en lo alto de una jerarquía), que influye en que se consiga una comunicación más eficaz, cuando se acometen tareas sencillas y claras. Por el contrario, un sistema descentralizado resulta más deseable cuando hay que hacer frente a tareas complejas y ambiguas, que requieren un juicio moral o cambios en el tiempo.
- La tecnificación (el grado de), que influye, de forma decisiva, en la forma que debe adoptar la comunicación. No hay que perder de vista que los centros escolares llevan toda la vida dando preferencia a medios interactivos que permiten el “feedback” cara a cara, verbal y no verbal.

En opinión de Santos Guerra (1997), las vías formales son excesivamente lentas, de contenido muy limitado y provocadoras de escasa confianza.

Las redes informales

Surgen como expresión espontánea de las relaciones interpersonales que ocurren en el centro escolar, están determinadas por factores de proximidad o afinidad (personal y profesional) entre las personas y aportan un caudal de información importante que incluso hace posible el funcionamiento de la organización (Santos Guerra, 1997). Estos canales existen en todas las organizaciones, con independencia de lo elaboradas o sofisticadas que sean sus redes formales y no acontecen linealmente, sino que son cambiantes y a modo de “racimos”, lo que contribuye a su rápida difusión y a la imprevisibilidad de su desarrollo.

Las formas típicas de comunicación informal son la rumorología, los corrillos o camarillas, las conversaciones entre pasillos, etc., que cumplirían funciones tan importantes como:

- Reflejar la calidad de la actividad.
- Satisfacer necesidades sociales y de afiliación.
- Llenar un vacío de información.

- Proporcionar significado a la actividad.

En general, estas redes tienden a propiciar un tipo de comunicación más expresiva, directa y placentera. Pero, quizás, su mayor desventaja sea la posibilidad de que alimenten malentendidos o difundan rumores sin fundamento.

Las redes verticales

La comunicación puede ir en dos direcciones: desde los niveles superiores de la estructura hacia los inferiores -comunicación descendente-, o desde los niveles inferiores a los superiores -comunicación ascendente-.

La comunicación *descendente* puede contener:

- Instrucciones para el trabajo: son directrices declarando qué debería hacerse o cómo debería ser hecho, que quedan recogidas en documentos institucionales.
- Racionalización del trabajo: información destinada a producir comprensión de la tarea o su relación con otras tareas administrativas.
- Procedimientos y prácticas: información acerca de reglas, política y resultados.
- Retroalimentación de actuación: información acerca de si un individuo, grupo o unidad organizativa está actuando bien.
- Indocctrinacion sobre fines: información de naturaleza ideológica, destinada a inculcar el sentido de la tarea.

La comunicación *ascendente* puede contener:

- Información sobre la realización de las tareas que se están desarrollando dentro y fuera del aula.
- Demandas de mayor precisión en las condiciones, tiempos y formas de hacer las tareas.
- Quejas respecto al modo en que la jerarquía está atendiendo las necesidades de los subordinados.
- Solicitud de permisos, exenciones y rebajas respecto al cumplimiento de las exigencias ordenadas.
- Información sobre el grado de satisfacción respecto a la comunicación, nivel de exigencia y tipo de evaluación que realiza la jerarquía académica.

En el sentido ascendente, los directivos demandan una información informal que tiene mayor fiabilidad y rapidez que la que reciben a través de cauces oficiales.

Las redes horizontales (o laterales)

Consiste en intercambios de mensajes entre miembros de un mismo nivel jerárquico y tenderán a desarrollarse en torno a tareas e intereses comunes. El contenido se refiere a:

- Comentarios respecto a los otros estamentos o a individuos pertenecientes a ellos.
- Interacciones respecto a la tarea que hay que desarrollar, tanto en lo relativo a los aspectos normales como a los conflictivos.
- Interacciones respecto a la vida personal de cada uno de los protagonistas.
- Comparaciones, agravios, rencillas y tensiones interpersonales respecto a la preeminencia de la atención.

En el caso de los centros escolares que adoptan una configuración colegiada, con pocos niveles jerárquicos o donde la autoridad es débil y difusa, es normal que las redes horizontales primen sobre la comunicación vertical.

La comunicación exterior

Se realiza en diferentes puntos del sistema, a través de los órganos de dirección, a través de responsables de actividades y por medio del profesorado que está a cargo de la actividad directa. La información contiene:

- Demandas respecto al papel que ha de desempeñar la escuela como servicio público.
- Satisfacción respecto al cumplimiento de las tareas en los diversos aspectos de la formación.
- Sugerencias respecto a la mejora de la calidad de los servicios que se prestan.
- Colaboración para participar en el desarrollo de actividades.
- Quejas sobre el funcionamiento, o los resultados, o críticas sobre los conflictos surgidos en la dinámica de la organización.

Como puede verse casi todos los contenidos de la comunicación están centrados en la tarea, en la actividad y no es fácil separar el componente formal del informal (sea en el contenido, sea en el cauce). El nivel formal condiciona las comunicaciones informales y éstas influyen en el sistema formal; ambos niveles se entremezclan y se influyen mutuamente, no operan de forma independiente y aislada. Las redes horizontales y verticales pueden expresarse en los diferentes niveles de la organización, aunque los niveles intermedios tienden a comunicarse más con el nivel inferior o con el superior según su actitud y talante (Santos Guerra, 1997).

2.3. El aula como espacio de comunicación

En el apartado anterior hemos diferenciado las relaciones que se dan dentro de la organización educativa, constituyendo una dimensión única e intransferible de cada centro, y que se definen en función de sus participantes -alumnado, familias y profesorado-. Si nos trasladamos al aula, las relaciones e interacciones más características son las que se desarrollan entre el profesorado y el alumnado, así como las interacciones entre iguales.

Hasta los años setenta del siglo pasado, la vida en el aula, considerada “una caja negra”, no era un espacio investigado sino en términos de input-output o como auditorio para programas de pruebas psicométricas. Este “desprecio” tiene sus orígenes, por un lado, en la consideración de que el comportamiento del alumnado en el aula emanaba mayormente de sus vidas fuera de ésta y, por otro lado, porque la mayoría del profesorado había permanecido indiferente, incluso reticente, a las reivindicaciones en favor de la investigación educativa (Delamont y Hamilton, 1978:18). Sin embargo, la asunción de la concepción de que para realizar un análisis de los procesos educativos es necesario prestar más atención a la evaluación y comprensión de los acontecimientos en el aula llevó a definir este espacio como un campo de investigación pertinente y fundamental.

Este cambio en las inquietudes de la investigación no se dio de igual forma y con la misma orientación en distintos lugares. Así, por ejemplo, mientras en EE.UU. la investigación en las aulas ha sido profusamente financiada y promovida durante décadas, fruto de una honda inquietud por la calidad de las costumbres educativas, en Inglaterra, hasta los años ochenta, la investigación en el aula la han realizado individuos aislados usando métodos y teorías *ad hoc*. Entre las cuestiones más analizadas desde que el aula se convirtió en objeto de investigación destaca, precisamente, las interacciones profesorado-alumnado, alumno-alumna. Desde entonces, la interacción en el aula se ha definido como una línea de investigación implementada por investigadores de distintos campos disciplinares como la Sociología, la Lingüística, la Psicología, la Pedagogía, etc.. Actualmente, buena parte de los trabajos tienen en común explorar sistemáticamente los acontecimientos diarios de la vida del aula tal y como son, interpretados por los participantes en sus interacciones sociales y las formas en que los participantes usan el lenguaje para negociar la vida cotidiana de las aulas, pero no siempre ha sido así.

2.3.1. Revisión histórica del estudio de las interacciones en el aula

Este recorrido lo hacemos a sabiendas de que hemos simplificado excesivamente un área compleja de investigación y que ponemos “etiquetas” diferenciadas como lingüistas, sociólogos, etc. a autores que probablemente hayan mantenido una vocación interdisciplinaria, combinando intereses puros con otros aplicados o utilizando distintas metodologías dentro de disciplinas concretas.

Los primeros trabajos publicados de orientación didáctica aparecen en EE.UU. y se proponían determinar qué procesos de enseñanza eran más eficaces para obtener un cierto resultado educativo. Uno de los trabajos más representativos es el análisis de las interacciones de Flanders (1970), que posteriormente se irían conociendo como “observación sistemática en el aula”. Este tipo de investigación surgió principalmente de métodos desarrollados en la psicología comportamental e implica usar un sistema de observación para reducir los comportamientos del profesorado y el alumnado a unidades adecuadas a la tabulación y computación. De este modo, el discurso en sí no se graba para ser luego analizado, sino que el observador decide *in situ* sobre lo qué ocurre en el aula, por lo que la calidad de los datos recogidos depende en gran medida de lo adecuado del sistema de categorías y de la habilidad del observador al aplicarlo. En la siguiente tabla se recoge el sistema de categorías definido para el análisis de la interacción en el aula.

Tabla 3.5: Registro de observación de Flanders (FIAC; Flanders, 1970)

LAS CATEGORÍAS DEL SISTEMA DE FLANDERS PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN	
INTERVENCIONES DEL ENSEÑANTE	<p>Influencia indirecta</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando el enseñante acepta los sentimientos del alumno. Acepta y esclarece la tonalidad emotiva presente en las comunicaciones de los alumnos de una manera exenta de implicaciones amenazantes. Tales sentimientos pueden ser tanto positivos como negativos. Se incluyen aquí también las previsiones o las evocaciones de estados emotivos. 2. Cuando alaba o alienta una acción o un comportamiento del alumno. Están comprendidos aquí los golpes de humor dirigidos a relajar la tensión para que no se dirija contra otras personas, las señales de asentimiento y expresiones como: <i>uhm, hm?</i> o “Continúa”. 3. Cuando acepta o utiliza las ideas de los alumnos: clarifica, elabora o desarrolla las ideas o sugerencias del alumno. En la medida en que las ideas personales resultan preponderantes, su intervención ha de clasificarse bajo el número 5. 4. Cuando plantea preguntas relativas a contenidos o a procedimientos a seguir con objeto de obtener una respuesta por parte del alumno.
DEL ALUMNO	<p>Influencia directa</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Cuando la intervención asume la forma de discurso. Suministra datos u opiniones sobre el contenido o procedimiento. Expresa las propias ideas, plantea preguntas retóricas, etc. 6. Cuando da instrucciones. Imparte instrucciones, órdenes, etc. esperando que el alumno las siga. 7. Cuando critica al alumno o justifica las imposiciones. Se incluyen en esta rúbrica todas las frases dirigidas a modificar los modelos de comportamiento del alumno que se entiende como inaceptable; cuando reprende o reprueba a los alumnos; cuando expone los motivos del propio comportamiento; cuando hace referencia insistente y enfática a la propia persona. 8. Intervenciones con carácter de respuesta. Cuando las comunicaciones del alumno están suscitadas por intervenciones del enseñante; cuando ha sido el enseñante el que ha dado inicio a la comunicación y ha solicitado la intervención del alumno. 9. Intervenciones que el alumno realiza por propia iniciativa: todas las comunicaciones que no tienen carácter de respuesta. En los casos en los que el enseñante designa a quien ha de tomar la palabra, el observador deberá tratar de establecer si el alumno había tenido ya intención de intervenir. Sólo en caso afirmativo se usa esta categoría. 10. Silencio o confusión: pausas, breves períodos de silencio, períodos de confusión en los que el observador no puede captar la comunicación verbal que se lleva a efecto.

Como se puede observar, este sistema de categorías permite al observador reducir la interacción en el aula a diez categorías codificadas, cada una de las cuales representa una clase de hechos tales como “alaba o alienta” o “indica acciones” (categorías de conversación del maestro) y “respuesta” o “silencio y confusión” (categorías de conversación del alumnado). Posteriormente, este enfoque se utilizó en el estudio ORACLE, realizado en sesenta clases de enseñanza primaria del Reino Unido, con la finalidad de describir lo que ocurre en éstas (Croll, 1986). Según Edward y Mercer (1988) a este sistema se debe la revelación de la famosa “regla de los dos tercios”, según la cual y a través de una amplia muestra de profesorado, escuelas e incluso países se ha observado que:

- Durante aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla.
- Aproximadamente dos tercios de esta conversación la lleva a cabo el maestro.
- Aproximadamente dos tercios de la conversación del maestro consiste en lectura o preguntas.

Pero este tipo de trabajo ha mostrado sus limitaciones al ignorar los contextos espacial y temporal de las interacciones y no intentar comprender las diferentes intenciones que puede haber bajo un comportamiento (Delamont y Hamilton, 1988). En general, en estos

trabajos se concibe la enseñanza prevalentemente como el típico proceso tradicional de transmisión de nociones y no como una interacción entre distintos componentes de la personalidad, sobre todo del socio-afectivo. Asimismo se infravaloró el influjo de los factores no verbales que, frecuentemente y en determinados niveles de escolaridad, pueden sustituir o, en cualquier caso, complementar a la expresión verbal. Y, por supuesto, tampoco se preguntó al profesorado por qué iban a hacer o por qué habían hecho lo que hacían, ni se buscaban las opiniones del alumnado sobre la metodología utilizada en la lección.

Otro tipo de investigación educativa sobre la comunicación en el aula es la conocida como “observación intuitiva” desarrollada por Barnes, un profesor inglés entre los años 1970 y 1972. Estos trabajos dan una prioridad máxima al lenguaje utilizado por el profesorado en las clases y destacan el papel de éste en los procesos de aprendizaje del alumnado. El procedimiento en estos trabajos ha sido revisar extractos de grabaciones en clase y paralelamente hacer un comentario sobre lo que se dice, lo que constituye el análisis en sí mismo, recogiendo una interpretación reflexiva de la importancia del diálogo. La crítica a estos trabajos la realizan algunos lingüistas que consideran el enfoque demasiado subjetivo, con métodos carentes de rigor y con un análisis difícil de repetir (Stubbs, 1984). Otros autores como Edwards y Mercer (1988) han reconocido que en estos trabajos subyacen los planteamientos de Vigotsky al permitir ver que la relación entre profesorado-alumnado es más dialéctica. En este sentido, Barnes expresaba que hay que alentar a los niños a que utilicen el lenguaje para dar forma a su comprensión, ya que al formular el conocimiento para uno mismo, se accede a los principios sobre los que éste se basa.

De forma paralela en el tiempo y dentro de la sociología se desarrollan otras investigaciones identificadas como Etnografía de la comunicación, de carácter más interpretativo, que apuestan por un modelo de estudio de corte más antropológico. Este enfoque recoge observaciones detalladas de lo que se dice y hace en el aula y busca las interpretaciones que dan los propios participantes de lo que están haciendo y del por qué. El habla en el aula se analiza no atendiendo a su estructura lingüística, sino a su contenido (aquello de lo que hablaban los individuos) y estructuración (quién habla a quién), aspectos éstos últimos que pueden revelar información respecto al orden social del microcosmos (Gumperz, 1988). No obstante, los trabajos orientados con este enfoque tomaron distinta dirección en contextos geográficos distintos: en Estados Unidos las investigaciones intentaban describir las estrategias que utiliza el profesorado para controlar lo que aprende y hace el alumnado, es decir, los estudios manejaban el “control” como concepto clave; mientras, en Inglaterra, las investigaciones se centraban en demostrar que la vida en la clase contiene las relaciones de poder que se manifiestan en la sociedad en general, o lo que es lo

mismo, que los usos predominantes del lenguaje en las aulas están destinados a “enfocar y filtrar” la experiencia de los niños de modo que refleje y reproduzca al mismo tiempo el orden social de la sociedad. Una de las desventajas de este tipo de estudios es que los resultados no pueden generalizarse.

En la década de los setenta también tuvieron incidencia en el estudio de las interacciones en el aula, las investigaciones sobre la díada interactiva madre-niño, el *input* lingüístico y la repercusión de éstos en la adquisición del lenguaje. Concretamente, los lingüistas Sinclair y Coulthard realizaron un estudio de las grabaciones de habla en el aula que les permitió identificar la estructura característica de la interacción en el aula como la de Iniciación (o interrogación del profesor), Respuesta (del alumnado), Evaluación o Retroalimentación (comentario del profesor) (IRE). La fuerza de este esquema radica en que todos los intercambios lingüísticos que se desarrollan durante cualquier lección pueden adscribirse a este “guión”. Estos lingüistas exploraban el lenguaje más allá de lo estrictamente gramatical, introduciéndose en la cohesión textual, que más tarde pasaría a ser estudiada por el análisis del discurso. De este modo, diferenciaron actos o funciones en cada una de estas secuencias. Una muestra del esquema utilizado para clasificar los actos de habla del profesorado se presenta a continuación (tomada de Titone, 1986):

1. “Delimitadores” (*marker*): Formas Lingüísticas del tipo “bien”, “ahora”, “basta”, etc. y tienen la función de señalar los límites del discurso.
2. “Iniciadores” (*starter*): Enunciados afirmativos, imperativos, interrogativos que tienen la función de dar información o de dirigir la atención sobre aquello que se propone.
3. “Incitadores” (*elicitate*): Corresponden normalmente a interrogaciones o imperativos con la función de reclamar una respuesta verbal (o su equivalente no verbal).
4. “Verificadores” (*check*): Con formas (de tipo “fáctico”) como “¿preparados?” “¿está hecho?”, “¿entendido?”, “veamos...”, etc. utilizadas por el maestro para darse cuenta de la marcha de la lección.
5. “Directivos” (*directive*): Correspondientes, generalmente, a imperativos que reclaman una respuesta no verbal con una o más acciones.
6. “Informativos” (*informative*): Afirmaciones o declaraciones que tratan de suministrar información.
7. “Estimuladores” (*prompt*): Formas como “¡venga!”, “¡adelante!”, “¡ánimo!”, “¡rápido!”, “sigamos”, “levanten la mano”, etc. con la función de reforzar una directriz o una sugerencia.
8. “Indicadores” (*clue*): Afirmativos, imperativos, interrogativos, etc. con la pretensión de dar información ulterior para ayudar al alumno.
9. “Sugerencias” (*cue*): Formas como “¿quién lo sabe?” “¿quién viene a la pizarra?”, etc. con el objeto de reclamar una oferta de participación.
10. “Oferta” (*bid*): Formas como “profesor, ¿puedo?” o levantar la mano para indicar el deseo de participar en el discurso.
11. “Llamamiento por el nombre” (*nomination*): Con nombres propios o vocativos (tú) o bien “¿quién falta por hablar?” con la función de llamar (o dar permiso a un alumno) a participar en el discurso.
12. “Reconocimiento” (*acknowledge*): “Sí”, “está bien”, “cierto”, etc. como confirmación o aceptación o simplemente atención respecto a aquello que el alumno está haciendo o intentando hacer.
13. “Réplica” (*reply*): Respuesta verbal o equivalente.
14. “Reacción” (*react*): Una respuesta no lingüística mediante comportamiento no verbal.
15. “Comentario” (*comment*): Afirmaciones u otras formas con la función de ejemplificar, ampliar, justificar, etc. la información suministrada al alumno.
16. “Aceptación” (*accept*): “Sí”, “bien”, “no”, “O.K.”, etc. o repetición de la respuesta del alumno para dar constancia de la idoneidad de tal respuesta.

Utilizando esta compleja red de categorías, se obtiene un perfil general del discurso desarrollado por el docente en interacción con el alumnado. Tal perfil presenta algunas características clasificables en los siguientes aspectos:

- Aspectos de la orientación mental de los comunicantes.
- Aspectos de la organización del discurso.
- Correspondencia y conexión entre los diversos elementos del discurso.
- Juegos lingüísticos.
- Estructuración formal del discurso.

Dos representantes de la aplicación de estos métodos son Stubbs y Willes, que defienden que estudiando la secuencia del discurso se puede hacer un estudio detalladamente empírico: del modo en que el profesorado puede seleccionar partes del conocimiento para presentarlas al alumnado; el modo en que interrumpen los temas y ordenan su presentación; de qué modo están ligadas partes poco importantes de conocimientos, etc.

Posteriormente, trabajos realizados desde la psicología cuestionaron tanto las observaciones sistemáticas como los análisis del discurso, ya que no mostraban ningún interés por la comprensión -construcción social del contenido-, ni la organización social del habla. Estos trabajos aportan poco acerca de lo que el alumnado aprende realmente en el aula, poniendo el énfasis en la forma del discurso comparada con una estructura ideal (Edwards y Mercer, 1988). Los autores citados, que trabajaron con alumnado entre ocho a diez años en escuelas secundarias de Inglaterra, han tratado el conocimiento como algo construido socialmente y han investigado los vínculos entre lo que se dice realmente y las comprensiones previas y subsiguientes de la participación en la conversación. En la investigación realizada observaron que las muestras de habla obtenidas en clases distintas como modelado, programación de ordenadores, ciencias, estudios sociales, matemáticas, etc. hay un tipo de habla que depende fuertemente de un contexto de actividades y apoyos físicos. Estas muestras, junto a las actividades del profesorado y el alumnado, son los constituyentes esenciales de cada lección.

Por otro lado, en los años ochenta Titone (1986) como investigador en psicolingüística presentó un análisis crítico de los modelos convencionales de la interacción lingüística (el de Joyce, Flanders, Bellack, Schoroder) y propone uno de síntesis el SACLE. El esquema de

este modelo parte de una visión “sistémica”¹ de la interacción verbal, que recoge tanto las características estrictamente lingüísticas (sistema gramatical, léxico y estilístico) como las concomitantes (de orden paralingüístico y cinésico). Todo ello con la intención de poner de manifiesto factores propios de la personalidad y del comportamiento docente. La siguiente tabla presenta esquemáticamente las categorías fundamentales utilizadas en el análisis del lenguaje docente.

Tabla 3.6: Cuadro general del modelo SACLE (Sistema de Análisis del Comportamiento Lingüístico del Enseñante

EL MODELO “SACLE”:
Parrilla de observación

1. EI	(F +)	Explica, narra o describe verbalmente
2. EV ₁	(F +)	Evalúa el trabajo de los alumnos
3. EV ₂	(F -)	Corrige las respuestas y/o las tareas
4. EV ₃	(F +)	Comenta críticamente el texto o los autores
5. EAV ₁	(F +)	Ilustra la exposición con recursos tradicionales (pizarra, mapas, murales)
6. EAV ₂	(F -)	Ilustra la exposición con recursos modernos (visuales o sonoros)
7. D	(nF)	Usa exclusivamente el diálogo para explicar o corregir
8. DED	(F -)	Usa el diálogo inicialmente y a continuación alterna la exposición y el diálogo
9. ED	(F -)	Usa la exposición inicialmente y prosigue con el diálogo
10. LE	(F +)	Usa una lengua elevada (estilísticamente) o una lengua especializada (con una terminología específica)
11. LP	(F -)	Alterna o mezcla una lengua elevada con formas dialectales o regionales
12. Dia ₁	(nF)	Usa el dialecto en la explicación didáctica o en la corrección
13. Dia ₂	(nF)	Usa el dialecto para las llamadas de atención disciplinares
14. EF	(F +)	Usa frases gramaticalmente correctas y completas
15. EI	(F -)	Usa frases gramaticalmente correctas pero incompletas o truncadas
16. ESS	(nF)	Usa formas propias de la jerga o un vocabulario vulgar
17. CtLn	(F +)	Usa un vocabulario muy amplio (muchas palabras diferentes)
18. CtLs	(F -)	Usa un vocabulario restringido (pocas palabras que se repiten)
19. CILv ₁	(F +)	Usa un vocabulario muy variado y diferenciado
20. CILv ₂	(F -)	Usa un vocabulario estereotipado
21. CILv ₃	(nF)	Usa estribillos monótonos (“o sea”, “es decir”, etc.)
22. CILp ₁	(F +)	Usa un vocabulario apropiado y pertinente
23. CILp ₂	(F -)	Usa un vocabulario genérico e impreciso (“hacer” usado de manera redundante. etc.)
24. Ta	(F +)	Usa un tono alto de voz
25. Tm	(F -)	Usa un tono medio de voz
26. Tb	(nF)	Usa un tono bajo de voz
27. Vf	(F +)	Usa un volumen fuerte de voz
28. Vp	(nF)	Usa un volumen bajo de voz
29. TMd	(nF)	Usa un timbre de voz dulce o agradable
30. IMa	(F +)	Usa un timbre áspero o metálico o desagradable
31. Rtv	(nF)	Habla muy deprisa
32. Rtm	(F -)	Habla con ritmo moderado
33. Rtl	(F +)	Habla bastante lentamente
34. Gae	(nF)	Usa gestos en lugar de palabras
35. Gcs	(F -)	Usa gestos para subrayar o aclarar las palabras
36. Mf	(F +)	Posee una mímica fría, rígida, comedida
37. Mc	(nF)	Posee una mímica cálida, acogedora, sonriente
38. Ec	(F +)	Los bancos están dispuestos frontalmente respecto a la cátedra (mesa del profesor). El enseñante se comunica poniéndose por delante y generalmente inmóvil.
39. Fd	(nF)	Los bancos son móviles y se agrupan según el tipo de tarea. El enseñante asume posiciones variables comunicándose con los alumnos desde cerca.
40. AD	(F +)	El enseñante domina con la palabra reservándose cualquier iniciativa
41. AnD	(nF)	El enseñante colabora democráticamente dejando espacio a las iniciativas de los alumnos
42. ESTR ₁	(F +)	El enseñante “estructura” la lección o cada uno de sus momentos estableciendo sus partes y presentándolas según un plan preconcebido

¹ El autor utiliza este término para referirse a que la relación (enseñante: alumno) no es lineal sino que está constituida por una red de relaciones que interconectan varios sistemas de referencia: objetivos-medios; enseñante-alumno, individuos- situación didáctica-situación social.

43. ESTR ₂	(nF)	El enseñante permite a los alumnos el que “estructuren” la acción didáctica
44. SOL	(F +)	El enseñante “suscita” la actividad verbal o no verbal del alumno/a preguntando, rogando o imponiendo
45. SOL ₂	(F +)	Reclama la atención: reclamos verbales y no verbales
46. RES ₁	(nF)	“Responde” al alumno aceptando propuestas o preguntas
47. RES ₂	(F +)	El enseñante “responde” al alumno rechazando propuestas o preguntas
48. RES ₃		Responde corrigiendo o modificando propuestas o preguntas
49. REA ₁	(nF)	El enseñante “reacciona” a las respuestas del alumno confirmándolas
50. REA ₂	(F +)	El enseñante “reacciona” a las respuestas del alumno rechazándolas
51. REA ₃	(F -)	El enseñante ‘reacciona’ a las respuestas del alumno modificándolas o corrigiéndolas
52. Cs	(F -)	El enseñante interactúa usando el mismo comportamiento del alumno
53. Cc	(F +)	El enseñante interactúa con un comportamiento opuesto y complementario
54. rC	(F +)	El enseñante da a entender que no tiene la intención de comunicarse con un alumno o grupo de alumnos
55. aC	(nF)	El enseñante acepta el comunicarse discutiendo, dialogando o respondiendo
56. dC	(F +)	El enseñante da a entender que no concede importancia al razonamiento (“discurso”) del alumno
57. cY	(nF)	El enseñante da a entender que concede importancia y valor a la persona del alumno
58. rY	(F +)	El enseñante muestra desprecio o desestima hacia la persona del alumno
59. rY ₂	(F +)	El enseñante desaprueba o condena el comportamiento del alumno
60. dY	(F+)	El enseñante ignora deliberadamente la existencia o la presencia del alumno
61. Es	(F +)	El enseñante tiende a hacer prevalecer su postura repitiendo y acentuando el mismo comportamiento que el alumno
62. Dv	(F +)	El enseñante plantea exigencias de tipo paradójico o contradictorias que bloquean la conducta del alumno
63. Cf	(F -)	Confusión: incapacidad de mantener la disciplina en clase; o bien: desorden expositivo en la lección; o bien: digresiones o interrupciones durante la presentación de la lección

Estos rasgos se pueden reagrupar lo que permite al autor identificar tres estilos comunicativo-lingüísticos diferenciados:

- Estilo formal.
- Estilo poco formal.
- Estilo informal.

No obstante, entre los trabajos más reveladores de la última década sobre interacciones en el aula están los de Cazden (1991), que vuelve a identificar la secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación como el modelo más corriente de discurso escolar en todos los niveles educativos, aunque con matizaciones. Esta autora aporta datos sobre la estructura de la lección -atendiendo a la dimensión secuencial y selectiva- y caracteriza tanto el discurso del profesorado en función de los fines, contenidos, etc. como las interacciones entre iguales.

En el ámbito español, los trabajos de Tusón (1995) resaltan el estudio del aula como un escenario comunicativo donde sus participantes o comunidad de hablantes se relacionan a partir de patrones interactivos determinados, que constituyen los hechos o acontecimientos comunicativos o de habla. Estos hechos o acontecimientos comprenden desde las situaciones altamente formalizadas -con determinados rituales- hasta las conversaciones espontáneas. Este equipo ha revisado el modelo de Hymes y lo ha

completado incorporando las aportaciones que, en el terreno del análisis de las interacciones verbales, han hecho otras disciplinas como la Pragmática, la ciencia cognitiva, la Sociología de la interacción, entre otros (Nussbaum, 1995). El interés de esta propuesta reside en el hecho de que permite la caracterización de cualquier encuentro comunicativo y, por lo tanto, también sirve de base a la observación y análisis de lo que ocurre en el aula.

Por otro lado, están los trabajos de Coll *et al.* (1995) cuyo planteamiento de base es que el estudio de los mecanismos de influencia educativa que operan en el nivel de la interacción profesorado/alumnado debe centrarse en el análisis de las formas de organización de la actividad conjunta. Estos autores proponen la secuencia didáctica como unidad básica de observación, análisis e interpretación, y proponen incluir en el diseño de las investigaciones la observación de secuencias didácticas con contenidos y tareas netamente contrastados. En el enfoque adoptado distinguen dos niveles de análisis con propósitos definidos:

- La articulación de las actuaciones del profesorado y del alumnado en torno a la tarea o contenido de aprendizaje y su evolución a lo largo de la secuencia didáctica. Según Coll *et al.* (1995:235) “este análisis a priori parece adecuado para aportar elementos de respuesta a las cuestiones formuladas sobre la cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el transcurso de las secuencias didácticas”.
- El segundo nivel está vinculado con las formas de mediación semióticas (los significados que transmiten o vehiculan los participantes mediante su actividad discursiva) que se someten, de esta manera, a una posible negociación y modificación. Es un análisis micro, con la intención de conocer cómo se da la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a lo largo de las secuencias didácticas.

En los inicios del siglo XXI sería deseable lo que ya planteó Titone hace veinte años: “proveerse de un cuadro teórico unitario que esté en situación de poder utilizar *todas las contribuciones*² de una manera funcional tanto desde el punto de vista teórico-explicativo como desde el punto de vista directivo-operativo” (1986: 53-54). De momento, recogemos las cuestiones que, hoy por hoy, asumen los enfoques comentados:

- Se analiza el habla espontánea.
- Se trabaja con el contexto de habla y con su organización social, más que con su organización lingüística.
- Se inicia el estudio de la diversidad de estructuras comunicativas y la articulación entre ellas. En algunos casos se habla también de otros modos simbólicos de representación

² La cursiva es nuestra porque el autor se refiere, en el texto original, sólo a determinados modelos de análisis de interacción que analizó en su momento.

como son las imágenes (icónica), los objetos, los gestos y el lenguaje corporal, los tiempos (ritmo, prosodia verbal y no verbal).

- Los enunciados y la actividad se interpretan tomando como base claves de contextualización.
- Acuerdo en la necesidad de combinar el estudio de la estructura con el del contenido para encontrar el significado.

Actualmente, se reconoce que el Análisis conversacional es la perspectiva que más detallada y rigurosamente analiza lo que se construye interactivamente a través de los matices finos del lenguaje, con lo que se asigna contenido e intenciones a los enunciados - entonación, pausas, secuencialidad, énfasis, cadencia, cambio de velocidad, intensidad- (Candela, 2001). Los aportes de la lingüística sólo son considerados puntualmente en trabajos etnometodológicos o etnográficos para estudiar el efecto de alguna forma gramatical, como por ejemplo, las frases condicionales, sobre el contexto general que esos otros enfoques aportan.

2.3.2. Los estilos interactivos del profesorado

Las autoras y autores mencionados han caracterizado distintos estilos de interacción del profesorado en función del nivel educativo, la estructura de la lección, el área del currículum, el tipo de actividad, las diferencias de género y cultura del grupo, etc., pero pocos se han aventurado a definir qué se entiende por estilo, resaltando más las características que se repiten o las ausentes. Cazden (1991) es uno de los autores que aborda esta cuestión, aunque lo hace de forma muy escueta, estableciendo distinciones entre estilo y registro del profesorado. El primer término lo formula en plural y considera que hay una alta variabilidad atendiendo a que las situaciones sean más o menos formales dentro del aula, la edad, el sexo o el bagaje cultural del profesorado, mientras el registro es algo singular que se da en todas las educadoras y educadores. El registro se refiere a una serie de características propias del modo de hablar de éstos, que se evidencian en la pronunciación, sintaxis, actos orales, etc., sin presentarse diferencias estilísticas entre una u otra situación o entre uno y otra maestra. Por lo tanto, el registro se entiende como variantes del lenguaje que se dan de otro modo en otros profesionales como los dedicados a la medicina, la abogacía, los medios de comunicación, etc., mientras que el estilo puede ser más personal y característico de cada docente.

A partir de ahora resaltaremos las cuestiones de registro y estilos relacionados con la etapa educativa en que se sitúa esta investigación, aunque contamos con pocas referencias

puesto que gran parte de la investigación sobre interacciones en el aula se ha realizado en los niveles de primaria y secundaria. Como textos de referencia se han tomado las aportaciones de Cazden (1991), como especialista en Educación Infantil y profesora de pedagogía, que ha trabajado en distintos contextos sociales, y las Edward y Mercer (1988) y Mercer (2001), que abordan el lenguaje como conocimiento compartido.

Muchas de las propiedades especiales del discurso en clase han sido desveladas por las distintas investigaciones expuestas en el apartado anterior como, por ejemplo, la estructura IRF (iniciación-respuesta-feedback) y el notable dominio de las preguntas del profesorado sobre el discurso en clase. Según Cazden, todos los análisis del discurso en el aula tienen esta estructura y cualquiera que los escuche los reconoce como diálogos en clase y no como conversación informal.

Respecto a la organización del tiempo, generalmente un día de clase en Infantil comienza con uno de esos “coloquios” donde el profesorado hace preguntas aparentemente simples como “¿quién tiene algo que contar esta mañana?” (Cazden: 1991:17). A partir de ahí, salvo detalles de poca importancia, el profesorado cede la palabra al alumnado; éste sube a la tarima; se sitúa de pie junto al docente, quien hace el último comentario; intercala preguntas en el relato de los niños y los invita a que las formulen o hagan comentarios. En algunas escuelas se establecen limitaciones en los días en los que se abordan determinados temas de conversación como programas de televisión, argumentos de películas o descripción de regalos.

Respecto a las narraciones infantiles, las características expositivas de éstas indican que:

- Es típico que el alumnado inicie el relato con una fijación temporal: “hace dos días”, seguida de explicitación del lugar si no es la propia casa, agente principal y acción que comienza.
- Entonación ascendente típica de relato de coloquio y ausente en otra actividad de la clase.
- Se diferencia entre: narraciones episódicas y relatos monotemáticos. Las primeras son relatos más largos e incluyen siempre escenas cambiantes. Y los segundos están centrados en un solo objeto o suceso.

Estas narraciones referidas a expresiones extraescolares y sin relación con el currículum no se libran del control del profesorado. La mayoría de los educadores suele dar algún tipo de respuesta a las narraciones, en un extremo se sitúa una apreciación entusiasta

y, en el otro, la reacción negativa. En cualquier caso, existen respuestas agrupables en cuatro categorías:

- Aquellos casos en los que el profesorado ha entendido claramente la historia y se limita a comentarla o a pedir más información.
- Da lugar a una conversación entre el profesorado que interroga y el niño o la niña que informa, y que redundante en que la historia sobre un objeto o suceso aparezca más completa.
- El profesorado realiza otra pregunta que expresa la perplejidad de éste, o su incapacidad para seguir el hilo de la historia tal como la narra el niño.
- La pregunta que formula el profesorado puede derivar el tema hacia otro que, bien éste entienda mejor o bien valora más.

Las distintas respuestas a las narraciones infantiles marcan una distinción entre el discurso en clase y una conversación, a la vez que evidencian un objetivo formativo de muchas escuelas: inculcar en el alumnado que comienza su trayectoria escolar nuevos criterios sobre el modo de expresarse en la escuela, incluso los temas más apropiados. Un análisis de las respuestas del profesorado permite observar la importancia que le da éste a los aspectos formales y temáticos.

Respecto a los aspectos formales con frecuencia el profesorado no percibe que los niños cuando narran historias episódicas introducen correcciones espontáneas -sobre relaciones de tiempo, elección de pronombres- que demuestran no sólo la preparación sintáctica sino su preocupación metalingüística por los oyentes. Esta tarea tan compleja puede explicar la mayor incidencia de comienzos fallidos, palabras repetidas o corregidas. Estructuralmente en las producciones infantiles aparecen dos clases de arreglos: uno son sustituciones léxicas y el otro es el “paréntesis” o la inserción de términos explicativos, en medio de una frase, que está formulada adecuadamente.

La preocupación por los temas responde al intento del profesorado de “conectar” los argumentos de historias diferentes. En este sentido, Cazden recoge la observación de una profesora que señaló la importante diferencia entre ser madre y ser maestra, ya que la primera participa más del mundo infantil de su hijo, y le resulta mucho más fácil “conectar” con éste que a la segunda. Estas diferencias de familiaridad son de gran importancia en la interacción profesor-alumnado sobre todo en infantil y primer ciclo de primaria puesto que:

“la familiaridad ayuda a los adultos a interpretar lo que quieren expresar los niños pequeños y sus comunicaciones mutuas...La familiaridad, en efecto, facilita no sólo el acercamiento sino la sensibilidad...(y) esa sensibilidad desempeña también un papel destacado en la enseñanza” (Tizard y Hugdes, 1995:39).

Finalmente, Cazden valora las narraciones infantiles en la medida en que éstas constituyen una estrategia universal para hacerse entender, pero no existe una forma determinada de contar historias; aprendemos las gramáticas narrativas en el marco cultural de nuestra sociedad. Según la autora la capacidad y disposición para construir narraciones es similar a nuestra capacidad y disposición para adquirir lenguaje.

Respecto a la consideración del discurso en el aula como andamiaje, Cazden entiende que el diálogo en cuestión puede interpretarse como una especie de andamiaje con el que el profesorado ayuda al alumnado a realizar descripciones más explícitas mediante palabras. No obstante, la autora afirma que éste se autodestruye gradualmente conforme disminuye su necesidad y aumenta la capacidad del niño. En este sentido, en la generabilidad del modelo del discurso como andamiaje contempla tres aspectos:

- El proceso de internalización: que no se puede simplificar considerándolo una imitación encubierta.
- Respuesta frente a comprensión: diferencia entre ayudar a dar una respuesta y ayudar a lograr una comprensión conceptual a partir de la cual el niño pueda construir en el futuro respuestas a preguntas similares. Las estrategias de preformulación y reformulación permiten diferenciar estas situaciones. En la preformulación el profesorado empieza las preguntas, insertando una o dos expresiones que sirven para orientar al alumnado en la respuesta. La estrategia de la reformulación aparece cuando la respuesta inicial del niño es errónea y el profesorado reestructura las formas lingüísticas utilizadas en la pregunta original.
- El valor pedagógico de los acontecimientos: dependerá siempre del contenido de las secuencias concretas y de la propia filosofía educativa.

Respecto a los modos alternativos de controlar el progreso del discurso y ceder el turno al alumnado, la autora diferencia:

- La nominación individual
- La invitación a responder: *¿Quién me puede decir...?*

En este aspecto, habría que tener presente que no todo el profesorado reconoce el derecho a hablar al alumnado. Una característica importante de los intercambios en el aula es el desplazamiento hacia una mayor autoselección del alumnado, pasando de una preasignación de turnos hecha por el profesorado, a un manejo más localizado de dichos turnos en el momento mismo de hablar. La secuencia de turnos puede ser MAAAAAAMA³,

³ M se refiere a la maestra o maestro y A se refiere a un alumno o alumna.

en la que el alumnado se sucede uno a otro sin que sea llamado para que lo tome. Sin embargo, la exclusión de toda nominación por parte del profesorado elimina la necesidad de que el alumnado levante la mano.

Una manera de no malograr las interacciones sería que las preguntas habituales del profesorado se sustituyesen por planteamientos declarativos, se hicieran replanteamientos reflexivos, se invitara a elaborar y, lo más difícil, se mantuviera el silencio (Dillon 1986, cit. por Cazden). Sobre este último aspecto, investigaciones -realizadas desde la educación infantil a la universidad, con profesorado de EE o guías de museo- corroboran que es característico que el profesorado espere un segundo o menos para que el alumnado inicie una respuesta tras éste formular la pregunta y, cuando el alumnado termina de hablar, el profesorado retoma el turno en menos de un segundo. Por el contrario, cuando se deja transcurrir tres segundos o más, se observan cambios muy acusados en el uso que hace el alumnado del lenguaje y de la lógica. El enlentecimiento del ritmo de la interacción mantiene una importante relación con concepciones implícitas del conocimiento y no sólo como un simple cambio en el comportamiento habitual (Rowe, 1986).

Cazden, además de la estructura (IRF) encontrada en el discurso del aula, añadió que:

- Existen conjuntos temáticamente relacionados (CTR) o secuencia (s) condicional (es).
- El comienzo de cada serie está señalada por indicadores verbales, paralingüísticos y cinésicos. Cinésicamente, el comienzo está marcado por la orientación (postural) del profesorado hacia el material instruccional que va a utilizarse. Verbalmente se inician con un “bien”. Y paralingüísticamente, aparece un tono agudo y la voz acelera la cadencia cada vez que se inicia una nueva serie temática.
- Los finales de serie también se presentan parecidos a los comienzos. Verbalmente aparece más la expresión “muy bien”, “eso está bien” o frecuentes repeticiones de la respuesta correcta. La cadencia se ralentiza y la postura cambia, por ejemplo: baja los materiales y aparta la mano de ellos. También pueden utilizarse deliberadamente indicadores no verbales tales como pulsar el interruptor de la luz apagándola y encendiéndola, como señal para que los pequeños dejen de hacer lo que están haciendo. Estas señales también sirven a los niños para que las iniciativas de tomar el turno de palabra sean adecuadas.

Asímismo, dentro de cada forma de la estructura, Cazden distingue dos dimensiones: la secuencial y la selectiva. La dimensión secuencial, dentro de cada parte de la estructura, puede variar del mismo modo que se ordenan el día, el mes y el año en cada país. Por

ejemplo, una secuencia que se inicia con una pregunta, igual puede que no se conteste o se valora hasta diez turnos orales después. La dimensión selectiva se refiere a que, dentro de cada espacio de estructura secuencial, existan opciones. Esta dimensión se observa mejor en un análisis del discurso atendiendo a las relaciones forma–función. Por ejemplo, la cuestión “¿puedes venir y señalar dónde lo dejastes?” se entiende no como una cuestión de sí/no, sino como orden de actuación.

En la medida en que el profesorado establezca una estructura clara y consistente de un suceso y que ésta sea asimilable por el alumnado, se permite a éste prestar más atención al contenido que al procedimiento. Este hecho minimiza los problemas de dirección y permite al alumnado y al profesorado atender más al núcleo formativo de la clase.

Respecto a la cantidad de tiempo que el profesorado habla con su alumnado individualmente o en grupo, hay una considerable variabilidad. Generalmente, el alumnado para atraer la atención e interactuar con el profesorado tiene que pedirle ayuda (“demanda de servicio” según Merrit, 1982), mientras que éste tiene el derecho de hablar con cualquier alumno en cualquier momento. En este sentido, el acceso conversacional del alumnado al profesorado es mucho más limitado, especialmente si éste está ocupado en otros menesteres. Pero también hay diferencias en la manera en que el profesorado atiende la demanda en función del nivel educativo. En preescolar, cuando el niño o la niña solicita ayuda del profesorado, éste procura atraerlo hacia la actividad que realiza junto a otro niño, mientras que en cursos superiores se observó que el profesorado pedía al niño que esperase hasta terminar con otro niño.

Otro elemento de análisis es la actuación del profesorado con el alumnado de distinta procedencia sociogeográfica y cultural. En este caso, puede ocurrir que el alumno no este familiarizado con un tipo de preguntas que requieren una designación, caracterización de objetos o descripción de sucesos como respuesta. Esta situación requeriría que el profesorado permitiese al alumno que constestase cuando quisiese y no forzara respuestas cuando lo llama. Tampoco se podría olvidar cómo influye el acento extranjero o las diferencias dialectales en el profesorado.

En la situación en que el profesorado trabaja con alumnado con distinto nivel de competencia curricular también se observan respuestas diversas. En general, el profesorado corrige de forma más decidida e inmediata los errores del alumnado con menos nivel de competencia curricular, mientras que con el alumnado con mayor nivel de competencia actúa como si estuviera convencido de que puede aplicar el tiempo de espera. Según

Cazden, en los primeros casos, el profesorado parece que actúa bajo el temor de que los errores pudieran escapar a su control (1991:101).

Otra forma de diferenciar el estilo interactivo del profesorado en el aula es clasificarlo en preactivo e interactivo (Jackson, 1986), dependiendo de su relación temporal con el acto docente. Las influencias preactivas se refieren a las soluciones que el profesorado dan a los problemas -en forma de guiones- y que tiene recogidas en sus planificaciones escritas, mientras que las influencias interactivas, por el contrario, se generan en las interacciones cotidianas con el alumnado, son menores en número y pueden que no sean consecuencia de decisiones más reflexivas. Respecto a estas últimas, decir que si un pequeño dice solamente una o dos palabras, el adulto cuenta con menos recursos para sostener el tema y tenderá a saltar a otro, situación que se agrava si el profesorado no se encuentra familiarizado con el mundo personal y cultural del niño.

La última parte de la estructura del discurso en el aula identificada como feedback o evaluación también se puede valorar como una reconceptualización, ya que sirve para inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a la discusión. Según Cazden entender el discurso como reconceptualización suscita importantes cuestiones como:

- Considerar las diferencias profesorado-alumnado en edad y cultura. El alumnado lleva a la escuela una visión del mundo y una forma de pensar que extrae de la conversación en casa, con los padres y otras personas del círculo íntimo. Idealmente y con bastante frecuencia el profesorado se esfuerza por entender y conectar con lo que dice el alumnado. En este sentido, valdría la pena recordar las palabras de Cazden referidas al esfuerzo que debe realizar el profesorado por “entender el entendimiento del aprendiz” y las de Bernstein sobre el hecho de que la cultura del alumnado forme parte de la del profesorado, antes de que la cultura del profesorado pueda formar parte de la del niño.
- Tono afectivo de la respuesta adulta: considerar las expansiones de los padres y sus diferencias con las correcciones del profesorado. La diferencia formal puede estribar exclusivamente en la entonación y en el sí o no inicial.
- La cuestión de los valores: lo que realmente importa no es determinar de quién es el andamiaje sino de quién es la visión del mundo. La reconceptualización debería añadir significados alternativos, pero sin negar la validez a los significados que el alumnado aporta a la escuela.

Hasta el momento se han recogido las aportaciones de Cazden sobre el análisis del discurso en el aula, a continuación presentamos las de Edwards y Mercer interesados no tanto en la estructuración del discurso en sí, como en las comprensiones que deben poseer los participantes para poder tomar parte efectiva en éste. Estos autores abordan las siguientes tres “comprensiones” (1988:61):

- Es el maestro quien hace las preguntas.
- El maestro conoce las respuestas
- La repetición de preguntas supone respuestas erróneas.

Los resultados de su estudio recogen que:

- . En el 85% de los intercambios observados en las clases de primaria, el profesorado hacía una pregunta más después de haber respondido el alumnado.
- . En el 67% de la situaciones el profesorado contestaba a la pregunta de un alumno haciendo otra pregunta.

Desde un planteamiento de enseñanza progresiva⁴, Edward y Mercer (1988) consideran que las preguntas representan la técnica dominante entre el profesorado para iniciar, extender y controlar la conversación en clase. Aunque también recogen otros aspectos del discurso en clase, como por ejemplo:

- Se dan contribuciones espontáneas del alumnado, aunque la mayor parte de las éstas se daban a instancias del profesorado. En estas comunicaciones menos controladas, el alumnado ofrecía información, sugerencias o análisis sobre la materia de estudio que, según las observaciones, no habían sido enseñadas o demostradas por el profesorado.
- Existen mecanismos de discurso tales como la enunciación especial y el uso de frases tipo fórmula que daban una preeminencia especial al conocimiento expresado.

Los cambios de entonación, como la subida de entonación para señalar las preguntas o las bajadas de entonación para señalar la confirmación de respuestas, cumplían funciones pedagógicas, que permitían destacar la información importante y de otros comentarios identificados como “apartes” o relacionados con otra función. Además de la entonación y el uso convencional de mecanismos como las pausas, se registraron más variaciones en la cantidad y el volumen del habla en los momentos en que el profesorado cambiaba la importancia pedagógica del aspecto tratado, que en las situaciones más coloquiales.

⁴ Este término hace referencia a un modelo de enseñanza recogido en el Informe Plowden en el que la curiosidad natural del alumnado sobre los “problemas reales” motiva su exploración del conocimiento educativo.

El uso de las frases-fórmulas repetidas actuaba como fórmulas fácilmente recordables, mediante las cuales se daba preeminencia a ciertas observaciones y conclusiones, que se repetían y establecían como expresiones de comprensión compartida. Estas expresiones aparecían durante las lecciones, en el diálogo entre el profesorado y el alumnado, que, a veces, era iniciado por éste último pero que también era adaptado y alentado por el profesorado como correcto y apropiado.

Otro recurso que han registrado estos autores, es el uso por parte del profesorado del “nosotros”. La aplicación de este término implicaba una comprensión conjunta, en la que no había ninguna diferencia entre las intenciones e interpretaciones del profesorado y la del alumnado.

El habla al unísono también era un claro indicador de conocimiento compartido, que se da cuando las personas articulan conjuntamente las mismas palabras o significados. Este hecho se diferencia del habla simultánea, que consiste en que las personas hablan al mismo tiempo pero quizás interrumpiendo o evitando “ceder el terreno” a un interlocutor.

- El uso de pistas, que responde al discurso del tipo IRF, en el que el profesorado hace preguntas, mientras proporciona simultáneamente al alumnado pistas eficaces para extraer la información necesaria. Este flujo de información puede conseguirse dependiendo de cómo se formule la pregunta, aunque, a menudo, se logra mediante algún otro medio de comunicación como, por ejemplo, la entonación, las pausas, los gestos o las demostraciones físicas. La mejor interpretación de la función pedagógica de este procedimiento es que representa un proceso educativo en el que el alumnado no es ni objeto de un interrogatorio, ni tampoco se le enseña directamente en el sentido de “transmisión”. Como tal encaja perfectamente en el tipo de proceso educativo definido por la ZPD.

- Las reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis permitían mantener un estricto control sobre el contenido del conocimiento compartido. Parafraseando lo que el alumnado decía y reconstruyendo lo que ocurría en la lección al hacer una recapitulación posterior, el profesorado podía volver a definir el contenido de forma mucho más nítida, más claro y más cercana a la planificación prevista de la lección. Del mismo modo, dando ciertos hechos por conocidos o comprendidos, se podían atajar los desacuerdos y modelar la dirección del discurso y las interpretaciones que se diesen a la experiencia.

Las paráfrasis retrospectivas demuestran, además, otra función de la etapa feedback de las secuencias IRF y es que proporcionan al profesorado una oportunidad no sólo de confirmar lo que dice el alumnado, sino de remodelarlo en una forma más aceptable, tal vez más explícita, o simplemente más arropada en una terminología más de su agrado.

Uno de los medios que poseía el profesorado para imponer su definición de cómo deben interpretarse las cosas era utilizando la implicación y el supuesto previo. Para ello, simplemente, suponía que determinada interpretación era correcta, no planteándola como una cuestión abierta, así podía mantener una limitación estricta sobre el curso del pensamiento del alumnado.

- Discurso y conocimiento en clase: la relación entre estos dos términos queda recogida en las siguientes palabras: “los niños aprenden mejor si participan activamente en la materia que si están inmersos pasivamente en la charla del maestro” (Edward y Mercer, 1988: 174).

Un resultado general que sorprendió a los autores fue que el profesorado ejercía medidas de control incluso en las clases caracterizadas por una enseñanza de tipo más progresivo. Al hacer un examen más detenido, los autores encontraron que la libertad del alumnado para introducir sus propias ideas era en gran medida ilusoria, ya que el profesorado mantenía un estricto control sobre lo que se decía y hacía, las decisiones a las que se llegaba y las interpretaciones que se daban a la experiencia. Para comprobar esto se hicieron análisis cuantitativos como, por ejemplo, medir la frecuencia con que se usaban una serie de verbos auxiliares que expresan diferentes grados de inseguridad en otros espacios que no fuese el aula, como la sala del profesorado y, encontraron que estos verbos se utilizaban más en la sala del profesorado que en el aula.

Algunas de las conclusiones generales del trabajo de estos autores se recogen en los siguientes epígrafes:

El papel del profesorado era crucial en todo momento, tanto en el modelado de la estructura y en los contenidos generales de la lección, como en la matizada definición de lo que se hacía, decía y comprendía.

La actuación del profesorado sobre el principio de aprendizaje basado en la experiencia y la participación del alumnado en la actividad y el descubrimiento práctico llevaba a que el alumnado se forme una idea esencialmente “ritual” de ciertos conceptos importantes,

es decir, éste se preocupaba más de qué había que decir en determinados momentos que de exponer “principios” basados en una comprensión conceptual.

El discurso en clase actúa estableciendo comprensiones conjuntas entre profesorado y alumnado, marcos compartidos de referencia y de concepción, en los que el proceso básico consiste en introducir al alumnado en el mundo conceptual del profesorado y, a través de éste, de la comunidad educativa.

2.3.3. La interacción entre iguales

En este apartado pretendemos recoger cómo la interacción entre iguales repercute en el desarrollo del lenguaje y para ello volvemos a tomar como referencia fundamental el trabajo de Cazden, ya que las razones expuestas a continuación limitan la posibilidad de ampliar la información. En primer lugar, los trabajos realizados sobre las interacciones se han centrado más en el análisis de la interacción adulto-niño que en la interacción niño-niño; en segundo lugar, las investigaciones dentro del aula se han fijado más en la figura del profesorado que en el alumnado; en tercer lugar, las investigaciones sobre interacciones entre iguales se deben prioritariamente a un grupo de psicólogos ginebrinos, quienes examinaron los efectos de la colaboración entre iguales sobre la capacidad de razonar lógicamente asociada con la fase piagetiana de las operaciones concretas, pero ninguno de estos estudios llegó a analizar la interacción misma; por último, si bien es cierto que actualmente se desarrollan investigaciones sobre el alumnado, éstas se centran, sobre todo en los niveles de educación secundaria, fundamentalmente en descubrir y entender la voz de éste, mientras que las realizadas en la Etapa de Infantil y Primaria se han centrado más en las ganancias a nivel cognitivo y en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales como la cooperación (Blanco, 1997).

En el ámbito cognitivo, está demostrado que los niños más pequeños hacen más progresos o sacan más beneficios de la interacción cuando están con niños más grandes, mientras se observa un beneficio más limitado cuando la interacción tiene lugar entre los preescolares. Una razón puede ser que los preescolares proporcionan menos explicaciones verbales que los niños mayores. Por ejemplo, Cooper (1980, cit. Tudge y Rogoff 1995) mostró que los niños de tres años no tomaban parte tan fácilmente en una discusión o en una colaboración como los de cinco años. Ello lleva a afirmar que hay que examinar con más atención el papel que juega la edad de los interlocutores a la hora de considerar los efectos de la interacción social en el desarrollo del lenguaje. Asimismo, De la Morera (1995) apunta que durante al tercer año los niños y niñas ya tienen modos característicos, moderadamente

estables, de relacionarse con sus iguales a través del juego. En todas estas relaciones se observa que hay niños que verbalizan más y que actúan más, mientras otros muestran mayor pasividad o retraimiento en el juego. Sin embargo, a partir de los cuatro años se produce un aumento notable en las interacciones sociales con iguales. Éstas duran más y comienzan a formarse vínculos fuertes, aunque predomina la tendencia al juego paralelo (se juega más “al lado” del otro que “con” el otro); en los juegos grupales aparece la coparticipación y el guardar turnos. En este período se eligen parejas de juego, tendiéndose a rechazar a los más pasivos y a los más agresivos.

También Cazden (1991) se refirió a los beneficios cognitivos posibles del discurso entre iguales: como catalizador, como representación de roles complementarios, como relación con el público y como habla exploratoria en lugar de “versión última”. Estas categorizaciones las hace sin considerar la edad, aunque coincide en que la diferencia importante estribaría en que los niños mayores y los adultos aprenden unos de otros sólo a través de las palabras, mientras que los niños pequeños sacan más provecho de las actividades (como la construcción con cubos o los experimentos científicos), en las que el lenguaje se refiere a objetos concretos y en las que deben adoptarse decisiones concretas sobre acciones reales.

Respecto al discurso como catalizador la autora recoge que habría que tener en cuenta que aún cuando en las conversaciones entre el alumnado, no siempre se ven evidencias en el turno del hablante del punto de vista del oyente, esto no quiere decir que éstas carezcan de valor. No se puede esperar que la confrontación de ideas genere cambios inmediatos, lo que realmente importa es que desarrollan el lenguaje.

Respecto a la autoselección de turnos por parte del alumnado, tenemos que en la mayor parte de las lecciones las expresiones del alumnado van siempre dirigidas al profesorado y son menos frecuentes las referencias a lo que dicen otros compañeros. El hecho que el alumnado se interpele directamente es algo que queda más próximo a la conversación entre iguales pero es difícil que suceda dentro del aula, sobre todo si el alumnado no tiene la oportunidad de verse unos a otros. Cazden recoge que la colocación del alumnado en círculo da lugar a menos levantamientos de manos, a más comentarios espontáneos y menos respuestas al profesorado.

Como punto final de este apartado presentamos los argumentos que esgrime Cazden (1991) para favorecer la interacción entre iguales:

- Aunque las interacciones entre iguales ocurren tanto en casa como en el barrio y la escuela, es en este último espacio donde cobran especial importancia debido a las limitaciones y rigideces características de la mayoría de las interacciones profesorado-alumnado. El contraste entre los distintos marcos de aprendizaje es muy acusado. Durante las lecciones en la escuela el profesorado hace preguntas y el alumnado las contesta, frecuentemente sólo con una palabra o una frase, pero lo más importante es que, excepción hecha de la enseñanza recíproca, estos papeles no son reversibles ya que el alumnado nunca da directrices al profesorado y, raramente, le hace preguntas excepto para pedir permiso. El único contexto donde el alumnado puede invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices y cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales. Alguien puede plantear que el alumnado se relaciona continuamente fuera de la escuela, pero en ese tiempo la conversación no versa sobre temas escolares y no ofrece a los estudiantes oportunidades para que éstos practiquen formas de discurso académico (aquellas formas de expresarse que son de esperar en la escuela).
- Otra razón para incluir las interacciones entre iguales en los planes docentes es el valor potencial de dichas interacciones tiene para el desarrollo social en una sociedad plural. Asimismo, respecto a la ayuda espontánea entre iguales considera que el profesorado ha de esforzarse no sólo en conocer aquellas situaciones en las que funciona bien, sino de qué forma sirven para cambiar el estatus del niño marginado. Estudios realizados al respecto no indican la razón por la que determinados niños inician y reciben más interacciones entre iguales. En el estudio de Cooper (1982) en una clase de segundo curso en la que se fomentaba la ayuda espontánea, se comprobó que el alumnado que recibía más cantidad de información de sus iguales era el mismo que el que se consultaba con más frecuencia. En el estudio de Garnica (1981), que compara las interacciones de seis niños de preescolar (situados al final de una escala sociométrica) con otros seis escogidos al azar, se observan diferencias notables: en el número de turnos orales en conversaciones niño-niño, en los intentos de iniciar conversación del niño (objeto de estudio), las veces que mencionan el nombre del niño, locuciones reservadas emitidas por el niño estudiado y el número de insultos y pullas dirigidos al mismo. Los resultados recogen que a los niños estudiados no se les prestó atención y que fueron aislados verbalmente, éstos hablaron mucho más en solitario y recibieron más insultos porque en pocas ocasiones intentaron escapar u oponerse a su interlocutor. No obstante, en estudios de este tipo habría que considerar también la influencia de las características personales del alumnado, el sexo, la competencia académica y la etnia.

- Otra segunda cuestión que afecta a la conversación entre iguales es la referida a los “apartes” del alumnado, que son momentos en los que no se permiten intercambios verbales pero que ellos se las arreglan para establecerlos. Estos suelen surgir cuando hay debate entre profesorado-alumno. Hatch (1986) encontró, en un jardín de infantes, tres pautas de comportamiento que desacatan la regla establecida por la educadora:
 - Los niños hablan entre ellos porque un compañero les dice algo o por la simple proximidad de otro niño.
 - Comunicaciones secretas como en el caso de “mirar y cuchichear”.
 - Romper el límite de cuando se mira y no se cuchichea.

Según Hatch estos comportamientos parecen inherentes a la estructura de la escuela, con independencia de la motivación o la edad de los estudiantes ya que otros trabajos han observado estas conductas en el alumnado universitario.

Finalmente queremos mencionar la importancia que los factores contextuales o no sociales, como la organización del espacio, la contaminación acústica o la relación de recursos entre otros, tienen en el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, aspecto que no hemos tratado pero que pueden favorecer u obstaculizar, en última instancia, la interacción comunicativa entre profesorado-alumnado y alumno-alumno.

3. Relaciones entre los contextos familiar y escolar

Hasta el momento hemos destacado que las interacciones que se dan en los contextos familiar y escolar influyen en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje del niño. En estos contextos, los niños, a través del lenguaje como sistema representacional, aprenden valores, actitudes e información que les permite mantener su herencia, su cultura y un estilo de vida propio. Sin embargo, a lo largo de la historia se han sucedido cambios importantes en las relaciones entre familia y escuela, que han ido desde una estrecha conexión a una diferenciación en las responsabilidades. Actualmente distintas investigaciones sobre las prácticas educativas en la casa y en el aula (Vila y Bassedas, 1994; Dowling y Osborne, 1996; Lacasa, 1997; Vila, 1998; Rodrigo y Palacios, 1998) han resaltado las diferencias entre estos contextos de desarrollo y aprendizaje, afirmando que lo que se aprende en el hogar y en la escuela es distinto o se hace de forma distinta, lo que permite hablar de discontinuidades (Lacasa, 1997) o de contrastes entre educación informal y educación formal (Edward y Mercer, 1988). Veamos algunas de las diferencias entre estos contextos de aprendizaje:

- Cuando el niño y la niña se incorporan a la escuela pasan de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio. En la escuela las interacciones con los iguales alcanzan una mayor frecuencia y las actividades escolares se hacen con otros o en presencia de otros, un hecho que tiene profundas implicaciones en la vida del estudiante. En la familia, es frecuente que las situaciones de aprendizaje tengan lugar en una relación diádica con el adulto, mientras en la escuela las interacciones uno a uno con el profesorado son más escasas.
- El profesorado como adulto se enfrenta generalmente a cantidades mucho mayores de alumnado y no llega a conocer el contexto familiar de los niños y niñas.
- A la escuela, los niños están obligados a asistir por ley o por alguna otra autoridad incuestionable, en cuyo nombre el profesorado puede verse obligado a actuar para imponer la asistencia y el cumplimiento.
- En la escuela debe enseñarse un currículum impuesto desde fuera, mientras en la casa no existe ninguna vinculación con éste.
- El profesorado se prepara expresamente en psicología del desarrollo infantil, así como en principios y prácticas educativas, lo cual no ocurre con la mayoría de los padres que pueden haber adquirido la información de una manera menos sistemática y homogénea: libros, revistas, conversaciones con otros padres, experiencias, etc. Este hecho explica las ideas tan diferentes que pueden tener padres y profesorado sobre la infancia y la educación, así como las distintas formas de interacción que se pueden dar entre el adulto y el niño.
- El hogar está marcado por la informalidad y la libertad, donde los niños aprenden de forma natural y sus actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata. Por el contrario, en la escuela el aprendizaje es formal, deliberado, consciente y no supone un contexto inmediato de uso; en este sentido, la actividad diaria en el aula está sometida, entre otras muchas razones, a un control donde el tiempo y espacio están organizados.
- Mientras que en el hogar el medio fundamental de expresión es la lengua oral, en la escuela pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados, sobre todo, con la lecto-escritura. El vocabulario, la estructura del discurso y las funciones que cumple el lenguaje también son diferentes. En la escuela se tiende a utilizar un lenguaje muy descontextualizado referido a objetos o fenómenos que no están presentes y se habla de temas muy distintos, que no se hablan en la familia.
- Esas discontinuidades son todavía mayores si nos fijamos en las culturas no occidentales, donde la escuela está aislada del sistema en el que los niños y niñas viven cotidianamente.

No obstante, también existen importantes semejanzas entre estos dos contextos como, por ejemplo, que ambos pertenecen a una misma cultura y comparten por ello unos objetivos generales que vienen marcados por lo que esa cultura establece como deseable en términos de valores, conductas, capacidades, etc. Ambos tienen en común la educación de los niños y las niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo, con atención a las diversas facetas de su personalidad. Finalmente, ambos tienen asignada la función de cuidar y proteger a los pequeños de riesgos y peligros.

Si asumimos que el hogar y la escuela son entornos diferentes de enseñanza y aprendizaje, que tienen responsabilidades compartidas, necesariamente están llamados a entenderse. Ambos contextos deben cooperar y sustituir el conflicto o la desconexión por la colaboración. En este sentido, se hace necesario analizar las interacciones que ocurren en ambos contextos y establecer relaciones entre las actividades y múltiples momentos en los que se producen, sin olvidar que unas y otras cambian continuamente a través del tiempo tanto en sus aspectos funcionales como estructurales (Lacasa, 1997: 133). Por lo tanto, el análisis de las continuidades y las discontinuidades entre familia y escuela se convierte en un elemento clave para comprender mejor los determinantes ambientales en el desarrollo del lenguaje del niño, aunque la idea subyacente no es pensar que las diferencias entre ambos contextos han de tener necesariamente un efecto negativo. Según Bronfenbrenner (1987) el contraste puede verse como una fuente de equilibrio pues el niño recibe en distintos contextos demandas diferentes y complementarias que redundan en su beneficio, lo que daría lugar a un desarrollo más armónico. Podría decirse que el grado o la magnitud de las discrepancias entre los contextos son las que marcarían un impacto negativo o positivo, aunque hay otros factores que también pueden influir como por ejemplo, el momento evolutivo en que se encuentra el niño. No es lo mismo la Etapa de Educación Infantil en la que el niño se muestra más sensible a las discontinuidades, por lo que habría que procurar que familia y escuela mantuviesen una coherencia, que en otros niveles educativos superiores donde una continuidad acentuada puede carecer de sentido.

Teniendo en cuenta que una excesiva discontinuidad entre ambos contextos conlleva consecuencias negativas, la colaboración entre padres y profesorado se revela como un aspecto fundamental para garantizar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños. En un estudio realizado por Oliva y Palacios (1997) con madres y profesorado de Educación infantil españoles se recoge que el 92% del profesorado otorgaba mucha importancia al contacto con los padres, aunque en la práctica el tipo de relaciones, que con mayor frecuencia dice mantener el 75% del profesorado con los padres del alumnado son los contactos de tipo informal -limitado a un saludo y a un rápido intercambio de información- .

La frecuencia de los contactos planificados en los que cabría esperar una interacción más en profundidad que permitiera a los padres y el profesorado dialogar reposadamente es muy baja. A la luz de estos resultados se puede deducir que la colaboración y la comunicación entre padres y profesorado, en sus distintas modalidades -la colaboración en actividades, reuniones de grupos, contactos telefónicos, etc.-, no forma parte de las prácticas en Educación Infantil y algo menos en niveles educativos superiores. Esta falta de comunicación puede suscitar un cierto pesimismo, aunque lo que resulta más preocupante es el hecho bien constatado de que quienes menos se implican son los padres con menor nivel educativo y económico: precisamente los padres que más podrían beneficiarse de ello, son quienes menos suelen comprometerse en las distintas actividades de colaboración con la escuela, como acudir a citas o reuniones en el centro educativo o apoyar al niño en las tareas escolares.

En este aspecto, resulta evidente que la escuela como institución tiene una gran responsabilidad, aunque no resulte fácil encontrar fórmulas atractivas que faciliten y estimulen la colaboración entre familia y escuela. La formación del profesorado y otros especialistas debe tener presente este aspecto y aportarles formas de relación e interacción que contribuyan a la cooperación familia-centro educativo. En el capítulo quinto ofrecemos algunas sugerencias en este sentido.

**CAPÍTULO IV:
LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DEL
LENGUAJE EN LA ETAPA DE INFANTIL**

1. Los componentes del lenguaje
2. El desarrollo de la pragmática
3. El desarrollo de las habilidades fonológicas y fonéticas
4. El desarrollo semántico
5. El desarrollo morfosintáctico

En los capítulos anteriores se ha expuesto la perspectiva teórica que ha enmarcado el desarrollo de esta investigación, pero conocer lo que hoy en día sabemos de la complejidad del lenguaje y de cada uno de sus componentes -fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático- ha implicado adoptar otras hipótesis explicativas, como el estructuralismo lingüístico, el generativismo o el cognitivismo, que han especificado aquello que ha de apreciar el niño para aprenderlo. En este capítulo no pretendemos ofrecer todas las aportaciones realizadas por los distintos enfoques teóricos a la explicación y desarrollo de los distintos componentes, sino que a modo de síntesis hemos recogido aquellos planteamientos que ayudan a entender la naturaleza de los distintos componentes y los logros en esta primera etapa del desarrollo. A continuación, presentamos una breve conceptualización de los componentes del lenguaje y una reagrupación actualizada de los mismos según distintos autores.

1. Los componentes del lenguaje

Acosta y Moreno (1999) describen los componentes del lenguaje del siguiente modo:

- La fonología se interesa por el estudio de la organización de los sonidos en un sistema valiéndose de sus caracteres articulatorios y de la distribución o suma de los contextos en que pueden aparecer, mientras que la fonética trata las características de los sistemas articulatorios y auditivos del ser humano.
- La morfosintaxis se ocupa tanto de la descripción de la estructura interna de las palabras como de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones.
- La semántica se centra en el estudio del significado de las palabras y de las combinaciones de las palabras.

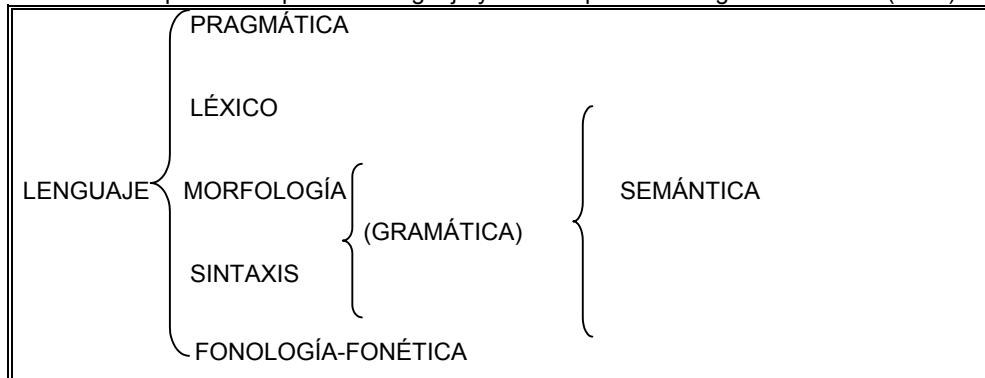
- La pragmática estudia el funcionamiento del lenguaje en contextos sociales, situacionales y comunicativos, es decir, analiza las reglas que explican o regulan el uso intencional del lenguaje.

Rondal (2000) identifica los componentes de la siguiente manera:

- Percepción y producción de sonidos articulados propios de cada idioma (fonemas).
- Semántica léxica (organización del repertorio de lexemas -palabras- o vocabulario).
- Semántica temática (relaciones de significado que implican varios lexemas) y dispositivos morfosintácticos, que sirven para expresarlos en un idioma determinado.
- Dispositivos pragmáticos (cuya finalidad es la de optimizar la transmisión de información entre el emisor y el receptor y las interacciones entre interlocutores en la comunicación).
- Organización discursiva, que rige los conjuntos de frases que constituyen los párrafos y los discursos desde un punto de vista principalmente informativo.

Serra *et al.* (2000) describen y reagrupan los distintos componentes según figura en la siguiente tabla.

Tabla 4.1: Esquema completo del lenguaje y sus componentes según Serra et al. (2000)



- La pragmática estudia el uso de los significados según los contextos y funciones comunicativas. Implica que los hablantes comuniquen de forma cooperativa sus intenciones y contenidos.
- La semántica recoge la organización del significado mediante las palabras y las oraciones: semántica léxica y semántica oracional (composicional). En esta definición Serra *et al.* advierten que no hay que perder de vista la distinción entre significado y su estudio, correspondiente a la semántica, y sentido, correspondiente a la interpretación pragmática del significado. En este componente incluyen, el léxico -rasgos conceptuales, rasgos semánticos, relaciones lógicas, palabras contenido y palabras función, frases

hechas-; la morfología -morfología derivacional y morfología flexiva, palabras irregulares, pronombres; y la sintaxis -la categoría gramatical, el orden, la agrupación y la jerarquización-.

- La fonología estudia cuáles son aquellos contrastes sonoros que son escogidos entre los muchos que los órganos de fonación pueden producir, y de qué modo estos contrastes se pueden combinar de forma estable como fonemas, para combinarse, de este modo, en las palabras de una lengua. La fonética, en cambio, trata el inventario y el estudio psicofísico de los sonidos del habla en una lengua determinada.

No obstante, pese a esta diferenciación tenemos claro que cualquier intento de explicar el lenguaje y su adquisición por parte del niño debe partir de un reconocimiento a los distintos componentes del lenguaje, evitando tentativas reduccionistas a favor de uno u otro componente, que a lo largo del estudio del lenguaje se han erigido como dominantes. En este sentido, la propuesta de Bloom (revisión en Lahey, 1988) presentando el lenguaje como una intersección entre las vertientes (uso-contenido-forma para evitar concepciones exageradamente sesgada hacia la comunicación y la pragmática (uso), hacia la forma (gramática) o hacia el contenido (cognición)), representa una propuesta muy extendida en los ámbitos de la educación y la clínica infantil, al mismo tiempo que nos servirá para presentar el lenguaje con una visión de conjunto, precisando solamente los conocimientos, las estructuras básicas y las funciones que los niños tienen que alcanzar, para poder comprender y producir significados en su lengua.

En general y desde el punto de vista del desarrollo, los niveles pragmático y fonológico son los primeros en emerger y continúan desarrollándose durante cierto tiempo, mientras que los niveles semántico y morfosintáctico evolucionan más allá de la Etapa de Educación Infantil.

2. El desarrollo de la pragmática

El desarrollo de este área implica atender a la diversidad de formas verbales y no verbales que utilizan los pequeños para expresar lo que ellos quieren en los intercambios, así como a las normas socioculturales que regulan esas formas. En este sentido, el desarrollo de esta dimensión del lenguaje es un buen indicador del desarrollo intelectual, lingüístico e interpersonal de los pequeños, ya que a medida que éstos adquieren y mejoran su capacidad para usar el lenguaje y hacer cambios, aumenta su complejidad (Johnston y Johnston, 1996). Por el contrario, las disrupciones en el desarrollo pragmático, además de

afectar notablemente a la comunicación en general, conlleva diferencias significativas en el desarrollo posterior.

En el lenguaje infantil, el estudio de la pragmática se centra, al menos, en dos aspectos:

- Las habilidades comunicativas: funciones comunicativas
- La conversación: destrezas conversacionales, compromiso conversacional, fluidez del discurso y adecuación referencial (deixis¹).

Las habilidades comunicativas son el conjunto de estrategias, verbales y no verbales, mediante las cuales los pequeños llevan a cabo determinados objetivos comunicativos concretos. Se considera que los bebés, previamente a que dispongan de un sistema lingüístico comunicativo convencional, ya se han dado cuenta de que el lenguaje que hablan las personas de su entorno tiene un valor significativo, es decir, transmiten intenciones; y las habilidades comunicativas emergen siempre en interacción con los adultos, forjándose durante el primer año de vida. En este sentido, las habilidades evolucionan con la edad y constituyen un sistema de categorías abierto que se amplían y aumentan en número, probablemente en un proceso no sumativo, sino de desdoblamiento y progresiva complicación. Ejemplos de habilidades comunicativas serían: un requerimiento, una llamada de atención, saludar, protestar, rechazar, argumentar, hacer ofrecimientos corteses, explicar y entender chistes, prohibir, expresar dudas, etc.

La conversación constituye una forma de intercambio entre el adulto y el niño que empieza a generarse cuando el pequeño comienza a utilizar el lenguaje. Esta habilidad, se inicia durante el segundo año de vida y se va desarrollando y consolidando en años posteriores. El hecho de hablar de forma cooperativa según los principios de Grice (cantidad, cualidad, relación y modalidad), tener en cuenta el contexto espacial, temporal o personal (las expresiones deícticas²), la intención (literal, irónica, etc.) con que se hable y el sentido de lo dicho, son aspectos tanto de tipo lingüístico como cognitivos y sociales, que se incluyen dentro del componente pragmático (aunque existen discrepancias respecto a su exclusión e inclusión). Esta diversidad de elementos permite entender que los autores que

¹ La deixis es un término griego, que significa indicar, mostrar. Este término se utiliza para identificar aquellos términos o expresiones cuyo significado depende de una ubicación explícita en el contexto. Mediante la deixis se codifican diferentes aspectos de las circunstancias que concurren en la producción de cualquier enunciado (espacio, tiempo y persona) con el enunciado que se produce.

² Las expresiones deícticas espaciales como “aquí, ahí, allí, delante, detrás, encima, éste, ése, etc.”, las temporales como “hoy, ayer, mañana, etc.” o las personales como “yo, tú, nosotros, etc.” adquieren su sentido e informan según el “donde”, el “cuando” y el “quién” compartido por los hablantes, y, en caso de no ser así, su significado es distinto para ambos hablantes.

estudian dicho componente no postulan una teoría completa de su adquisición, sino que se estudien por separado los distintos aspectos.

El pequeño que va desarrollando todo lo anterior, va adquiriendo competencia comunicativa, es decir, “adquiere la competencia en relación a cuándo hablar, cuándo no, así como de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera” (Hymes, 1972:272). De este modo, el proceso de adquisición del lenguaje no sólo implica lograr competencia lingüística (dominio de la fonología, la sintaxis y la semántica), sino también la habilidad para adaptar el lenguaje a las demandas sociales y comunicativas de la situación -competencia comunicativa-. No importa tanto si el pequeño puede hacer frases gramaticalmente correctas, sino si éstas se usan apropiadamente o bien carecen de utilidad.

2.1. Planteamientos teóricos

Los planteamientos teóricos que explican cómo los niños y niñas desarrollan y adquieren habilidades pragmáticas a lo largo de su vida son los expuestos en el capítulo dos. Efectivamente, el hecho de que los niños y niñas hayan participado en múltiples ocasiones en situaciones interactivas con un adulto, tales como los formatos de atención conjunta, de actividad compartida y en conversaciones antes de que hayan accedido al lenguaje oral, constituyen la garantía de que los niños y niñas se introducen, progresivamente, en el dominio de los símbolos sociales y lingüísticos.

La variedad y diversidad de conductas no verbales realizadas por los bebés durante los primeros meses de vida se considera que no tienen en sí mismas una intencionalidad comunicativa (Bleuca, 1984; Serra *et al.* 2000). Lo que ocurre es que dichas conductas son como una señal para los adultos, especialmente para los progenitores, que las interpretan como la expresión de necesidades, sentimientos o afectos. En este sentido, el que los padres atribuyan intenciones a los bebés, constituye una de las bases principales del desarrollo y de la guía de las intenciones auténticas en los niños y niñas (Reddy, 1999); al actuar de esta manera, los adultos imponen a los niños unos significados convencionales (Lock, 1980) y los bebés se dan cuenta paulatinamente de que entre las personas se transmiten intenciones. Si no fuese así, no habría lugar para un sistema lingüístico, ya que el lenguaje transmite interpretaciones de intencionalidad y a la vez significados. No obstante, que haya buenas condiciones para la comunicación depende de las siguientes circunstancias:

- El niño o la niña ha de tener la intención de comunicar alguna información a otra persona.
- La persona a quien se dirige la comunicación, ha de ser capaz de reconocer la intencionalidad comunicativa del pequeño.

Progresivamente y, a partir del sexto mes, se puede establecer la emergencia de la intencionalidad en las conductas infantiles. Serra et al. (2000), a partir del estudio de Sacks, proponen los siguientes criterios para determinar si una conducta no verbal es intencionada.

Tabla 4.2: Criterios utilizados por Sacks (1997) para determinar si una conducta no verbal es intencionada.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- El bebé busca el contacto visual con el interlocutor adulto; a menudo, alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto.- Los gestos y las vocalizaciones de los bebés son más asequibles, consistentes y ritualizadas.- Los bebés pueden gesticular y vocalizar y esperar la respuesta de su interlocutor. Los niños persisten en su intento de comunicarse y si el interlocutor no les hace caso, incluso pueden modificar su conducta con el fin de comunicar mejor con éste. |
|---|

Respecto a las habilidades comunicativas de los pequeños, distintos autores (Dore, 1974; Halliday, 1975; Barret, 1982) han considerado que las conductas comunicativas que aparecen primero entre el noveno y el doceavo mes en el repertorio del pequeño son las acciones que tienen una finalidad cuyo contenido se interpreta en términos de funciones comunicativas, es decir, categorizan los usos del lenguaje en funciones. Del Río (1993) matiza que las funciones comunicativas no evolucionan con la edad, sino que están presentes en la actividad del bebé; lo que sí evolucionan son las habilidades comunicativas que se derivan de las funciones. Esta evolución se refleja en la ampliación y aumento del número de habilidades comunicativas que utiliza el niño para expresar sus intenciones. Por lo tanto, cada habilidad comunicativa se deriva y se relaciona preferentemente con una determinada función, pero no siempre con una sola. Finalmente, una definición de las funciones sería que son unidades abstractas y amplias que se refieren a la motivación del hablante, a las metas y fines que quiere conseguir al comunicarse con el oyente.

La pragmática, como disciplina, aún no ha generado una tipología única ni aceptada mayoritariamente, de categorías de uso, al contrario de lo que ocurre con otras ramas de la lingüística. Casi se puede decir que cada autor o autora genera sus propias categorías pragmáticas, llamadas por lo general funciones, dependiendo del tipo de estudio que haga, de la población con la que trabaje, etc. Entre las propuestas de categorización de funciones publicadas en nuestro país y aplicables al mundo de la enseñanza, están las de Halliday (1982) o Tough (1989).

Halliday (1982) distingue como lingüista las siguientes categorías: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, lingüística e informativa. Tough (1989) propone una clasificación, concebida desde la escuela y para la escuela, donde analiza el uso del lenguaje en función de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Estas funciones son las siguientes:

- Autoafirmación
- Dirigir
- Relatar
- Razonar
- Predecir y anticipar
- Proyectar
- Imaginar

Por último, recogemos la propuesta de categorías de Del Río (1993) diseñada para la descripción de la competencia comunicativa del alumnado y cuya posible jerarquización facilita al profesorado el trabajo en la concreción del proyecto de centro o la programación de aula. A continuación se presentan las distintas funciones seguidas de las habilidades comunicativas relacionadas con cada una éstas:

- Función de informar: identificarse, describir, narrar, dar una explicación, predecir, expresar sentimientos y emociones, expresar duda, etc.
- De obtener información: preguntar direcciones, pedir la opinión de alguien, preguntas a alguien sobre sus sentimientos.
- De regular acción: requerir atención y/o acción conjunta, pedir un objeto, prohibir, persuadir, negarse cortemente a hacer algo, ofrecerse a ayudar.
- De gestión de la comunicación y fórmulas sociales: disculparse y responder a una disculpa; formular ofrecimientos corteses e invitaciones, hacer presentaciones, resolver malos entendidos, etc.
- Metalingüística: hablar sobre el significado de las expresiones (refranes, frases hechas, ...), interpretar el lenguaje poético y figurado, explicar la misma cosa con diferentes palabras, etc.

Estas cinco funciones constituyen un conjunto de categorías importantes que han de cubrir todas y cada una de las producciones verbales de una situación comunicativa. El interés de su propuesta se deriva del triple hecho de haber sido pensada desde y para la enseñanza ordinaria de nuestro contexto cultural, revestir un carácter realmente funcional/comunicativo, encaminado a promover la lengua oral por sí misma, es decir, cómo

enseñar a hablar mejor para comunicarse mejor; y de haberse demostrado viable, en sus aplicaciones iniciales, a las necesidades del alumnado de Primaria y Secundaria.

Por otra parte, Del Río hace referencia a otro tipo de categorías, que no son comunicativas, sino formales: los exponentes lingüísticos, referidos a los aspectos formales/estructurales del lenguaje y, a las actividades. Desde el punto de vista pragmático y funcional, para mejorar la capacidad comunicativa no basta con el conocimiento metateórico de la gramática; hay que dar al alumnado la oportunidad de practicar y de ajustar sus conocimientos sobre los componentes formales del lenguaje, a las diversas situaciones comunicativas que se presenten. En este caso, no se juzga la corrección gramatical *per se*, sino su adecuación, ajuste o pertinencia, según la situación. Las actividades constituirían actuaciones organizadas intencionalmente, con el fin de mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos.

2.2. Ritmo de adquisición

Los estudios centrados en el desarrollo pragmático mantienen que la evolución de las funciones lingüísticas es en gran medida universal y relativamente precoz al culminarse antes de que se complete el desarrollo de los elementos estructurales del lenguaje. En el desarrollo se suelen diferenciar dos etapas:

Etapa prelingüística: La primera conducta que aparece en el repertorio infantil es el llanto, muy presente en los tres primeros meses y que se combina con la aparición de la risa, hacia los dos o tres meses. En esta etapa del desarrollo, los bebés empiezan a sonreír más cuando perciben la cara de una persona conocida que la de otra desconocida (Messer, 1994); y entre los tres y cuatro meses, también se detectan expresiones diferenciadas que se corresponden con los estados de rabia, sorpresa y tristeza. En general, la aparición del llanto, la sonrisa, la agitación de manos y pies, etc. en los recién nacidos, se consideran que tienen un carácter innato y son las primeras manifestaciones de la comunicación no verbal.

No obstante, dentro de la comunicación no verbal, los elementos más estudiados en los pequeños son: los gestos (como el de apelación, para atraer la atención del adulto, de negación o rechazo, etc.), la mirada y las vocalizaciones. Los gestos representan, durante el primer año de vida, la forma comunicativa más genuina y representada, utilizada para diferentes objetivos (Siguán, 1994; Rondal, 2000). Por ejemplo, el gesto de indicar, que aparece antes de finalizar el primer año de vida, tiene una gran importancia en la relación

interactiva entre el niño y el adulto, ya que desempeña un papel importante en la emergencia de la función referencial.

Con respecto a los gestos que los padres utilizan en la interacción con su bebé, se han diferenciado tres tipos de gestos (Serra *et al.*, 2000): los deícticos, que indican una orientación o posición; los pantonímicos, que son reproducciones de personas, eventos u objetos, mediante la realización de gestos, como por ejemplo, llevarse los dedos a la boca para representar la acción de comer; y los semánticos, que acompañan, acentúan y modulan la información verbal del adulto. Se ha observado que la actividad desarrollada condiciona en gran medida el tipo de gesto utilizado, independientemente de la edad. Así, en edades estudiadas que oscilan entre los dos y medio y los cuatro años, por ejemplo, los gestos pantonímicos y los semánticos suelen darse con mayor frecuencia en la descripción de eventos, narración de historias y descripción de objetos, mientras los deícticos predominan en la manipulación de objetos.

De la mirada, los dos aspectos más estudiados son la orientación de ésta en la interacción visual y la contracción o dilatación de la pupila ante diversos estímulos y en diferentes situaciones. El uso de la mirada con fines comunicativos constituye una pauta muy temprana, observada ya en la interacción del bebé con la madre como indicador de objetos deseados. Por ejemplo, entre el octavo y noveno mes, el bebé alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto: el bebé ya es capaz de coordinar el esquema de objeto con el esquema de persona (Bruner, 1983). Esta conducta es interpretada por el adulto como una petición.

La importancia que tienen los intercambios visuales en los procesos de interacción comunicativa, y más concretamente la dirección de la mirada, está relacionada con la pauta del lenguaje. Argyle (1984) recoge que, cuando existe un intercambio verbal, se incrementa el tiempo de mirada con el hablante y ello se hace en función de las pausas del discurso oral. Las personas "miran" mientras hablan para obtener un feedback sobre las reacciones de la persona, ya que la expresión facial es una de las fuentes de feedback más importantes. Posteriormente, Knapp (1999) incide en la misma importancia e insiste en la doble función de la mirada, como forma de emitir información y como forma de extraerla del otro.

Respecto a las vocalizaciones, los ruidos orales emitidos durante el primer año son conocidos por los siguientes nombres: murmullo, balbuceo, laleo. Según Launay y Borel-Maisonny (1986), durante las primeras semanas sólo existen gritos y es en el inicio del

segundo mes cuando ciertos gritos empiezan a diferenciarse por su tonalidad y por su ritmo, de forma que ciertas maneras de gritar parecen corresponder a malestar y otras a bienestar. Hacia este período aparece el laleo, que se observa durante los períodos de bienestar, cuando del niño está frecuentemente solo en su cuna, después de la comida. Se trata de una actividad lúdica y un excelente ejercicio para la musculatura fonadora y articuladora, similar al movimiento de pedaleo o de flexión y extensión de piernas, que ofrece al pequeño el placer de gozar con el funcionamiento de sus órganos, sin un fin intencional. Este juego vocal eufórico o laleo también se observa en los niños sordos hasta el segundo semestre de vida, y está compuesto por muchos sonidos que no forman parte de la lengua hablada. Las vocalizaciones, que comienzan a darse entre el sexto y el octavo mes de vida, junto con los balbuceos y combinaciones silábicas de vocales y consonantes duplicadas, son importantes porque constituyen en sí mismas expresiones significativas (Halliday, 1982).

Una síntesis de los hitos más importantes de este período de comunicación no verbal se recoge en la siguiente tabla tomada de Rondal (2000):

Tabla 4. 2: Principales aspectos del desarrollo prelingüístico

<p>Inicio de los mecanismos básicos de comunicación (6 primeros meses):</p> <ul style="list-style-type: none">- Gritos y lloros.- Pueden determinar la aparición del adulto y por tanto la satisfacción de las necesidades, consuelo, presencia y contacto.- Adulto: interlocutor privilegiado.- Valor interpersonal e instrumental de la expresión: sirve para la relación entre personas y tiene valor de instrumento para actuar sobre los demás.- Al cuarto o quinto mes: el niño es capaz de seguir con los ojos la dirección de la mirada del adulto. A partir de entonces se producen miles de episodios de atención y <i>observación conjuntas</i> ligadas a <i>las verbalizaciones referenciales</i> del adulto que permiten que el niño capte gradualmente la relación entre ciertas verbalizaciones específicas y las personas, objetos y acontecimientos familiares. <p>7 a 12 meses:</p> <ul style="list-style-type: none">- En la relación personal no verbal se pasa de la <i>modalidad de demanda</i>, dominante anteriormente, a una modalidad de <i>intercambio y reciprocidad</i>.- Aparecen varios juegos y rutinas que se organizan según un modelo de intercambio y reciprocidad (p. ej: dar y retomar, venir e irse, rutinas alimentarias, aseo, saludos, etc.).- Se asumen los papeles de <i>conducido y actuado</i>, y correlativamente de <i>conductor y de agente</i>, a los que se superponen los de <i>locutor y receptor</i> a nivel vocal y verbal.- Los intercambios vocales se organizan según un principio de sucesión y de reciprocidad. Se habla de «protoconversación», en el sentido de que se empieza a utilizar la organización de la conversación con establecimiento de turnos y evitando tomar la palabra de forma simultánea.
--

De la expresión global e indiferenciada al balbuceo controlado y a un principio de comprensión verbal (6 primeros meses):

- Hacia el segundo mes, el adulto familiar puede reconocer los gritos y los lloros del niño según la razón que los ocasiona: hambre, dolor, incomodidad.
- Hacia el tercer o cuarto mes empieza el *balbuceo* (producción de sonidos y no simplemente lloros, gritos, eructos etc.). Los sonidos de *tipo vocálico* son los más frecuentes durante mucho tiempo e incluso son los únicos al principio. Pero la actividad vocal sigue poco diferenciada y no podemos encontrar ni reconocer elementos fónicos de la lengua que se habla en el entorno (excepto algunas vocales).

7 a 12 meses:

- Aparición progresiva en el balbuceo del niño de elementos *de tipo consonántico* con bloqueo y después relajación de la corriente de aire espirado a nivel de la boca y la nariz.
- Hacia el octavo mes pueden aparecer *combinaciones* de consonantes (C) y vocales (V), con más frecuencia siguiendo el orden CV, pero también VC. Los efectos obtenidos se parecen de forma somera a las sílabas del lenguaje; reduplicación de sílabas (p. ej., bababa, mamama).
- Hacia el final del primer año, el balbuceo del niño gana en claridad articulatoria; vocalizaciones más cortas y más numerosas.
- *Reproducción* de la entonación del lenguaje escuchado y repetición de elementos vocales del mismo lenguaje.
- *Comprensión* de ciertas *entonaciones* (adulto bien intencionado/adulto mal intencionado) y de algunas *palabras y expresiones verbales* producidas en el contexto y con el acompañamiento no verbal adecuado (p. ej., *viens* [ven], *tiens* [toma], *on va faire dodo* [a dormir], *papa* [papa], *maman* [mamá], non [no], etc.).

En definitiva, en esta etapa las primeras vocalizaciones y los gestos del niño, si bien carecen de intencionalidad, tienen un efecto sobre los adultos por lo que pueden considerarse prelocucionarias (Bates, 1976). Los adultos le atribuyen significado comunicativo y referencial. Estas pautas tempranas dan lugar a lo que se han denominado protoconversaciones: diálogos muy primitivos caracterizados por el contacto ocular, sonrisas y alternancia en las expresiones, que se observan en niños de tres meses e incluso de dos meses.

La comunicación intencional se manifiesta en las conductas de los bebés hacia los ocho meses, a partir del momento en el que éste comienza a utilizar medios prelingüísticos, como vocalizaciones o gestos de petición y de indicación, para influir en los demás. Se trata de las producciones protoimperativas (petición de objetos) y protodeclarativas (indicar un objeto). El surgimiento de esta comunicación intencional, depende del desarrollo cognoscitivo que el niño construye en el marco de la interacción social.

Etapa lingüística: hacia los tres años la comunicación se apoyará en la palabra, y los gestos se limitarán a reforzarlas. En el período entre los tres y los seis años, las funciones

comunicativas presentan un desarrollo progresivo, aumentando los valores de uso con la edad, a excepción de la instrumental y la reguladora, cuyo uso disminuye progresivamente. Bueno (1991), en un estudio con niños gitanos, identifica una función predominante en cada edad y destaca la reguladora a los tres y cuatro años. Por su parte, Tough (1989) señala que, a los tres o cuatro años, la niña o el niño utiliza el lenguaje fundamentalmente para dirigir acciones, relatar experiencias presentes y pasadas y para autoafirmarse (satisfacer necesidades físicas y psicológicas). Otros usos de estas edades serían razonar (buscar explicaciones a sucesos), predecir e imaginar. Y destaca que la función más tardía sería la de proyectar experiencias, sentimientos o reacciones de otras personas, que el niño no ha experimentado personalmente, función que requiere el uso del lenguaje para (conjuntamente) relatar, razonar e incluso predecir. Esta aparición tardía estaría relacionada con la habilidad para ponerse en el lugar del otro.

Respecto a las destrezas conversacionales, su desarrollo se prolonga hasta la edad adulta y no concluye nunca. Los estudios centrados en la organización formal de la conversación, señalan que en los primeros intercambios (antes de los tres años), los niños ya observan la distribución por turnos. Como afirma Del Río (1993), el grado de responsabilidad en la gestión de la conversación, aumenta a medida que el niño progresa en su competencia comunicativa. Inicialmente, los niños se comunican con una o dos personas, en contextos conocidos, sobre temas concretos y referentes presentes, en turnos breves y equilibrados, para ir pasando progresivamente a situaciones en las que hay muchos interlocutores, o que se realizan en contextos desconocidos o distantes (conversación telefónica), con referentes ausentes y abstractos, en turnos largos y desequilibrados. Por lo tanto, de los dos a los cuatro años se produce un desplazamiento gradual de la tutela del adulto hacia un mayor protagonismo por parte de los niños. Si en un principio es el adulto quien organiza y lleva la iniciativa en la conversación (inicia turnos de intervención, propone y mantiene los temas) y, además, quien controla los diferentes tipos de discurso que se producen, especialmente en la narración (evocación de hechos pasados o vividos por el protagonista), progresivamente la iniciativa de los pequeños va cobrando mayor relieve.

Respecto al desarrollo de las habilidades deícticas, la adquisición de los términos deícticos y su empleo correcto, está estrechamente vinculado a la capacidad del sujeto para adoptar la perspectiva del otro. Cuando esta capacidad no está desarrollada, resultan discursos incomprensibles, al no situarse adecuadamente los referentes deícticos (Belinchón et al., 1992). Los estudios de diversos autores sobre recursos deícticos espaciales, en niños de dos años y medio a cuatro años y medio, muestran que en dichas

edades el niño se comporta de forma no egocéntrica, a la vez que produce y comprende correctamente los términos deícticos espaciales.

3. El desarrollo de las habilidades fonológicas y fonéticas

Las teorías más tradicionales sobre fonología (veáse el siguiente apartado) han tomado como unidad crítica de lo que los niños y niñas deben aprender al fonema o la sílaba, pero en los últimos años esta concepción se ha visto desplazada por el enfoque de la fonología autosegmental o fonología jerárquica (Goldsmith, 1990, cif. Serra). Esta perspectiva centra la atención en la composición de las palabras (y sus secuencias) y no tanto en los fonemas, pasando éstos a ser considerados gestos articulatorios que se deberán coordinar dentro de la producción de las sílabas. También los trabajos de la escuela cognitiva, consideran la palabra como unidad básica de procesamiento del habla sobre la cual se apoya el aprendizaje de comprender y producir significados. Por lo tanto, desde distintas perspectivas se entiende que la palabra es la unidad más estable en la estructura y el uso, que se puede descomponer en unidades inferiores o combinar en unidades superiores, al margen de ser la de referencia más fácil en el estudio y evaluación de las producciones realizadas por los niños.

Tradicionalmente, los conceptos básicos y más familiares de la fonología segmental³ indican que los sonidos que componen una palabra, han de contrastar entre ellos para evitar ambigüedades y confusiones. El contraste⁴ viene dado por los fonemas que las componen, y el fonema, resultado de la presencia o ausencia de ciertos rasgos en un sonido, conducirá al oyente hacia una palabra u otra. Por lo tanto, la composición acústica y la duración de los fonemas varía, lo que afecta en gran medida a su perceptibilidad. Los fonemas vocálicos son acústicamente más reconocibles que los consonánticos y, entre estos, hay composiciones acústicas distintas, dependiendo de las combinaciones. Esta sucinta información ayuda a entender la importancia de determinadas habilidades para conseguir una percepción del habla.

Con respecto a la producción del habla, hay que tener en cuenta que son necesarias unas condiciones anatómicas y aprender a coordinar la respiración voluntaria con decenas de movimientos de los músculos correspondientes. A lo que hay que añadir que cada lengua

³ La fonología lineal o segmental es definida como el estudio de los fonemas o de las reglas fonológicas que gobiernan la distribución y secuenciación de los fonemas en las palabras y las sílabas de una lengua determinada, mientras que la fonología no segmental trata los aspectos melódicos de los enunciados y los cambios de tono e intensidad (acentuación) relevantes para distinguir entre palabras y tipos de oraciones.

⁴ Los contrastes tienen que ver con la nasalidad, sonoridad, continuidad y gravedad.

tiene su propio sistema fonológico, que además de regir los tipos de fonemas posibles, también regula la composición en las sílabas y la organización en las palabras.

3.1. Planteamientos teóricos

En el momento de presentar las teorías sobre la adquisición del sistema fonológico, hay que diferenciar entre aquellas que explican el desarrollo de la percepción del habla y aquellas en las que predomina la descripción sobre la producción de los sonidos del habla. Respecto a la percepción del habla, los estudios de Aslin *et al.* (1999) entre otros, constituyen una referencia obligada. Los distintos autores comparten la afirmación de que los bebés tienen una particular habilidad para segmentar y recordar estímulos del habla y las cuestiones más relevantes en la investigación dentro de esta esfera están relacionadas con cómo segmentan los niños el flujo continuo del habla, de tal modo que sean capaces de reconocer palabras en el input (Jusczyk, 2001; Galeote 2002).

Respecto a la producción del habla, Ramos (1996:69) agrupó las distintas teorías sobre la adquisición del sistema fonológico en dos subgrupos. Por un lado, están las teorías estructuralista, conductista, la teoría de la fonología natural y la biológica, que afirman que los factores críticos en la adquisición son ampliamente predeterminados o externos y consecuentemente, el niño juega un rol pasivo. Y por otro lado, están aquellas teorías como la prosódica, la cognitiva y la de la fonología procesual, que visualizan la adquisición del lenguaje como una actividad de “resolución de problemas” en la que el niño juega un rol activo. Actualmente existen muchas variantes de una misma teoría en la fonología actual, lo que dificulta mencionarlas todas. Serra *et al.* (2000) han destacado de las nuevas perspectivas el rigor creciente con que se tratan las habilidades involucradas en la adquisición y la forma de tratar los niveles de procesamiento. En este sentido, el mejor conocimiento de las capacidades perceptivas y de producción, ha permitido estudiar mejor, por un lado, la influencia de las habilidades previas y la del *input*, sobre todo durante los dos primeros años; y, por otro lado, un mejor reconocimiento de la incidencia del habla en la adquisición no tan sólo del léxico, sino también de los niveles propiamente sintácticos y morfológicos. Quizás podríamos considerar que uno de los trabajos más seguidos son los de Ingram (Ingram, 1999), que adopta una visión discontinua de la adquisición fonológica, perspectiva identificada como la fonología no lineal.

En el plano más abstracto, no está claro todavía cuál es el nivel y el tipo de representación a partir de la cual los niños y niñas procesan y producen las formas fonéticas, ya sea la forma adulta, una forma simplificada, o bien una forma determinada por

las habilidades sensorio-motrices cambiantes, interactuando con el sistema aprendido hasta el momento. No se sabe si existen dos sistemas, más o menos independientes, uno para la percepción y otro para la producción, ni si con el aprendizaje se modifican en otro, intermedio o común. Finalmente, hay que señalar que el papel y la manera en cómo incide el input que reciben los niños y las niñas, tampoco está suficientemente explicitado en la mayoría de las teorías.

Un último aspecto a contemplar hace referencia a los factores de personalidad, los cuales también parecen afectar al desarrollo fonológico. Un hecho frecuentemente observado en las producciones infantiles es la selectividad y la evitación léxica (Leonard, 1995; Acosta et al. 1998). Algunos niños, referidos como aventurados o arriesgados, no parecen tener en cuenta las posibles desviaciones y producen las palabras; sin embargo, otros niños, referidos como perfeccionistas, evitan las palabras cuyos sonidos se desvían demasiado del sistema.

3.2. Ritmo de adquisición

La percepción auditiva para el habla alcanza la madurez suficiente entre los ocho y los diez meses, pero desde el punto de vista de la articulación, el panorama es muy distinto. Los bebés no pueden producir los sonidos que saben distinguir porque su estructura orofonatoria -conformación de la cavidad bucal, la falta de dientes, el velo bajo, la lengua ancha y corta, etc.- y su control motor no se lo permiten. Por lo tanto, durante los primeros meses, el repertorio de reflejos sonoros es amplio, pero hay muchos sonidos que no pueden producir. En el momento en que la cualidad vocálica de los sonidos es más clara, comienza el balbuceo, comportamiento específicamente humano que se desencadena a partir de los seis meses y que no se encuentra en otros mamíferos, lo cual plantea la cuestión de su origen interactivo o madurativo.

Serra *et al.* (2000) distinguen cinco etapas en el período prelingüístico, de acuerdo con los tipos y modos de producción sonora. La última etapa -de los diez meses en adelante- ya forma parte del período propiamente lingüístico, puesto que los niños y niñas ya comprenden algunas palabras (veáse apartado de semántica) y empiezan a producir las primeras. El dominio de la espiración voluntaria y su coordinación con los movimientos de la laringe, el paladar y la lengua, permitirá un progresivo acceso al dominio de la entonación, pero sobre todo, de la estructura silábica y del incremento del número consonantes, especialmente de las oclusivas, las nasales y de un primer sonido fricativo o africado. La relación entre el balbuceo y las primeras palabras es el de la influencia de la propia práctica

en este progreso. Los niños tienen, como punto de referencia constante, su propio *input* auditivo, táctil y cinestésico.

Respecto a la lengua castellana, los estudios sobre la adquisición de sonidos en español son relativamente escasos, lo que nos impide presentar un orden exacto del ritmo de desarrollo de esta dimensión, máxime si queremos atender a las variables, como la zona geográfica. Los estudios de referencia serían los desarrollados por Melgar de González (1976) con niños mejicanos, que aporta los sonidos que articulan, correctamente, el 90% de los niños de tres a tres años y medio; Serra (1979) con niños barceloneses, que aporta una clasificación por categorías de sonidos de menor a mayor dificultad; Bosch (1983a, 1983b) con niños catalonoparlantes, que aporta datos con porcentajes de éxitos con sonidos aislados y grupos de sonidos; y por último, González (1987), que investigó con niños malagueños. De estas referencias, Bosch (1984) recoge lo sustancial de cada uno de los anteriores trabajos; por tanto, la secuencia de adquisiciones escogida, parte de su investigación con niños catalanoparlantes de tres a siete años. En la investigación subyace el planteamiento teórico de la fonología natural de Ingram (1976, 1979), quien considera la adquisición fonológica como una actividad de resolución de problemas, donde el niño juega un rol activo. Ingram basándose en las nociones de funciones de adaptación y organización del desarrollo infantil propuestas por Piaget, afirma que el niño ante la tarea de adquirir los sonidos del sistema adulto, crea determinadas estructuras (intervención de la función asimilativa). A medida que conoce mejor el sistema, las va modificando (función acomodativa), con el fin de parecerse más al modelo adulto presentado. Así, por ejemplo, al principio el niño puede darle estructura a las nuevas palabras, mediante el patrón básico CV (consonante, vocal) y todas las nuevas palabras serán asimiladas a ese patrón; a medida que va progresando en el aprendizaje de palabras adultas, puede modificar el patrón anterior y adquirir otro nuevo como el CVC (consonante, vocal, consonante), para acomodarse a esas nuevas palabras.

En su investigación Bosch (1984) estableció los perfiles fonológicos globales y los procesos de simplificación del habla adulta, que realizan los niños a los tres años y recogidos en la siguiente tabla. Como se podrá ver en la tabla, la mayoría de los niños a los tres años tienen adquiridos casi todos los fonemas, presentando más dificultades con algunos fonemas oclusivos (/d/), fricativos (/l/) y líquidos, así como con los grupos consonánticos y los diptongos decrecientes.

Tabla 4.3: Perfiles fonológicos que se realizan a la edad de tres años

FONEMAS		PROCESOS DE SIMPLIFICACIÓN DEL HABLA		
Errores normales	Errores opcionales	Normal	Zona de peligro	Zona de gravedad
d (m) z (i, m, f) r (i, m) rk, ls pl, cl, br, dr, gr, fr, str, rk, ls, au, ei	sp, st, sk pl, cl, bl, gl, fl ll (m)	Asimilaciones nasales, velares y labiales	Protusión de la lengua. Lateralización de líquidas. Posteriorización /r/. Frontalización Omisión de consonantes finales	Posteriorización Reducción de la gama de fricativa a /f/ y /z/. Desnasalización Oclusivización de fricativas. Omisión de sílabas iniciales. Reduplicaciones

No obstante, podemos coincidir con Acosta *et al.* (1996, 1998) en que no todos los niños y niñas se adhieren a secuencias de aprendizaje innatas y universales, ya que la presencia de variaciones individuales, en el orden de adquisición de fonemas y en el uso de estrategias fonológicas diferenciadas, así lo ponen de manifiesto.

Asimismo, en el desarrollo fonológico habría que reconocer el papel que juegan el refuerzo y la imitación. Estos procesos son considerados, desde la teoría del aprendizaje, como los mecanismos que explican tanto el desarrollo del lenguaje como otras formas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el papel que desempeña el adulto es crucial, al actuar como repartidor de refuerzos y como modelo a imitar; es decir, premia al niño por irse acercando a los sonidos del habla y a las construcciones que constituyen el lenguaje de su comunidad. No hay duda de que estos dos procesos (imitación y refuerzo) desempeñan algún papel, pero hay razones para dudar de que sea un papel sustancial y ello porque los niños y niñas difieren en el grado de imitar el lenguaje de los adultos (Schaffer, 1989), diferencias que no permiten predecir el desarrollo del lenguaje.

4. El desarrollo semántico

El desarrollo semántico implica prácticamente todas las habilidades de los niños, desde las más elementales de tipo sensorio-motriz hasta las sociales y las cognitivas. En este sentido, este desarrollo no puede separarse de la pragmática por una parte y de la sintaxis por otra, al igual que el significado tampoco puede separarse de la orquestación del sistema de sonidos que conlleva en sí mismo el significado en los niños prelingüistas. Sin embargo, muchas de estas habilidades llegan pronto a su madurez, como por ejemplo, las que dan soporte al componente fonológico o a la estructura de la sintaxis. Pero no ocurre lo mismo con el componente léxico, que está abierto a un aprendizaje sin límites: siempre se

incorporan nuevas palabras con significados nuevos, ampliados o distintos. Por lo tanto, el crecimiento más importante y el despliegue de múltiples usos cognitivos y sociales del léxico ocurrirá con posterioridad a las edades y cambios que se ven en esta etapa educativa.

Actualmente, el estudio del léxico infantil se centra en conocer cómo los niños seleccionan referentes y formas para significar simbólicamente; es decir, cómo llegan a determinar cuáles son los referentes que designan las palabras de los adultos. Hoy en día, el interés ya no se dirige básicamente a conocer el vocabulario en el sentido de cuántas y qué palabras saben los niños y en qué edades, tal y como se realizaba hace algunos años; la investigación actual trata de estudiar qué restricciones dirigen a los niños en su aprendizaje de palabras y si estas restricciones han de concebirse, ya sean innatas o aprendidas, a medida que este componente del lenguaje se utiliza en la comunicación y en la representación de conocimientos.

4.1. Planteamientos teóricos

Las teorías sobre la adquisición del léxico inicial y sobre el desarrollo semántico no son todavía suficientemente generales para explicar todos los fenómenos, pero son útiles para entender mejor cómo es posible que los niños y niñas comprendan y produzcan intenciones comunicativas mediante los significados que se vehiculan con palabras (y que en pocos meses serán combinadas morfosintácticamente). Para empezar, partimos de los planteamientos asociacionistas que entienden que si un objeto es percibido en un contexto y sólo se dispone de un signo para referir, posteriormente, el signo o palabra empleado puede funcionar en una u otra dirección de lo asociado. Este mecanismo de aprendizaje fundamental es inicialmente compartido con otras especies (intensidad e insistencia de un grito ante el peligro, por ejemplo), pero hay una ruptura en la forma simbólica que tienen las señales humanas. No se puede considerar la adquisición del léxico como un simple fenómeno aditivo, ya que no es un sistema de etiquetaje a partir de asociaciones entre sonidos y referentes. Podemos reconocer que las evocaciones de asociaciones mediante sonidos o palabras es frecuente y perdura en el período verbal, pero estas restricciones se convertirán en recursos secundarios una vez que los niños hayan aprendido y dispongan de léxico ya organizado, como el componente básico de su lenguaje. El léxico es el resultado de interacciones complejas, algunas de ellas todavía mal explicadas, lo que exige una explicación adicional para entender cómo el niño discierne entre referentes parecidos.

Una visión continuista de las señales asociadas es la planteada por Anglin (1970). Este autor afirmó que, gracias a la comparación entre las palabras y lo que representan, hay un flujo de aprendizaje por generalización, que es paralelo al que se da en el desarrollo cognitivo. Los niños van de lo individual, concreto y contextual, a lo general, abstracto e independiente. Sin embargo, este planteamiento surge de investigaciones experimentales realizadas con niños con léxico ya consolidado y es insuficiente para explicar las relaciones entre palabras y conceptos, con procesos de discriminación y generalización, sobre todo en los inicios del léxico y para muchas palabras abstractas que dependen de contexto verbales.

En una línea innatista, encontramos la hipótesis de las relaciones gramaticales, según la cual es necesaria una base de relaciones gramaticales -sujeto, verbo, objeto- para la explicación del léxico inicial. McNeill (1970) aduce que el significado no puede ser organizado a partir de rasgos semánticos, ya que el niño y la niña no posee inicialmente una capacidad de memoria y cognición lo suficientemente desarrollada. Desde este planteamiento, no se deja claro desde qué nociones o relaciones gramaticales se parte.

Otro planteamiento innatista lo representan Pinker y Gleitman (cit. Serra *et al.* , 2000) que abogan por la existencia de primitivos universales. Esta posición afirma que en todas las lenguas se expresan unas nociones abstractas como “ser vivo”, “trayectoria”, etc., y que las relaciones entre éstas determinan la semántica. En este sentido, las lenguas tan sólo diferirían en las reglas de combinación y las agrupaciones de estos primitivos, reflejadas en las palabras. Y lo que ha de hacer el niño o la niña, es aprender la relación entre un conjunto de primitivos semánticos que ya posee y un conjunto de propiedades fonológicas.

Un planteamiento clásico para explicar la adquisición del léxico lo constituyen la teoría de los rasgos semánticos de Clark (1973) y la de los prototipos (Rosch, 1973). La primera teoría se basa en un análisis del significado en componentes y sostiene que los niños adquieren rasgos semánticos de las palabras de forma similar a los rasgos distintivos de los fonemas. La segunda teoría entiende que el niño o la niña no percibe un conjunto de rasgos o un contraste específico y crítico, sino que a partir de un referente ejemplar, representativo de un conjunto, forma la asociación inicial con la palabra en presencia de otros referentes parecidos, y le es fácil de este modo hacer una comparación y generalizar la misma palabra.

Un planteamiento renovado para considerar la adquisición del léxico corresponde a Clark (1993). Esta autora propone una serie de principios⁵ que siguen los niños y niñas en la construcción del léxico. Otros autores como Markman (1994) y Golinkoff et al. (1994) han propuesto otros principios o los han redefinido, resaltando que éstos pueden ser diferentes en el inicio y en el desarrollo posterior del léxico. Sin embargo, la crítica a estos planteamientos (Tomasello, 2001) recae en que no explican demasiado bien las palabras que provienen de los contextos o actividades sociales, sólo las referenciales, además de no exponer con exactitud cuándo operan estos principios o cuándo fallan al operar. El aprendizaje de las palabras es un proceso considerablemente más largo y variable de lo que sugieren las explicaciones basadas en principios.

Por lo presentado hasta el momento, parece que existen diferentes maneras de adquirir las palabras, sea por el tipo de actividad a partir de la cual se aprende o por el tipo de referente. Pero hay un planteamiento que lo ha explicado según el momento de adquisición: el modelo multiruta (Barret, 1999). Este modelo prevé que, con los cambios evolutivos, hay reorganización del léxico, diferenciando dos rutas. Una primera ruta está ligada a la representación de acontecimientos o actos sociales, mientras que la segunda ruta procede con otro tipo de proceso evolutivo: el análisis de los rasgos constituyentes de los referentes y su comparación con la palabra del prototipo se generaliza progresivamente. En este sentido, no todas las palabras ni representaciones semánticas se inician ni evolucionan de la misma manera, ni al mismo tiempo.

Otra propuesta complementaria para la explicación de la adquisición de palabras es la iniciada y representada por Brown (1973), que estudió hasta qué punto los niños son sensibles a las categorías sintácticas del *input*. Las inferencias que hacen los niños y niñas a partir del *input* ha hecho pensar a distintos autores (Gleitman, 1990; Bloom 1996) que existe una ruta sintáctica en la adquisición de las palabras, o al menos un “*bootstrapping*”, que incide directamente en la dirección palabra-verbo o palabra-nombre. Concretamente, el contexto lingüístico que rodea a una palabra jugaría el papel de las restricciones.

4.2. Ritmo de adquisición

Desde un punto de vista funcional, las palabras emotivas deberían ser las primeras en aparecer, después vendrían las que sirven de señales en los contextos de interacción y, finalmente, las de tipo referencial (Dore, 1985; Kamhi, 1986). Sin embargo, desde muy

⁵ Dichos principios son convencionalidad y contraste, por un lado, y los de transparencia, simplicidad y productividad por otro lado.

temprano, se hallan palabras ligadas a diversos contextos y funciones en el habla del niño; las referenciales (nombres de personas, objetos, etc.) están presentes junto a las palabras más interactivas en los inicios del lenguaje. Posteriormente, las palabras con significado referencial se incrementan mucho más, y lo harán en dos sentidos. Según Dromi (1987), el léxico referencial aumenta siguiendo dos ejes: el horizontal, llenando las áreas con palabras parecidas (diversas bebidas, objetos para beber y acciones, etc.), a las que más tarde se irán incorporando términos genéricos (de “perro”, “gato” y “vaca” a “animal”), siguiendo el patrón vertical. Por lo tanto, el orden de adquisición pierde interés ante el ritmo de adquisición, especialmente ante las diferencias individuales observadas.

No obstante, hay un hecho destacado por distintos autores (Nelson, 1981; Dromi, 1987, 1999), y es que la curva de adquisición de palabras nuevas en muchos niños y niñas tiene un incremento más pronunciado a partir de los dieciocho meses, o cuando el corpus tiene entre cincuenta o setenta palabras o más. Esta explosión léxica se presenta como un cambio a partir de un cierto número de palabras, que se han elaborado de forma lenta (durante dos o tres meses) y asociativa. Este concepto/idea es atractivo y se ajusta a un modelo de procesamiento que algunos autores (Gopnick y Meltoff, 1987) relacionan con el momento en que el niño es capaz de hacer clasificaciones exhaustivas. Otros autores han reorientado la cuestión, situándola en el marco de las diferencias individuales (Fenson et al. 1993).

Serra y Serrat (1996), en un estudio con diez niños y niñas entre 12 y 47 meses, mantienen que existen grandes diferencias entre éstos, tanto en el inicio y ritmo de adquisición como en la composición de sus léxicos. En la distribución de porcentajes de los tipos de palabras en el léxico inicial de las primeras cincuenta palabras figuran, para toda la muestra, las nominales como las palabras más frecuentes, seguidas de las funcionales (palabras no flexionales) y los predicativos⁶ (verbos y adjetivos).

Por otra parte, distintos autores (Nelson, 1988; Bates et al. 1995; Lieven et al. 1992; Serrat y Serra, 1993), atendiendo al tipo de palabras que aparecen en los léxicos iniciales han distinguido dos estilos dentro de un continuum: el estilo referencial, que lo presentan aquellos niños que tienen un 50% o más de nombres en el corpus inicial de los cincuenta primeros tipos; la distribución se corresponde con interacciones más dirigidas a los objetos, a la vez que hacen más deixis pronominal y son más analíticos en sus producciones (menos frases hechas y menos melodía imitativa). El estilo expresivo lo representan aquellos niños

⁶ Serra y Serrat (1996) aplican las categorías utilizadas por Bates et al. (1995), que marcan una diferencia de tipo gramatical entre las palabras.

que tienen una proporción más alta de palabras de acciones sociales, más frases hechas y están más centrados en la interacción social. La valoración de estas diferencias individuales en relación a la adquisición del lenguaje es difícil de realizar y, según los autores citados, no se correlaciona con el ritmo y el nivel de progreso.

5. El desarrollo morfosintáctico

Los recursos morfosintácticos no se usan y aprenden de forma aislada, sino que se van incorporando al desarrollo de los anteriores componentes para comunicar significados, de acuerdo con las intenciones correspondientes. Para comunicar hechos complejos y referirlos con precisión, no sólo basta el componente léxico, sino que es imprescindible dominar la morfología y sintaxis de la lengua. La sintaxis, entendida de manera amplia, nos permite construir representaciones de cualquier naturaleza y acoplar unas representaciones con otras cuando hablamos y entendemos (Igoa, 1995).

La atención de los niños hacia las propiedades más gramaticales de la lengua y el proceso de aprendizaje de las mismas se conoce comúnmente como proceso de gramatización. En general, los niños no muestran en su comportamiento lingüístico la utilización de recursos gramaticales básicos de su lengua hasta los tres o cuatro años. Lo que se observa es un desarrollo gradual, progresivo e incremental, a través del cual los niños y niñas manifiestan un progreso paulatino, desde las primeras palabras hasta alcanzar comprender y producir enunciados.

5.1. Planteamientos teóricos

Existen distintas propuestas explicativas de cómo adquieren los niños el conocimiento sobre la morfología y la sintaxis de una lengua. Una de las más relevantes es la generativista (Chomsky, 1969), que asume que los seres humanos están dotados innatamente de un sistema de principios lingüísticos; principios comunes a cualquier lengua humana, que están disponibles independientemente de la experiencia. Actualmente, para abordar las diferencias que se observan entre las lenguas humanas, esta perspectiva postula un conjunto finito de parámetros o alternativas (Teoría de principios o parámetros – TPP-), que pueden variar entre las lenguas. Fijar uno u otro parámetro generará estructuras sintácticas diferentes.

Desde el seno de esta teoría han surgido dos propuestas: la hipótesis de la continuidad y la hipótesis de la maduración. Desde la hipótesis de la continuidad (Meisel,

1990; Clahsen, 1990) se acepta que las gramáticas infantiles pueden incluir estructuras no aceptables en la lengua de aprendizaje, aunque siempre aceptables en una posible lengua humana. La hipótesis de la maduración, por su parte, sugiere que el sistema gramatical madura y permite al niño, a una determinada edad, adoptar más y más aspectos del sistema lingüístico adulto. Se acepta el hecho de que la gramática infantil pueda violar temporalmente los principios de la gramática universal.

Entre las posiciones extremas de estas hipótesis existen numerosas posturas o puntos de vista intermedios, pero todas las propuestas tienen una tarea en común: poder dar respuesta a cómo se parametrizan las diferentes lenguas, identificar y definir mejor los principios universales y establecer si los mismos parámetros dan lugar a diferentes fijaciones, a edades similares translingüísticamente. A partir de estas propuestas, el proceso de aprendizaje se concibe como deductivo y determinista de dominio específico. Los principios gramaticales aparecen y se dominan en un mismo momento, a partir del desencadenante *-input-*.

Estas propuestas innatistas remarcan que el conocimiento infantil del lenguaje es de naturaleza adulta y que no varía a lo largo de la ontogénesis. En consonancia con estos presupuestos, uno de los mecanismos aducidos para explicar la adquisición del lenguaje es el aprendizaje léxico. En este sentido, las últimas tendencias otorgan un papel más importante al lexicón en el sistema gramatical, al mismo tiempo que postulan reglas de movimiento más generales.

Otro planteamiento, que también han asumido algunas posturas innatistas parte de la consideración de que el habla que se dirige a los niños contiene información fonoprosódica⁷ que les permite identificar la estructura gramatical de las producciones. Esta información, si los niños realmente la utilizan, se convertiría en una ayuda importante para identificar la estructura general de la lengua que oyen. Acerca de si el habla que los adultos dirigen a los niños y niñas contiene esta información, se supone que los sintagmas se marcan a partir de las pausas y la entonación en el habla. Newport, Gleitman y Gleitman (1977) probaron que gran parte del habla dirigida a los niños consiste en sintagmas bien formados, que no son parte de una producción más amplia. También puede ser que no utilicen esta información para adquirir el lenguaje; sin embargo, se han mostrado tantas evidencias sobre el marcaje de esta información y sobre la capacidad de los niños para detectarla que resulta difícil no considerar que los niños hagan uso de ella.

Otra propuesta, apoyada tanto por las formulaciones que provienen de la perspectiva generativista como de la perspectiva no generativista, es la que manifiesta que la semántica mantiene el proceso de gramaticalización; es decir, el significado ayuda -como si fuera un puente— a relacionar las intenciones comunicativas de los niños con la gramática formal. A partir de estas relaciones entre propiedades semánticas y categorías formales, los niños emparejarían formas y funciones semánticas (agente, acción, posesión) como base para la adquisición del lenguaje⁸.

Las propuestas de base no generativista mantienen que los niños comienzan por clasificar palabras y constituyentes a partir de las propiedades semánticas o pragmático-semánticas importantes, ya que este hecho es cognitivamente natural. En otras palabras, los niños disponen, para adquirir el lenguaje, de un mecanismo que les permite emparejar la forma lingüística con la función (semántica o pragmática), y el desarrollo cognitivo estaría en la base de las categorías semánticas que se construyen. Cuando aparecen palabras y constituyentes que no se adecúan, los niños utilizan claves tanto semánticas como gramaticales para clasificarlas. Sin embargo, lo que no queda claro desde esta perspectiva es el por qué, en un determinado momento, los niños enfatizarían las propiedades gramaticales, en vez de las semánticas o viceversa.

Otra propuesta que se distingue es aquella que cree que los niños desarrollan las categorías gramaticales al notar los rasgos asociados con palabras particulares, y la manera con la que las palabras particulares tienen conjuntos similares de relaciones con otras palabras. Los autores que defienden esta propuesta sugieren que el registro de las regularidades distribucionales, dentro de las palabras y entre las palabras, juega un papel muy importante en la adquisición del lenguaje⁹. Esta propuesta defiende que el conocimiento infantil de los aspectos morfosintácticos no es de tipo adulto, sino que se da discontinuidad en el conocimiento y que la estrategia es universal, aunque ello pueda revertir en diferencias translingüísticas según la lengua de aprendizaje.

Como puede observarse, las distintas propuestas no son antagónicas entre sí, y varios autores (López Ornat, 1999; Berman, 1999) abogan por considerar que los diversos mecanismos no son excluyentes. La cuestión es conocer en qué momento se utilizan y para qué aspectos gramaticales.

⁷ Fenómeno que Pinker (1987) denominó *bootstrapping* prosódico.

⁸ A esta propuesta se la identifica como *bootstrapping* semántico (Pinker, 1984)

⁹ Esta propuesta se ha denominado “Análisis distribucional” (Maratsos y Chalkley, 1980).

5.2. Ritmo de adquisición

Los niños y niñas, en el proceso de gramaticalización, no emiten enunciados sintácticamente bien formados ni relaciones semánticas de un nivel de abstracción como el del adulto. De cualquier forma, las etapas de adquisición del sistema gramatical no han generado demasiada polémica, sino que más bien, como expresa Acosta *et al.* (1996), existe un acuerdo general entre ellas sobre los patrones lingüísticos que caracterizan cada período.

Se asume que hay un período inicial -durante el primer año- en el cual los niños y niñas no usan ningún tipo de marcaje formal en sus intentos comunicativos. Más adelante -entre el año y los dieciocho meses- y en un período de combinación de palabras durante el cual se combinan más de un constituyente en un mismo enunciado, ya se observa, en alguna medida, el inicio del dominio de los marcadores morfológicos y sintácticos. A partir de los veinticuatro meses se puede decir que ocurre el proceso de aprendizaje de estos recursos. Distintos autores han resaltado la importancia del segundo año de vida, tanto en la producción del lenguaje (Bloom, 1991) como en relación a la comprensión. Hay coincidencia también en señalar los tres años como la edad en la que los niños han accedido al dominio de los recursos gramaticales de su lengua o, por lo menos, como la edad en la que así lo muestran en su producción lingüística. No obstante, se dan diferencias individuales importantes en este hito, y de ningún modo hay que considerar que a los tres años los niños se expresan como los adultos, sino que, usualmente, son capaces de utilizar correcta y productivamente los recursos sintácticos y morfológicos básicos de su lengua. Acosta y Moreno (1999) recogen los principales hitos en la siguiente tabla.

Tabla 4.4: Secuencia de adquisición de recursos morfológicos y sintácticos

EDAD	RECURSOS GRAMATICALES
30-36 meses	Ampliación del número de elementos en las oraciones simples. Incremento de pronombres en las construcciones interrogativas. Uso de pronombres de tercera persona. Primeras elaboraciones de oraciones compuestas coordinadas y subordinadas relativas y sustantivas. Formación de la forma indefinida y pretérito imperfecto. Uso de las formas auxiliares de los verbos
36-42 meses	Uso correcto de los plurales en los pronombres personales
42-54 meses	Crecimiento y variedad de las estructuras oracionales compuestas. Empleo, asimismo, de los tiempos compuestos de los verbos
54-60 meses	Formulación de oraciones pasivas, condicionales y circunstanciales. Conciencia metalingüística y juegos con el lenguaje.
Más de 60 meses	Plurifuncionalidad de las categorías gramaticales. Utilización correcta de los adverbios y preposiciones del espacio y tiempo. Sustitución de estructuras coordinadas y yuxtapuestas por las subordinadas, estableciendo la concordancia entre todos los elementos. Cambio del orden de los elementos en las oraciones para dar énfasis.

Si se adopta un punto de vista que no se ciña estrictamente a las edades en la descripción del proceso y que aborde la descripción de un solo aspecto gramatical, se consigue una descripción algo más concreta. Una descripción de este tipo, para cada uno de los aspectos gramaticales que se adquieren, tiene la ventaja de permitir una profundización importante en un aspecto determinado. Un intento descriptivo en esta línea propone que el aprendizaje y adquisición de los recursos morfosintácticos, ocurre tras una etapa pregramatical con características parecidas, independientemente de la lengua de adquisición. Solamente en una segunda fase, de gramaticalización, los conocimientos lingüísticos que ya se tienen, se analizan, y se adquieren las reglas que relacionan formas con significados y los sistemas formales de base no semántica.

En este sentido, ha de tenerse en cuenta que, para cada uno de los elementos que conforman el habla gramatical, pueden darse procesos de aprendizaje específicos, que de manera recursiva van haciendo que los niños progresen en su conocimiento de la herramienta lingüística. Es decir, en el aprendizaje de un aspecto morfosintáctico, se dan procesos concretos de análisis de las propiedades formales y, por tanto, de productividad parcial, como también propone López Ornat *et al.* (1994).

Así, autores como López Ornat y Berman (1998) plantean un modelo de desarrollo del lenguaje basado en fases, sosteniendo que el desarrollo, no ocurre a través de estadios invariantes, ni a través de estadios generales que afecten a todos los aspectos de los componentes gramaticales. Los resultados de las investigaciones experimentales de las últimas décadas (Slobin, 1985-1993; MacWhinney y Bates, 1989) mostraron que los procesos de adquisición de diversas lenguas en el mundo, no mantienen la misma secuencia de adquisición de las diversas estructuras. Por ejemplo, en la lengua sesotho, la construcción de pasiva se emplea productivamente desde los dos años y ocho meses, mientras que en lenguas como la nuestra aparecen mucho más tarde. Según Slobin (1992), cuando se trata de la adquisición de la gramática, no se pueden hacer predicciones generales o universales sobre qué estructura será más fácil de adquirir o cuál será más difícil. No obstante, López Ornat *et al.* (1994) presentan unos determinantes específicos de la secuencia del proceso de adquisición de la gramática, que son:

- Condiciones no específicamente lingüísticas: la necesidad de comunicación y el desarrollo cognitivo
- Otros determinantes de tipo intralingüístico: claves semánticas, fonológicas y morfosintácticas.

Respecto a la necesidad de comunicación, Ornat et al. entienden que el proceso de adquisición gramatical sería consecuencia de una necesidad epistémica, alimentada por las insuficiencias comunicativas y formales del modo de categorización pregramatical. En su estudio con casos con edades entre uno y dos años, las autoras observan que para un avance en una conducta de comunicación a una conducta pragmática le sigue un avance de la gramaticalización. Pero una relación lineal de determinación a partir de estas procedencias sería erróneo, porque en un proceso de adquisición lingüística el sistema - que - aprende - la lengua se vuelve sobre cada adquisición formal parcial a distintos niveles de complejidad de las representaciones y del procesamiento, y vuelve sobre un mismo problema en distintos momentos del desarrollo (fases). En otras palabras, el interés de un sujeto por aprender una determinada estructura gramatical debe depender del valor adaptativo de esa estructura gramatical en ese ambiente y la relación entre cambios pragmáticos y cambios gramaticales es interactiva y constante (son condición unos de otros, pero son diferentes).

En cuanto al desarrollo conceptual, lo consideran relevante en la medida que en que provee criterios iniciales para la detección de marcas gramaticales, por un efecto de dirección de la atención, hacia las formas lingüísticas correspondientes, con los conceptos y nociones no lingüísticas que se van adquiriendo.

**CAPÍTULO V:
EL PROCESO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN
EDUCATIVA DE LAS DIFICULTADES DEL
LENGUAJE**

1. La identificación y la evaluación educativa de las dificultades del lenguaje
 - 1.1. Contenidos de la evaluación
 - 1.2. Procedimientos específicos de evaluación del lenguaje
2. La intervención en las dificultades del lenguaje
 - 2.1. El apoyo curricular
 - 2.2. Estrategias educativas

Si bien los estudios del lenguaje se remontan a siglos pasados, los primeros trabajos sobre las dificultades iniciales del lenguaje se realizaron en 1907, bajo la dirección de Margaret Nice en el primer laboratorio de observación infantil que se fundó en EE.UU. Desde entonces, profesionales, fundamentalmente de la Medicina, la Psicolingüística y la Logopedia se han implicado en valorar y tratar las dificultades en este área. La profundización en los distintos problemas pone de relieve la necesidad de la interdisciplinariedad, pero la realidad es que existen problemas epistemológicos y metodológicos de difícil conciliación, ya que históricamente el modelo clínico, centrado exclusivamente en los problemas inherentes a las personas, ha gozado de una amplia y reconocida tradición. Sólo en los últimos quince años -sobre todo a partir de la promulgación de la LOGSE en nuestro país- se ha reconocido una visión más interactiva de las dificultades, trastornos, retrasos o desórdenes del lenguaje.

Esta visión interactiva de las dificultades del lenguaje implica que éstas se definen en función del contexto y el tipo de interacciones que rodean a la persona. Si como hemos dicho anteriormente el lenguaje no es el resultado de un aprendizaje de tipo didáctico ni correctivo, sino que deviene de un proceso de intercambios comunicativos y lingüísticos, que se dan a partir del nacimiento, que facilitan al pequeño las inducciones necesarias para que progrese en los usos, significados y formas del lenguaje, es fácil entender que muchas de las dificultades del lenguaje haya que vincularlas con la interacción y con los contextos donde se producen los intercambios comunicativos y lingüísticos. En general, esta conceptualización de las dificultades del lenguaje se desprende de la perspectiva más funcionalista, ecológica o crítica (García Pastor, 2001) sobre la discapacidad en general.

Este cambio de concepción implica pasar de un modelo centrado en el déficit y categorización de la persona a un modelo basado en la determinación de ayudas de tipo personal, social o material que puedan facilitar y estimular su progreso. Supone desechar la

idea de que el origen de las posibles dificultades reside exclusivamente en la persona y, por tanto, reforzar la convicción de que debe otorgarse mayor importancia a las *condiciones sociales y educativas*. No se trata, en ningún caso, de ignorar las dificultades del individuo, ni el posible origen orgánico de éstas; lo importante es entender que el desarrollo del individuo no se explica únicamente a partir de tales condiciones personales, sino desde la interacción de este individuo con los adultos y compañeros, a través de las oportunidades (ayudas) que se le faciliten (Giné, 2000). Estas condiciones sociales y educativas, a la postre, se sitúan en el punto de mira de cualquier iniciativa tendente a la identificación de las dificultades y a la planificación de la respuesta que asegure su progreso.

1. La identificación y la evaluación educativa de las dificultades del lenguaje

Tomando en consideración lo dicho anteriormente, el primer objetivo que guía nuestra actuación es detectar e identificar a los niños y niñas con dificultades de lenguaje. Las dificultades que surgen en los primeros cinco o seis años de vida de los pequeños pueden estar relacionadas con el uso del lenguaje, su contenido y su forma, ocasionando problemas emocionales -aislamiento, inhibición, frustración, baja autoestima, ansiedad, etc.-, conductuales -falta de atención, hiperactividad, impulsividad, agresividad, etc., y escolares -problemas en el aprendizaje de la lectoescritura, etc.- que comprometen el éxito académico y/o adaptativo (Gallagher, 1999; Wiig, 2000; Botting y Conti-Ramsden, 2000; Dockrell, 2003) de los pequeños.

La identificación de estas necesidades en los inicios de la escolarización es fundamental, ya que la entrada a la escuela puede constituir, para un cierto número de niños y niñas, el primer paso hacia una socialización más amplia y ésta puede ser el escenario donde se identifiquen dificultades a las que, hasta ese momento, la familia no prestó una especial atención (Weck, 1994). El procedimiento más utilizado para identificar las dificultades del lenguaje es el *screening*, que es una actividad periódica dirigida a un gran grupo (por ejemplo, niños y niñas de una determinada edad de distintos centros) para seleccionar a aquellos niños y niñas que pueden requerir un análisis más riguroso y exhaustivo de su actuación comunicativa y lingüística. En nuestro país, los procedimientos más utilizadas son la prueba de vocabulario *Peabody* (Dunn, 1981) y la Prueba de Lenguaje Oral Navarra –PLON- (Aguinaga *et al.*, 1989), aplicables a partir de los 30 meses y 4 años, respectivamente. Sin embargo, el examen mediante pruebas de *screening* es problemático, ya que las pruebas diseñadas para tal fin están lejos de alcanzar el 100% de exactitud, permitiendo diferenciar mejor quién no tiene retrasos en el lenguaje y distorsionando más quién tiene una dificultad de lenguaje (Dockrell, 2003). No obstante, en los últimos tiempos se ha podido comprobar que los padres son buenos

informantes o “evaluadores” de las habilidades lingüísticas de sus hijos (Boynton y Addison, 2000), casi tan precisos como las pruebas de *screening*, aunque los profesionales siempre expresan su preferencia por la información obtenida a partir de la aplicación de pruebas específicas.

A partir de esta primera identificación del alumnado con dificultades del lenguaje, se iniciaría el proceso de evaluación propiamente dicho, que constituye el siguiente paso importante en cualquier tipo de dificultad. Si admitimos que el proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje, es fruto de la interacción del individuo (con su equipo biológico de base y con su historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de la vida (familia, escuela, sociedad, etc.), habremos de convenir que en la valoración de las posibles dificultades que aparezcan a lo largo del proceso de desarrollo, debemos tener en cuenta todas las diferentes variables que intervienen, estableciendo una clara diferencia con otras prácticas evaluativas (diagnósticas), que únicamente se centran en la valoración del sujeto. Por lo tanto, nuestra concepción de la evaluación de las dificultades del lenguaje está vinculada al planteamiento interactivo, que implica tener en cuenta los aspectos contextuales -familia, escuela, sociedad- que influirán de manera significativa en la evolución del lenguaje. En este sentido, la evaluación psicopedagógica la entendemos como un proceso de recogida y análisis de información, que permite conocer en profundidad las necesidades del alumnado, así como su contexto escolar, familiar y, en su caso, social, que, a su vez, permitiría orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumnado. Es decir, la evaluación permitiría identificar cómo registrar cambios a partir de la introducción de modificaciones en la organización de los contextos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos o, en caso necesario, con la adopción de medidas de carácter extraordinario. Consecuentemente, el proceso de evaluación está muy unido al de intervención, operando entre ellos el concepto de reversibilidad (Acosta *et al.*, 1996; Acosta y Moreno, 2003b), donde la evaluación guía la toma de decisiones para el proceso de intervención y viceversa.

1.1. Contenidos de la evaluación

En relación con lo expuesto anteriormente, en el proceso de evaluación consideramos relevante recoger información de los distintos contextos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el contexto familiar y el contexto escolar (centro y aula). Respecto a la familia, interesa conocer tanto su estructura familiar como las interacciones que tienen lugar entre los miembros y de, forma particular, las que se dan entre el niño e interlocutores más cercanos fundamentalmente. Respecto al contexto escolar, interesa conocer tanto los aspectos organizativos del centro y del aula como microespacio de éste como los referidos a las

interacciones y relaciones dentro de éstos, entre otras cuestiones. Un resumen de los aspectos más importantes se recoge en la siguiente tabla, aunque la propuesta específica de evaluación debe ser ajustada a los distintos contextos e interlocutores y en función de las necesidades de cada caso y las hipótesis planteadas sobre las dificultades.

Tabla 5.1: Contenidos del plan de evaluación psicopedagógica del lenguaje

Contexto familiar	Configuración familiar Zona de residencia Actividades y rutinas diarias Percepción de las dificultades	Composición, edad de todos los miembros, lugar que ocupa el niño, nivel de estudios, actividad laboral de progenitores, etc. Impresión del desarrollo del hijo en relación a otros hermanos o pequeños de la familia
Contexto escolar	Centro	Aspectos físicos y organizativos Relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias
	Aula	Aspectos físicos y organizativos Contenidos Metodología Pensamiento del profesorado
Niño	Aspectos médicos perinatales y postnatales	Referencia de algún accidente, situación emocional, anoxia, problemas de alimentación o sueño, enfermedades, hospitalizaciones, etc.
	Aspectos evolutivos	Desarrollo motor grueso y fino Hábitos de autonomía personal Aspectos emocionales, personalidad Desarrollo comunicativo: atención mirada, interés por las caras, protoconversaciones, gesto indicativo, funciones comunicativas, etc
	Escolarización	Edad de comienzo en la escuela infantil Adaptación
	Proceso de enseñanza – aprendizaje	Intereses o actividades preferidas Áreas preferidas Las realiza sólo o prefiere a alguien concreto
	Bases anatómicas y funcionales del lenguaje	Respiración Audición: percepción silencio-sonido; discriminación sonido-ruido, localización fuente sonora, etc. Fonación: Motricidad bucofonatoria Voz

Cont. Tabla 5.1: Contenidos del plan de evaluación psicopedagógica del lenguaje

	Procesos del lenguaje	Comprensión: <ul style="list-style-type: none"> - mira o escucha cuando se le habla - reconoce palabras - responde a órdenes sencillas Expresión: <ul style="list-style-type: none"> - vocalizaciones involuntarias - vocalizaciones con intención comunicativa - vocalizaciones largas y variadas - jerga - imita sílabas y palabras
	Componentes o dimensiones del lenguaje	Pragmática Fonología Semántica Morfosintaxis

Como se desprende de la lectura de la tabla anterior, desarrollar un plan de evaluación de estas características requiere el esfuerzo de colaboración de todas las personas que se relacionan durante más tiempo con el niño y que, generalmente, son los padres y el profesorado. En este sentido, la colaboración educativa se plantea como una condición indispensable del modelo de evaluación que se propone, en la que intervienen todos los agentes que forman parte de los distintos contextos, desempeñando un papel relevante en el proceso de evaluación. Si la información debe recogerse en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en el aula, el profesorado pasa a ocupar un papel de primer orden en el proceso de evaluación y, además, será quien se responsabilizará de las distintas medidas de apoyo, que eventualmente puedan considerarse necesarias (Acosta y Moreno, 2003). En el contexto familiar, las personas que pasan más tiempo con el niño constituyen los primeros referentes para participar en el proceso de evaluación y asumir la responsabilidad de los cambios.

Respecto a la familia, en el acercamiento y apoyo a ésta hemos distinguido dos fases del proceso, sin que una sea más importante que la otra (Quintana, 2001). Estas fases son: la de contacto y comunicación y la de asignaciones y valoración; ésta última se comentará en el siguiente apartado.

La primera fase supone invitar a una reunión a todos los miembros significativos de la familia. La convocatoria puede realizarse mediante llamada de teléfono o una carta introductoria que precede a la llamada. En este momento, se les puede pedir que centren su atención en los momentos en los que los miembros familiares se entienden mejor con el niño. En este primer

contacto, es importante que la familia comprenda que necesitamos su ayuda y colaboración. Respecto al lugar de reunión, se puede optar entre el centro educativo o la visita familiar. Esta última opción permite ver a la familia en su medio natural, sin embargo, el centro educativo presenta ventajas específicas, al considerarse un espacio neutral donde no se atenta a la privacidad de la familia.

Durante la entrevista debemos tener siempre presente que lo que nos interesa es obtener la visión de las dificultades por parte de cada miembro familiar. Es importante no hacer advertencias sino oír y usar el rastreo en aras a conseguir una comprensión lo más clara posible del problema y de cómo se manifiesta en el medio familiar. En el caso de identificar pautas de cambio, podemos pedirles que prueben con otros procedimientos de actuación que no han usado o experimentado. También podemos reforzar las estrategias útiles frente a las que nos parecen inapropiadas en las interacciones, las más ineficaces se discutirán en otras reuniones, si las dificultades persisten. Algunas orientaciones específicas que ayudarán a que el contacto directo con la familia sea más provechoso son las siguientes:

1. Acoplamiento: éste comienza con la segunda llamada telefónica o contacto personal cuando la familia está de acuerdo en asistir y trabajar en reuniones conjuntas. Algunas de las propuestas para conseguir este acoplamiento serían:

- Socializarse con las rutinas diarias.
- Mantener una actitud respetuosa y receptiva para crear un contexto de mutua cooperación.
- Reflejar la postura de la persona que habla.
- Utilizar un lenguaje que sea comprendido por la familia.
- Mostrar afecto mediante sonrisas.
- Reconocer a cada miembro de la familia como alguien de interés único, con sus atributos personales.

2. Atención:

- Mantener el contacto ocular con cualquier miembro de la familia.
- Sentarnos en círculo.

3. Clarificación:

- Aceptar el silencio como una oportunidad para que el hablante piense sobre las respuestas y/o repita.

4. Reflexión:

- Incluye la repetición de sentimientos con el fin de ayudar al individuo a acceder al significado profundo que éstos expresan. Debemos evitar decir cómo se siente la familia porque implicaría enterrar los recursos potenciales de la persona.

5. Resumen al final de la sesión.

6. Búsqueda de los recursos familiares con que cuenta la familia, mediante el rastreo interactivo.

Respecto al contexto escolar, resaltaríamos la recogida de información sobre la zona sociogeográfica de ubicación del centro, las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa y, a nivel curricular, la indagación sobre el papel que se le otorga al desarrollo del lenguaje oral en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que puede quedar reflejado en los contenidos que se imparten, la metodología y la evaluación de las programaciones de aula. Trascendiendo a un plano de mayor concreción se plantearían cuestiones del tipo:

- ¿Cómo influyen las condiciones físicas, la organización del espacio, el agrupamiento del alumnado?
- ¿Cuánto tiempo se dedica a los contenidos referidos a desarrollar habilidades comunicativas, funciones y exponentes lingüísticos?
- ¿Las actividades planificadas se ajustan a la consecución de los contenidos?
- ¿Son adecuados los recursos que utilizamos o son necesarios otros?
- ¿El estilo interactivo del profesorado es el más adecuado para desplegar las habilidades comunicativas de los niños?

1.2. Procedimientos específicos de evaluación del lenguaje

Respecto a la obtención de información sobre los aspectos específicos del lenguaje, los procedimientos más conocidos son los expuestos a continuación:

- Escalas de desarrollo y pruebas estandarizadas de evaluación del lenguaje.
- La observación y valoración no estandarizada del lenguaje.

Respecto a las pruebas estandarizadas, existen una gran variedad sobre todo en el mundo anglosajón, las cuales evalúan uno o varios aspectos del lenguaje como vocabulario, fonología, morfología, sintaxis, semántica o pragmática. Algunas de las pruebas son aplicables a la población general con la finalidad de determinar niveles evolutivos, mientras que otras están diseñadas para evaluar dificultades más específicas como afasias, retraso mental, etc. La siguiente tabla tomada de Puyuelo (2000), recoge una relación de las distintas pruebas en castellano y el aspecto que evalúan.

Tabla 5.2: Tests estandarizados en castellano en función del área que evalúan

Test aspectos	Editor	Fonét. /Fonol.	Morf..	Sint.	Sem.	Prag.	Otros
Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) psicolingüísticas	TEA						Aptitudes
Desarrollo de la Morfosintaxis en el niño (TSA)	CEPE		•	•			
Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON)	TEA	•	•	•	•	•	
Prueba para la Evaluación del Desarrollo Fonológico Infantil	ICE (Universidad de Barcelona)	•					
Test de Vocabulario en Imágenes (<i>Peabody</i>)	MEPSA				•		
Registro Fonológico Inducido Bateria de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)	CEPE MASSON	•	•	•	•	•	
Evaluación de la Discriminación Auditiva y Fonológica	LEBÓN	•					
Valoración de la Percepción Auditiva	MASSON	•					

Las ventajas más conocidas de la evaluación de tipo normativo son, fundamentalmente, el proceso metodológico analítico y riguroso en su elaboración y la disponibilidad de puntuaciones transformadas, que reflejan las características del grupo. Entre las limitaciones, tenemos que todas las pruebas del lenguaje están sesgadas por naturaleza y perjudican a algunas personas y grupos sociales. Este sesgo puede minimizarse, adoptando normas diferentes para las minorías, o bien a través de directrices que permitan una interpretación de los datos sin sesgos. En general, a la hora de elegir una prueba referida a la norma para evaluar habilidades lingüísticas del alumnado, es necesario tener en cuenta la edad de aplicación, el contenido del lenguaje, las dimensiones evaluadas y el diseño de las tareas.

Respecto a la valoración no estandarizada del lenguaje, destacaríamos que se utiliza la observación como estrategia base y el objetivo de los distintos procedimientos es conocer cómo se comunica el niño, lo que requiere flexibilidad y adaptación a las distintas necesidades que pueda presentar el niño. Entre las ventajas más reconocidas de éstos tenemos que evalúan aspectos del lenguaje no contemplados en las pruebas estandarizadas como, por ejemplo, el uso del lenguaje en situaciones ecológicas o naturales, lo cual permite obtener información más práctica para planificar la intervención.

El procedimiento más representativo de esta forma de evaluación es la muestra de habla espontánea, que consiste en disponer de una porción representativa del habla del niño para posteriormente proceder a su análisis. Este procedimiento es bastante útil en las poblaciones

de la Etapa de Educación Infantil y las muestras se toman a partir de una conversación espontánea e informal, respetando algunos requisitos generales, como los siguientes:

- Siempre que sea posible que los datos se recojan en un contexto familiar para el niño (casa o colegio); si esto no es posible, se tendrá cuidado en que el ambiente sea cómodo, así como en la elección de los interlocutores.
- Tema de conversación sobre algo conocido por el niño.
- Materiales interesantes y conocidos.
- Formular preguntas cuya respuesta sea conocida de antemano por el niño.
- Escuchar al niño e implicarnos en una conversación desde su punto de vista.

La representatividad del habla del niño se determina a partir de la eliminación de enunciados imitativos, repetitivos, canciones y frases hechas. En el análisis de las muestras de habla, las medidas de valoración del lenguaje más utilizadas son la longitud media de los enunciados verbales –LME-, el índice de diversidad léxica –IDL- y la complejidad sintáctica de las oraciones –ICS-.

Otros procedimientos, que pueden usarse en combinación con el anterior, son los de producción provocada, similares a los utilizados en las pruebas estandarizadas:

- Tareas de designación: Utilizadas para evaluar aspectos del lenguaje expresivo y que requieren seleccionar una serie de dibujos que representan objetos relacionados con categorías familiares. El procedimiento es solicitar al niño que nombre los dibujos, lo que proporciona, a su vez, información sobre el nivel de articulación del niño.
- Clasificación: a partir de la denominación podemos observar si puede realizar alguna generalización en el reconocimiento de categorías. Procedimiento difícil a los de tres y cuatro años pero que algunos niños pueden realizar.
- Uso o función: procedimiento para determinar si el niño puede identificar objetos o dibujos según su función. Información que nos permite valorar el desarrollo del vocabulario y la habilidad del niño para clasificaciones o denominaciones funcionales. Se puede realizar a partir de los tres años, aunque a los cinco ya lo hacen correctamente.
- Dar explicaciones o soluciones sobre acciones habituales. Procedimiento que combina aspectos receptivos y expresivos, proporcionando mucha información sobre el tipo de enunciados que puede utilizar el niño. Se puede utilizar desde los tres o tres años y medio.
- Expresión y limitación: Procedimiento desarrollado a partir de Nelson (1991), que considera importante que los niños expliquen por qué no hacen ciertas cosas y por qué dicen algo. Se trata de descubrir cómo los niños expresan la limitación y cómo justifican ésta, o sea, pedirles que hagan algo imposible y ver cómo lo explican (cómo expresan esa limitación). Generalmente, a los tres años no han desarrollado aún la madurez suficiente para dar una

razón.

- Definición por el uso: en este nivel se pide al niño que demuestre su habilidad para expresar la función de un término con preguntas que se formulan de la siguiente manera: *¿para qué sirven los libros?, ¿para qué sirven las tijeras?* Se puede aplicar a partir de los cuatro años, aunque a los tres años algunos niños ya responden correctamente. Otra variante es agrupar objetos por el uso. Este procedimiento proporciona información del nivel de lenguaje receptivo y expresivo.
- Seguir órdenes: procedimiento para valorar la capacidad del niño de seguir instrucciones verbales directas o secuencias de órdenes más complejas. Estas tareas se aplican a niños de más de dos años.
- Conocer semejanzas y diferencias: procedimiento utilizado a partir de los cinco años, pues los más pequeños no tienen todavía habilidad para expresar el concepto.

En definitiva, el proceso de evaluación facilita la toma de decisiones que se vinculan con:

1. Precisar el tipo de dificultad de lenguaje. Debemos diferenciar si es un problema de habla o de lenguaje y si las dificultades se centran en la expresión, la comprensión o en ambas a la vez. Si las dificultades tienen una base de tipo neurológico, malformación de órganos articulatorios, pobreza en las interacciones, etc.
2. El análisis de los contextos familiares y escolares aportará elementos sobre el enfoque de la actuación, centrándose en aspectos generales (actividades y actuaciones de los interlocutores) o de tipo más específico (comprensión de determinados términos, producción de fonemas, etc.).
3. En función de la información recogida se puede tomar la decisión de realizar actuaciones conjuntas (asesorando y orientando a la familia y el profesorado) o de forma directa. También ayudará a decidir con qué frecuencia se realizarán las reuniones de seguimiento.
4. Con la cantidad de información acumulada será necesario realizar un esfuerzo de síntesis, para resumir los dos o tres ejes esenciales sobre los que girará la intervención. En cada bloque se detallarán objetivos más concretos, que se consideren alcanzables a corto plazo.

2. La intervención en las dificultades del lenguaje

Como hemos dicho anteriormente el proceso de evaluación e intervención en el área de la comunicación y el lenguaje son procesos interdependientes. El primer proceso requiere de la participación de los interlocutores más cercanos al niño: padres y profesorado, mientras el segundo proceso requiere no sólo la implicación activa de dichos interlocutores, sino que exista una buena interrelación entre los interlocutores de ambos contextos. La propuesta que

presentamos está inspirada en dos fuentes: por un lado, tenemos la concepción del apoyo en educación basado en el apoyo curricular, caracterizado por centrarse en la escuela, la familia y la colaboración, y no en el individuo y el experto (Parrilla, 1996; Acosta y Moreno, 2003a); y, por otro lado, tenemos estrategias específicas dentro de los modelos de intervención naturalistas e interactivos del lenguaje, que se caracterizan por centrarse más en el proceso de interacción entre adulto-niño, primando el interés por la comunicación y el uso del lenguaje en contextos naturales antes que por el aprendizaje de los aspectos formales del lenguaje en sí mismo, (Tannock y Girolametto, 1992; Aguado, 1999; Vilaseca, 2002).

2.1. El apoyo curricular

Con el apoyo curricular pretendemos contrarrestar la mentalidad intervencionista presente en muchos contextos escolares, que focaliza el problema en el individuo y demanda la actuación del especialista, sin cuestionarse que las dificultades del alumnado indican necesidad de cambios en la escuela y en la familia. Cambios que demandan a su vez asumir la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional. En un nivel mayor de concreción, requiere que las personas afectadas por las necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños -progenitores y profesorado- adquieran un mayor protagonismo en el momento de valorar las necesidades y de desarrollar actuaciones dirigidas a cambiar actividades, conductas, conocimientos, actitudes, creencias, etc. Lo importante para estas personas no es que alguien resuelva sus problemas, sino que ellas mismas se encuentren, como consecuencia del apoyo, en mejores condiciones para afrontarlos por sí mismas.

No obstante, la relación de colaboración entre profesionales de la escuela no está exenta de problemas (de tipo interpersonal, ideológicos, indefinición de roles, falta de tiempo, etc.), a los que Thomas (1992, cit. Parrilla) propone cuatro cuestiones claves: la diferenciación de roles (evitar la ambigüedad en los mismos); comunicación (trabajo basado en la escucha, el diálogo, la confrontación y la reflexión); integración (evitar en la medida de lo posible la separación física rígida entre profesionales y aulas) e implicación (participación en las distintas actividades, evitando falsas divisiones entre profesionales). Otros autores (Pérez Sostoa, 1995, cit. Parrilla) mantienen que participar en una situación de colaboración conlleva desarrollar una actitud acorde a las siguientes recomendaciones: *veamos* cómo somos percibidos por los demás; *oigamos* lo que los otros nos dicen, escuchémoslos y tratemos de entenderlos; *hablemos* con los otros, dialoguemos y facilitemos la comunicación y comprensión mutua; *organicémoslos* dando tiempo, espacio y medios a las relaciones funcionales y significativas; y por último, *tomemos notas* para registrar y objetivar nuestra comprensión y nuestras actuaciones evitando actuaciones azarosas.

Como hablamos de dificultades comunicativas y lingüísticas, la respuesta educativa requiere que la escuela se replantee el papel que juega el lenguaje oral en la institución. La escuela ha sido tradicionalmente y en todos sus niveles un espacio de enseñanza del lenguaje en sus aspectos más formales y elaborados. Ahora bien, a nuestro entender, ha habido y probablemente continúa dándose una excesiva focalización en los aspectos referenciales y conceptuales de la lengua, en detrimento de los comunicativos y espontáneos. En estos últimos aspectos es donde la competencia de muchos niños y niñas se presenta especialmente deficitaria. El profesorado se encuentra con que al alumnado le falta vocabulario o realiza enunciados cortos para exponer sus vivencias, sus sentimientos, etc. Es entonces cuando tienen lugar las expresiones coloquiales y restringidas. Asimismo, a medida que subimos de nivel educativo se exige al alumnado un lenguaje mucho más estándar y conceptual directamente relacionado con los contenidos escolares, sin desplegar habilidades lingüísticas para afrontar situaciones de la vida cotidiana (exponer razonamientos, solicitar ayuda, expresar un conflicto, formular deseos, predecir hechos, etc.). Modificar estos parámetros es completamente necesario y no resulta complejo; significa unir la escuela y la vida, relacionando el aspecto pragmático con el normativo, reorientando académicamente los usos más elaborados del lenguaje para usos comunicativos y de interacción. Implica reconocer que la lengua oral necesita de la intervención educativa formal para ser aprendida. Por lo tanto, los objetivos didácticos a nivel de centro y aula deben recoger la enseñanza del uso del lenguaje oral y hacerlo con eficacia, es decir, desarrollar la competencia comunicativa y lingüística. Los enunciados pueden ser correctos o incorrectos gramaticalmente, pero lo que nos interesa es que el niño los ajuste a las distintas situaciones.

Dentro de esta planificación, Del Río (1993) considera más prudente asumir la enseñanza de la lengua oral como una parte más del currículo que se ha de enseñar conscientemente, y propone dedicar un tiempo específico a la lengua oral, así como evaluar específicamente los aspectos comunicativos del lenguaje del alumnado. Si fuera posible trabajar la lengua oral a lo largo de todo el horario escolar se dispondría de un mayor número de situaciones variadas, con participación de todo el profesorado y, por tanto, con mayor variedad de estilos interactivos. Si se limita a un horario específico, la funcionalidad del contexto se reduce drásticamente.

De forma más específica, Ganuza (2003:89) añade que el éxito de la comunicación didáctica exige abandonar las pautas comunicativas habituales en el discurso escolar y romper con la estructura IRE -expuesta en el capítulo tres-, renunciando el profesorado a preguntar exclusivamente de cara al control y la evaluación del alumnado. La importancia de las preguntas del profesorado no se limita a su contenido, ni siquiera a su pertinencia en el contexto de la conversación; su utilidad reside fundamentalmente en la utilización que se haga de las

respuestas del alumnado.

Respecto al desarrollo del apoyo a la familia, éste adquiere sentido en la medida en que existe al menos un adulto responsable educativamente de uno o varios niños, estén o no vinculados biológicamente. De este modo, el apoyo a la familia reacciona a los planteamientos de intervención individualizada que atienden a un solo sujeto descontextualizado, y toma en cuenta a los demás miembros en su (y como parte del) contexto, aunque el apoyo pueda incidir principalmente en un solo miembro de la familia. En este contexto, el clima afectivo, comunicativo y relacional, las condiciones de éste, la cantidad y la calidad de las actividades realizadas conjuntamente son tan importantes como que los adultos de las familias tengan las destrezas interactivas necesarias, aunque tener las destrezas adquiridas o adquirirlas a través de la intervención no implica necesariamente llevarlas a la práctica, ni que llevarlas a la práctica sea la solución.

En este ámbito de actuación, una limitación que reconocen los distintos profesionales es que no se sienten preparados para enfrentarse al complejo proceso de la interacción familiar (Freixa, 1997). Con este desconocimiento, los profesionales pueden acordar, sin darse cuenta, objetivos que no tengan en cuenta la organización e interacción familiar. Para poder comprender cómo se establece la dinámica en las familias de niños con dificultades de lenguaje y poder saber qué nivel de colaboración podemos esperar de éstas, hace falta establecer un buen contacto inicial, que condicionará las interacciones futuras de la familia con la escuela, lo que depende en gran medida de las actitudes de los profesionales, que deberíamos:

- Asumir que podemos aprender de los padres, como los padres de los profesionales.
- Aceptar que podemos tener distintas percepciones de las dificultades. En general, las percepciones de los progenitores están muy influidas por el conocimiento que éstos tengan sobre el desarrollo infantil normal.
- Comprender que cada contexto -escolar y familiar- está configurado por un conjunto de ideas y creencias que les dan sentido, que contribuyen a organizar las relaciones interpersonales y el papel que corresponde a cada uno de los miembros en esos contextos.
- Aceptar que cada una de los contextos posee sus prácticas específicas, aunque entre éstos intentamos establecer relaciones bidireccionales y complementarias.
- Establecer relaciones de respeto frente a patrones de socialización distintos.
- Reconocer que existen muchas formas diferentes de educar y estimular al niño o a la niña, y que incluso, a veces, los pequeños se benefician de ciertas formas de discrepancia.

Por lo tanto, a la hora de acordar los cambios y definir los objetivos, los profesionales

debemos conectar nuestra expectativa con el estilo idiosincrásico de la familia y, posteriormente, proponerles asignaciones. Las asignaciones tienen como objetivo cambiar los modelos interactivos con el pequeño. En este proceso se pueden distinguir tres tiempos (Andrews y Andrews, 1990):

- a) Primer momento: observamos las asignaciones.
- b) Segundo momento: hacemos una propuesta de asignaciones, con la finalidad de cambiar el estilo interactivo con el niño. Dicha propuesta de asignaciones puede ir en tres direcciones. La primera, un miembro inicia la interacción o responde al niño de forma particular; la segunda, que los miembros se relacionen entre ellos de una forma particular; y, la tercera, que los miembros se comprometen con alguna actividad beneficiosa para el niño.

Cuando planteamos estas asignaciones, no descartamos realizar algún apoyo individual de forma puntual, pero lo hacemos sin perder de vista la perspectiva de familia. Las asignaciones hacen referencia a cuestiones que ya ha mencionado la familia y que se han discutido previamente.

- c) Tercer momento: valoramos la efectividad de las asignaciones y preguntamos sus opiniones sobre ellas, su realización y efectividad. Terminado este proceso, y si se reconoce tanto subjetiva como objetivamente la efectividad de las asignaciones, es necesario hacer un seguimiento, bien directo o a través de otros profesionales, que continúan en contacto con el niño.

Respecto a la búsqueda de alternativas en el apoyo a la familia, Briggs (1998) recuerda algunos principios que como profesionales no podemos olvidar:

- Los cambios ocurren en pequeños pasos: cada cambio genera nuevos cambios.
- En todas las dificultades pueden encontrarse excepciones: se refiere a identificar el momento en que no se dan las dificultades, y los estilos interaccionales que los rodean permiten a la familia visualizar cambios positivos.
- Las personas tienen todas las habilidades que necesitan para solucionar sus propios problemas.
- La determinación de objetivos o soluciones está en la responsabilidad de cada familia.

Respecto a los cambios que los interlocutores adultos pueden experimentar en las interacciones con los niños con dificultades del lenguaje, contamos con una serie de estrategias, extraídas de las investigaciones sobre las interacciones madres e hijos, que pueden ser efectivas para desarrollar tanto los aspectos comunicativos (atención conjunta, tiempo de espera en los turnos, etc.) como los relacionados con los distintos componentes del lenguaje.

2.2. Estrategias educativas

El objetivo fundamental de la intervención desde los planteamientos interactivos es incrementar la frecuencia y la calidad de las interacciones entre el adulto y el niño. Para ello es importante que el adulto adopte tanto las estrategias de gestión de la conversación -expuestas en el tercer capítulo- como aquellas identificadas como estrategias educativas implícitas (Del Río y Gracia, 1996; Gracia, 2003). Este segundo grupo se ha extraído de los usos del lenguaje adulto cuando el niño ya produce algunas palabras consistentes y claras entre los 12 y 18 meses y que se prolongan, con modificaciones, a medida que el niño va consolidando estructuras y contenidos, para ir desapareciendo, nunca del todo, probablemente hacia los cinco años. Dichas estrategias figuran en la siguiente tabla.

Tabla 5.3: Estrategias educativas implícitas

EXPANSIONES PURAS O EXTENSIONES	Son emisiones contingentes de los padres que retoman, en todo o en parte, el enunciado previo del niño y lo completan sin cambiar en lo esencial su significado.
EXPANSIONES CORRECTIVAS	Serían aquellas expansiones que corrigen un "error", o un "error" por omisión, de la emisión verbal antecedente del niño.
SUSTITUCIONES DE ELEMENTOS FORMALES	Cuando se retoma enunciados previos de los niños y los devuelven sin modificar la estructura en lo esencial, después de sustituir un elemento formal por otro más elaborado. Las sustituciones léxico-semánticas constituyen una forma particular de sustitución.
ENCADENAMIENTOS	Cuando el adulto acaba una frase que inició el niño o, por el contrario, deja una frase sin acabar e indica al niño, normalmente mediante la entonación, que le corresponde a él terminarla. Son muy frecuentes cuando se enseñan retahílas, listas o relaciones. Las uniones de partes a cargo del adulto podrían tener un efecto potenciador sobre la amplitud y complejidad de los enunciados infantiles.
FEEDBACK POSITIVO	Intervenciones de los adultos que explícitamente manifiestan la pertinencia o la bondad de la emisión o las emisiones anteriores del niño. Son estrategias de feed-back positivo los turnos de conversación que padres o educadores destinan a aprobar, ensalzar o confirmar aspectos globales o específicos del lenguaje infantil.
IMITACIONES EXACTAS DEL LENGUAJE INFANTIL	También podría considerarse como una estrategia de feed-back positivo. Las autoras han preferido diferenciarlas porque éstas a veces son muy numerosas, mientras el feedback positivo explícito es menos frecuente.

Cont.Tabla 5.3: Estrategias educativas implícitas

CORRECCIONES EXPLÍCITAS	Existen muchas correcciones explícitas y la mayoría se orientan a precisar conceptos y contenidos, es decir, a informar al niño sobre criterios de “verdad/ falsedad” y no tanto de “corrección/incorrección”. La explicación de que existan tan bajo nivel de correcciones sobre los aspectos formales del lenguaje es que hay que poseer un grado de conciencia metalingüística notablemente elevado, lo cual no es el caso de todos los padres.
PERSEVERACIONES	Se dan en secuencias interactivas más o menos largas y que se caracterizan por la presentación y facilitación intensiva de un mismo elemento lingüístico, sea fonético, morfosintáctico o semántico.
ESTRATEGIAS DISTANCIADORAS O DESCONTEXTUALIZADORAS	Cuando se observa que el adulto, a partir de referentes presentes, evoca y ayuda al niño a evocar y a referirse a elementos no presentes o directamente perceptibles.
OTRAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS IMPLÍCITAS	<ul style="list-style-type: none"> - Imitación estructural: el adulto copia la estructura del enunciado previo del niño pero introduce algunos cambios que modifican el significado. - Peticiones de información. - Feed-back negativos: en los que el adulto expresa desacuerdo, desaprobación o rechazo o indica la incorrección del enunciado previo, sin proporcionar el modelo correcto.

Asimismo, Acosta y Moreno (1999:40) han identificado dos estilos de facilitación- indirecto y directo- que se utilizan para hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje. En la siguiente tabla se recogen dichos sistemas de facilitación de lenguaje refiriéndose a las técnicas o métodos con sus estrategias respectivas.

Tabla 3.6: Sistemas de facilitación del desarrollo del lenguaje

INDIRECTOS	Modificación y ajuste del habla Uso de buenas preguntas Solicitud de clarificaciones Autorepeticiones de enunciados Contingencia semántica Imitación de los enunciados del niño Utilización de gestos, pistas o señales no verbales Puesta en duda Respuesta falsa
DIRECTOS	Corrección explícita: el adulto corrige de manera directa diciendo lo que no está bien y al repetir correctamente la palabra en cuestión Moldeamiento: el adulto refuerza sistemáticamente cualquier aproximación del niño a la palabra meta Modelado Inducción

Las estrategias que se presentan en ambas tablas no son preseleccionadas para enseñar objetivos concretos del lenguaje (nombres, verbos, enunciados de dos palabras, requerimientos), ni requieren del niño prerequisites en la producción de formas lingüísticas específicas o de funciones comunicativas durante la interacción, sino que cuentan con un amplio reconocimiento de autores, que coinciden en señalar que son las estrategias que transmiten al niño una competencia máxima del lenguaje. Asimismo, si utilizamos las estrategias como un sistema de observación de los intercambios comunicativos adulto-niño, hay que considerar que los parámetros no son necesariamente excluyentes entre sí; es decir, una misma emisión del adulto puede simultanear, por ejemplo, una o dos estrategias educativas. Asimismo, la relación de estrategias presentados en cada una de las tablas, puede ampliarse en función de las diadas, las edades de los niños, los tipos de tareas u otras variables.

SEGUNDA PARTE:

**DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO VI:
LOS OBJETIVOS, LA METODOLOGÍA Y EL DISEÑO DE
LA INVESTIGACIÓN**

1. Los objetivos de la investigación
2. Metodología de la investigación
3. El diseño de la investigación
 - 3.1. Los criterios de elección de la zona geográfica para la implementación de la investigación
 - 3.2. Los criterios de selección de los centros educativos
 - 3.3. Los criterios de selección de la muestra de estudio
 - 3.4. Las fases del trabajo de campo
 - 3.5. Procedimientos para la recogida de información
 - 3.6. Los participantes en la investigación
 - 3.7. Procedimientos para garantizar la validez

Esta investigación es una aportación a la línea de investigación abierta por el Dr. Víctor Acosta Rodríguez en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de La Universidad de La Laguna, sobre la evaluación e intervención en el retraso del lenguaje con niños y niñas escolares canarios. Esta línea se ha consolidado con los trabajos realizados por los integrantes del grupo Acentejo, que el Dr. Acosta ha dirigido y cuyos resultados (Acosta, 1991; 1997; Castro, 1994; León, 1997; Moreno, 1993; 1998; Quintana, 1995; Ramos, 1996) marcan y definen el punto de partida de esta investigación al constatar que muchos niños y niñas a los cuatro, cinco y seis años muestran un nivel de competencia comunicativa y lingüística que retrasa el aprovechamiento de las experiencias escolares y extraescolares y que esta situación puede cambiar al aplicar modelos de intervención de corte interactivo, lo que suscitó la necesidad de desarrollar esta investigación. .

Si partimos de los planteamientos teóricos expuestos en la primera parte -capítulos segundo y tercero-, donde subrayamos el papel que el contexto social y los interlocutores juegan en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, podemos deducir que cuando los niños muestran dificultades en esta área hay que averiguar la calidad de las interacciones comunicativas y lingüísticas a las que han estado expuestos, pero antes de conocer cómo influyen las interacciones hay que definir cuándo se pueden identificar dichas dificultades.

Los resultados de las investigaciones sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, algunos expuestos en el capítulo cuarto, permiten afirmar que, a partir de los dos años y medio, se puede identificar dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Estas dificultades pueden estar relacionadas con la percepción y la producción del habla, con el aprendizaje de palabras o simplemente con el uso del lenguaje como medio de expresión privilegiado, que reemplaza a la comunicación no verbal. Pero ¿cómo detectar las necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje lo más tempranamente posible?

La incorporación generalizada de los niños a la escuela a los tres años de edad ofrece una gran oportunidad a las instancias educativas, en este caso a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, para planificar y desarrollar un plan de actuación, que permita identificar, mediante la aplicación de pruebas de *screening* o cuestionarios dirigidos a los padres, a los niños con más dificultades en esta área. Sin embargo, el hecho que la primera etapa educativa no se considere obligatoria y que sólo se atienda a los niños con problemas diagnosticados, está significando que la escuela no hace un esfuerzo por compensar los déficit, con los que muchos niños inician su escolarización, comprometiendo su adaptación y éxito escolar.

La identificación temprana de niños con dificultades de lenguaje conllevaría una evaluación más específica del lenguaje, en la que padres y profesorado juegan un papel trascendental. Los padres como interlocutores privilegiados del niño hasta que éste se incorporó al colegio y el profesorado, que se convierte en una persona clave cuando el mismo se escolariza, son los que conocen mejor y pueden proporcionar mayor información del niño. Pero no es menos importante el análisis de las actividades que los niños realizan en estos contextos y el papel que los adultos juegan en las interacciones con los éstos, lo que los convierte, a su vez, en objeto de estudio. La definición de las actividades y las actuaciones de los interlocutores adultos son determinantes para acordar nuevas propuestas y ajustes adaptados a las necesidades de los niños.

Por lo tanto, tomando en cuenta que actualmente no se desarrolla ninguna actuación en Educación Infantil para identificar a los niños con dificultades de lenguaje, evaluar sus necesidades específicas y actuar en función de los contextos de desarrollo, elaboramos un proyecto de investigación, que se propuso inicialmente a tres centros educativos para trabajar con el profesorado y las familias del alumnado, que iniciaba la escolarización a los tres años de edad. Durante el proceso de negociación con los centros sólo se comprometió con el proyecto la profesora de un centro educativo público de Infantil y Primaria del municipio de Tacoronte en la isla de Tenerife.

En la fase de detección de los niños con dificultades del lenguaje se implementaron dos procedimientos. Por un lado, se elaboró y aplicó un cuestionario dirigido a las familias y, por otro, se adaptó un registro de aula dirigido al profesorado. Dichos instrumentos permitieron identificar a dos niños con necesidades específicas en el área de la comunicación y el lenguaje. A partir de ahí, se inició el proceso de evaluación e intervención educativa, que tomaba como referencia teórica la perspectiva interactiva sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y como herramienta o estrategia básica de trabajo la

colaboración entre las familias, la profesora y la experta en el área de la comunicación y lenguaje.

El primer objetivo de la fase de evaluación fue conocer la percepción de las dificultades de los niños por parte de los distintos interlocutores. En función de las necesidades descritas por éstos y los resultados en las pruebas más específicas de evaluación del lenguaje, se acordó con las familias y la profesora desarrollar actividades y actuaciones, centradas en el papel que ellos como interlocutores más adultos y cercanos podían desempeñar en las interacciones comunicativas y lingüísticas con estos niños.

La implementación de nuevas actividades en el aula, las actuaciones realizadas por la profesora y algunos cambios en los hábitos e interacciones de los familiares más cercanos a los niños, significó que las dificultades iniciales de los niños se redujeran, destacando una mejora en la competencia comunicativa y lingüística de ambos niños al final del curso.

1. Los objetivos de la investigación

A partir de nuestras inquietudes iniciales y el resumen de la investigación expuesto anteriormente, hemos seleccionado cuatro objetivos generales, de los que se desprenden otros más concretos, que hemos definido del siguiente modo:

- Detectar las necesidades en el área de la comunicación y el lenguaje desde el inicio de la escolarización.
- Comprender las necesidades comunicativas y lingüísticas de cada caso atendiendo a los contextos e interlocutores. Dicho objetivo implicó:
 - Describir los contextos socio-educativos donde se desenvolvían estos niños.
 - Describir las rutinas, interacciones e intercambios a los que estaban expuestos.
 - Describir cómo se manifestaban las dificultades en cada una de las dimensiones del lenguaje.
- Desarrollar una respuesta educativa basada en la implicación y colaboración de la familia y la escuela. Dicho objetivo implicó que:
 - La profesora desarrollase estrategias de facilitación, tanto indirectas como directas, del desarrollo lenguaje.
 - Las familias asumiesen responsabilidades en el cambio de rutinas cotidianas que favorecieran intercambios comunicativos más óptimos para el desarrollo del lenguaje infantil.

- Valorar los cambios y/o el mantenimiento de las rutinas y actuaciones de las familias y la profesora. Este objetivo implicó:
 - Considerar las necesidades iniciales de los niños, atendiendo a lo expuesto por las familias, la profesora y los resultados en las pruebas específicas de evaluación del lenguaje, y contrastarlas con las presentadas después de proponer y realizar determinadas actuaciones
 - Identificar y definir nuevas necesidades que serían objeto de un nuevo plan de actuaciones.

La preocupación por comprender las necesidades comunicativo-lingüísticas de los niños a partir del estudio de las interacciones a las que están expuestos, junto al planteamiento de promover cambios desde la implicación del profesorado y la familia en la respuesta a este tipo de necesidades, requirió un diseño de la investigación de corte más cualitativo.

2. Metodología de la investigación

Cada disciplina, y las distintas ramas dentro de ésta, se encuadran en modelos de investigación determinados, que se eligen en función de la clase de datos que se consideran relevantes y de las estrategias más efectivas para su obtención (Goetz y LeCompte, 1988:80). En el diseño de esta investigación se han conjugado los planteamientos teóricos de dos disciplinas, la pedagogía que nos ha acercado más a la investigación en educación y la logopedia donde ha predominado un modelo de investigación más clínico¹, aunque recientemente y gracias a los trabajos del Dr. Acosta se abre a la investigación más contextual e interpretativa (Acosta, 2002).

En líneas generales el desarrollo de esta investigación reúne una serie de características que, coincidiendo con las definiciones ofrecidas por distintos autores y autoras, se puede identificar como una investigación cualitativa. Los aspectos comunes que definen esta metodología serían, según Guba y Lincoln (1982), los siguientes:

- La concepción múltiple de la realidad.
- El principal objetivo científico es la comprensión de los fenómenos.
- Investigador/a y objeto de investigación están interrelacionados.

¹ Téngase en cuenta que, generalmente, las investigaciones en el área de la comunicación y el lenguaje parten de diseños que responden más a relaciones de tipo causal o correlacional que descriptivo.

- No pretende llegar a abstracciones universales sino a concretas y específicas universalidades (Erickson, 1989).
- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- Los valores están implícitos en la investigación.

La elección de una metodología de corte más cualitativo estuvo condicionada por una doble cuestión:

- a) El objeto de estudio, la comunicación y el lenguaje, un poliedro que se puede estudiar desde disciplinas (Lingüística, Filosofía, Antropología, Psicología, Pedagogía, etc.) y perspectivas teóricas distintas. Este hecho impide reducir las dificultades en esta área a determinadas variables y ha supuesto reconocer a los niños y niñas, los adultos y los escenarios desde una perspectiva más “holística” (Taylor y Bogdan, 1986:20; Stake, 1999:47). En cualquier caso, dicha elección no la planteamos como excluyente de otras metodologías y de por vida, sino que la empleamos según los objetivos y las circunstancias.
- b) La peculiaridad de nuestros planteamientos al pretender comprender las necesidades comunicativas y lingüísticas de cada caso partiendo de los contextos e interlocutores. Dicha pretensión es la que ha “impuesto” la modalidad específica de la investigación porque no buscamos las causas o variables específicas de las dificultades ni perseguimos el control de variables, sino la comprensión de los problemas, es decir, describir la singularidad con que se manifiestan en cada caso, centrando la indagación en los contextos e intercambios que se producen en éstos (Stake, 1999:42). De forma inherente, adoptar esta perspectiva implicó: “renunciar” a creencias y acercarnos a “lo real más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado” (LeCompte, 1995:3); sumergirnos en situaciones típicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos (Miles y Huberman (1994:5-8). En definitiva, hemos optado por una metodología que nos permitiera describir las formas particulares de la comunicación y el lenguaje en una realidad y casos determinados.

Por lo tanto, atendiendo al segundo objetivo planteado en esta investigación, se requería un diseño que se centrara en relaciones de carácter descriptivo más que de tipo correlacional o causal y el diseño más eficaz sería:

- Un diseño de pocos casos.
- Con un enfoque holista.

- Examinado en su contexto natural.
- Con referencia a los constructos de los participantes.
- Que recoga un análisis de sucesos y acontecimientos en el tiempo (estudio diacrónico).
- La obtención de datos se realice mediante la observación directa y el registro de testimonios verbales fundamentalmente.

A partir de ese mayor conocimiento de las necesidades de los niños en esta área por parte de las familias y la profesora se pretendía que éstas modificaran algunas rutinas y sus actuaciones durante las interacciones conversacionales, de tal forma que los cambios redundaran en la mejora de la competencia comunicativa y lingüística de los niños. Atendiendo a este fin, la investigación se diseñó como un plan de acción que implicaba trabajar conjuntamente con las familias y la profesora para que tuvieran un mayor conocimiento (de cierto control y poder sobre la situación) y revirtiera en una mejor situación para todos los participantes en la investigación.

Respecto al diseño de la investigación como un plan de acción podemos decir que los procesos seguidos en esta investigación guardan alguna similitud con aquellos que diversos autores han identificado como una investigación-acción (I-A en adelante) *cooperativa* (Ward y Tikunoff, 1982; Bartolomé, 1992; Amorós, 1993; Rodríguez et al., 1996; García Pastor, 1997) dentro del modelo de la I-A (Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1990; Mckernan, 1999). No obstante, determinados elementos considerados claves en esta metodología por autores como Oja y Pine (1984) o Bartolomé (1994) nos han hecho dudar sobre la identidad o autenticidad de la investigación. De momento, sólo presentamos una sucinta revisión del rótulo I-A e I-A *cooperativa* para dar a conocer el significado de los términos y, posteriormente, tras exponer el desarrollo de la investigación y en el capítulo de conclusiones retomaremos la cuestión.

Según Kemmis (1988) lo que caracteriza a la I-A es que entre los objetivos está promover cambios y mejoras en el proceso educativo. Para McTaggart y Kemmis (1988:10) la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por profesorado, alumnado, estudiantes, directores de colegio, familias y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. La vinculación de los términos “acción” e “investigación” pone de relieve el rasgo esencial del enfoque: ideas en

acción. Es decir, las ideas se ponen en práctica como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento.

Elliot (1990) perfiló diez características distintivas del proceso de I-A, de las que destacamos tres por las implicaciones que tiene para nuestra investigación:

- La I/A utiliza la metodología del *estudio de casos* en un intento por “contar una historia” sobre lo que está sucediendo y cómo los acontecimientos permanecen unidos.
- El *estudio de casos* se comunica desde el punto de vista de las percepciones y las creencias de los que están presentes en el entorno: en este caso, profesorado y familias.
- La I-A utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes.

Bartolomé (1994:382) señala como nota común a toda I-A, y que la distingue cualitativamente de cualquier otro tipo de investigación, el protagonismo de los prácticos; es decir, los profesionales a los que afectan los problemas o personas que los están viviendo y que se verán implicadas en su solución. Aunque, este punto es, quizá, uno de los que provocan una mayor divergencia a la hora de realizar prácticamente una I-A.

Rodríguez *et al.* (1996) conciben la I-A desde una perspectiva alternativa a la concepción positivista, defendiendo la unión de investigador/investigado, forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores. La I-A rompe de esta forma la dicotomía separatista teoría/práctica e implica un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria.

García Pastor (1997:136) se refiere a la I-A como una forma típica dentro de la investigación educativa y según sus palabras:

Esta forma de investigación junto a algunas investigaciones evaluativas comparten el establecimiento de un determinado feed-back con la práctica, que en la actualidad se entiende que no puede aplazarse hasta el final de la investigación, sino que se incluye en el proceso de la misma. De este modo, la propia investigación modifica la práctica y ella misma cambia y se rediseña continuamente (1997:136).

Para Mckernan (1999: 25) el fundamento de la I-A descansa, inicialmente, sobre tres pilares: en primer lugar, que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas; en segundo lugar, que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce; y, en tercer lugar, que las metodologías cualitativas son, quizá, las más adecuadas para investigar los entornos

naturalistas. Tomadas como una tríada, estas hipótesis muestran un fundamento en la forma de observación crítico-participativo del profesional en el ejercicio de la investigación.

Asimismo este autor señala dieciseis principios o conceptos clave² de la I-A, y reconoce que aunque no encaja limpiamente en un enfoque estable, puesto que hay que asumir que existen diversos estilos de investigación del currículum, el elemento común unificador lo constituye que es una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios o cánones de procedimiento. Por lo tanto, llegar a una conceptualización única de la I-A resulta extremadamente difícil porque presenta formulaciones y concepciones distintas dependiendo de contextos y ámbitos específicos donde se desarrolla.

Respecto a las peculiaridades, finalidades y proceso de I-A *cooperativa*, podemos decir que es una modalidad, desarrollada a partir de los años cincuenta del siglo pasado, que se utilizó como estrategia general para diseñar currícula y resolver problemas complejos como las relaciones intergrupo y el prejuicio racial en las aulas. El término cooperativa se aplicó porque el profesorado y las escuelas “cooperaban” con los investigadores externos convirtiéndose en clientes suyos y poniendo a disposición de la investigación su alumnado y el profesorado mismo. Pero al final de la década de los cincuenta este enfoque de la I-A se debilitó y fue objeto de crecientes ataques, que aislaron a los investigadores profesionales del profesorado de base (Mckernan, 1999).

Posteriormente, esta modalidad se ha promovido sobre todo en los círculos estadounidenses (Ward y Tikunoff, 1982; Oja,1984; etc.) como estilo de investigación interactiva, que habitualmente incluye a participantes de organizaciones internas e externas. La cooperación implica que cada equipo participa en la planificación, la puesta en práctica, el análisis y la comunicación de la investigación, y que los miembros del equipo aportan destrezas y experiencias únicas en un proceso colectivo.

Ward y Tikunoff (1982:5) presentan seis elementos que permiten valorar el carácter interactivo de un proceso de investigación, de los cuales destacamos que, principalmente, es un equipo formado como mínimo por un profesor, un investigador y un técnico en

² Aumento de la comprensión humana; preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas; el interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales; en colaboración; realizada *in situ*; naturaleza participativa; enfoque en el caso o la unidad individual; no se intentan controlar variables del entorno; el problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza; evaluativa-reflexiva; metodológicamente ecléctica-innovadora; científica; vitalidad y posibilidad de compartir; naturaleza basada en el diálogo/discurso; crítica; emancipadora.

desarrollo. Oja y Pine (1983:9-10), a partir de un ejemplo que vincula a Universidad y Escuela, presentan como elementos básicos de la investigación cooperativa los siguientes:

- Los problemas de investigación son mutuamente definidos por profesorado e investigadores.
- La facultad universitaria y el profesor de clase colaboran en la búsqueda de soluciones para los problemas de estos últimos.
- Los resultados de la investigación son utilizados en la solución de problemas.
- El profesorado desarrolla competencias, habilidades y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores/as se reeducan a sí mismos con la utilización de metodologías naturalistas y estudios de campo.
- Profesores e investigadores son coautores de los informes de investigación.

En nuestro país distintos autores han desarrollado esta metodología de investigación (Bartolomé, 1992; Amorós *et al.*, 1993; Santiago, 1993), que Bartolomé (1994) define en los siguientes términos:

...aquel tipo dentro de la investigación que se da cuando miembros del personal de dos o más instituciones (generalmente una de ellas está orientada más a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales, y la otra, es una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se pretende formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional (Bartolomé, 1994:386).

De los elementos básicos presentados por Oja y Pine, Bartolomé (1992) destaca dos elementos: en primer lugar, otorga al término cooperativo³ un sentido amplio de participación; y, en segundo lugar, resalta el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y de desarrollo profesional (o formación permanente del profesorado). Este último no sólo aprende a resolver sus problemas, sino que adquiere un pensamiento más receptivo a nuevas ideas, amplía sus conocimientos y adquiere habilidades y capacidades importantes para su actualización profesional.

Por otra parte, Bartolomé (1994) señala que el grupo que desee llevar a cabo una investigación cooperativa debe tener en cuenta algunos aspectos fundamentales para reflexionar sobre ellos y descubrir cómo adaptarlos a su realidad concreta. Estos aspectos son los siguientes:

³ Basándose en un artículo de Hord sobre el tema, distingue entre “cooperación” y “colaboración”, señalando que el primero es una forma imperfecta de participación, en tanto que el segundo exige compromiso real de cada uno de los miembros del equipo en todas ellas.

- El diálogo entre instituciones.
- La organización de los grupos.
- De las necesidades sentidas a las necesidades reales.
- Elaboración de un plan esclarecido del problema: ponerse de acuerdo sobre qué se proponen específicamente investigar, qué estrategias utilizarán para recoger y tratar la información en la etapa diagnóstica y si están dispuestos a continuar hasta llegar a la prueba de un cambio planeado; tiempo aproximado que emplearán y qué necesidades de formación requieren para ella.
- La formación: un requisito indispensable que acompaña todo el proceso, aunque este suprimida del nombre genérico investigación-acción se reitera la conclusión que el éxito de la investigación depende fundamentalmente de las características y habilidades del personal que la lleva a cabo. Habría pues que hablar de una formación orientada al desarrollo de competencias y otra orientada a favorecer procesos de maduración personal y grupal.
- Estrategias de aproximación a la realidad: supone procesos interactivos permanentes, contrastando una y otra vez las primeras afirmaciones y procurando tener más puntos de vista que el del profesor o profesora sólo.
- El análisis de los datos: la I-A supone la relación bien trabada entre la práctica educativa y el discurso de los participantes. En ella, nuestro interés primordial se centra en la mejora y transformación de la realidad, pero sin perder de vista el segundo objetivo, íntimamente ligado al anterior, que es contribuir simultáneamente a aumentar el conocimiento crítico de nuestra propia práctica educativa. Dentro del análisis, distingue los siguientes pasos:
 - Cuestiones previas al análisis.
 - Procesos encaminados a la comprensión del fenómeno y generación de hipótesis.
 - Procesos orientados a la validación de la hipótesis-acción.
 - Procesos orientados a la evaluación global de los cambios.
 - Se verifica el carácter interactivo articulando la recolección de datos, el resumen de los mismos, su elaboración e interpretación y su representación gráfica.
- Elaboración de informes.
- Asegurar el rigor científico de todo el proceso presente, desde la descripción profunda y densa de la muestra con la que trabajamos, nuestras primeras expectativas y prejuicios o las características del grupo investigador participante y del contexto, hasta la redacción de la última página del informe.

3. El diseño de la investigación

Referirnos al diseño es hacer mención a un plan que permite al investigador situarse en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto (Rodríguez *et al.*, 1996). El desarrollo del diseño exige, según Goetz y LeCompte (1988:74), que su autor o autora considere previamente las alternativas posibles en el contexto de los fines y cuestiones que ha planteado. Afortunadamente, investigadores e investigadoras con mucha más pericia nos dicen que las decisiones relativas al diseño de una investigación se modifican, se revisan e incluso se rechazan en el curso del estudio, o quizá años después, cuando el investigador vuelve sobre una colección de datos no explorados en su momento.

3.1. Los criterios de elección de la zona geográfica para el desarrollo de la investigación

El contexto geográfico seleccionado para la implementación de la investigación fue el municipio de Tacoronte, de la comarca Tacoronte-Acentejo en la isla de Tenerife, que refleja a grandes rasgos la realidad física, social y económica de cualquier otro contexto de las islas. En nuestro caso, la elección de la zona responde a un muestreo intencionado (Goertz y LeCompte, 1988:93), atendiendo a los siguientes criterios:

- Investigaciones precedentes con niños y niñas, de cuatro a seis años escolarizados en esta zona, muestran una alta incidencia de lo que se conoce como “retraso del lenguaje” (Acosta *et al.*, 1992, 1996, 1999).
- Conviven familias con diferentes niveles educativos y socioeconómicos lo que permitiría profundizar en las variables de tipo sociológico en el desarrollo del lenguaje.
- Renovar nuestro compromiso con centros educativos del municipio, que habían participado en proyectos de investigación anteriores sobre la evaluación e intervención en el lenguaje, permitiéndonos desarrollar un plan de actuación más preventivo en las necesidades educativas de tipo comunicativo y lingüísticas. Además de ofrecer una respuesta más completa a la realizada desde el programa “Acentejo” (1995)⁴, al trabajar en colaboración con el profesorado y las familias.

3.1.1. Una referencia histórica, geográfica, económica y social del municipio

Tacoronte es un municipio fundado con los límites de jurisdicción de la parroquia de Santa Catalina, que adquiere vida oficial con la Constitución de 1812. Sus linderos oficiales se fijan definitivamente en el año 1860 y se mantienen en la actualidad. Este municipio obtuvo el Título de Ciudad en 1911, por el Rey Alfonso XIII en reconocimiento al desarrollo de su agricultura, industria y comercio (Guzmán, 2002).

El municipio está situado en la vertiente norte de la isla de Tenerife, pertenece junto a El Sauzal, La Matanza, La Victoria y Santa Úrsula, a la comarca de Tacoronte-Acentejo. Tiene una población de unos 21.000 habitantes (ICE, 2001) y ocupa una extensión de 30.2 Km² (Guzmán, 2002), extendiéndose desde la Cordillera Dorsal (donde se alcanza una altura de 1.208 metros con la Montaña de El Cerro) hasta la costa. Por el norte, limita con el municipio de El Rosario; por el oeste, con El Sauzal y hacia el este, con La Laguna.

La población se encuentra diseminada por los distintos barrios que conforman el municipio, cuya densidad de población sobrepasa los 692 hab/Km². En la zona alta, destacan los barrios de Agua García y Barranco Las Lajas. En las medianías se asienta la población más numerosa del municipio, que constituye el casco y núcleo de Tacoronte con los barrios: El Cantillo, Lomo Colorado, La Caridad, San Juan, San Jerónimo y Guayonge. Próximos a la costa, se encuentran los barrios de Juan Fernández y Puerto de la Madera y, a los pies de un gran acantilado, crecieron los barrios de El Pris y Mesa del Mar.

Como riquezas naturales el municipio cuenta en la zona alta con uno de los reductos de laurisilva más importantes que tiene Canarias: el Bosque de Agua García. Esta reserva boscosa cuenta con numerosos endemismos botánicos y faunísticos y ha sido objeto de comentarios de expertos y científicos como Sabino Berthelot o Humboldt.

En cuanto al desarrollo económico, habría que destacar que el municipio pertenece a una comarca agrícola donde el cultivo de secano es superior al de regadío, siendo la vid el cultivo de mayor importancia económica y social de la Comarca. Gran parte de la producción de la uva se dedica a la elaboración de vino de alta calidad. No obstante, la actividad económica del municipio se ha diversificado bastante en los últimos años con el despliegue del sector primario más diversificado (hortalizas, frutales, plantas ornamentales, etc.) y el sector servicios (comercio interior e infraestructura turística) fundamentalmente. El subsector de la construcción es el que más activos laborales ocupa dentro del sector secundario,

⁴ Este programa se centra en la intervención en el niño en el marco escolar.

siendo prácticamente inexistentes las actividades industriales.

Como patrimonio artístico-religioso, Tacoronte cuenta con diversas iglesias y edificios reconocidos, aunque no cuenta con una oferta cultural y un crecimiento urbanístico propios de una gran ciudad. En realidad, su proximidad a Santa Cruz, La Laguna o a El Puerto de la Cruz y la benignidad de su clima hacen que sea un municipio muy elegido como lugar de residencia, favoreciendo el desarrollo urbanístico y convirtiéndose con los años en una especie de ciudad campestre.

A lo largo del año se celebran múltiples y variadas fiestas en el municipio. Destacan, entre ellas, la fiesta al Santísimo Cristo que lleva aparejada las multitudinarias Fiestas de la Vendimia en septiembre, la apertura de las bodegas y Santa Catalina en noviembre, el *Corphus Christi* con elaboradas alfombras de flores, en junio, y la romería a San Isidro Labrador, en julio. Otra festividad muy arraigada desde antaño en el municipio es la Piñata Chica (de Carnaval) de Tacoronte.

Respecto al asociacionismo y el mapa escolar de la zona, el municipio cuenta con dieciocho asociaciones de vecinos (quince con locales propios), una fundación y dos asociaciones culturales, además de instalaciones deportivas diversas (una ciudad deportiva, un pabellón, cuatro polideportivos, dos campos de lucha, dos campos de fútbol y dos canchas de bolas) y siete bibliotecas (cuatro públicas y tres escolares); mientras el mapa escolar del municipio lo conforman:

- Tres centros Infantiles.
- Cinco centros de Infantil y Primaria.
- Un centro de Primaria.
- Tres centros de Secundaria.
- Un centro de adultos.
- Un centro de Capacitación Agraria.
- Un centro ocupacional para personas con discapacidad.

3.2. Los criterios de selección de los centros educativos

Para la puesta en marcha de la investigación se eligieron tres centros educativos del municipio: A, B y R. La elección inicial de estos tres centros respondió, de forma específica, a su participación en otras investigaciones anteriores del equipo Acentejo. Esta situación hizo pensar que había una mayor sensibilidad hacia la investigación por parte de los equipos

directivos y que podía existir por parte del profesorado una mayor disposición, apertura y compromiso con la misma.

Geográficamente, el centro A está ubicado en la zona alta del municipio, el G está en la zona próxima a la costa y el R en el casco del municipio. Este último se descartó finalmente por tener las aulas de Educación Infantil diseminadas en diferentes lugares de la zona, además de no contar con espacios libres y condiciones para poder desarrollar tareas propias de la investigación (las reuniones de trabajo y las grabaciones concretamente). Con lo cual, en la fase de contacto se reemplazó por el centro C, también situado en la zona de medianías. En este centro no habíamos estado anteriormente y sólo teníamos la referencia de la buena predisposición de su equipo docente para participar con proyectos de investigación.

3.3. Los criterios de selección de la muestra de estudio

La población objeto de estudio fue la que se incorporó al primer curso de Educación Infantil, que contaba con aproximadamente tres años de edad. Para seleccionar la muestra inicial objeto de estudio se aplicaron los siguientes criterios:

- Se revisaron los expedientes académicos de la población de tres años preinscrita en los tres centros educativos seleccionados, excluyendo aquellos en los que figuraba retraso mental, déficit neurológicos o pérdidas sensoriales, los cuales tenían garantizada la atención logopédica en este ciclo educativo.
- Se estudiaba la información recogida en el apartado del desarrollo comunicativo-lingüístico del niño o la niña del cuestionario dirigido a los padres (anexo I), seleccionándose los casos que presentaban dificultades en el 50% o más de las cuestiones planteadas.
- Se analizaba con el profesorado la información recogida en el registro de aula adaptado de Tough (1989) (anexo II), seleccionándose aquellos niños que presentaban un nivel de competencia comunicativo-lingüístico muy bajo.

En el caso de que la muestra fuese demasiado amplia, estaba previsto utilizar el *Test de Vocabulario Peabody* como prueba de *screening*⁵. Esta prueba sería un instrumento útil para seleccionar a un grupo de sujetos con niveles de vocabulario comprensivo similares como punto de partida. Las puntuaciones obtenidas en dicha prueba se pueden “equiparar” a las medidas de tipo cognitivo como el C.I.. Tras el *screening* serían objeto de estudio todos

⁵ Recordar que es una actividad dirigida a un gran grupo de niños y niñas con la finalidad de identificar cuáles de ellos necesitan una evaluación más rigurosa y exhaustiva de la competencia comunicativa y lingüística.

aquellos niños y niñas que no obtuviesen puntuaciones equivalentes a su edad cronológica. Los casos seleccionados entendíamos que podían presentar dificultades de tipo cognitivo, estando afectados procesos cognitivos como la percepción o la atención.

Una segunda criba pasaría por la aplicación de la prueba de *screening* del *Inventario del Desarrollo Battelle* (1989), que permite ver los desajustes en el desarrollo evolutivo de los niños y niñas. La aplicación de esta prueba requiere la realización de numerosas observaciones y entrevistas a los adultos que interaccionan con los niños, lo que permitiría hacer registros sobre los modelos de interacción que se dan entre madres-niños y constituiría un punto de partida para que las madres y padres pasasen a formar parte de la investigación.

3.4. Fases del trabajo de campo

El diseño inicial de la investigación contemplaba el curso escolar 1999-2000 como espacio temporal para el trabajo de campo, en el que distinguíamos cuatro períodos:

- Un período de contacto y negociación con los centros educativos.
- Un período de recogida inicial de datos, que establecía un punto de partida en la valoración de las necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.
- Un período de intervención para desarrollar propuestas e implementar estrategias de facilitación del lenguaje.
- Y, por último, un período de recapitulación para reflexionar, revisar y valorar los cambios producidos en el tiempo.

Sin embargo, en la elaboración de este informe final se diferenciaron seis fases, en función del objetivo concreto que las definía. Estas fueron:

1. Fase de contacto y negociación con los centros.
2. Fase de detección de necesidades.
3. Fase de evaluación de necesidades.
4. Fase de intervención de necesidades.
5. Fase sintética.
6. Fase de seguimiento.

La primera fase se desarrolló paralelamente en los centros educativos seleccionados inicialmente y el resto de las fases corresponden al trabajo desarrollado en un solo centro.

Temporalmente, todas las fases transcurrieron en el curso 1999-2000, excepto la última que corresponde al primer trimestre del curso 2000-2001. La prolongación del trabajo de campo durante un curso más respondió al compromiso establecido con los niños, la profesora y las familias, que iba más allá de los fines de la investigación y requería consolidar el trabajo desarrollado en el curso anterior.

A modo de síntesis, en la siguiente página se presenta una tabla resumen que recoge las fases, objetivos y estrategias utilizadas durante el trabajo de campo.

Tabla 6.1: Fases, objetivos y estrategias utilizadas durante el trabajo de campo de la investigación

FASES (PERÍODOS)	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<p>De contacto y negociación con los centros (septiembre de 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una comunicación y buen diálogo con los centros seleccionados para alcanzar la participación en el proyecto. • Compartir con el profesorado las consecuencias de las dificultades del lenguaje en esta Etapa, para que se vincule a los objetivos del proyecto. • Establecer acuerdos sobre la participación e implicación en el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de viabilidad y participación de centros educativos en proyectos de investigación anteriores. • Elaboración de un documento de presentación del proyecto de investigación a los centros. • Adaptarnos a los horarios de reunión del profesorado.
<p>Detección (octubre de 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los criterios para la selección de la muestra de estudio. • Identificar los casos con dificultades más específicas del lenguaje a partir del cuestionario dirigido a los padres y los registros de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los expedientes del alumnado del centro. • Presentación del cuestionario a los padres. • Descripción y aplicación del registro adaptado de aula a la profesora.
<p>Evaluación de necesidades (nov. 99 - febrero del 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las dificultades del lenguaje, a partir de los contextos donde se desarrollan los intercambios comunicativos y los interlocutores presentes. • Diferenciar las necesidades más específicas de cada niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la observación en el aula. • Análisis de muestras de habla. • Desarrollo de entrevistas a las familias y la profesora. • Análisis de las situaciones interactivas en casa
<p>Intervención (marzo–mayo del 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la respuesta educativa adecuada a las necesidades de cada niño. • Fomentar la responsabilidad de las familias y la profesora en el desarrollo de actividades y los intercambios comunicativos y lingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a las madres y padres qué hacer ante las dificultades valoradas. • Valoración por parte de los participantes de las estrategias de intervención directas e indirectas que pueden ser más efectivas para cada situación. • Adaptación de las estrategias y el plan a las distintas situaciones familiares.
<p>Sintética (junio del 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las actuaciones realizadas, tanto en el aula como en el ámbito familiar, durante el curso 1999-2000. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y comparación de los datos obtenidos en los primeros ciclos y los obtenidos a final de curso. • Identificación de nuevas necesidades.

Respecto a la delimitación temporal de las fases, habría que decir que la diferenciación entre las fases de evaluación e intervención fue la más compleja de todas porque, en realidad, éstas no tuvieron un principio y un fin claramente definidos por diversas razones. Primero, el hecho de que la evaluación de las necesidades se basara en una evaluación contextualizada (Olswang, Bain y Johnson, 1992; Acosta et al. 1996; Henton, 1998) para identificar mejor ante qué tipo de dificultades comunicativo-lingüísticas estábamos, ofreció mucha información de la que se podía extraer actuaciones que no requerían un proceso más elaborado de reflexión o análisis y que permitía implementarse, en el caso de las familias, de forma casi inmediata. Paralelamente, la profesora como docente desarrolló durante la fase de evaluación estrategias para establecer comunicación con uno de los niños y no esperó a la fase que hemos diferenciado como intervención. Por esta razón, hemos optado por distinguir ciclos de acción dentro de las fases de evaluación e intervención. Un ciclo se constituye en la medida en que se establece un punto de partida para la recogida de información, mediante alguno de los procedimientos previstos, que se retroalimenta, complementa y precisa con la obtenida en otro ciclo de acción, y en el que, además, se ha podido realizar o proponer alguna actuación. Al igual que las fases, los ciclos de una misma fase se distinguen por afrontar cometidos u objetivos específicos en distintos momentos.

Por otra parte, los procedimientos de recogida de información seleccionados para la fase de evaluación permitieron registrar datos muy diversos (desarrollo comunicativo-lingüístico, actitudes, reacciones, planteamiento educativo, etc.) que se analizaron *in situ* y llevó a realizar categorías a priori, que posteriormente se replantearon y quedaron definidas tal y como se presentan en el apartado específico dentro de la fase en el capítulo siguiente. Lo que quiere decir que el proceso de categorización de los datos se ha realizado desde el primer momento, en algunos temas las categorías se han mantenido hasta el final y en otras desaparecieron o se redefinieron.

Respecto al curso 2000-2001 nuestro deseo fue continuar este trabajo con la misma intensidad que el curso anterior, pero la retirada del campo estuvo mediatizada, por un lado, por la necesidad de dejar a la profesora y las familias un período de actuación más autónomo; y, por otro lado, la necesidad de tomar distancia para analizar mejor los datos y elaborar el informe de la investigación. No obstante, la información obtenida en esta fase ha servido para valorar si los cambios en la competencia comunicativa y lingüística de los niños y la implicación de los participantes en la investigación se habían mantenido.

3.5. Procedimientos para la recogida de información

Como ya hemos dicho la elección de los procedimientos de recogida de información viene determinada, generalmente, por las concepciones y necesidades del investigador/a, que trabaja desde una disciplina concreta del saber y, por las cuestiones planteadas en la investigación que guían y orientan el proceso de indagación (Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez *et al.*, 1996:40).

En esta investigación se apostó por procedimientos que permitieran alcanzar los objetivos de la investigación, la comprensión de las necesidades, con los aportados por una disciplina como la logopedia. En este sentido, hay una elección que combina procedimientos típicamente cualitativos como la observación participante o la entrevista -utilizada con distintas finalidades-, con instrumentos estandarizados como una escala de desarrollo y pruebas más específicas aplicadas en la evaluación logopédica. A continuación, exponemos los procedimientos utilizados para la recogida de información en función de la fase en que se utilizaron y, dentro de cada subapartado, describimos el instrumento, la finalidad y la aplicación del mismo en esta investigación.

3.5.1. Procedimientos utilizados en la detección de necesidades:

- **Un cuestionario dirigido a los padres (anexo I)**

El cuestionario son una serie de preguntas escritas que intentan obtener información sobre la identidad del encuestado o encuestada, hechos o realidades concretas y objetivas, actividades de los encuestados, conocimientos de un tema concreto, aspiraciones, etc. (Colás y Buendía, 1992). Una descripción mínima es la de “preguntas escritas que requieren respuestas” (Kemmis y McTaggart, 1988:146). Las preguntas pueden ser cerradas, en las que se ofrecen varias opciones como respuesta, o abiertas, en las que la respuesta ha de elaborarla libremente la persona que contesta. Este instrumento se puede responder sin la presencia del encuestador.

En esta investigación hemos elaborado un cuestionario que partiera de los esquemas de referencia teóricos expuestos en la primera parte, y que tuviese en cuenta el contexto socio-educativo donde se aplica. Con este procedimiento pretendíamos recoger información sobre la situación familiar de los niños y niñas, la existencia de problemas durante el embarazo o el nacimiento, el desarrollo comunicativo y lingüístico, la escolarización, las rutinas diarias de la familia y las actividades preferidas del niño y la niña.

En la construcción de este instrumento se han seguido las indicaciones de Colás y Buendía (1992), De Ketele y Roegiers (1995) y Rodríguez *et al.* (1996), además de consultarse los elaborados por Buisán y Marín (1987), Bustós (1995) y Acuña y Rodrigo (1996). En la elaboración final se han cuidado selectivamente los siguientes aspectos:

- Que recoja información sobre el problema planteado.
- Que no sea demasiado extenso para que los participantes dediquen el menor tiempo posible a la tarea de contestarlo.
- Que no redunde en cuestiones conocidas a través de otros documentos.
- Que tengan un lenguaje sencillo en vocabulario y construcción de frases, sin tecnicismos y que pueda responder cualquier persona que sepa leer y escribir.
- Que combine preguntas abiertas y cerradas.
- Que la redacción de las cuestiones sea clara y concisa para no dar lugar a confusión o provocar respuestas sesgadas.
- Que las cuestiones tengan una lógica u orden natural.

En nuestra situación no se realizaron pruebas de campo mediante estudio piloto con personas de parecidas características a los que se les iba a administrar. La razón es que el cuestionario no es una de las técnicas más representativas de recogida de información en esta investigación, sino que se ha utilizado, en el sentido que apunta Rodríguez *et al.* (1996), como un procedimiento de exploración de necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Por la misma razón, tampoco recoge cuestiones que exijan una profunda reflexión a las encuestadas o encuestados, dejando éstas para la entrevista.

En el cuestionario, de acuerdo con la información que se deseaba recoger, se combinaron distintos formatos de preguntas:

- Las abiertas que persiguen recoger información de carácter cualitativo, al permitir al encuestado/a expresarse con sus propias palabras y sin un límite preciso en la contestación, con lo cual no estructuramos una respuesta. Estas serían las de los apartados: historia personal del niño o la niña, rutina diaria, otras actividades y observaciones.
- Las que buscan una información descriptiva concreta con opciones de respuestas que representan distinciones al definir una determinada variable. Por ejemplo, la referida a la situación de los padres (solteros, casados, separados).
- Las de tipo batería (conjunto de preguntas sobre la misma cuestión que permiten enfocar diferentes aspectos de la misma, a la vez que tienen una relación lógica de

complementación entre ellas) con opciones de respuesta (sí o no). Serían las del apartado del desarrollo comunicativo-lingüístico del niño/a.

En cuanto al formato, el cuestionario llevaba un título que aludía de forma abreviada al tema central sobre el que se buscaba información: el desarrollo del lenguaje.

Objetivo: que suministrase información básica sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico para la toma de decisiones en la elección de los niños con dificultades específicas en el área de la comunicación y el lenguaje y para conocer las actividades que realiza, generalmente, en casa.

Aplicación: Este cuestionario lo presentó y repartió la profesora directamente a las familias. En ese momento clarificó los objetivos del cuestionario y recalcó la importancia de cumplimentarlo.

Posteriormente, los datos obtenidos en el apartado sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico de los pequeños se contrastó con los recogidos en los registros de aula de la profesora.

- **Un registro de aula adaptado de Tough para el profesorado(anexo II)**

Es una observación por muestreo que realiza el profesorado, mediante una hoja que contiene una lista de diversos aspectos de la conducta del niño o la niña bajo tres epígrafes: participación en las actividades de la clase, conversación con otros niños y niñas y conversación con los adultos. El registro tiene un número de columnas suficientes para cubrir las diversas oportunidades que el profesorado puede tener para observar al niño/a durante medio día.

Este registro constituye uno de los tres métodos propuestos por Tough (1989) para uso del profesorado y que se ha elegido porque se consideró el de más fácil aplicación mientras se lleva a cabo la observación.

Objetivo: que permitiese a la profesora registrar información sobre la competencia comunicativa de los pequeños. La observación, al realizarse de forma detenida y sobre un niño o niña determinado, permite identificar aquellos que necesitan una evaluación más exhaustiva o una ayuda “especial”.

Aplicación: cuando el profesorado hace una pausa para observar al niño o la niña, se anota la hora de la observación en la parte superior de la columna y se le hace una señal en la conducta observada. En un espacio al final de la hoja se recogen los comentarios generales sobre su conducta o se resume lo que se ha observado en la sesión. A modo orientativo, se comentó que las observaciones se podían realizar en determinados momentos de la jornada escolar durante el período de una semana para cada niño/a.

Al analizar las observaciones es posible ver qué tipo de conducta se da, cuál no y qué características notables deberían tenerse en cuenta, por ejemplo, que no habla nunca, que sólo habla con otro niño/a o sólo con los adultos.

Aunque un muestreo de la conducta del niño o la niña durante medio día o una semana puede parecer insuficiente para formar un juicio, unido a lo que sabemos de los antecedentes del niño o la niña por el cuestionario a las familias, puede indicar a la profesora el nivel de competencia comunicativa y lingüística del niño.

3.5.2. Procedimientos utilizados en la evaluación e intervención de las dificultades:

- **Inventario del desarrollo Battelle - BDI- (1989)**

Es una escala normativa y con referencias criterioles que permite evaluar el desarrollo en todas las áreas, además de obtener orientaciones para la intervención. La elección de esta escala en esta investigación la determinaron el amplio abanico de habilidades y conductas que dicha escala evalúa y porque incorpora tres fuentes diferentes en la recogida de datos: la situación estructurada, la observación en entornos naturales y las entrevistas a los padres, profesora y otras personas que mantienen una relación con el niño y la niña.

Objetivo: ayudó a identificar la consistencia o la fragilidad del desarrollo de los niños con dificultades de lenguaje en este ciclo de la Educación Infantil.

Aplicación: La escala tiene varios usos y se puede aplicar completa o como *screening*. En principio, en esta investigación se utilizó la prueba *screenig*. Esta prueba *screening*, para las edades de dos a cuatro años, lo componen de 20 ítems (dos por cada área de desarrollo) (ver anexo III), entre los cuales figuran una selección de ítems para evaluar las habilidades receptivas y expresivas del lenguaje en cada nivel de edad. La duración de la pasación osciló entre veinte o treinta minutos.

- **La observación**

La observación es un proceso orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto o persona con el fin de obtener información (De Ketele y Roegiers, 1995:22). En sentido amplio proporciona al investigador la materia de trabajo que será después objeto de tratamiento definitivo, mediante la clasificación, tabulación, análisis y explicación (Serrano, 1994:247).

Everston y Green (1989:306) entienden la observación en función del propósito que mueve a la persona que la formula -si es un docente interesado en las actividades del alumnado, si es un orientador que pretende completar información proporcionada por los tests, si es un investigador interesado en el desarrollo intelectual, el clima del aula, la eficacia de la enseñanza y demás, si es un psicólogo interesado en las aptitudes del alumnado-. La disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización. Estos factores, a su vez, dan lugar a diferencias en cuanto a diseño y ejecución.

Rodríguez *et al.* (1996:150) entienden la observación como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa.

Prácticamente, todos los autores y autoras diferencian dos tipos de observación según el grado de participación del observador:

- La observación externa o no participante es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia.
- La observación interna o participante es aquella en la que el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe o interfiera de algún modo el curso natural de acontecimientos. En este caso, el investigador se somete a las reglas formales e informales del grupo social, participa en los distintos actos y manifestaciones de la vida; tiene acceso a sitios de reunión exclusivos del núcleo, etc.

Objetivo: registrar los distintos usos del lenguaje por parte de cada niño y sus interlocutores, lo que sirvió para determinar las necesidades de cada niño y cómo elaborar una respuesta distinta en cada caso, ya que en cada familia y entre los niños había diferencias en las necesidades.

Aplicación: En el proceso de esta investigación la observación se ha considerado uno de los procedimientos por excelencia de recogida de información, que nos ha permitido acceder a las intenciones y producciones expresadas por los niños, que por su corta edad y sus dificultades comunicativo-lingüísticas se hacían totalmente incomprensibles. Este procedimiento se ha aplicado en la modalidad no participante y participante y tanto en la fase de evaluación como de intervención.

De los sistemas de observación que distingue Everston y Green (1989:322): los categoriales, los descriptivos, los narrativos y los registros tecnológicos. Utilizamos inicialmente los sistemas descriptivos que permitieron, primero, obtener una descripción detallada del aula como contexto donde se desarrollan los intercambios comunicativos y lingüísticos y entender la metodología utilizada. A partir de ahí se registraron los usos del lenguaje de los niños en las distintas zonas.

Como sistema de registro y almacenamiento de las observaciones se utilizaron las notas de campo. Las notas de campo son apuntes para recordar la observación realizada, de modo que nos facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema (Rodríguez *et al.* 1996:161). Posteriormente, utilizamos una cámara de vídeo considerada como un tipo de registro que suministra datos en bruto, sobre los que se debe trabajar sistemáticamente para construir datos o representaciones de acontecimientos (Everston y Green, 1989:327); la mayor ventaja de este recurso es que permitió recoger de forma más fidedigna lo que pasaba en el aula, además de permitir estudiar algunos datos con mayor profundidad en fechas posteriores. Las decisiones respecto al emplazamiento de la cámara y las interferencias de la contaminación acústica de un aula de tres años, influyeron en la cantidad de veces que se utilizó este instrumento dentro del aula.

También se realizaron grabaciones en vídeo en los hogares sobre los intercambios comunicativos y lingüísticos de los niños con sus familiares más cercanos. Estas grabaciones requirieron un esfuerzo de coordinación para establecer las visitas, pero se le sacó un mayor aprovechamiento.

El procedimiento seguido con las notas de campo de las observaciones y las grabaciones de vídeo se expone en el siguiente capítulo en el apartado dedicado al análisis de la información.

- **La entrevista**

La entrevista supone recabar información a través de los “informantes” sobre acontecimientos o problemas que no conoce el investigador y que pueden surgir a lo largo de la observación participante. A menudo, constituye una vía fructífera para conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas y acontecimientos anteriores a la observación, que pueden explicar determinadas organizaciones y comportamientos de personas y grupos (Colás, 1992). Otras maneras de definirla serían: la de modo directo de recogida de datos en el que se da una relación personal entre quien los recoge y quien los ofrece (Buendía, 1992:210); o, como técnica que presupone la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez *et al.*, 1996:168).

Patton (1984) diferencia tres modalidades de entrevista: la no directiva, focalizada y estandarizada. La diferencia entre éstas estriba en el mayor o menor grado en que estén determinadas las preguntas antes de la entrevista. Aunque las tres modalidades presentan características comunes como las siguientes:

- Las personas entrevistadas expresan sus propias perspectivas personales.
- El entrevistador nunca predetermina frases o categorías que puedan ser utilizadas en las respuestas.
- El objetivo básico es comprender la posición de los participantes, conocer su terminología y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales.

En esta investigación el tipo de entrevista más utilizado fue la no directiva, en la que las cuestiones surgen de forma natural en el curso de la misma. Es originaria de la psiquiatría y de la psicoterapia y resulta muy apropiada para detectar y conocer actitudes más profundas. En este sentido, no hay predeterminación de los temas que se preguntan o de su expresión y se caracteriza por ser flexible, dinámica y poco estructurada.

Objetivos: se ha utilizado con dos fines, por un lado, descubrir las perspectivas y las posiciones que tienen los informantes respecto a las conductas relacionadas con la comunicación y el lenguaje del niño, así como para conocer el entorno educativo familiar (relaciones, rutinas, interacciones, etc.). Sobre este último aspecto, Wyness (1995) plantea

que las entrevistas son un buen procedimiento para conocer las rutinas domésticas, y comprobó que cualquier idea “micro” acerca de la crianza de los niños se tiene que generar a distancia mediante entrevistas debido a las restricciones metodológicas de realizar etnografía familiar. Entiende este autor que el concepto de vida privada familiar puede socavar la calidad de los datos generados a partir de la observación directa. Según este mismo autor la entrevista a fondo permite que el entrevistador pueda corroborar lo que dice su interlocutor, ya que la historia se va descubriendo de la misma manera que en cualquier conversación en que ambas partes comprueban periódicamente la consistencia interna de lo que oyen (Wyness, 1995:152).

Por otro lado, a partir de las experiencias personales y las particulares formas de representación de las dificultades, las entrevistas se convirtieron en un foro desde donde promover en los interlocutores cambios para favorecer los intercambios comunicativos y lingüísticos con los niños.

Aplicación: a las familias y la profesora. Su desarrollo exigió una serie de condiciones físicas, además de determinadas cualidades y actitudes por parte nuestra parte, que distintos autores como Monrejon y Beyebach (1997) y McKernan (1999) entre otros, especifican del siguiente modo:

- Actitud de aceptación, comprensión y permisividad.
- Respeto a las posiciones del interlocutor.
- Permitir al participante expresarse de forma propia.
- Crear un clima de confianza y de relajación que permita al interlocutor comunicarse sin ningún tipo de recelo, con total libertad.
- Ayudar a avanzar en la profundización de los temas.
- Saber escuchar y apreciar las opiniones sin juzgarlas.
- Mostrarse con naturalidad.

Hasta el momento, hemos hablado de la entrevista como procedimiento de recogida de información que se utilizó tanto en las fases de evaluación como de intervención, pero también queremos centrar la atención sobre otras dos formas específicas de entrevistas, que adoptamos en esta investigación para cubrir otros fines. Los tipos de entrevistas aplicadas fueron:

- La entrevista a informantes claves: son entrevistas a individuos en posesión de conocimientos, estatus o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Puede tratarse de personas residentes durante mucho

tiempo en una comunidad, miembros de instituciones comunitarias fundamentales o conocedores de los ideales culturales del grupo. Por su parte, Mckernan (1999:152) se refiere a los informantes claves como aquellas personas que están enteradas de cuestiones y tareas por su experiencia y fondo cultural. Asimismo recomienda que en su elección se tenga en cuenta que jueguen un papel activo en la organización y estén comprometidas con ella.

- Las historias profesionales o narraciones de las carreras profesionales de los individuos: son entrevistas útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones. También sirven para valorar la repercusión de las funciones que el profesorado ha desempeñado a lo largo de sus experiencias vitales, la formación que recibieron o para obtener datos con los que predecir qué docentes estarían dispuestos a participar en un programa de innovación. Los datos suministrados pueden ser significativos como un punto de partida en la realización de inferencias acerca de las diferencias valorativas existentes en los escenarios escolares.

En esta investigación se realizó una entrevista a la directora del centro donde se desarrolló la investigación, considerándola una informante clave tanto por sus años de servicio en el centro como por los que llevaba en el cargo. El objetivo de la entrevista fue recabar más información sobre el contexto socio-familiar del centro, la organización interna, la respuesta a las necesidades educativas, la participación de las familias en el centro, etc. y contrastarla con la obtenida durante nuestra estancia en el centro registrada en el diario y las conversaciones con el profesorado. Dicha entrevista se realizó días antes de terminar el curso escolar 1999-2000 y con ciertas limitaciones de tiempo por las numerosas tareas que como directora y docente tenía que cubrir.

La entrevista de vida profesional se realizó a la profesora de los niños con dificultades, con la intención de conocer su trayectoria profesional como docente, lo que permitió comprender mejor sus actuaciones y los planteamientos educativos expuestos en las entrevistas desarrolladas durante el curso. Esta entrevista también se realizó al finalizar el curso académico 1999-2000.

En todas las entrevistas llevamos una grabadora de audio, cuyo uso permitió registrar, con exactitud y a bajo costo, todo lo expresado verbalmente. En alguna ocasión y con las familias también se utilizó la cámara de vídeo, pero el sobreesfuerzo de controlar dos medios técnicos a la vez exigió el abandono de ésta última. Cuando se consideró contraproducente utilizar la grabadora se barajó la opción de tomar notas.

Además de grabar y participar en la conversación, se tomaron notas de cómo se recogieron los hechos y detalles sobre tiempo y lugar, además de registros de impresiones, actitud de entrevistados respecto a la investigación, así como evasivas, etc. que constituyen un marco esencial para el análisis y la comprensión de los datos.

Todas las entrevistas grabadas se han transcrito completa y literalmente. Las transcripciones las realizamos nosotros considerando que el mejor transcriptor es el propio entrevistador (Rodríguez *et al.*, 1996; McKernan, 1999). De esta forma se pudo completar la audición con indicaciones de tono, vacilaciones, etc., que llegaron a ser esenciales para la comprensión. Como la plasmación correcta de la información resulta esencial y vital para el análisis y, en definitiva, para la calidad de los resultados de la investigación, algunas de las grabaciones se revisaron en la fase de análisis.

- **Registros adaptados de Manolson (anexo IV)**

Son registros de observación, adaptados de Manolson (1994), que cumplimentan las familias en casa sobre:

- Las actividades que realiza su hijo durante toda la semana y con quién está mientras las realiza.
- Cómo y para qué se comunica su hijo.
- Sobre qué temas se comunica su hijo y con qué frecuencia.

Objetivo: recabar información sobre los hábitos y rutinas familiares, que permitiese determinar los momentos y actividades más oportunos para hacer grabaciones dentro del hogar. Además, atendiendo a cuestiones de fiabilidad y validez, esta información registrada por escrito se contrastaría con la obtenidas durante las entrevistas y los resultados de la muestra de habla.

Aplicación: estas hojas se entregaron en las primeras entrevistas a las familias para que las cumplimentasen en casa y, posteriormente, comentarlas en la entrevista. Cuando se recogieron los registros, sólo una de las familias había completado los datos y expresó la dificultad de plasmar en un papel la competencia comunicativa y lingüística de su hijo. La otra familia no llegó a entregar los papeles y los registros se cumplimentaron a partir de la información extraída en las entrevistas.

- **La muestra de habla**

Constituye un procedimiento de valoración del desarrollo del lenguaje, que permite evaluar aspectos de éste no contemplados o que lo hacen insuficientemente en las pruebas estandarizadas. Distinguimos entre la muestra de habla espontánea y la obtenida por otros procedimientos (ver capítulo V). El uso del habla espontánea como elemento de evaluación fue reivindicado por McCarthy (1959), quien lo usaba para calcular la longitud media de los enunciados y la diversidad léxica de éstos. Este procedimiento ha demostrado su utilidad especialmente en preescolar (Acosta *et al.*, 1996; Puyuelo, 2002).

Objetivo: disponer de una porción del habla del niño que sea representativa para proceder a su análisis. Esta modalidad de evaluación permite conocer cómo responde el niño durante una conversación, qué recursos comunicativos y lingüísticos utiliza, cuál es su secuencia evolutiva de desarrollo del lenguaje y cómo es el desarrollo cognitivo del niño.

Aplicación: las grabaciones se realizaron en el momento en que los niños se habían familiarizado con nuestra presencia en el aula y, a medida, que quedó establecida una relación de mutua empatía y confianza, recogiéndose distintas muestras a lo largo del curso que durante el proceso de análisis organizamos en torno a dos períodos durante la fase de evaluación y un tercer momento correspondiente a las fases de intervención y sintética. Las muestras de habla se tomaron en otra aula, familiar para los niños y utilizada de almacén, ya que las condiciones acústicas del aula de tres años y los problemas de atención de los niños requerían un espacio más tranquilo.

Las muestras de habla se han transcrito con los signos de puntuación y símbolos, utilizados en el CLAN del Proyecto Childes (MacWhinney, 1995) y por Acosta *et al.* (1996) (ver anexo V), para subsanar la pérdida de entonación al pasar del lenguaje oral a lenguaje escrito.

El análisis informatizado de las muestras de habla, aplicando el programa CLAN (MacWhinney, 1991), permite obtener la LME⁶ y el IDL⁷ entre otros datos, como índices de evolución del lenguaje del niño. Sin embargo, nosotros hemos realizado un análisis más cualitativo de los distintos componentes del lenguaje y no hemos calculado estos índices, ya que muchos autores están de acuerdo en considerar que más allá de una longitud media de cuatro morfemas por enunciado, lo que dice el niño está más en función del contexto en el

⁶ Que se define por la relación del número de palabras en un número determinado de enunciados.

⁷ Que se define por la relación del número de palabras diferentes en un número determinado de enunciados.

que está registrado su lenguaje, que de sus conocimientos lingüísticos (Le Normand, 1997) o los consideran insuficientes para dar cuenta de la competencia comunicativa y lingüística de los niños (Moreno, 1998).

3.6. Los participantes en la investigación

El proyecto que presentamos a los centros incidía en la implicación del profesorado y las familias en la detección, la evaluación e intervención en las necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje, lo que conllevaba desarrollar procesos de atención, observación, reflexión y búsqueda de alternativas. Tras el proceso de negociación con los centros, expuesto en el siguiente capítulo, sólo participaron en el desarrollo de la investigación una profesora, dos familias y la propia investigadora. La implicación de la profesora y las familias supuso de alguna forma irrumpir en la vida de éstas, por lo que fue imprescindible sentar las bases que las preservara de las consecuencias de la actividad investigadora. Los problemas éticos que se plantearon a este respecto se refieren a cómo conjugar el desarrollo de la investigación con los derechos de los participantes y su salvaguarda. Esos derechos básicamente son el derecho a la confidencialidad sobre los hechos relativos a su vida, que les pudieran perjudicar al hacerse público este informe y el anonimato (Elliot, 1990:126). Por esta razón, los nombres que figurarán en los apartados posteriores son seudónimos.

Respecto al papel que los participantes desempeñaron en la investigación hemos de decir que la definición inicial estaba hecha desde el punto de vista exclusivo de la investigación: como investigadora nuestro papel sería la de experta en temas de comunicación y lenguaje, mientras que la profesora y las familias participarían, en las distintas fases del proceso, facilitando información, proponiendo alternativas a situaciones críticas y adoptando decisiones conjuntamente.

En relación a nuestro papel como experta en comunicación y lenguaje, destacaríamos las siguientes funciones:

- Especialista en evaluación: desde que entramos al centro hemos mantenido una observación intencional a la hora de ver y mirar todo lo que acontecía a nuestro alrededor, actitud que se sistematizó y especificó cuando entramos al aula y tomamos contacto con las familias y los niños. También realizamos los registros de aula y los análisis de las muestras de lenguaje, que requieren un tiempo y una categorización más minuciosa, que difícilmente podía desarrollar la profesora. Asimismo, la realización

de las entrevistas a la profesora y las familias permitió “evaluar” ideas, opiniones, valoraciones, etc.

- Especialista en estrategias educativas del lenguaje, que fueron desarrolladas en los siguientes ámbitos:
 - Asesoramiento a la profesora.
 - Asesoramiento y apoyo a la familia.
 - Apoyo dentro del aula.

Este papel de experta fue, en última instancia, permeable, puesto que a lo largo del proceso también asumimos otros papeles no previstos, que se activaron en determinados momentos de las entrevistas de las fases de evaluación e intervención. Estos papeles podríamos resumirlos de la siguiente manera: como confidente de la profesora y las familias, como terapeuta familiar y realizando apoyo fuera del aula. Desde luego fueron elecciones conscientes, que a lo largo del tiempo se dieron de forma aislada o combinada.

Esta adaptabilidad por nuestra parte para desempeñar distintos roles respondió a la necesidad de recoger información simultánea sobre múltiples factores y a varios niveles, lo que Guba y Lincoln (1985) consideran una de las ventajas principales en la investigación cualitativa. Dicha adaptabilidad ofreció la posibilidad de explorar respuestas atípicas e idiosincráticas, que son difíciles de captar por medios ordinarios de evaluación -registros estandarizados- y que tienen una enorme relevancia para lograr una más óptima comprensión (Colas y Buendía, 1992:251; García Pastor, 1997). Por este papel que adoptamos, cabe esperar, según Stake (1999:86), que la investigación cualitativa sea una “descripción densa”, una “comprensión experiencial” y “múltiples realidades”. La contrapartida de esta adaptabilidad es que nos surgieron conflictos éticos que llevaron a replantearnos cuestiones sobre la viabilidad de la investigación, pero finalmente lo que nos exigieron fue explicitar hasta qué punto nos comprometíamos personalmente con las realidades de los distintos participantes .

Por otra parte, el hecho que haya sido una sola persona la que haya realizado las observaciones y las entrevistas justifica las grabaciones en vídeo y audio, que consideramos importantes para que el informe final no esté mediatizado por percepciones personales o diese lugar a una selección de información de forma inconsciente.

Respecto a la profesora habría que decir que a lo largo de la investigación desarrolló actuaciones, compromisos y reflexiones que respondían más a la estrategia de la

investigación-acción. No sólo fue la responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino que asumió un papel protagonista en las distintas fases de la investigación. Su actitud abierta e interesada por el proyecto, el talante dialogante, sus observaciones, reflexiones y la implementación de diversas estrategias para responder a las distintas situaciones dentro del aula perfilaban una docente reflexiva y comprometida con las necesidades del alumnado, a la que asesoramos y apoyamos en todo lo concerniente a la comunicación y el lenguaje (actividades, estrategias específicas, materiales didácticos, etc.). En relación a las familias también desempeñó un papel importante, dedicándoles más tiempo del estipulado en el centro y erigiéndose en promotora de cambios en las necesidades educativas de los niños.

Respecto a las familias, habría que decir que sólo tomaron parte en esta investigación aquellas que respondieron fundamentalmente a dos criterios: uno, sus hijos presentaban dificultades iniciales del lenguaje, que requerían una evaluación más exhaustiva; dos, la asistencia a las reuniones ordinarias del centro y la valoración de la profesora que podían implicarse en este trabajo según las entrevistas realizadas a principio de curso.

Efectivamente en la fase de detección de necesidades se identificaron a cuatro niños con dificultades, pero sólo estudiamos a dos de éstos atendiendo a los criterios mencionados. Las familias de los niños seleccionados habían asistido a las reuniones del centro y mostraron predisposición a trabajar en esta investigación.

3.7. Procedimientos para garantizar la validez

Si hablamos de criterios para valorar la investigación cualitativa, necesariamente tenemos que nombrar a Guba (1985) y Guba y Lincoln (1985) y sus criterios para juzgar la credibilidad de la investigación naturalista. La finalidad de sus propuestas fue establecer criterios aplicables a la investigación que se encuadra dentro de este paradigma. Guba, (1985:152-155) considera que son cuatro las preocupaciones principales relacionadas con la credibilidad y que los criterios han de estar, por tanto, relacionados con ellas. Éstas son:

- a) *Valor de la verdad:* ¿Cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación? Se deben contrastar las interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, lo que implica hacer comprobaciones entre los participantes.

- b) *Aplicabilidad*: ¿Cómo determinar el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación particular a otro contexto o con otros sujetos? Formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos.
- c) *Consistencia*: ¿Cómo determinar si los descubrimientos de una investigación se repetirán de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos y en el mismo (o similar) contexto? La realidad es plural y el hecho que los seres humanos sean utilizados como fuentes de información ofrece la posibilidad de que alguna porción de inestabilidad observada sea real.
- d) *Neutralidad*: ¿Cómo establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación y no de las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas, etc. del investigador? Se traslada el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, o sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos producidos.

A continuación, presentamos una tabla-resumen adaptada de Axpe (2003) de estos criterios de calidad en la investigación interpretativa, a los que se unen los procedimientos propuestos por Lincoln y Guba (1985) para tratar y garantizar la credibilidad.

Tabla 6.2: Criterios de calidad desde la perspectiva interpretativa y procedimientos para garantizar la credibilidad

CRITERIOS DE CIENTIFICIDAD DEL PARADIGMA NATURALISTA	PROCEDIMIENTOS QUE GARANTIZAN SU CUMPLIMIENTO
<p>CREDIBILIDAD</p> <p>Valor de la verdad: isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación persistente • Presencia prolongada en el campo • Triangulación • Comprobación con los participantes • Corroboración o coherencia estructural • Adecuación referencial (nuevas fuentes) • Juicio crítico de expertos

Cont. Tabla 6.2: Criterios de calidad desde la perspectiva interpretativa y procedimientos para garantizar la credibilidad

<p>TRANSFERIBILIDAD Aplicabilidad: grado en que pueden aplicarse los descubrimientos o resultados de una investigación a otros sujetos y contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico • Recogida de abundantes datos descriptivos • Descripciones copiosas
<p>DEPENDENCIA Consistencia: repetición de los resultados cuando es realizada la investigación con los mismos sujetos e igual contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos solapados • Réplica paso a paso • Pistas de revisión
<p>CONFIRMABILIDAD Neutralidad: garantía de que los resultados no están sesgados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los resultados por otros investigadores • Triangulación • Juicio crítico de expertos

De los procedimientos presentados sólo realizamos una breve descripción de aquellos que hemos utilizado para garantizar la credibilidad de nuestra investigación.

- *Presencia prolongada en el campo:* dedicar un extenso período a un mismo lugar, para que las personas se acostumbren a nuestra presencia y se convenzan de que no constituimos una amenaza. En nuestro caso, la estancia en el campo de trabajo se prolongó más de un curso académico.
- *Observación persistente:* interacción prolongada con una situación o contexto para identificar cualidades perseverantes y características atípicas. Una presencia prolongada en el campo de trabajo no justifica una observación persistente pero en esta investigación, la observación constituía un procedimiento clave de recogida de información con lo cual se aplicó con distintas características en distintos períodos.
- *Triangulación:* es un proceso ampliamente usado que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos, perspectivas o procedimientos que se enfrentan unos a otros para conseguir la confirmación necesaria o aumentar el crédito de la interpretación (Stake, 1999). Entre las diversas estrategias de triangulación, la referida a las fuentes de datos y la metodológica han sido la más aplicadas en esta investigación y usadas con distintos fines como la descripción de los contextos, la identificación de los niños con dificultades del lenguaje y la valoración de las necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños.

- *Comprobación con los participantes:* para verificar continuamente los datos e interpretaciones. La celebración de encuentros periódicos con los participantes en la investigación con el objetivo de valorar la evolución y los cambios de los niños quedaron recogidos en las entrevistas realizadas.
- *Corroboración o coherencia estructural:* comprobar cada dato y la interpretación con el todo; para asegurarnos de que no existen conflictos internos ni contradicciones. Hacemos una interpretación que explique las aparentes contradicciones alternativas. En nuestro caso, la grabación de las entrevistas y su transcripción literal permitió, por un lado, corroborar ideas e impresiones recogidas en las notas de campo y, por otro lado, volver sobre éstas para comprobar el grado de credibilidad de las declaraciones.
- *Adecuación referencial:* recogida de documentos, vídeos, grabaciones *audio* u otros datos sin elaborar, para contrastar los descubrimientos e interpretaciones. El registro en vídeo permitió volver sobre muchos de los datos incompletos recogidos mediante las notas de campo.
- *Juicio crítico de expertos:* durante el trabajo de campo se sometió a comprobaciones la dinámica seguida para ver si entraría dentro de la investigación-acción como estudio de casos. Además durante los procesos de análisis las categorías se sometieron a revisión de otros expertos.
- *Recogida de abundantes datos descriptivos:* para permitir comparar el contexto estudiado con otros posibles. En este caso, hemos recogido muchos más datos de las familias, pero en este informe sólo se presentaron los que consideramos más pertinentes con el objeto de estudio, la comunicación y el lenguaje.
- *Descripciones copiosas* del contexto con el fin de establecer juicios sobre la correspondencia con otros contextos posibles.
- *Pistas de revisión:* posibilitan el examen de los procesos por los que se recogieron y analizaron los datos y se hicieron las interpretaciones, supone la explicación progresiva del proceso, en la forma de diario de investigación.

**CAPÍTULO VII:
EL DESARROLLO, ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

1. Fase de contacto y la negociación con los centros seleccionados
2. Fase de detección de necesidades
3. Fase de evaluación de las necesidades comunicativas y lingüísticas
4. Fase de intervención en las necesidades comunicativo lingüísticas
5. Fase sintética
6. Fase de seguimiento

1. Fase de contacto y la negociación con los centros seleccionados

Los primeros contactos con los equipos directivos de los centros educativos A y B se realizaron por vía telefónica. A estos centros se les había comunicado, a finales del curso 1998-1999, nuestra intención de invitarles a participar en el proyecto, mientras que el contacto con el equipo directivo del centro C se realizó cara a cara, ya que no nos conocían personalmente.

A la primera reunión, celebrada en cada centro en la primera semana de septiembre, asistieron los directores de los centros A y B y la jefatura de estudios en el centro C. En este encuentro se presentaron los objetivos de la investigación y el nivel educativo en que trabajaríamos, se aclaró el nivel de participación que se les solicitaba (facilitar el contacto con el profesorado de la Etapa de Infantil, asistir a alguna reunión con las familias, disponer de espacios para las grabaciones y permitir el acceso a la información registrada en el centro sobre el alumnado de tres años) y comentamos las posibles repercusiones o beneficios de este trabajo.

A modo de resumen, podríamos decir que los primeros contactos con los centros estuvieron presididos por:

- El diálogo fluido y la buena disposición de los equipos directivos de los centros seleccionados.
- El deseo de formar parte de una investigación que revertiría en la mejora de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los niños, las familias y el profesorado.

Una vez conseguido el primer objetivo, establecer un diálogo y lograr la participación del centro como institución, se puede hablar de una “*articulación entre estas instituciones*”

(Bartolomé, 1994:394), que no significa que todos los miembros de ésta participen, sino que desde sus órganos de gobierno se conoce la existencia de tal investigación, facilitando los recursos que se necesitan para llevarla a cabo.

El segundo paso consistió en llegar a compartir con el profesorado de Educación Infantil la *necesidad sentida* por la investigadora, “*entendiendo que en su organización del tiempo y del trabajo no se incluye la actividad reflexiva e investigadora con la entidad que merece*” (Bartolomé, 1994: 395). De tal forma que la necesidad sentida, tras un proceso de esclarecimiento del problema, pasara a necesidad real y así establecer acuerdos de planificación, implementación y análisis de la investigación (Amorós *et. al.*, 1993:132) para resolver las dificultades comunicativas y lingüísticas en el aula.

A partir de la segunda semana de septiembre nuestra presencia en los centros se intensificó. Se realizaron dos y tres reuniones con el profesorado de Educación Infantil de los centros B y C², respectivamente, aprovechando que los niños y niñas no acudían a clase todavía. En estas reuniones se explicaron tanto los procedimientos para seleccionar la muestra como el tipo de necesidades objeto de estudio e investigación -niños y niñas sin problemas diagnosticados y con dificultades de orden pragmático y semántico fundamentalmente-. También intercambiamos los documentos que cada centro tenía para recoger información de las familias y nuestro cuestionario dirigido a los padres.

Las reuniones con las profesoras de los tres centros, a mediados de septiembre, se perfilaron con dinámicas, intereses y consecuencias distintas. A continuación presentamos una síntesis.

En el centro B, la profesora de Infantil de tres años se mostró dispuesta a participar y colaborar en todo lo que fuese necesario; dio su consentimiento para entrar en el aula cada vez que quisiéramos, explicó su plan para el período de adaptación de las niñas y niños, expuso su inquietud por la continuidad de este trabajo en años venideros e informó de un hecho que incidía directamente en el desarrollo de la investigación: la Consejería de Educación había aceptado una solicitud suya de prestación de servicios a media jornada por razones personales. Ello implicaba que, a corto o medio plazo, la tutoría del grupo sería compartida y otro profesor o profesora estaría de forma itinerante en el centro. Por otra parte, la primera reunión con las familias se retrasaba a finales de septiembre para dar

² En el centro A las reuniones comenzaron más tarde porque las profesoras se incorporaron a éste después de la segunda quincena de septiembre, lo que nos hizo dudar sobre si continuar el contacto y la negociación con el centro.

tiempo a que se cubriera la sustitución del resto del jornada y en la misma se informaría del proyecto de investigación.

En el centro C, la situación siempre estuvo más definida. En los primeros encuentros también participó la profesora de religión, que realizaría funciones de apoyo durante el período de adaptación de los niños y niñas al aula. La profesora tutora mostró un gran interés por conocer con mayor exhaustividad los objetivos del proyecto y su papel en el trabajo con las familias. Desde el primer momento, asumió pasar presencialmente el cuestionario dirigido a los padres, valorando que la información recogida en el mismo era muy interesante. También se responsabilizó de informar del proyecto, tanto al Claustro como a las familias. Asimismo, planteó cuestiones relativas a la investigación: si el trabajo con las familias se realizaría de forma individual o colectivamente, si el proyecto continuaría en cursos venideros, qué tipo de actuaciones se realizarían dentro del aula, quiénes estarían, etc. Además, comentó el plan de acogida y adaptación del alumnado en el primer periodo del curso, las horas de visita de los padres, el horario de clase y recreo, entre otras cuestiones.

En la última semana de Septiembre, las familias de los centros C y B estaban informadas del proyecto de investigación, que recibieron con interés y sin reticencias. Los cuestionarios los facilitaron las profesoras con las explicaciones debidas y, a principios de octubre ya se había recogido el 80 % de éstos.

En el centro A, con la intención de ganar tiempo y debido a la reciente incorporación de las profesoras de Educación Infantil de tres años al centro, la Jefatura de Estudios se encargó de repartir los cuestionarios dirigidos a los padres para que los cumplimentaran en casa. Respecto a la cumplimentación de los datos, aseguró que las madres y padres estaban cualificados (recordar que es la zona más rural del municipio) y eran competentes para rellenar los formularios, ya que la mayoría de ellos eran jóvenes.

En este último centro había dos grupos de tres años y a las reuniones también asistía la profesora de cuatro años por interés personal. Cuando se planteó a las profesoras de tres años cuándo, cómo y quién presentaría el proyecto en la primera reunión con las familias, éstas manifestaron su preocupación por el tiempo de dedicación al proyecto, esgrimiendo argumentos de que no conocían la zona, ni a los padres y terminaron planteando que asumirían el proyecto si la dirección no les daba otra opción para decidir. Esta circunstancia retrasó la entrega de los cuestionarios a las familias, porque, a juicio de las profesoras, había que reunirlos y explicar más detenidamente el convenio entre la

Universidad y el centro. Tras las aclaraciones oportunas sobre los antecedentes del proyecto, se acordó convocar a los padres para el 19 de Octubre, y como experta en comunicación y lenguaje presentaríamos el cuestionario.

Hacia finales de octubre, una vez recogidos los cuestionarios adaptados¹ de los centros B y C, y pendientes de entregar los del centro A, realizamos una reflexión y una valoración del proceso seguido hasta el momento y sopesamos la viabilidad de continuar la investigación en los tres centros a la vez puesto que la situación en los centros A y B no se ajustaba a los acuerdos adoptados con las profesoras. Por un lado, la reunión acordada en el centro A para informar a las familias del proyecto se retrasaba porque las profesoras no tenían preparados materiales de su plan de trabajo. Por otro lado, en el centro B, la profesora no apareció ni justificó su ausencia a una reunión fijada, en horas de exclusiva, para concretar las dificultades de los casos observados y realizar las entrevistas a las familias. Los criterios que barajamos para tomar la decisión de trabajar en uno de los centros fueron los siguientes:

- La aceptación del proyecto de investigación.
- La asunción de los planteamientos de trabajo cooperativo.
- Facilitar el acceso al aula.
- La participación y colaboración en el trabajo con los padres.
- Las posibilidades de análisis del planteamiento metodológico del aula.
- La revisión y adopción de nuevas estrategias si fuera necesario.

Consecuentemente y previa consulta con el director de la tesis, para contrastar la viabilidad de la investigación ajustándonos a criterios de rigor metodológico y el diseño de la misma, decidimos seguir el desarrollo de la investigación sólo en el centro C. No obstante, tomando en cuenta la atención recibida y el interés mostrado por los equipos directivos de los centros A y B, convocamos reuniones para comunicar la decisión adoptada. En el centro A se convocó a la Jefatura de Estudios y se presentaron las razones para interrumpir el trabajo mientras la jefatura justificó la actitud y respuesta de las profesoras. Finalmente, quedamos emplazadas para la realización de este proyecto en otro curso escolar, en el que el profesorado estuviera con otra disposición.

¹ Los cuestionarios dirigidos a padres se revisaron y se suprimieron aquellas cuestiones que estaban recogidas en los documentos de cada centro, como por ejemplo, nivel educativo de los padres, profesión, tratamientos actuales, etc.

En el centro B la reunión con la profesora de Infantil permitió aclarar lo importante que era el tiempo y la dedicación al proyecto y asumía que no había condiciones propicias para ello. Pero la diferencia con el centro anterior estaba en que la participación realizada hasta el momento se traducían en que los casos identificados en el aula de tres años podían ser observados y seguidos por el alumnado del Practicum de Logopedia que comenzaría su actuación en fechas próximas.

Por lo tanto, las posibilidades de crear un equipo más amplio de profesorado “fracasaron”. Inicialmente, la disposición y la apertura de los equipos directivos hacia la investigación se evidenció, pero sólo el equipo directivo de un centro, el C, y la profesora de Educación Infantil de tres años, que no habían participado en investigaciones anteriores sobre el lenguaje, terminaron comprometiéndose con el proyecto de investigación.

1.1. El contexto escolar de la investigación y la profesora

Como quedó expuesto en el capítulo sexto, uno de los objetivos de la investigación era comprender las necesidades de la comunicación y el lenguaje que presentaban los niños, lo que implicaba conocer los contextos donde éstos pasaban la mayor parte de su tiempo: el aula y el hogar. Si partimos del planteamiento que la dinámica de un aula es difícilmente comprensible si no se relaciona con la dinámica del centro y que ésta puede influir de manera más o menos directa en las interacciones en el aula, como se recoge en el tercer capítulo, se entenderá que hayamos incluido al centro como segundo ámbito de contextualización de este trabajo después del municipio.

1.1.1. El centro educativo

El colegio donde se desarrolló esta investigación es un centro público, ubicado en una zona de medianías del municipio de Tacoronte, en la isla de Tenerife. La descripción del contexto socio-geográfico y familiar del centro, los distintos espacios de éste y algunos subapartados sobre la relación de recursos personales y materiales o el funcionamiento interno del éste -referido a las comisiones del profesorado, la participación del alumnado, la respuesta a las necesidades educativas, etc.- se extraen de los datos recopilados durante nuestra estancia en el centro. La presencia continuada en el centro durante un curso académico permitió compartir, entre otros momentos, los “tentiempies” del recreo con el profesorado del centro, el cuidado del patio con las profesoras de Educación Infantil y seguir la implicación del alumnado y las familias en las actividades para la celebración de fiestas y festivales, etc., lo que nos acercó a la realidad interior del centro.

Con el objetivo recabar más información sobre el contexto socio-familiar y otros aspectos de la organización del centro -como el proyecto educativo, la participación de las familias en órganos y comisiones del centro, etc.- y contrastarla con la extraída por nuestra parte, se realizó una entrevista a la directora del centro, considerada como informante clave, a finales del curso 1999-2000. Esta persona llevaba catorce años como docente en dicho centro y cinco encabezando la gestión de la institución. A continuación, presentamos la categorización² aplicada a la entrevista de la informante clave.

Tabla 7.1: Contenido y categorización de la entrevista a la informante clave

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR	Zona de procedencia de las familias	- Barrios: Lomo Colorado, Adelantado, La Caridad, etc.
	Nivel educativo de las familias	- Estudios básicos - Estudios medios - Estudios superiores
	Actividad profesional de los progenitores	- Sector primario - Sector terciario - Actividades liberales
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	Historia	- Año de inauguración: 1984 - Cambio de línea del centro:1996-97
	Organización	- Nº de unidades por curso - Relación de alumnado, profesorado y personal no docente - Recursos generales y específicos - Plan anual de actividades - Organización del profesorado - Relaciones entre el profesorado - Participación del alumnado
	Proyecto Educativo	- Señas de identidad - Detección de necesidades - Respuesta a las necesidades
	Participación familia	- Experiencias anteriores - Participación en el Consejo Escolar - La AMPA y sus actividades - Implicación de las madres
VALORACIÓN DEL PROYECTO	Criterios	- Acercamiento familias al centro - Valoración de las propias familias

En el último apartado del capítulo anterior se presentó la triangulación como un proceso que permite enfrentar los datos obtenidos por distintas fuentes con la finalidad de aumentar el crédito de la información presentada (Stake, 1999). Este proceso se realizó para la descripción del centro, contrastando la información obtenida del diario y la entrevista a la directora y recogido en la siguiente tabla.

² Este proceso se especifica en el subapartado categorización de las entrevistas presentado en la fase de evaluación.

Tabla 7.2: Triangulación de procedimientos para la descripción del centro educativo

UNIDADES DE ANÁLISIS	DIARIO	ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE
Enclave geográfico	X	X
Zona de procedencia de las familias		X
Contexto socio-familiar (nivel educativo y actividad profesional de las familias)	X	X
Dimensión física y organización del espacio	X	
Historia		X
Nº unidades por nivel educativo	X	X
Recursos generales	X	
Relación numérica de alumnado		X
Relación numérica de profesorado y personal no docente	X	X
Plan anual de actividades	X	X
Actividades extraescolares	X	X
Organización del profesorado	X	X
Relaciones entre el profesorado	X	X
Participación del alumnado	X	X
Señas de identidad		X
Respuesta a las n.e.e.	X	X
Participación de las familias	X	X

Enclave geográfico y contexto sociofamiliar del centro

El centro está geográficamente ubicado en el barrio de Lomo Colorado, zona eminentemente agrícola, que ha cambiado de fisionomía con el crecimiento urbanístico del municipio en los últimos años. Observación que confirmó la directora al decir que:

...el centro está estructurado en una zona que se puede considerar rural, pero ya ha perdido un poco de esa identidad...

La recalificación del suelo de rústico a urbanizable ha influido en el asentamiento de familias procedentes de diversos lugares y, consecuentemente, en la afluencia de alumnado al centro:

El alumnado digamos original que empezó a venir aquí, serían los alumnos de los alrededores, que la zona es Lomo Colorado, la calle del Adelantado, Fray Diego y la Caridad, luego ya, pues El Callejón. Lo que pasa es que desde hace unos años el colegio está aceptando niños de otro sitio, entonces viene gente de Brisa del Mar, La Estación, Jardín del Sol. Entonces ya son gente que ni siquiera son de Tacoronte originalmente., son personas que tienen profesiones liberales, funcionarios, profesores, maestros, o sea, ese es el contexto digamos de lo que serían las familias.

Otra consecuencia de la urbanización de zonas agrícolas ha sido el cambio de actividad profesional de las familias:

...hay padres que no trabajan precisamente en el campo, incluso yo creo que padres dedicados a la agricultura expresamente creo que no hay. Creo que no hay ni cinco, ni seis;... lo que no quiere decir que no haya gente que... todos tienen su huertita..

Respecto al nivel educativo de las familias, la directora expresó que había padres con estudios básicos, medios y superiores.

...hay un abanico que absolutamente va desde cero a 180 ° porque lo mismo hay padres, padres casi analfabetos la verdad es que no, pero padres con muy muy pocos estudios y, que saben leer y escribir ... si son unos cuantos, y luego hay arquitectos, profesores de universidad, institutos, maestros, camareros, peleteros,... te estoy hablando un poco a nivel de titulación.

Independientemente del tipo de actividad profesional que realizasen las madres y padres, la directora se refirió a la existencia de familias que no cubrían las necesidades básicas de los niños:

...independientemente de la cuestión socioeconómica, están los padres que abandonan a los chiquillos, no es que los abandonen para irse a la verbena por la noche, que a lo mejor también, pero eso no lo sabemos, pero niños que viven totalmente descuidados de su familia, o sea, que se tienen que levantar solos, que la madre se olvida de llamarlos, no van al colegio: “¡ah!, no vayas porque total”; “es que tengo sueño”; “es que me deje dormir”- . Entonces, aquí hay como cinco o seis familias que pueden montarse en ocho, nueve, o diez niños que son casos que están en los servicios sociales.

Una descripción del edificio y la organización del espacio

Físicamente, el centro es un edificio de tres plantas alineadas en dos bloques de distinta altura unidos por los extremos, formando una letra “zeta” estirada. En el exterior contaba con zonas verdes alrededor del edificio, una zona de aparcamiento para coches, dos canchas deportivas grandes y un patio interior cubierto. Al edificio se podía acceder por tres puertas: una principal y dos secundarias, situadas en el patio cubierto y utilizadas exclusivamente por el profesorado y el alumnado del centro.

Si accedíamos por la entrada principal, en la primera planta encontrábamos un amplio rellano donde se organizaban las exposiciones. En el lado izquierdo se situaba la puerta de acceso al comedor y un pasillo contiguo que conducía a: tres despachos, uno de los cuales funcionaba como Secretaría en la temporada de matrículas; dos servicios y la sala del profesorado. A la derecha de la entrada, en una esquina, había dos servicios y, en el otro extremo, un área para el servicio de limpieza, un pequeño almacén de materiales de bricolaje y la escalera. El primer tramo de escalera era muy corto y terminaba en otro amplio descansillo donde había dos puertas, una que conducía al patio cubierto, atravesando un espacio reducido donde había espaldares y materiales de psicomotricidad (aros, pelotas, etc.) y otra puerta, de acceso a la biblioteca.

El siguiente tramo de escalera llevaba al segundo piso y también contaba con un amplio rellano. Al fondo, estaban los servicios de los niños y niñas y, a la izquierda, un pasillo que conducía a las cuatro aulas de la Etapa de Educación Infantil; una de ellas utilizada de almacén en el curso 1999-2000. A los pies de la escalera de subida, había dos servicios más, uno para el profesorado y otro con utensilios de limpieza. Al final de este tramo de escalera, en dirección contraria al pasillo del piso inferior, estaban las aulas del primer y segundo ciclo de Primaria y la de Educación Especial.

Al subir el siguiente tramo de escalera se llegaba al tercer piso de uno de los bloques del edificio. En el pasillo estaban ubicadas las aulas del tercer ciclo de primaria, justo encima de las aulas de Infantil. Los servicios en esta planta estaban antes de subir la escalera.

El último tramo de escalera alcanzaba el tercer piso del otro bloque y en ese pasillo estaban las aulas de vídeo, Música e Inglés y frente a éstas, las de Psicomotricidad, un despacho, destinado a Orientación y Logopedia y otra aula grande destinada a Ludoteca y Manualidades.

Historia del centro

El centro se inauguró en 1984. Fue un centro que impartió todos los niveles de la Educación Básica hasta la entrada en vigor de la LOGSE, momento en el cual se reconvirtió en un centro de Infantil y Primaria. Desde sus inicios fue un centro de línea dos y, en los últimos años, se había definido dentro de la línea uno, que significa lo siguiente:

...este colegio normalmente tenía dos niveles por curso y después entre la baja de la natalidad, y los niños que se fueron (Segunda Etapa) se quedó en línea uno que es un nivel por curso.

Número de unidades por nivel educativo

Si hasta años anteriores existía un grupo por nivel educativo, esa situación cambió en el curso 1999-2000, con dos grupos en el primer curso de Primaria. El número de unidades que tenía el centro era de once.

El centro tiene ahora mismo diez unidades, once contando la de P. T. (Pedagogía Terapéutica).

Esta situación cambiaría en el curso siguiente, al formarse dos grupos de segundo de primaria y creándose una nueva unidad de Educación Infantil de tres años.

...el año que viene habrá dos segundos, y dos infantil tres, con lo cual el otro año habrá dos terceros, dos infantil cuatro, y a lo mejor otra vez, dos infantil tres.

...el colegio desde hace unos años tiene bastante demanda, de gente que quiere venir al centro, de tal forma que nos tememos que se vaya convirtiendo en línea dos...

Recursos generales y específicos

El centro contaba con los recursos básicos que una escuela tiene para cumplir con las funciones encomendadas. No registramos ningún recurso especial que llamara nuestra atención, excepto la biblioteca. Más bien nos sorprendió la ausencia de recursos tecnológicos actualizados, sólo había un ordenador³, instalado en un despacho de la zona del profesorado, y una fotocopidora pequeña, que se atascaba con bastante frecuencia. También registramos dos televisores y dos vídeos, un par instalado en el aula de vídeo y el otro par en el comedor. En el comedor había montado un pequeño escenario.

La biblioteca era el recurso que más destacaríamos por varias razones: primero, su amplitud de espacio y organización; segundo, lo bien surtida que estaba, ya que se podían encontrar las publicaciones de autores clásicos y contemporáneos representativos; y, tercero, por el uso que se hacía ella. Parecía que el centro había hecho suyo el lema de “se aprende a leer desde la cuna”. Dicho espacio estaba abierto prácticamente durante el todo el día. Por la mañana la utilizaba el alumnado de todos los niveles educativos y por la tarde, podía acudir cualquier persona residente en el municipio. Para los grupos de Educación Infantil ir a la biblioteca dos veces en semana constituía un ritual como actividad de aula y ya estaban entrenados en los préstamos de libros, que renovaban cada semana.

³ Un ordenador (386)

La directora también resaltó la importancia de la biblioteca del centro y sus peculiaridades. La característica que la diferenciaba de otros centros de la zona era que ésta tenía carácter intermunicipal y recibía subvención del Cabildo:

... está subvencionada por el Cabildo..., tiene una subvención desde hace muchos años...se creó intermunicipal ...este año nos dieron trescientas noventa mil pesetas.

Sobre los fondos de la biblioteca comentó que:

*...la biblioteca está muy actualizada, tiene libros buenísimos todos, compramos tanto libros para niños pequeñitos, o sea, desde tres o cuatro años hasta adultos...Tenemos biblioteca para nosotros y para madres.
...ahora mismo tiene como nueve mil volúmenes y de esos nueve mil volúmenes no están todos al uso.*

La biblioteca abría por las tardes y valoraba su buen funcionamiento, considerando que:

... es una cosa muy difícil que funcione a un nivel aceptable y que las madres vengan a sacar libros y que incluso el alumnado del centro que ha pasado por aquí, que han sido lectores buenísimo, de llevarse dos o tres libros a la semana... aquí vienen niños por las tardes del Instituto sobre todo a buscar información porque está abierta por las tardes por una becada con un convenio que hay entre el Cabildo y la Consejería.

...son libros muy usados porque aparte de eso de por las tardes, cada clase baja una hora a la semana a cambiar libros y los más grandes incluso o cuando las maestras lo consideran oportuno bajan ya por su cuenta a buscar información o a ver distintas cosas, a estar un rato aquí leyendo, en fin, o sea, la biblioteca se usa pero bastante, bastante y además la biblioteca está bien situada, es muy agradable ...

Relación numérica de alumnado, profesorado y personal no docente

Atendiendo al número de alumnado escolarizado en el centro, se podría decir que constituía un centro pequeño ya que la directora apuntó que serían:

Doscientos alumnos más o menos, una media de veinte, veintidós por clase,...

Refiriéndose a las necesidades educativas especiales, añadió que lo más sobresaliente había sido la escolarización de alumnado con Síndrome de Down:

...este año había once o doce niños con, en Educación Especial, unos con muy significativos y otros poco significativos. Dentro de ese poco significativo están los niños que no tienen estudio, ... pero son chiquillos que nada, les hace mucha falta. Luego de los más significativos están los síndromes de Down, y ya con otras deficiencias más estudiadas, no (hay).

Respecto al profesorado, la plantilla era reducida, un docente por curso excepto el primero de Primaria que tenía dos grupos, tal como manifestó la directora:

Hasta el año pasado había un profesor por nivel, pero este año... tuvimos que dividir el primero, ... con lo que hay dos primeros.

Esto significaba que la plantilla del profesorado la integraban dieciseis docentes: diez personas como profesorado tutor y el resto como especialistas en Educación Especial, Música, Inglés, Educación Física, Orientación y Religión. Si atendemos a la composición del profesorado por género, el 98% de la plantilla la conformaban mujeres y el resto hombres.

En cuanto al personal laboral y administrativo, el centro se encontraba en una situación crítica porque no contaba con Conserje ni con personal de mantenimiento. Sólo tenía un guardián de noche, con lo cual muchas de las tareas las asumía la propia directora. Durante nuestra estancia en el centro fue corriente encontrarla haciendo fotocopias, revisando cuadros de la luz, etc. Esto le ocasionaba muchos problemas porque como ella expresaba:

...entonces como no hay un conserje, ni hay nada, a quién le dicen que se sale el agua, a mí, quién tiene que llamar para que no salga el agua, yo, quién tiene que cortar su clase de matemática, de plástica o de biblioteca cuando viene el fontanero y quién va a decirle al fontanero las llaves que están rotas, yo...

...bueno y por no contarte cuando le tienes que mandar una nota a los padres, y tienes que hacer la nota, vale, pero después la tienes que fotocopiar, tienes que cortarla, para ahorrar papel...

Las tareas burocrático-administrativas se las repartían entre los distintos miembros del equipo directivo, en función del tiempo del que disponían y las habilidades personales de cada uno.

...el secretario pero no tiene suficientes horas. Entonces nosotros, (nombre de la jefe de estudio) hay cosas que me hace a mí, por ejemplo, las convocatorias del Claustro y del Consejo Escolar las hace ella, que las tendría que hacer el secretario. Yo hago cosas de (el secretario), (el secretario) hace cosas que yo no puedo hacer, ¿entiendes?

Plan anual de actividades

Este centro estuvo inmerso durante todo el año académico en actividades muy diversas. Algunos de los eventos tenían un carácter fijo y específico, que celebraban año tras año como la Semana Cultural, mientras que los eventos como la Navidad o los Carnavales los celebraban con más o menos actividades. Partiendo de la organización del

curso en trimestres, y tomando en consideración que nosotros sólo apreciamos las actividades realizadas desde noviembre hasta el final de curso, los eventos celebrados fueron:

Primer trimestre: Fiesta de los cacharros y la Navidad.

Segundo Trimestre: Día de la Tierra y el Carnaval.

Tercer Trimestre: Día del Libro o Semana Cultural y el Día de Canarias.

Si como hemos mencionado anteriormente el centro era una institución con escasos recursos, esto no afectaba a la realización de actos y exposiciones en las que se combinaba la creatividad, el reciclaje y la comunicación con el exterior. Concretamente, en el primer período de estancia en el centro se celebró, a finales de noviembre, una exposición de carretas, locomotoras, coches, casas, etc., fruto de la reconversión de objetos como latas, cacharros, muelles, aros, cajas de zapatos, cartones, etc., construidas por el alumnado y sus familias en las casas. El profesorado por su parte celebró la apertura de las bodegas en el día de San Andrés, con un asadero de castañas.

En el segundo trimestre, una de las actividades más representativas fue la celebración del Día de la Tierra, el penúltimo día de Enero. En esta ocasión el alumnado decoró la entrada del centro con distintos tipos de viviendas, localizadas en diferentes zonas geográficas del mundo, y en los pasillos colgaron utensilios y carteles ilustrativos de las costumbres de distintas culturas.

En la semana de carnaval - del 13 al 17 de marzo - el centro cambió de decorado, acogiendo a distintos personajes protagonistas de cuentos que, disfrazados y acompañados de sus objetos y artilugios singulares hechos con material de reciclaje, campaban por todo el centro. A lo largo de dicha semana los niños y niñas, sobre todo los de la Etapa de Primaria, acudieron disfrazados al centro. El último día lectivo de la semana el profesorado y el alumnado se vistió de luto, más o menos riguroso, para el entierro-incineración de la sardina. Momentos previos a tal evento se celebró un festival con canciones y actuaciones, que el alumnado de los distintos ciclos y niveles educativos protagonizó. Las familias también se acercaron al centro para darle el último adiós a la sardina. Además algunas madres -las de la AMPA- habían colaborado activamente en su realización.

Terminada la celebración del carnaval, los distintos ciclos de las dos etapas educativas comenzaron a trabajar un cuento (su elección, lectura, adaptaciones, escenificación, ensayos, etc.), cuya representación gráfica quedaría expuesta en los pasillos

y escaleras del centro durante la semana cultural. Los cuentos seleccionados y trabajados por los ciclos en el curso 1999-2000 fueron los siguientes:

El segundo ciclo de Infantil trabajó el cuento “A qué sabe la luna”.

El primer ciclo de Primaria trabajó el cuento: “Viaje al país de las hadas”.

El segundo ciclo de Primaria trabajo el libro: “La peor banda del universo”.

La preparación de la semana cultural implicó cambios en la vida ordinaria del centro, que afectaron a las rutinas, los horarios y los espacios. El profesorado, dinamizador de todas las actividades, se sumergió en un ritmo de trabajo más intenso, que llegó a ser frenético en la semana anterior al evento, del 24 al 28 de abril, ya que estaba volcado en la terminación de murales, la habilitación de espacios, la búsqueda de detalles, los ensayos con el alumnado, etc. Finalmente, la primera semana de Mayo, del 2 al 5 de mayo, se celebró la semana cultural con el siguiente programa:

Martes, 2: presentación de cuentos.

Miércoles, 3: audiovisuales y talleres.

Jueves, 4: juegos deportivos.

Viernes, 5: festival literario-musical.

La última semana del mes de mayo el centro organizó actividades para conmemorar el Día de Canarias –30 de mayo-, inaugurando una exposición sobre “Cetáceos en nuestros mares” y celebrando una gran fiesta, la víspera, en la que participaron las familias, profesorado y alumnado.

En la recta final del curso, el mes de junio, destacaríamos que un Jurado Autonómico concedió un premio a un grupo de alumnos y alumnas de Primaria por la realización de un audiovisual sobre los cetáceos en Canarias. Por otro lado, la AMPA organizó, como era habitual en años anteriores, una exposición de una semana de duración con los trabajos realizados en las actividades extraescolares. Como acto de clausura, organizaron una exhibición de las actividades más físicas: gimnasia rítmica, karate y baloncesto.

Por último, antes de inicial las vacaciones, el centro organizó una actuación teatral para el alumnado, a cargo de una compañía profesional y que se representó en el comedor. A nivel externo, la AMPA realizó la alfombra del colegio para el día del *Corpus Christi*.

Actividades extraescolares

El centro ofertaba también actividades extraescolares, subvencionadas por el Ayuntamiento y la AMPA. Las actividades o talleres los impartían profesionales diversos y dependían de distintos entes:

- Fútbol-sala, baloncesto, ajedrez, juego de bolas y biblioteca (Ayuntamiento).
- Gimnasia rítmica, Karate, mecanografía, manualidades y calado (AMPA).
- Ludoteca pequeños y grandes, biblioteca, estudio y costura (Profesorado del Centro).

La organización interna del profesorado

El profesorado para desarrollar el plan anual de actividades estaba organizado en distintas comisiones, aunque también existían otras cuyas funciones estaban relacionadas con mejorar la convivencia, la participación y la comunicación entre el profesorado dentro y fuera del centro. Estas comisiones estaban encargadas de hacer regalos en los cumpleaños, organizar un almuerzo o un fin de semana de vacaciones. Así por ejemplo, la directora aclaraba que:

...Hay comisiones que son, comisiones por ejemplo para el café,... una comisión superimportante que es la que cobra las fotocopias, porque es un dinero muy importante para el colegio, que creo que en muchos sitios no lo hacen y se están perdiendo un dinero de entrada importante. Otra, que es la comisión de teléfono, que también es una entrada importante para el colegio. Otra que es la comisión de regalos por cumpleaños, fiestas, diversiones. Otra que es la comisión de, ...la lotería y tal, sabes ese tipo de cosas, un poco cosas que hacen que uno tenga una vida aquí más agradable, no, detallitos así...

Independientemente de si una profesora o profesor formaba parte de una de estas comisiones, todo el Claustro estaba distribuido en tres comisiones que funcionaban una en cada trimestre. La directora lo explicaba del siguiente modo:

...aparte todo el claustro está metido en una comisión trimestral. La comisión de ornatos y fiestas de ese trimestre. Entonces, por ejemplo, en el primer trimestre si somos quince hay cinco personas; esas cinco personas organizan un poco como se va a decorar el centro para recibir a los niños. Pues el otoño, qué decoración se va hacer en el otoño, cuándo se va a celebrar el día de los cacharros, qué se va hacer ese día. Porque un tiempo se hicieron castañas asadas, castañas guisadas, un postre de castañas; salíamos por el barrio a pasear los cacharros. Y, luego, la Navidad. Entonces ese trimestre está adjudicado a una comisión, y esa comisión organiza que es lo que se hace de actividades y de ornato de centro, que normalmente se cambia dos veces por trimestre. A lo largo del año se hace seis veces, que muchas veces a lo mejor es más, pero bueno entonces dicen bueno vamos a poner setas en otoño, vamos a poner setas y enanos, y hojas saliendo, no, entonces eso es lo que hace esa comisión.

... La siguiente comisión se ocupa del Día de la tierra, que eso ha cambiado, que es lo que en muchos centros se celebra el Día de la paz, el día 30 de enero... Entonces se decora con el día de la tierra, se hace un festival con el Día de la tierra. Luego viene lo del Carnaval, lo mismo, una fiesta, una sardiná ...

...Luego la tercera comisión que es un poco la que tiene más trabajo y tal, que es la del Día del Libro y la del Día de Canarias. Pero nosotros a lo que damos aquí verdadera, verdadera importancia es al Día del Libro, porque en muchos sitios se le da importancia a lo del Día de Canarias, en la mayoría de los centros. Para nosotros el Día del libro es fundamental porque si hay algo que es un emblema de la Humanidad puede ser un libro, entonces un libro para nosotros es una cosa, además en este centro hay gente que es muy muy amante de la lectura y que sabe mucho y ha leído mucho. La comisión del tercer trimestre se ocupa de esos dos actos...

Este centro como muchos otros celebraba el día 30 de enero, pero no como el Día de la Paz sino como el Día de la Tierra, lo que la directora justificó del siguiente modo:

...nosotros ya hace tiempo que nos dimos cuenta que eso era una chorrada del día de la Paz, porque con todo lo que los chiquillos ven continuamente, no sólo en su casa de peleas y broncas con los vecinos, en la televisión, las guerras y tal. El Ayuntamiento estuvo celebrando el Día de la Paz en la plaza y nosotros íbamos al principio de llegar y aquí con los chiquillos caminando a la plaza, peleas que no te metas aquí, que no te metas allá, después llegaban a la plaza se perdían, iban a comprar golosinas, dejaban la plaza echa un desastre, se peleaban, sabes, y tú dices bueno esto es una cosa lo más ridícula del mundo, y todo para soltar cuatro palomas, y encima las palomas está ya comprobado que son unos bichos bastantes nefastos. Total que decidimos dedicarla a otra cosa más real, que es el de la tierra, entonces pues no hemos metido con lo que es otras razas, otros tipos de vivienda, otras banderas, animales en peligro de extinción aquí en Canarias, animales en peligro de extinción en el mundo. Como darle una cosa que realmente es...ese es el día de la tierra.

Relaciones entre el profesorado

A lo largo del curso fue palpable el clima de cordialidad, confianza y buena comunicación entre el profesorado. Las relaciones más estrechas las establecimos con las profesoras del segundo ciclo de Infantil a las que acompañamos durante el recreo. La inclusión que sentimos en los distintos espacios donde se reunía el profesorado, nos hacía olvidar por momento cuál era el motivo de nuestra estancia en el centro. La directora ratificó nuestras impresiones al manifestar que:

...afortunadamente el profesorado del centro tiene unos puntos comunes todos, bastantes, bastantes similares, exceptuando a lo mejor el par de personas que van un poco por libre, hay un equipo con mucha, mucha cohesión y eso es una cosa muy buena ...en el Claustro, no hay un grupo que, pues, que le hace la puñeta al otro; pues ahora si me dicen esto, para nada, para nada. Nosotros tenemos un grado de relaciones muy buenas incluso como muy amistoso entre mucha gente pero sin exclusiones,... aquí viene mucha gente que se integran enseguida,

No obstante, matizó que esto no significaba que no existieran diferencias de planteamientos e implicación del profesorado con las actividades del centro, con las siguientes palabras:

...pero que no se puede decir ahora que es el cien por cien y además tú lo debes de ver también cuando vienes por aquí, entonces no es que el cien por cien participen exactamente de todo eso no, pero que se ha conseguido una cohesión.

La relación tan cohesionada entre el profesorado se entendía mejor al conocerse los años de destino del profesorado en el centro. En este sentido, la directora apuntó en un momento determinado que sólo se había incorporado una persona nueva a la plantilla el curso pasado y el resto llevaba más de seis años en el mismo:

...una persona llegó (nueva) en el curso pasado y otra persona, que es la de Música, que lleva cinco o seis años, y el resto estamos de diez, doce y quince años...

Este hecho ha favorecido la concreción de planteamientos comunes sobre lo que es la escuela, lo que, según la directora: *ya facilita un montón la enseñanza.*

Señas de identidad

En el funcionamiento ordinario del centro se plasmaban los planteamientos más o menos afines del profesorado, que con su dedicación implicaba al resto de la comunidad educativa: alumnado y familias. Ello se traducía en un alto nivel de participación por parte de toda la comunidad educativa que promovía y dinamizaba distinto tipo de actividades.

... tanto el profesorado, como los padres o los chiquillos (intentamos) estén implicados a lo largo del curso en toda una serie de actividades... para eso el profesorado tiene que partir de todo una serie de puntos comunes que ya se han debatido, se han trabajado...

En las conversaciones con el profesorado se apreció la manera de enfocar la atención a las necesidades educativas del alumnado, buscando claves referenciales en los contextos en los que se desenvolvían los niños y niñas antes que en “responsabilizar” al propio alumnado. Esta cuestión se constató mejor al señalar la directora la importancia que se le otorgaba al conocimiento de la realidad de cada niño o niña.

...para nosotros una cosa fundamental es respetar un poco el nivel de cada chiquillo, saber un poco de dónde vienen las dificultades de los chiquillos, investigar un poco con las familias y tal, cosa que muchas veces no pueden hacer como bien tú sabrás...

Esta información permitía al profesorado realizar las adaptaciones curriculares necesarias e indicaba que el centro, en nuestra opinión, estaba comprometido con la atención a la diversidad.

...Adecuar lo que sería el currículum a realmente las necesidades reales de lo que él (niño) no tiene, no. Porque una cosa es lo que está escrito y otra lo que te trae en los contenidos, y otra cosa es las necesidades reales del chiquillo, o de cada clase; porque puede haber un grupo clase que tenga un nivel muy alto, y con tres o cuatro que tienes que hacer otro tipo de cosas pero te puede subir y entonces tienes que adecuarlo a eso...

Por todo lo visto y vivido en el centro, lo que constituía en cierto modo otra seña de su identidad era la celebración del Día del Libro, que no se reducía a la realización de una Semana Cultural en mayo, sino que era una efeméride que se trabajaba durante todo el año escolar, lo que ratificó la directora con las siguientes palabras:

...el libro ya te decía que para nosotros es como fundamental ¿no? porque si hay una cosa, yo creo que te puedo decir que nos interesa al Claustro es que los chiquillos cojan gusto por la lectura, creo que esas es una de las cosas que a la gente más le pueda interesar. Que después lo consigan, que este equivocada en la vía que se sigue, que el ambiente social no te ayude, que hayan muchos factores que hacen que el libro cada vez sea una cosa más lejana, ya eso es otra cosa. Pero aquí hay un interés y que la gente lee y se cuenta muchos cuentos a los niños y ese tipo de cosas se trabaja bastante.

Otro tema que aglutinaba al profesorado del centro era el interés por el medio ambiente. Lo que se podía observar en el reciclaje que hacían de diversos materiales para realizar exposiciones, material didáctico, etc., además de las salidas planificadas con el alumnado para que conociera mejor el medio sociogeográfico local, insular, nacional e internacional.

...el centro ha tenido siempre una línea bastante, bastante comprometida con lo que es el medio, planificar y decir bueno pues el primer trimestre vamos por ejemplo a lo que es una zona de costa, luego vamos a medianías, luego vamos a la montaña, o vamos solamente a laurisilva, y bueno para estudiar todo lo que sea tipo de vegetación, conservación del medio ambiente,...

...siempre ha trabajado aparte de eso no sólo las salidas, sino lo que es nosotros pues mira, por ejemplo, ahora con el día de Canarias que se lo dedicamos a los cetáceos. Pues dentro de eso trabajamos lo que es el cuidado, la conservación, qué es lo que está pasando con los cetáceos aquí, por qué se los encuentran muertos.

Una consecuencia de la sensibilización con el medio ambiente se expresaba en el ahorro aplicado a numerosos bienes como el agua, la luz, etc. así como el reciclaje.

... para lo que es el ahorro, el ahorro del agua, el ahorro de la luz, el ahorro del papel, el ahorro del material, porque los niños en esta época que están viviendo (despilfarro), tienen lo que quieren y como hay tantas facilidades... (tenemos) programas de sensibilización y de reciclaje, nosotros colaboramos con el Cabildo que vienen a recoger papeles no reciclables.

En la realización de las diversas actividades no sólo se trabajaban los contenidos conceptuales y procedimentales sino que el profesorado también se preocupaba por

fomentar valores y actitudes para el respeto, la convivencia y el desarrollo personal del alumnado.

... intentamos relacionar teoría y práctica aunque no lo consigamos: orden y disciplina, solidaridad, colaboración, diálogo, que es todas estas cosas que te he dicho, ampliamos las relaciones del centro con su entorno, incentivamos las relaciones entre niveles, curso alumnado y profesorado. Continuamos en la línea de trabajo de actividades transversales, Carnaval, utilizamos y difundimos el uso de la biblioteca,...

...(es un centro) que se interesa por su medio y su cultura, que (los alumnos) sean cooperativos, que sean críticos, responsables, consecuentes, contenidos que les permitan desenvolverse. Una escuela abierta, adoctrinal, el desarrollo integral, la solidaridad, la igualdad de sexos, relacionado con el medio por la importancia, capacidades individuales para integrarse de forma participativa cooperativa

Respuesta a las necesidades educativas

El profesorado, consecuente con lo expuesto hasta el momento, se planteaba la atención a las diferencias individuales como un tema que se abordaba en las reuniones del Claustro y las resoluciones se asumían colectivamente, evitando respuestas individuales o aisladas. Con respecto a los distintos niveles de competencia curricular que podía presentar el alumnado, el centro adoptaba la estrategia del agrupamiento flexible para el área de Lengua.

...nosotros nos reunimos lo más posible y nosotros hablamos de casos continuamente, de casos concretos. No nos reunimos para decir bueno vamos hacer tal cosa, sino mira vamos a ver tenemos ahora este problema, este problema de este niño que sale de la clase y dice que va al baño y se pasea por todo el colegio, Entonces todo el Claustro habla de ese niño, y entonces da la información que tiene de ese niño,...

... tratamos de que todo el profesorado y el Claustro tenga una actitud común para ver cómo se puede encarrilar un caso, entonces eso es bastante, bastante en general

...aquí se trata (las necesidades), se habla mucho, podemos estar empleando una tarde o una hora o no sé en un par de casos que requieren una atención específica. Entonces pues vamos a ver que se puede hacer, ese apoyo no está sirviendo nada, a este niño no le está haciendo nada, sería mejor dejar a este niño y coger a estos dos; pues sería mejor integrar a ese niño con otro grupo. Hacer flexibilización (agrupamientos flexibles) que es una cosa que estuvimos haciendo un tiempo en la primera hora con Lengua, por ejemplo en segundo. Los de segundo más atrasados van a primero. Bueno todavía este año se está haciendo, en segundo hay un par de niños que van a primero, a lo mejor algún adelantado sube al otro curso, en la primera hora.

...entonces en la primera hora, las primeras horas se respetan para que pueda existir esa posibilidad, y de esa forma se daría también respuesta a necesidades, pero siempre lo hemos hecho con Lengua. Lengua es como un instrumento super vital para seguir adelante.

Respecto a la atención más individualizada del alumnado, el apoyo lo realizaba el profesorado en las horas libres y dentro del aula. Excepcionalmente, el alumnado acudía al aula de Educación Especial.

...el apoyo está en las horas libres que tenemos nosotros. Entonces hay distintos apoyos, se hace el apoyo en la propia clase con los niños, y luego en algún caso se dio que no me acuerdo con quién fue, con la profesora de cuarto que tenía una hora libre y me parece que iba con tercero que había casos que era preferible sacarlo de la clase durante dos o tres horas a la semana o algo así.

...pero está contemplado por ejemplo una persona que le sobraban cuatro horas pues iba a lo mejor a primero, a leer, a trabajar con niños con retraso, con ciertas dificultades y después hay otros casos.

...hay un par de casos que la profesora prefería, de acuerdo con la tutora sacarlo y reforzarle ya cosas muy específicas de cálculo, de lectura comprensiva, sabes, así más o menos están estructurados los apoyos.

En el caso por ejemplo de la profesora de Educación Especial,...los niños van a su clase y luego están integrados todos.

Respecto al apoyo externo que reciben de los especialistas, la directora expresó su satisfacción por lo bien que estaba funcionando la atención en este curso con respecto a años anteriores.

El plan de actuación funciona muy bien, muy bien, con una gran diferencia de otros años anteriores, por el talante, o por la organización o por los medios...

Concretamente, con la especialista en audición y lenguaje existía una mayor coordinación y aunque el centro le demandaba más tiempo de permanencia en éste, esto no era posible ya que la logopeda cubría las necesidades de cuatro o cinco centros más en el municipio.

...esta persona es super cumplidora, ha habido gran progreso con los niños. Lo que pasa es que lo que se demanda con mucho tiempo, tal como está el talante de la Consejería es que la logopeda tiene muchos más casos, tendría que venir aquí mucho más..

...que una logopeda sea solamente en dos colegios, y no de cinco o seis en toda la zona de Tacoronte que tiene, pierde mucho tiempo en ir y venir.

Participación del alumnado

La participación del alumnado en la dinámica del centro quedaba patente al recorrer los pasillos o escaleras y encontrarlas decoradas con sus trabajos.

...es muy importante la expresión personal de cada uno y que los chiquillos expongan las cosas fuera. Yo te estoy hablando ya más del proyecto del colegio, que de cosas que yo pienso. Una cosa importante es que los chiquillos expongan los trabajos, se hagan actividades como las que nosotros hacemos de fiestas por el Día de la Tierra, concursos de poesía, concursos de cuentos, hacer alguna entrega de premios, que hagan anuncios, que los expongan por fuera, sabes. Lo que pasa que no siempre se hace, porque muchas veces tampoco tenemos tiempo. Indudablemente no todo el mundo cree tampoco en eso, no, pero que si hay un nivel alto de todo este tipo de cosas, sí..

Este aspecto constituía un elemento muy trabajado en el centro que se manifestaba continuamente, al encontrarte con alguna niña o niño que salía de su aula con objetos, dibujos o notas en la mano y se dirigía a otras clases del mismo o distinto ciclo para mostrar su trabajo. Aunque este procedimiento también se aplicaba con otra finalidad, como llamada de atención por un comportamiento poco respetuoso hacia los demás, lo que la directora explicó en los siguientes términos:

...entonces aquí hacemos muchas cositas con chiquillos, hace una cosa bien, ya sea haciendo un cuento precioso. Y entonces vete y enseñaselo a la maestra, a ésta, ésta, y a ésta. Eso aquí funciona mucho y eso yo por lo menos lo he hecho siempre desde que estoy dando clase, lo hacemos mucho porque es una cosa superimportante, los chiquillos se acostumbran a valorarse ellos.

...bueno y de la misma forma a lo mejor un día le dices: "mira vete de aquí y te vas a ir a segundo", porque tú no estás para estar en cuarto. Ahora mismo te vas a segundo y se lo dices a la maestra con un papel y ese tipo de cosas así que funcionan, y los chiquillos se acostumbran a relacionarse...

Participación de las familias

La implicación de las familias, más concretamente de las madres, en el centro se observó en las tardes que acudimos a éste para realizar las entrevistas con las familias y las en. Ello se comprendió mejor cuando la directora relató las experiencias que se habían realizado en años anteriores con las madres. Una de las experiencias más elaboradas fue la puesta en marcha de una Escuela de Padres.

...hace ya cuatro años para atrás se estuvo desarrollando una escuela de padres, que más bien era de madres, por supuesto, porque las que venían eran las madres, y ya se estaba haciendo antes de que yo llegara. Por lo menos hace diez años que se empezó, o nueve, y estuvo durante cuatro o cinco o algo así.

En esta escuela se trataban los temas que más interesaban a las madres, sobre todo, aquellas que tenían hijos e hijas en los primeros niveles de enseñanza; no existía una planificación previa de los contenidos que se abordaban sino que se pretendió, fundamentalmente, acercar a las madres al centro escolar.

... entonces, a veces, era por temas que ellas habían planteado anteriormente. Pues nos gustaría que hablaran sobre la sexualidad, o sobre la televisión, para que no vean tanto la televisión, o cómo hacer para que mis hijos estudien,...

...eso no se hacía con todo el colegio, sino con los niños chicos, evidentemente era la gente que estaba más implicada: nivel infantil, primero, segundo y tercero. Entonces era un poco como una charla distendida, era un poco más que una escuela de madres, en el sentido a lo mejor estricto o sistematizado, sistemático, era como un poco acercar a las madres y darles una cosa así como charla. Porque después merendábamos, un par de veces salíamos con ellas de excursión. Una vez salimos a ver Tacoronte, la zona antigua de Tacoronte. Varias cosas hicimos con ellas: meriendas hechas por los niños.

Esta experiencia se concluyó cuando el número de asistentes a las reuniones comenzó a reducirse.

...la media era de diecinueve, como mucho a lo mejor venían veintisiete madres o veinticinco hasta que ya empezamos a ver que tampoco, que empezaba a bajar, quince, catorce. Porque sí siempre hay alguien interesado pero hay algo que no coge.

En general, las madres que participaron en esta experiencia fueron aquellas que mostraban una actitud abierta hacia el centro y no tenían conflictos familiares. Dentro del grupo de madres que no participaron en dicha experiencia o que tampoco lo hacían en otras actividades del centro, la directora diferenciaba entre aquellas que consideraban que estar en estas reuniones era una pérdida de tiempo; aquellas que no podían estar por falta de tiempo o por problemas familiares ajenos a su voluntad; aquellas que no participaban en este tipo de actividad pero estaban más dispuestas para otras de tipo lúdico; y, aquellas que no se acercaban al centro ni siquiera citadas personalmente por la dirección.

...entonces las madres que vienen son precisamente las madres que les gusta venir a la escuela. Les gusta venir porque no tienen problemas en su casa, porque les gusta tener otras amigas, porque quieren ver qué es lo que se hace hoy, sabes. Personas así como que no les cuesta venir al colegio, que les agrada, que tienen curiosidad, que se lo pasan bien....

... pero después están las madres por un lado, o las que pasan y dicen mira voy a estar yo perdiendo el tiempo. Después están las madres que se dan muchísimo, Delia, madres que les gustaría pero que no pueden venir, bien porque en su casa se lo prohíben sus maridos, bien porque están superliadas. Bien porque les da ver-güen-za y eso se da bastante y piensan que van a hacer el ridículo, que van hacer tonterías sabes, me refiero a ese tipo de reuniones; porque después invitarlas tú a una comida el día de no se qué, el día de no se cuánto y vienen así, para eso no hay vergüenza entonces esa es una cosa. Y luego, por supuesto, nunca van a venir las madres que no vienen nunca, como el caso que te estaba contando antes del niño, te nombre a un niño que no venía. Pues esas son madres que las llama por activa y por pasiva y con los servicios sociales y patatín, patatán, y para que vengan te cuesta pero muchísimo. Siempre se pondrán o bien santas o vienen en plan agresivo para pegarte a la pared y decirte...De todos modos nosotros tampoco nos podemos quejar porque las madres, tú estás aquí desde principios de curso, y tú has visto....

Actualmente la participación de las familias se reflejaba en la participación en el Consejo Escolar, órgano que celebraba muchas más sesiones que las establecidas preceptivamente.

...hay muchos consejos escolares a lo largo del año ... son preceptivos ...tres o dos, o cinco. Nosotros tenemos diez o doce o no sé cuántos, porque llevamos muchas cosas al Consejo Escolar,...

...porque los queremos informar de objetivos del centro, creo que te lo he dicho más o menos, que se interesa por su medio y su cultura, que sean cooperativos, que sean críticos, responsables, consecuentes, contenidos que les permitan desenvolverse, una escuela abierta, adocrinal, el desarrollo integral, la solidaridad, la igualdad de sexos,

relacionado con el medio por la importancia, capacidades individuales para integrarse de forma participativa cooperativa y esto es todo de lo mismo pero un poco más...

Pero la participación e implicación también se reflejaba en distintos períodos a lo largo del curso y en otros espacios ajenos al centro como, por ejemplo, la elaboración de una alfombra en el Día del *Corpus Cristi* con el nombre del colegio.

...quiero hacer hincapié, por ejemplo, en lo de las carrozas. Las carrozas ahora prácticamente los doscientos niños del colegio traen carrozas, vamos a dejarlo en ciento setenta y cinco, esas están hechas en su casa con los padres,

...porque a lo largo del año hacemos como tres actividades donde, tres o más, donde los niños aprenden y donde participan los padres, es en su casa. Que es los cacharros que lo tienen que elaborar los niños con los padres, la maqueta de carrozas y los postres, esos son tres cosas fijas una en cada trimestre.

...entonces esas tres actividades, las madres participan con los cacharros, con las maquetas y con los postres el día de Canarias. Y luego hay un grupo de madres que participan en otras cosas, que son de la Asociación de Padres, que hay muy buena relación con la asociación de padres, entonces por ejemplo, la sardiná.

... en la sardina ayudaron a Fina a pintar el decorado del escenario, que también lo verías alguna tarde arriba pintando. Si le pides alguna cosa, la Feria del libro, la llevan ellas, y si les pidieras más cosas, las harían. La alfombra ahora del colegio, del Corpus, eso en realidad, es una tradición que casi siempre la ha hecho la Asociación de Padres y alguna vez vamos nosotros. Entonces hay un ambiente bastante bueno pero eso no quiere decir que venga siempre alguien o que alguien quite al chiquillo de aquí porque no está contento, eso también, se da todo, porque si no no sería normal.

A modo de resumen, en esta descripción del centro queremos resaltar aquellos aspectos o elementos que en nuestra opinión favorecían la comunicación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) y que, en modo alguno, influían en la dinámica e interacciones en el aula de tres años. Si comenzamos por la distribución del espacio y su aprovechamiento podemos decir que éste respondía, fundamentalmente, a las necesidades del alumnado, ya que el centro había dispuesto aulas específicas para trabajar Psicomotricidad, Manualidades y Ludoteca o formar agrupamientos flexibles, espacios que se habilitan y se definen a partir de proyectos de atención a las necesidades educativas del alumnado. Esta disposición de espacios en función de las necesidades del alumnado, contrastaba con la estrechez en que se desenvolvía el profesorado en otras zonas del colegio. Por ejemplo, el equipo directivo no tenía dependencias específicas, sino que entre dos despachos, que podía utilizar cualquier profesor o profesora, se archivaba toda la información y realizaba su actividad administrativa. La no disposición de un espacio para las cuestiones administrativas permitió observar que las tareas más burocráticas no ocupaban un lugar importante en la organización de este centro; asimismo, si reparamos en los medios técnicos con que

contaba el centro como un ordenador, el teléfono y una fotocopiadora pequeña podríamos decir que el nivel de tecnificación era muy bajo.

Esta disposición de los espacios y escasos recursos permitía observar que el grado de formalización de las relaciones entre el profesorado con mayores responsabilidades y el resto era muy bajo, en la medida en que aquellos realizaban sus funciones en espacios comunes a todo el profesorado, es decir, no existía una delimitación espacial exclusiva para los cargos de dirección y gestión lo que influía a la hora de “compartir” los problemas y fomentaba el acercamiento entre compañeros. Las funciones específicas de algunas personas como la dirección, la jefatura de estudios o los coordinadores de ciclo se desdibujaban, pero no se incurría en descoordinación dado el nivel de relaciones tan fluidas que se percibía entre el profesorado. Este funcionamiento permitía ver que existían unas costumbres y rutinas que permitían describir el centro como un espacio abierto y flexible que apostaba por la comunicación. En este sentido, tendríamos que decir que las relaciones entre las distintas partes de la organización escolar estaba poco jerarquizada (Santos, 1997).

Por otro lado, nuestra inclusión en los espacios de reunión del profesorado, como la sala de profesorado, el comedor o el patio durante el recreo permitió registrar que la comunicación que más primaba entre el profesorado era la de tipo expresivo frente a la instrumental (Nieto, 2003). Es decir, eran intercambios con un alto contenido en el reconocimiento personal y profesional, en los que compartían anécdotas, sentimientos, emociones y se ocupaban de construir relaciones satisfactorias. No obstante, atendiendo a la relación numérica de alumnado y profesorado también se desprende que el centro reúne condiciones para fomentar menos relaciones formales, con mayor tendencia a darse cuando el tamaño de la organización es muy grande (Santos, 1997; González, 2003).

La organización de todo el profesorado por comisiones, independientemente de las responsabilidades institucionales de algunas personas, reflejaba un sistema de funcionamiento bastante descentralizado y una buena comunicación interior entre el profesorado y el alumnado, en la medida en que no estaban envueltos en riñas, bandos y otras rivalidades, lo que también favorecía la comunicación con el exterior. De hecho, las distintas comisiones que organizaban los eventos durante el curso tenían entre sus cometidos favorecer la participación de las familias en las actividades que se realizaran, aunque, éstas adoptaban un mayor protagonismo en la preparación del final del curso, período en que organizaban una gran exposición con los trabajos y esfuerzos realizados por el alumnado en las actividades extraescolares que impulsaba la AMPA.

En definitiva, este centro educativo se caracterizaba por mantener unas relaciones comunicativas buenas al no existir problemas internos ni con el exterior. Internamente la diferenciación entre relaciones formales e informales entre el profesorado no estaba definida y se promocionaban más las relaciones horizontales que las verticales. Respecto a la comunicación con el exterior, desde las distintas partes de la organización se apostaba por el fomento de las relaciones satisfactorias entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.

1.1.2. Historia de vida profesional de la profesora

En un apartado del capítulo anterior, hemos adelantado información sobre quiénes participaron en la investigación y, de forma específica, mencionamos el papel que la profesora desempeñó en la misma. Ahora queremos resaltar su receptividad inicial hacia el proyecto y su actitud abierta, reflexiva y comprometida con las necesidades del alumnado. En este sentido, hemos interpretado que las variables de tipo personal como las ganas de innovarse y de aprender de la práctica educativa se superpusieron a las limitaciones de tiempo para participar en esta investigación. En la práctica, supuso no sólo reorganizar sus horas libres para disponer de tiempo para las reuniones, sino aceptar a una persona nueva en el aula y dedicar más tiempo a las familias. Estas condiciones, no explícitas durante la negociación y presentes en el desarrollo de la investigación, configuran el tópico del profesorado como investigador dentro de la I-A (Latorre, 2003). No obstante, ayudaría a entender mejor su actuación pedagógica e implicación en la investigación conocer su historia de vida profesional, extraída de una entrevista realizada al final del curso y que hemos resumido en la siguiente tabla.

Tabla 7.3: Categorización de la entrevista de historia profesional a la profesora

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Formación académica	- Licenciada en Psicología
Experiencia profesional	- Oposición al cuerpo de Maestra de Educación Preescolar en 1983
	- Período de prácticas en un C. P. del Puerto de la Cruz en 1983-84.
	- Primer destino provisional en un C.P. de La Orotava en 1984-85
	- Destino definitivo en el C.P. C. de Tacoronte en 1985 hasta el momento

Cont. Tabla 7.3: Categorización de la entrevista de historia profesional a la profesora

Referencias personales en su formación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Una profesora del C.P. de La Orotava perteneciente al colectivo Freinet - Una compañera del C.P.C. de Tacoronte perteneciente al colectivo Rosa Sensat
Referencias pedagógicas en su formación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Programaciones de la Editorial Honda - Publicaciones del colectivo Rosa Sensat - Publicación del proyecto pedagógico del C. P. Amara Berri
	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en el colectivo Rebutajo, Grupo de Preescolar en Educación Compensatoria de la comarca Tacoronte-Acentejo - Visita al C.P. Amara Berri en 1990 - Formación permanente durante ocho años con el colectivo de C.P. Amara Berri - Curso de formación en conciencia lingüística
Implicaciones del método pedagógico del C. P. Amara Berri	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en el proceso de cada niño - Estructuras muy bien organizadas - Material muy pautado - Material bien secuencializado - Garantiza el trabajo en pequeño grupo
Valoración del método	<ul style="list-style-type: none"> - Programado y secuencializado a partir del desarrollo de los niños - Garantiza la enseñanza individualizada - Favorece la respuesta a la diversidad - Desarrolla la comunicación: la relación directa, expresar, escuchar, devolver, turno de palabras, etc.
Planteamiento educativo	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso de adaptación a la escuela es un proceso de lenguaje - Aclárate con el lenguaje y tendrás el curso resuelto - Respetar la vivencia que tiene adquiridas cada niño cuando llega
Valoración de la implicación de las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Teníamos dos polos opuestos: uno por abandono y otro por sobreprotección - Han disfrazado situaciones que no han querido asumir responsabilidades en el fondo por comodidad pienso yo.

En la lectura de esta historia de vida profesional destacamos dos hechos que, a nuestro juicio, han determinado la implicación de la profesora en este trabajo. Por un lado, su situación en el centro, con un destino definitivo desde hace más de diez años y una buena relación personal y profesional con sus compañeras y compañeros; y, por otro lado, la importancia que otorga a la comunicación y el lenguaje en el desarrollo de la persona y el papel que juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Fase de detección de necesidades

Esta segunda fase abarcó prácticamente el mes de octubre del curso 1999-2000. El objetivo de la misma fue identificar a aquellos niños y niñas con dificultades específicas de lenguaje, utilizándose para ello dos instrumentos: el cuestionario dirigido a las familias y el registro adaptado de Tough (1989) para la profesora. En caso de dudas y dada la interrelación tan estrecha que existe entre el desarrollo del lenguaje y la cognición (Garton, 1994; Pérez y Serra, 1997; Galeote, 2002) estaba previsto utilizar el *Inventario de Desarrollo Battelle*, que ayudaría a delimitar en qué áreas del desarrollo el niño o la niña presentaba más necesidades.

2.1. El proceso de recogida de los datos

De acuerdo con la planificación prevista, a finales de septiembre, las familias del grupo de tres años del centro conocían el proyecto, que acogieron favorablemente. El proyecto también fue presentado en el Claustro Escolar por la profesora y contó con el respaldo de todos los presentes. A principios de octubre, la profesora tenía prácticamente recogidos todos los cuestionarios de las familias.

Para referirnos al cuestionario como instrumento “válido” o efectivo para la recogida inicial de información sobre necesidades de la comunicación y el lenguaje se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Cuántos se recogieron.
- Cuántos se contestaron totalmente y qué cuestiones quedaron sin contestar (la validez relativa).

Respecto al número de cuestionarios recogidos decir que de los dieciocho cuestionarios entregados a las familias se recogieron el 94.4% (17). Respecto al segundo criterio, Rodríguez *et al.*, (1996:195) indican que una de las variables que determina la calidad y el buen funcionamiento de un cuestionario y de las instrucciones será el número de declaraciones negativas encontradas al contestar, la proporción de “no sabe”, “no contesta”, las preguntas en blanco y las anotaciones libres de los encuestados indicando no entiendo la pregunta, no sé qué contestar. Asimismo, según Luengo Gómez (1981:127), no es normal, sobrepasar más de un diez por ciento - porcentaje muy variable según el tipo de estudio - en las respuestas del tipo no sabe o respuestas en blanco.

En nuestro estudio todos los cuestionarios estaban debidamente cumplimentados. Ninguna pregunta se respondió con “no sé”, excepto en uno de éstos. En dicho cuestionario, en el apartado del desarrollo comunicativo-lingüístico, se recogieron dos contestaciones distintas a una misma cuestión. La razón fue que el cuestionario fue contestado por el padre y por la madre a la vez y con criterios distintos. Se trataba de un caso de bilingüismo. La madre, que hablaba el alemán, respondía afirmativa o negativamente refiriéndose a esa lengua. Mientras el padre, español, contestó “no sé” en ocho de las trece cuestiones planteadas, refiriéndose al español. También apareció un “no sé” en otro cuestionario, de manera aislada, cuando se contestó a la cuestión: “Responde a lo que se le pregunta”.

Por lo tanto, tomando en cuenta que se recogieron todos los cuestionarios excepto uno y, que en éstos no figuraban respuestas del tipo: “no entiendo la pregunta”, preguntas en blanco o anotaciones libres, podemos decir que el cuestionario diseñado en esta investigación, como instrumento de recogida inicial de información sobre la comunicación y el lenguaje, fue efectivo.

2.2. El proceso de categorización de los datos

La categorización de los datos del cuestionario se realizó atendiendo a las siguientes variables:

- La composición por género.
- Intervalos de edad.
- Situación familiar:
 - Relación entre la madre y el padre (pareja, matrimonio, separados).
 - Convivencia de otro familiar o familiares.
 - Nº de hermanos o hermanas y lugar que ocupa entre ellos.
- Evolución del niño o la niña:
 - Historial clínico.
 - Escolarización.
 - Desarrollo comunicativo y lingüístico.
 - Comportamiento habitual.
 - Preocupaciones de la madre y el padre y reacciones ante esas preocupaciones.
- Hábitos y rutinas familiares
 - Quién cuida habitualmente del pequeño.
 - Actividades que realiza el pequeño.
 - Con quién habla más la niña.
 - Programas preferidos de la televisión.

Las variables referidas al nivel de estudios y profesiones de los progenitores no figuran en este trabajo porque no las recogimos en el cuestionario dirigido a los padres ya que dicha información se obtenía de los documentos del centro, pero al revisar los historiales escolares algunas familias omitieron estos datos y la información conseguida sobre estas variables fue incompleta.

2.3. El perfil del grupo-clase

Una selección de categorías permitió caracterizar al grupo de Educación Infantil de tres años escolarizado en el centro C, durante el curso 1999-2000. En la siguiente tabla se puede observar la composición del grupo atendiendo a la variable género.

Tabla 7.4: Composición por género

GÉNERO	PORCENTAJE
Niñas	60 %
Niños	40 %

También nos pareció interesante diferenciar los intervalos entre los que oscilaban las edades del grupo y recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 7.5: Composición por edades

INTERVALOS DE EDAD	PORCENTAJE
2.9 -2.11	33.3 %
3 - 3.5	66.7%

Como podemos observar en la tabla este dato es importante porque entre el alumnado del mismo grupo se registraron diferencias de más de seis meses de edad, diferencias que hay que tener en cuenta durante los primeros años del desarrollo. La identificación del rango más bajo de edad ratificó el objetivo de esta fase: detectar las necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje ya que diferentes trabajos (Tomblin et al. 1997; Scheffner et al. 2001; Ramsden y Hesketh, 2001) afirman que las dificultades del lenguaje se manifiestan a partir del segundo año de vida.

La relación que existe entre los progenitores o la convivencia con otros familiares puede influir en el desarrollo general de los niños y el comunicativo-lingüístico en particular

lo que llevó a diferenciar las diversas situaciones familiares en las que estaba inmerso el alumnado de tres años. Véase la siguiente tabla.

Tabla 7.6: Marco familiar en que están inmersos los niños

SITUACIÓN FAMILIAR	PORCENTAJE
Convive con los padres	22%
Conviven padres y hermanos	50%
Convive con otros familiares	17%
Separación familiar	11%

Como se puede leer en la tabla, el 72 % de la muestra vivía con sus padres (hijos únicos) y sus hermanos, mientras un 17% no contaba con espacio familiar propio al compartir la vivienda con los abuelos o vivir otro familiar en el domicilio nuclear y un solo caso presentaba separación de los padres.

Otra variable seleccionada ha sido el lugar que ocupaba el pequeño entre los hermanos ya que distintos estudios (Tomblin, 1990; Clemente, 1995) han evidenciado una relación entre el desarrollo del lenguaje y si el infante es primogénito o no. En la siguiente tabla se puede observar la relación de hijos únicos y el lugar que ocupan aquellos que tienen hermanos.

Tabla 7.7: Lugar que ocupa entre los hermanos/as

Nº DE HERMANOS/AS Y LUGAR QUE OCUPA	PORCENTAJE
Sin hermanos	44.4%
Ocupa el primer lugar	22.2%
Ocupa el segundo o tercer lugar	33.4%

En esta muestra menos de la mitad del grupo eran hijos únicos y más de una cuarta parte ocupaba entre el segundo y el tercer lugar, mientras los primogénitos no constituían ni la otra cuarta parte del grupo.

Atendiendo a la incidencia que los problemas médicos -enfermedades víricas, largas convalecencias, etc.- pueden tener en el desarrollo del lenguaje, elaboramos la siguiente tabla con las respuestas de los cuestionarios, distinguiendo: los niños y niñas sin problemas

médicos, el tipo de problema que podía presentar o si los problemas fueron en el momento de nacer.

Tabla 7.8: Incidencia de problemas médicos

PROBLEMAS MÉDICOS	PORCENTAJE
Sin problemas	88 %
Alergias y neumonía	6%
Problemas perinatales	6%

Si atendemos por una parte a los estudios epidemiológicos de Lubker y Tomblin (1998), que muestran la baja incidencia de los factores de tipo médico en los niños con dificultades de lenguaje, resaltando a los factores medioambientales -referidos a conductas parentales- como más determinantes y de riesgo, y, por otra parte, los estudios con población identificada con trastorno específico del lenguaje -SLI en inglés- (Leonard, 1998; Conti-Ramsden y Botting, 1999), que ratifican que éstos no muestran problemas médicos asociados, podríamos decir que no sólo el 12 % de la muestra podía presentar problemas de lenguaje sino que todos eran niños de riesgo. No obstante, la relación entre los problemas de tipo médico y las dificultades de lenguaje la establecemos en función de la establecida para un subgrupo de niños dentro del trastorno específico del lenguaje (Bloom y Jan, 1995).

El interés por determinar la influencia que la escolarización más o menos temprana, a través de la interacción entre iguales, tiene en el desarrollo del lenguaje llevó a diferenciar la siguiente tabla con los períodos de escolarización de la muestra en otras escuelas infantiles previa incorporación al centro público.

Tabla 7.9: Período de permanencia en otros centros infantiles

ESTANCIA EN GUARDERÍA	PORCENTAJE
Sin ir a guardería	50%
Durante 1 año o menos	11%
Durante 2 años o menos	28%
Durante 3 años o menos	11%

En este estudio la mitad del grupo de tres años no había estado previamente en guarderías y la otra mitad había permanecido durante períodos comprendidos entre seis y treinta meses.

En la tabla anterior recogimos si los niños habían asistido o no a las guarderías y durante cuánto tiempo lo habían hecho, la siguiente tabla responde al interés por conocer quiénes cuidaban habitualmente del niño cuando no estaba en el colegio. En las respuestas se ha diferenciado las personas que los cuidaban en función de la vinculación familiar - progenitores y abuela generalmente- y la contractual.

Tabla 7.10: Personas que habitualmente cuidan a los niños

PERSONA O PERSONAS LO CUIDAN	PORCENTAJE
Los padres	22%
Los padres y persona contratada	11%
Cuidado compartido entre padres y otro familiar	11%
La madre	45%
Cuidado exclusivo de otro familiar	11%

Como puede verse en la tabla anterior en el contexto socio-geográfico donde se desarrolló la investigación el cuidado de los pequeños sigue recayendo en la madre en la mayoría de los casos, mientras que menos de una cuarta parte de la muestra era cuidada de forma compartida entre los cónyuges. Por otro lado, el porcentaje de niños y niñas que era cuidado por los cónyuges y otro familiar, los progenitores y una persona contratada o al cuidado exclusivo de otros familiares fue muy bajo.

Respecto a las actividades preferidas por el grupo de tres años escolarizado en el curso 1999-2000 distinguimos las cuatro actividades-tipo expuestas en la siguiente tabla. Este dato tiene un gran interés ya que las actividades que realizan los niños permiten conocer a grandes rasgos el escenario educativo familiar (Acuña y Rodrigo, 1998).

Tabla 7.11: Actividades preferidas de los niños

ACTIVIDADES PREFERIDAS	PORCENTAJE
Jugar a la pelota, con agua, con animales, al fútbol	94%
Pintar y dibujar	47%
Mirar libros	18%
Ver la televisión	12%
Ayudar a recoger	6%

Como se puede observar casi todos los niños y niñas tenían como actividades preferidas las de tipo físico, seguidas de las de pintar, dibujar y las menos realizadas son las de tipo didáctico como mirar libros.

Si bien en la tabla anterior, los niños y niñas que veían la tele como actividad preferida representaban un porcentaje muy bajo, las respuestas ofrecidas a la cuestión del tipo de programas de televisión más seguidos por el alumnado de tres años permite afirmar que la televisión se mantiene como un elemento importante en la vida de los niños, considerándose junto a otros medios audiovisuales como un verdadero contexto de desarrollo (Torres y Rodrigo, 1998). En la siguiente tabla se expone la relación de programas más seguidos por los niños y niñas de la muestra.

Tabla 7.12: Programas de televisión más vistos por el alumnado

PROGRAMAS DE TV PREFERIDOS	PORCENTAJE
Dibujos animados	50%
Películas de Disney	31%
Documentales de animales de TV2	19%
Otros programas	31%
No suele ver la televisión	19%

Como se puede apreciar en la tabla anterior más del 80% del grupo de tres años se inclinaba más por los dibujos animales o las películas de Disney que por otro tipo de programas como Barrio Sésamo, los Simpsons, musicales o carrera de coches y motos.

Entrando en cuestiones más específicas sobre el desarrollo comunicativo-lingüístico de la muestra tenemos, en primer lugar, la edad en que los niños emitieron las primeras palabras, considerada en la literatura psicolingüística una variable representativa del desarrollo ulterior aunque no se han demostrado relaciones estadísticamente significativas. El grupo de tres años escolarizado en el curso 1999-2000 presentó la distribución que se recoge en la siguiente tabla respecto al ritmo de producción de las primeras palabras.

Tabla 7.13: Períodos de producción de las primeras palabras

EDAD EN MESES DE LAS PRIMERAS PALABRAS	PORCENTAJE
Entre los cuatro y seis meses	11%
Entre siete y diez meses	29 %
Entre once y doce meses	58%
Entre trece y dieciocho meses	2%

Como se puede observar más de la mitad del grupo emitió las primeras palabras hacia el año de edad y otra amplia cuarta parte las realizó entre los siete y diez meses, los períodos menos representados son los de entre cuatro y seis meses, por un lado, y los que llegaron hasta el año y medio sin producir palabras. Esta gradación en la muestra de estudio representa la alta variabilidad con que nos podemos encontrar en el desarrollo del lenguaje (Bloom, 1991).

Respecto a la consideración de la aparición de dificultades del lenguaje hacia los tres años se tomó como referencia los trabajos y revisiones de distintos autores con población infantil de habla castellana (Ornat et al., 1994; Aguado, 1995; Pérez y Serra, 1997; Acosta y Moreno, 1999; Serra *et al.*, 2000). Los trabajos consultados reconocen, por un lado, que los niños y niñas entre los dos años y medio y tres años ya utilizan el lenguaje con distintas finalidades, adaptándose a contextos e interlocutores; la tasa de vocabulario puede superar las cien palabras, predominando los nombres de objetos y personas sobre los verbos, adjetivos y términos relacionales, y las combinaciones sintácticas son cada vez menos estereotipadas y más complejas. Por otro lado, los distintos autores también comparten que la valoración de los aspectos pragmáticos o funcionales del lenguaje ha estado minusvalorada en relación a los aspectos más formales de la lengua, lo que hemos intentado subsanar en nuestro cuestionario dirigido a los padres, planteándoles cuestiones referidas fundamentalmente a la comprensión, la inteligibilidad del habla y el uso del lenguaje (ver el anexo I).

Tabla 7.14: Nivel de dificultades en el desarrollo comunicativo-ling.

PRESENTA ALGÚN TIPO DE DIFICULTAD	PORCENTAJE
Ningún tipo de dificultad	39%
Alguna dificultad	48%
Dificultades graves	11%
Dificultades muy graves	2%

La lectura de la tabla anterior permite observar que el 39 % de la muestra no tenía dificultades comunicativo-lingüísticas, lo que quería decir que no mostraba problemas de comprensión, había desarrollado funciones comunicativas relacionadas con informar, obtener información y regular la acción y, además era entendida por personas extrañas lo que significaba que pronunciaba la mayoría de los sonidos correctamente presentando un ritmo de adquisición fonológica adecuado a la edad.

El 48 % de la muestra presentó alguna dificultad relacionada con la función de regular la acción e informar o bien no era entendida por personas extrañas. En general, respecto a la función de informar se repitió más la dificultad de contar una historia que la de informar sobre hechos, lo que hasta cierto punto es comprensible si recordamos que la habilidad para narrar o contar historias, es decir, utilizar el lenguaje con independencia del contexto es un proceso difícil y largo.

Las dificultades que consideramos graves fueron las relacionadas con los problemas para mantener la atención, seguir órdenes, formular preguntas o regular la acción, que las mostró un 11 % de la muestra, mientras que un 2% de la muestra presentó dificultades muy graves que manifestaban un uso muy restringido del lenguaje (no hacía preguntas, no contaba lo que hacía, no expresaba cómo se siente, etc.) y un nivel de ininteligibilidad del habla muy alto (no articulaba la mayoría de los sonidos y no era entendido por las personas ajenas a su círculo familiar).

Como una de habilidades que la mayoría de los niños de esta edad ha iniciado es la conversación, una de las preguntas del cuestionario respondía al interés por conocer si las habilidades conversacionales se desplegaban independientemente de la relación del niño con el interlocutor. En función de las respuestas recogidas se organizó la siguiente tabla.

Tabla 7.15: Con quién conversa más el niño o la niña

PERSONAS/ CON QUIÉN COMPARTE CONVERSACIÓN	PORCENTAJE
Sólo la madre	28 %
Con los padres indistintamente	22 %
Cualquier pequeño o adulto	50 %

La lectura de la tabla anterior permite decir que la mitad de la muestra entablaba conversaciones con cualquier interlocutor y otras dos cuartas partes lo hacían preferentemente con la madre -persona más asidua en el cuidado del niño- o con ambos

progenitores respectivamente. Sin embargo, en el cuestionario quedó pendiente indagar más sobre si las conversaciones que mantenían los niños con sus progenitores eran realmente conversaciones donde se iniciaba y se mantenía un tema o situaciones de pregunta-respuesta.

Hasta aquí hemos llegado con la presentación de los datos extraídos del cuestionario y que han servido para caracterizar al grupo de tres años en relación a las siguientes categorías: género, edad, situación familiar, evolución y actividades en casa. Sin embargo, el cuestionario cumplía otra función la de identificar aquellos niños y niñas con dificultades de lenguaje mediante los datos recogidos en la tabla 7.14 sobre el desarrollo comunicativo y lingüísticos de éstos. Según los datos obtenidos del cuestionario el alumnado que presentaba más necesidades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje fueron: Laura, Aaron y Manuel.

Paralelamente, la profesora mediante el uso de la observación anotó otros dos casos más con dificultades muy graves: Narín y Juan. En el caso de Juan las observaciones de la profesora no coincidieron con los datos recogidos en el cuestionario y, del otro caso, Narín, sólo teníamos los datos filiales del centro porque la familia no entregó el cuestionario. Con el fin de verificar estos datos, la profesora realizó nuevas observaciones, siguiendo las orientaciones del registro de Tough (1989) para determinados momentos del día durante el período de una semana sólo a los siguientes niños: Manuel, Aaron, Narín y Juan. Laura fue excluida en la realización de los registros porque la profesora no albergó ningún tipo de dudas que las cuestiones señaladas por la familia en el cuestionario respondían a alguna falta puntual de la niña para seguir las órdenes de los padres, ya que ella no había detectado ningún problema de atención o dificultades para seguir instrucciones en el aula.

2.4. La triangulación de los datos y la selección de los casos

El proceso de triangulación es un procedimiento en el que se enfrentan los procedimientos utilizados en esta fase, en este caso el cuestionario, las notas de la profesora y el registro adaptado de Tough, con el fin de contrastar los datos y aumentar el crédito de la interpretación (Stake, 1999).

Tabla 7.16: Triangulación de los procedimientos de recogida de información utilizados para la detección de necesidades comunicativas y lingüísticas

CATEGORIAS	CUESTIONARIO		REGISTROS DE AULA
	PADRES	ANOTACIONES PROFESORA	PROFESORA
Pronuncia la mayoría de los sonidos	X	X	
No habla	X		X
Es entendido por otras personas	X	X	
Responde a lo que se le pregunta	X		X
Sigue habitualmente órdenes e instrucciones	X	X	X
Mantiene la atención	X	X	X
Pone el T.V. a un volumen muy alto	X		
Mantiene fácilmente el diálogo	X		X
Pide lo que quiere	X	X	
Manda en otros/as, da órdenes	X		X
Cuenta historias, cuentos	X	X	
Hace preguntas utilizando ¿qué? ¿dónde? ¿quién? ¿por qué?	X	X	
Inicia una conversación	X		X
Características de la conducta en general	X	X	X

Del proceso de triangulación realizado surge una cuestión muy importante en esta fase de la investigación: ¿Las dificultades registradas en los cuestionarios por las familias coincidieron con las anotaciones y registros de la profesora?

La respuesta no es simple tratándose de informantes con criterios distintos de valoración, aunque la utilidad de los procedimientos de esta fase residía en fijar la atención, principalmente, en aspectos del lenguaje que constituyesen un indicio de progreso o retraso en el desarrollo de éste: la comprensión, el uso del lenguaje y el nivel de inteligibilidad del habla.

Como se mencionó anteriormente, de los tres casos registrados mediante los cuestionarios (Laura, Aaron y Manuel), la profesora descartó a Laura porque, en realidad, no observó en el aula lo que señaló la familia en el cuestionario: que no sigue habitualmente órdenes o instrucciones, no mantiene la atención y no da órdenes o manda en otros. La profesora consideró que la niña estaba perfectamente integrada y no había percibido ni sospechado de alguna de las cuestiones que se señalaron en el cuestionario. Lo que se ratificó al volver al cuestionario y fijarnos en que la familia escribió que *nada* le preocupaba

de lo que hace o dice su hija y no destacaron ningún rasgo preocupante en el comportamiento de la niña, sólo figuraba que *según el momento* se mostraba *tranquila, colaboradora, nerviosa, tímida, habladora, etc.*

Respecto a Manuel, según el cuestionario, era un niño que padecía numerosas alergias y había estado hospitalizado en alguna ocasión durante una semana. Este niño fue el que más dificultades registró en el apartado del desarrollo comunicativo-lingüístico. Su madre lo describía como un niño con un comportamiento *tímido* y lo que más le preocupaba era que: *come poco y que no se relaciona con niños*. Cuando esto pasaba la actitud de la madre era *intentar integrarlo y hablarle*. Por otra parte, la profesora consideró que quizá era uno de los niños con más dificultades dentro del grupo para comunicarse, mostrando siempre una actitud muy retraída en la actividad de clase. Pasaba buena parte del tiempo observando lo que hacían los demás o sin hacer actividad alguna, con lo que la profesora tenía que estar muy pendiente de él. No mostraba iniciativa para hablar con ella y tampoco lo observaba con algún compañero o compañera. En general, su conducta en clase fue de inhibición, timidez e inseguridad. Respecto a su familia, la profesora observaba demasiada sobreprotección y, no precisamente de su madre o el padre, sino de los abuelos y tíos con los que pasaba la mayor parte del tiempo. La profesora interpretaba que la familia trataba al niño como un “inválido” por las alergias que éste presentaba.

En el cuestionario de Aaron destacó que su madre tuvo *un embarazo de alto riesgo por circunstancias de enfermedad* (no especificó datos). En el desarrollo comunicativo-lingüístico se señaló que no hace preguntas, no cuenta lo que hace y tampoco regula la acción de los demás haciendo mandatos. El niño fue descrito como *colaborador, con rabietas, hablador (aunque no se le entiende mucho)*. En el apartado de observaciones del cuestionario la familia destacó, con un asterisco delante de última oración, lo siguiente:

*a él le gusta hablar, pero mirando a otros niños, no habla lo suficiente para la edad que tiene. *La madre empezó hablar cerca de los cinco años y a lo mejor también es tardío .*

Estas observaciones en el cuestionario de la familia evidenciaron que las madres y padres podían facilitar información valiosa e incluso ofrecer pistas para conocer la situación del niño fuera del contexto escolar.

Para la profesora, Aaron era un caso que no revestía demasiado interés, dígame preocupación, porque lo que más destacó fue sus dificultades de habla: “... *lo poco que dice no le entiendo nada*” [D71099]. Sin embargo, en el cuestionario figuraba que era entendido por personas extrañas y que pronunciaba la mayoría de los sonidos correctamente.

Interpretamos que para los padres el niño no tenía dificultades en cómo hablaba (pronunciación, nivel de inteligibilidad) sino que les preocupaba más lo poco que hablaba: *no habla lo suficiente para la edad que tiene*.

En el registro de aula de Aaron lo que sobresalió fue que participaba en el grupo, observaba más que hablaba aunque también se señaló que había una falta de concentración en la actividad de clase y que no mantenía diálogo. Contestaba, a veces, a las preguntas, ciñéndose a realizar movimientos de cabeza (asiente o niega).

Hasta el momento se ha hecho referencia a los casos identificados mediante los cuestionarios; sin embargo, como dijimos anteriormente en las reuniones se trataron dos casos más no registrados por el cuestionario. Uno de ellos fue Narín, cuya familia no llegó a entregar nunca el cuestionario, pero que llegó a convertirse, junto con Manuel, en el caso más difícil para la profesora en el curso 1999-2000. Y el otro caso fue Juan, que la profesora no conseguía entender cuando hablaba; en el cuestionario de Juan la familia señaló que no era entendido por personas extrañas pero no se subrayó ninguna otra dificultad.

La profesora recogió, siguiendo el registro de Tough (1989), que el caso de Juan en realidad, era más un problema de habla, de alguna dislalia evolutiva, que de competencia comunicativa, ya que era un niño que se relacionaba bien, tenía iniciativa para hablar aunque lo hacía en intercambios con algún compañero o compañera y en el pequeño grupo. No intervenía en el gran grupo, pero tampoco mostraba una actitud demasiado inhibida. También observó una conducta de mayor seguridad y confianza en este niño que en el resto de sus compañeros con dificultades.

Por lo tanto, el proceso de triangulación de los datos permitió seleccionar a Manuel y Aaron entre los casos inicialmente identificados y se incluyó Narín del que sólo teníamos las referencias de la profesora. En la selección final se combinaron dos criterios: el tipo de necesidad que presentaban los niños -dificultades graves y muy graves- y la implicación de las familias.

Respecto a Manuel lo que ocurrió fue que, primero, sus abuelos advirtieron que sería trasladado a otro centro; segundo, registró numerosas ausencias y, tercero, su familia no participó en todas las reuniones del centro con la “excusa” de que el niño seguramente no continuaría en ese colegio. Con lo cual atendiendo a estos datos y la valoración de la profesora sobre la falta de compromiso por parte de los progenitores al no asistir a las reuniones o delegar demasiadas responsabilidades en otros familiares, se le excluyó como

caso de estudio. En definitiva, del grupo inicial¹ de dieciocho niños y niñas sólo se seleccionaron dos alumnos para el presente estudio: Narín y Aaron.

Este resultado final nos sorprendió porque tomando en consideración los datos de investigaciones anteriores realizadas en otros centros de la zona, esperábamos encontrar más casos con dificultades en este ámbito. En este sentido, la profesora apuntó que había promociones distintas cada año y consideraba que la de este curso llevaba una buena evolución.

Respecto a Narín decir que era un niño con dos años y diez meses que, según la profesora, se había convertido desde su escolarización en un “problema” y una incógnita. Sus rápidas e inesperadas desapariciones cuando salía al patio, poniendo en riesgo su vida, había despertado una alerta generalizada en el colegio. Por otro lado, las conductas de aislamiento que mostraba ponían de manifiesto una competencia comunicativa muy baja, desconociéndose el uso del lenguaje porque apenas lo utilizaba. Del profesorado del centro que lo había observado en los recreos y actividades en común, unos pensaban que presentaba algún tipo de retraso mental, mientras que otros le otorgaron comportamientos inteligentes al referirse a sus conductas de observación y manipulación con objetos y seres vivos como los bichos.

El segundo caso, Aaron, tenía tres años y cuatro meses. Sus dificultades estaban relacionadas, por un lado, con la producción del lenguaje mostrando un habla ininteligible, que hacía totalmente incomprensible sus mensajes; y, por otro, el nivel de competencia comunicativa era de los más bajos del grupo clase. De seguir el procedimiento ordinario de actuación en los centros educativos, con este caso se hubiese dejado transcurrir la Etapa de Infantil para después hacer una valoración y decidir si necesitaba apoyo logopédico.

2. 5. Discusión e implicaciones

Respecto a la incidencia de las dificultades del lenguaje en una muestra compuesta por un 60% de niñas y un 40% de niños tenemos que todos los casos identificados fueron niños y representaban el 22% del grupo. La locuacidad y la fluidez parecen ser cualidades lingüísticas típicamente femeninas hecho constatado por Law (1992), Clemente (1995) y Lubker y Tomblin (1998) que recogen una mayor proporción de niños con dificultades de lenguaje que de niñas al menos en preescolar (Tomblin et al., 1997).

¹ A mediados de Noviembre se incorporó un niño al grupo y pasaron a ser diecinueve hasta el final de curso.

Law (1992) señala algunas relaciones para explicar estas diferencias como que el desarrollo del lenguaje de los niños está más relacionado con las expectativas de desarrollo de las madres, la mayor o menor implicación de los padres en los primeros cuidados de los pequeños, la adecuada provisión de juegos materiales y la influencia en el cambio de vida de pareja. Clemente (1995) recoge que la superioridad de las niñas sobre los niños puede deberse en parte al lenguaje diferente que los padres dirigen a sus hijos e hijas, especialmente en contextos libres. El juego con muñecas en las niñas parece determinar mayor cantidad de sustantivos y mayor grado de interacción, mientras que el juego con vehículos, más común entre niños, parece facilitar más sonidos imaginativos y palabras de acción.

Si tomamos como referencia los datos de la tabla 7.11 del cuestionario, que indicaba las actividades preferidas del alumnado de tres años, podemos ver como los juegos con muñecas o con coches no figuran entre las preferidas, lo que hace pensar en seguir indagando sobre las fuentes de las diferencias. En este sentido, Aguado (1995) en un estudio con 35 niños y niñas de dos años y medio no encontró diferencias significativas en cuanto al desarrollo formal del lenguaje pero si registró que los interlocutores adultos se dirigen a las niñas con enunciados más largos y, por tanto, más complejos y éstas pedían aclaración más frecuentemente. Por otro lado, los resultados del trabajo de Le Normand (1997) con 180 niños y 180 niñas con edades comprendidas entre los dos y los cuatro años muestran que los niños, después de ir inicialmente retrasados respecto a las niñas, alcanzaron bruscamente su mismo nivel en el período de los tres años.

Respecto al lugar que ocupa los niños con dificultades entre sus hermanos decir que Manuel, Aaron y Juan eran hijos únicos y Narín tenía una hermana de siete años. Esta situación no parece apoyar la literatura que recoge, que los niños y niñas nacidos en primer lugar parecen ser estadísticamente mejores y más rápidos en su aprendizaje del lenguaje que sus hermanas/os segundos o terceros (Tomblin 1990, Clemente, 1995), en virtud de que reciben una mayor calidad de andamiaje lingüístico, lo que nos lleva a seguir profundizando en la calidad de las interacciones de los niños con sus progenitores. Por otra parte, los nacidos en cualquier otro lugar tienen la oportunidad de hablar con sus hermanos y éstos parecen ser peores modelos de interacción que los adultos, ya que los hermanos mayores usan fundamentalmente órdenes y consignas reguladoras con sus hermanos más pequeños (Clemente, 1995). Arranz y Olabarrieta (1998) sostienen que las diferencias en el rendimiento lingüístico entre los primogénitos y otros hermanos son fundamentalmente cualitativas. Así, por ejemplo, resulta llamativo el desarrollo precoz – a los dos años- por parte de los hermanos segundos de los pronombres personales deícticos (quítate, dame,

ponme). Serra et al. (2000) también recogen, en un estudio sobre la adquisición de pronombres, que los niños que tienen un hermano mayor utilizan significativamente mucho más pronombres personales “yo”, “tú” en sus primeras 100 palabras que los primogénitos (Pine, 1995, cif. Serra). Se considera que los hermanos más pequeños o los segundos de la constelación familiar oyen más a menudo pasar de “tú” a “yo” en su entorno familiar, con lo cual la frecuencia por medio de la participación facilita el aprendizaje en la inversión de los pronombres “tú”/“yo”.

Respecto a la relación problemas médicos y dificultades de lenguaje encontramos que los dos niños con problemas médicos y perinatales que representaban el 12% de la muestra en la tabla 7.8 eran: Aaron y Manuel, lo que implica tomar más en cuenta este tipo de dato.

Además en el cuestionario de Aaron quedó registrado que tenía antecedentes familiares de retraso de habla, dato que no se preguntaba explícitamente en el cuestionario y que debería incluirse en la revisión y mejora del instrumento como procedimiento inicial de recogida de información.

Respecto a la escolarización previa y el cuidado de los niños, registramos la siguiente situación: Manuel, Aaron y Juan no habían estado previamente en guardería y permanecieron en casa al cuidado de sus madres hasta incorporarse al colegio según los datos del cuestionario. Una revisión realizada por Clemente y Goicoechea (1996: 128-129) sobre los contextos donde se produce el desarrollo parece demostrar que los niños y niñas que acuden tempranamente a las escuelas infantiles mantienen más habilidades para la interacción entre iguales y en relación con las interacciones con adultos extraños que los niños y niñas que se crían en sus casas. Este dato ayudaría a entender, por ejemplo, las dificultades que presentaban los niños en sus interacciones con los iguales respecto a las funciones de pedir, regular la acción, preguntar o mantener conversaciones. La situación de Narín fue distinta ya que estuvo escolarizado a partir del año de edad y mostraba dificultades graves para relacionarse y desplegar funciones básicas del lenguaje como peticiones.

Clemente y Goicoechea también recogen que la crianza externa al hogar tiene pocos efectos positivos o negativos sobre las capacidades intelectuales de los niños, si éstos son de clases socioeconómicas altas o medias. Sin embargo, está demostrado el efecto beneficioso de la crianza externa al hogar para las familias socioeconómicamente deprimidas.

Por otro lado, Aguado (1995) en su estudio con niños escolarizados en una escuela infantil, encontró que el tiempo de escolarización no tiene relación con el desarrollo del lenguaje a los dos años y medio, pero si destacó que la escolarización previa ejerce una influencia en lo que se refiere a los modos de entablar interacciones comunicativas: los niños con menos tiempo de escolarización tienden a la regulación de las conductas de los demás.

Respecto a la edad de aparición de las primeras palabras, los niños con dificultades no estaban entre el grupo más retrasado, ya que según los datos del cuestionario las primeras producciones de palabras las realizaron entre los ocho y los doce meses.

Para determinar si los procedimientos utilizados en esta fase fueron los adecuados nos planteamos si la identificación de los niños con dificultades del lenguaje fue acertada o no y para ello nos servimos de los datos recogidos en momentos posteriores. Así, por ejemplo, Juan presentó a lo largo del curso una evolución favorable tanto en el nivel de inteligibilidad del habla como en el uso del lenguaje, lo que permite afirmar que hacia los tres años un retraso en el habla puede responder más a los diferentes ritmos que podemos encontrar en la evolución del lenguaje en general y de la dimensión fonológica en particular que a un problema. Respecto a Manuel, sus numerosas ausencias durante el curso y la escasa participación familiar en las reuniones del colegio dificultaban hacer una valoración objetiva de su evolución del lenguaje. Finalmente, los niños seleccionados -Narín y Aaron- evidenciaron en la evaluación más exhaustiva necesidades comunicativo y lingüísticas distintas. Por lo tanto, los datos posteriores fueron los que mejor refutaron la utilidad de los dos procedimientos aplicados en esta fase reconociendo la necesidad de revisarlos y mejorarlos.

Respecto al cuestionario dirigido a los padres, entendemos que ha sido un procedimiento que recoge más información que los registros de aula para el profesorado como se puede ver en la tabla 7.16, lo que tiene dos implicaciones: la primera es seguir mejorando el cuestionario introduciendo cuestiones referidas al nivel de estudios y actividad profesional de los padres, además de preguntas sobre las actividades que realizan conjuntamente con sus hijos y los antecedentes familiares con respecto a problemas con el lenguaje o la lectoescritura. La segunda implicación es completar el registro del profesorado con las cuestiones referidas a la comprensión, el uso del lenguaje u otras apuntadas por la profesora.

3. Fase de evaluación de las necesidades comunicativo- lingüísticas.

El desarrollo de esta fase abarcó desde noviembre a febrero del curso 1999-2000. El objetivo fundamental de la misma fue conocer las necesidades comunicativo-lingüísticas de los niños identificados con dificultades de lenguaje, a partir de las observaciones de las interacciones en el aula, los registros de habla y las entrevistas a las familias y a la profesora. Por lo tanto, el tiempo del trabajo de campo se distribuyó entre la dedicación a las familias, la profesora y, necesariamente, a los niños.

En este apartado con el fin de situar al lector lo antes posible en los contextos de la investigación hemos invertido el orden seguido en el desarrollo de la investigación. Primero, adelantamos una descripción del aula y los contextos familiares donde se desenvuelven los niños y, posteriormente, exponemos cómo fue el proceso de recogida y análisis de los datos.

3. 1. El aula de Educación Infantil de tres años

Transcurrida la fase de detección de necesidades a finales de octubre, nos incorporamos al aula de tres años, con la única referencia de que la Etapa de Educación Infantil del Centro C se seguía un determinado método pedagógico, el del C. P. Amara-Berri de Guipúzcoa. Este método fue implantado en 1990 por el profesorado de dicha Etapa y, posteriormente, se difundió por distintos centros de la isla de Tenerife entre los que el centro C ha figurado como pionero. En el momento que entramos al aula el proceso de recogida de datos lo guiaba, fundamentalmente, el interés por conocer mejor la competencia comunicativa y lingüística de los niños identificados con dificultades de lenguaje y conocer el planteamiento metodológico del aula, aspecto relevante en la medida en que las actuaciones de los niños y de la profesora estaban mediatizadas por la actividad o el tipo de tarea que realizaban.

La descripción del aula se realizó a partir de las notas de campo extraídas en los tres primeros ciclos de la fase de evaluación. Un resumen del tipo de dato extraído de los distintos espacios donde transcurre la jornada del grupo de tres años del centro C se expone en la siguiente tabla.

Tabla 7.17: Datos extraídos de las notas de campo y los registros

PERÍODOS	DATOS EXTRAÍDOS DE LAS NOTAS DE CAMPO
	<u>Referidos al aula de Infantil:</u>
	Dimensión física y organización del espacio
	Agrupamiento del alumnado
	Contenidos relacionados con el área de la comunicación y el lenguaje
	Metodología del aula:
Noviembre	. Rutina a la entrada del aula
	. Actividades dentro del aula
Diciembre	. Materiales y distribución
	Temporalización
Enero	<u>Referidos a la biblioteca:</u>
	Organización del espacio
Febrero	Actividades
	<u>Referidos al patio:</u>
	Horario del recreo
	Dimensión física
	Rutina
	<u>Referidos a la sala de psicomotricidad</u>
	Organización del espacio
	Actividades

Otra fuente consultada para conocer mejor el Proyecto Curricular de la Etapa de Educación Infantil fue la publicación de Anaut *et al.* (1989)¹, referencia a la que nos remitió la profesora para responder a algunas de nuestras dudas sobre la metodología del aula. Por otro lado, las entrevistas a la profesora reflejaban el planteamiento educativo de ésta en las respuestas a las distintas situaciones dentro del aula. Por lo tanto, para obtener una comprensión más profunda y clara de la organización y el funcionamiento del aula se han triangulado los datos obtenidos de tres fuentes diferentes: el proyecto publicado de Anaut *et al.* (1989), los registros de observaciones de aula y las entrevistas con la profesora. Véase la siguiente tabla.

¹ Es una publicación que recoge el planteamiento pedagógico del C. P. Amara Berri

Tabla 7.18: Triangulación atendiendo a los distintos procedimientos de recogida de información

CATEGORÍAS	PUBLICACIÓN ANAUT	REGISTRO AULA Y VÍDEO	ENTREVISTAS A LA PROFESORA
Principios pedagógicos	X		X
Dimensión física y organización del espacio		X	
Agrupamiento del alumnado		X	X
Contenidos del área de comunicación y lenguaje	X	X	
Metodología	X	X	
Temporalización		X	

Principios pedagógicos de la Etapa de Educación Infantil

El Proyecto Curricular de la Etapa Infantil del centro C se sustentaba en los siguientes principios (Anaut *et al.*, 1989):

- Individualización: refiriéndose a permitir que cada alumno o alumna trabaje a su propio nivel y ritmo individual. Las autoras identifican este principio con uno de los objetivos sociales más fuertes de proyecto: *al considerar la diferencia como cualidad y no como factor discriminante* (Anaut *et al.*, 1989:143).
- Socialización: la estructura organizativa posibilita el desarrollo de los valores de relación social. Todas las actividades son juegos de relación y cooperación social y aun aquellas actividades realizadas individualmente, siempre se presentan en público y reciben la crítica de éste.
- Actividad: *todo lo que la alumna o el alumno pueda hacer por sí mismo, no lo haga el maestro o maestra* (Anaut *et al.*, 1989:145).
- Creatividad: se refiere a la capacidad de imaginar, de transformar lo que les rodea, de soñar, de vivir.
- Libertad: abogan por la libertad de pensar, de elegir, de expresarse, de actuar, de ser, pero unida siempre a otro principio, a la gran norma, diríamos única que existe en el centro: el límite social. Entendido éste como el derecho del otro, el derecho de los demás. Por ejemplo, si un alumno o alumna mancha algo, destroza o malgasta lo que es de todos y alguien tiene que ir detrás a limpiarlo o restaurarlo hay que poner un límite social que es lo que no puede hacer ni el alumnado ni el profesorado.
- Globalización: no entendida como la suma de las partes, sino que el sujeto se plantee lo que tiene delante como un todo, entendiendo que cada parte de ese todo le significa.

- Normalización: se refiere con este término al hecho que la niña o el niño capte el espacio que le rodea, su entorno y sepa desenvolverse en él. Esta normalización se va realizando progresivamente y en cada una de las zonas en que está dividida el aula.

En la práctica educativa la profesora asumía estos principios como se desprende de los siguientes extractos, recogidos en las distintas entrevistas, donde se expresaba bien refiriéndose a uno de los niños estudiados o de forma más general.

Sobre la libertad, la trasgresión de límites y la responsabilidad:

P:... yo ahora hago esa lectura positiva de que realmente él (Aaron) tiene que pasar por esa parte de transgredir los límites y de todo para luego después como hacen todos ¿no? para luego decirle mira esto es así y esto es asado y que él también pruebe y ensaye y vea sus consecuencias ...[E1/2/00].

P:... Yo toqué los límites con Narín, decirle Narín ya no te limpio más, además un día me enfadé mucho con él y le dije ya no te voy a limpiar más el culo Narín, ya tú sabes muy bien ir al baño tú solo, entonces yo no voy a seguir el juego... ...[E1/2/00].

P: ... hay niños que necesitan que sus padres se enfaden con ellos, que les marquen los límites de alguna forma...[E1/2/00].

P: yo siempre les digo que, en la medida que puedan se hagan responsables de sus cosas, que la ropa sucia cuando se desnuden que la pongan en la cesta de la ropa sucia, que los juguetes los recojan, ...pero que entiendan que su responsabilidad que tú (como padres) les ayuda a ellos, no que ellos te ayudan a ti...

P: ...yo siempre creo que la opción que ellos tengan en cuenta, que se les permita elegir, que tienen la capacidad de elegir, es gratificante para todos porque un niño puede empezar por ahí sin mucho trabajo... [E17/5/00]

Sobre la importancia de la socialización o la atención educativa dentro del aula:

P:... (Narín) en cambio está introduciendo muchas conductas espontáneas donde yo veo que él está madurando en función de la clase...[E24/3/00]

P: ... ya él (Narín) reclama a los niños, ya él llama, se sabe los nombres de casi todos los alumnos, los llama y se pone contento,... [E24/3/00]

Sobre la apreciación de las cualidades y las diferencias que nos enriquecen:

P:...y yo estoy descubriendo una generosidad muy grande (Narín)... [E24/3/00]

P:... (Narín) es un niño que tiene explorado todo el colegio, exploradísimo todos los rincones, todo el patio... [E24/3/00]

Sobre la individualización y el respecto al ritmo de cada uno:

P: ... de hecho ya yo le corrijo muy poco porque es que mientras vaya entrando en la clase y demás hay una serie de cosas que voy relegando porque si no lo tendríamos todo el día hecho polvo y enchungado...[E24/3/00]

Sobre el hecho que los niños aprenden a resolver sus problemas:

P:...y ya no tengo que decirles cómo, ya saben decir en un tono más suave lo que paso, mira que fue sin querer, que ta, ta, ta,...en el fondo ellos están viendo que se pueden resolver la historia de otras maneras, si yo ya cada vez intervengo menos,...[E17/5/00]

Sobre la flexibilidad en la metodología del aula en función de las necesidades de cada niño.

P: y llevaba él (Aaron) el cotarro de todo el asunto ¿no? y era una cosa además que yo no estaba permitiendo, que yo le estaba diciendo Aaron tienes que ir a la casita y no tienes que estar en los juegos ¿no?, pero bueno me pareció que sí que realmente que él de ese paso de afianzarse está muy bien...

Podríamos resumir el planteamiento metodológico del proyecto diciendo que éste partía de los intereses del alumnado: el juego y la imitación del mundo del adulto. El juego se consideraba la base de la estructura de las aulas y no se programaba por áreas o materias sino por grandes actividades vitales, donde todas las materias se interrelacionaban. Estas grandes actividades (dígase zonas) y subactividades del sistema a los tres años eran las siguientes:

- La casa.
- Los juegos: los juegos didácticos y el juego de invención.
- La pintura: el dibujo libre, la pintura y la amplia creación.
- El teatro: los cuentos, los esquemas rítmicos y el guiñol.

Como actividades colaterales la Etapa de Educación del centro C tenía las sesiones de psicomotricidad, la biblioteca y los talleres.

Dimensión física y organización del espacio

El aula tenía forma rectangular y medía unos 44 m² aproximadamente. Tenía dos puertas de acceso, aunque sólo se utilizaba una. Frente a la puerta de entrada había un gran ventanal, que iba de una esquina a la otra de la clase, lo que permitía disfrutar de una buena luz y bonitas vistas (lo más cercano que se veía eran las copas de los árboles del patio del colegio y, a lo lejos, se divisaba la vertiente norte de la isla, con el mar de fondo). Este espacio estaba distribuido en cuatro grandes zonas:

- La zona del teatro

Esta zona se situaba justo frente a la puerta de entrada y abarcaba más de la cuarta parte del espacio total. Dentro de esta zona había un escenario, que ocupaba un espacio central en el aula. A un lado del escenario, en dirección al ventanal, había un colgador con fundas plásticas donde cada alumna y alumno colocaba los trabajos sin terminar o pendientes de realizar. En el suelo, solía haber una caja donde, generalmente, se

guardaban los objetos, telas y cualquier artilugio utilizados para las representaciones de los cuentos y un carrito para colocar cuentos. En la parte inferior del ventanal, había una estantería, con un estante para cada niña y niño e identificado con una foto y el nombre, que albergaba una bandeja donde guardaban los trabajos terminados. En la balda superior de la estantería, organizados en cubetas, se encontraban los cuentos, las láminas de esquemas rítmicos, los creyones, las ceras, los lápices de colores, rotuladores y un bote para los punzones y las tijeras.

En este espacio también había dos mesas unidas formando un hexágono, donde se sentaba el grupo pequeño para realizar las actividades (como leer cuentos, pintar, puntear, recortar, ensayar esquemas rítmicos, etc.).

- La zona de la pintura

Ocupaba una esquina del aula entre la zona del teatro y de la casa. La zona quedaba delimitada por una estantería baja, colocada perpendicularmente a la pared con ventanal, que la separaba de la zona del teatro y por un lateral de la casa que se levantaba a modo de pared. En ese espacio rectangular que se formaba, en un lado había tres estantes donde se colocaban las hojas de papel de distinto tamaño y textura (de seda, periódico, de embalar, revistas, etc.), botes de pintura, esponjas, etc. En la pared que quedaba debajo del ventanal, había dos caballetes y una pizarra reconvertida en un tablón de exposición para colgar los trabajos a secar. En la estantería baja cada niño o niña tenía una carpeta, una cartulina doblada por la mitad, donde se guardaban los trabajos ya secos. Junto a la estantería había una mesa de pupitre individual, donde estaban la cola de pegar, el bote con los pinceles y el trapo para limpiarse las manos.

Esta zona también contaba con dos mesas que formaban un hexágono para sentarse a trabajar.

- La zona de la casa

Este espacio lo conformaba una casa de dos pisos. Delante de la casa se extendía una alfombra. El piso inferior tenía la entrada por un lateral de la casa y estaba dividido formando dos habitaciones. Al lado de la puerta de entrada había una caseta de un perro y la escalera para subir al piso superior. Dentro de la casa había muy pocos elementos, los únicos materiales eran una colchoneta, telas, algún muñeco blando y agradable al tacto, un teléfono, una mesa y silla pequeña, un cepillo, un recogedor y un perro grande de peluche.

Entre este espacio y la zona de los juegos estaba la puerta que no se utilizaba y dos armarios donde la profesora guardaba sus materiales. Estos armarios y una estantería baja colocada perpendicularmente a la pared, separaba las zonas de la casa y los juegos respectivamente.

- La zona de los juegos

Ubicada en el espacio más próximo a la puerta de entrada. Contaba con una estantería baja, dos mesas largas separadas y con sillas a cada lado de la mesa y otras . mesas largas pegadas a la pared, a las que los niños se subían para jugar o las utilizaban para exponer las realizaciones en plastilina, barro, puzzles, etc.

En la estantería baja estaban colocados los juguetes de mercado: encajes, asociaciones -de colores, posiciones, tamaños, orientación espacial, construcciones-, puzzles, etc. Entre la estantería y las mesas había una alfombra con el dibujo de un circuito de coches.

- La zona de resolución de conflictos

Además de las cuatro zonas ya mencionadas nosotras diferenciamos otra más. Se trataba de un espacio muy reducido, que estaba delimitado entre la estantería situada a la entrada del aula y el escenario, y que contaba con dos sillas colocadas una frente a la otra. Este espacio constituía el lugar donde los niños y niñas se sentaban para reflexionar, justificar y pedir disculpas por las riñas o mal entendidos que pudieran haber tenido. Dicho espacio se utilizaba durante el tiempo que los distintos grupos trabajaban en una zona, ya que casi siempre surgía algún enfrentamiento entre los integrantes de los grupos que estaban, fundamentalmente, en la zona de casa o en la de los juegos.

En caso de disputa por algún objeto o riña personal la profesora proponía a los implicados que se dirigiesen a las sillas e intentase hablar para arreglar la situación. Durante un período inicial la profesora ofreció el modelo de lo que podían decirse: exponer motivos, buscar una alternativa y pedir disculpas si se había hecho daño. Los implicados debían guardar turno de palabra y esforzarse por oírse mutuamente.

En la siguiente página se presenta un plano de distribución de las zonas en el aula.

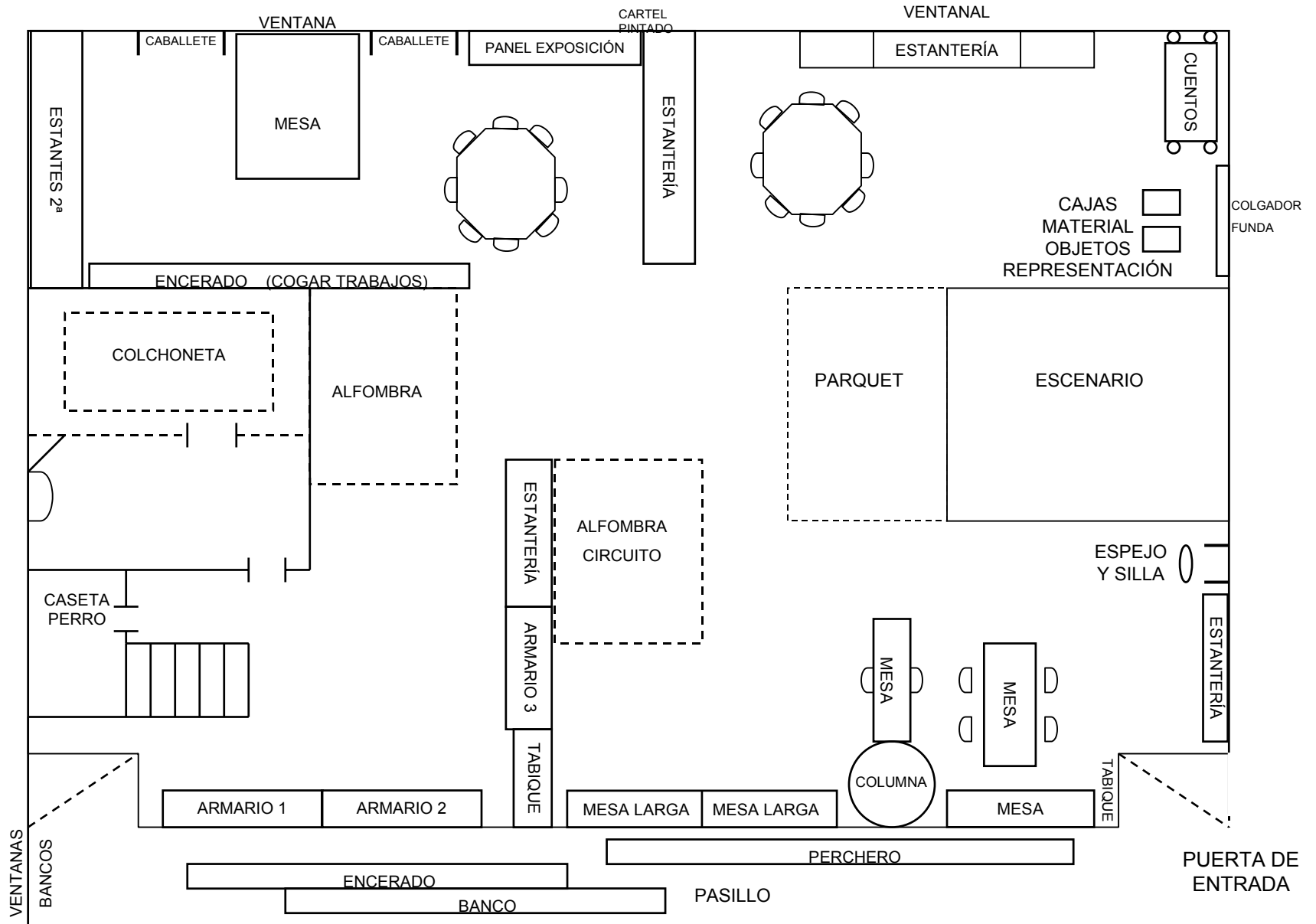


Figura 7.1: Plano del distribución de las zonas del aula de Educación Infantil (3 años) del Colegio C, durante el curso 1999-2000.

Agrupamiento del alumnado

El grupo estaba formado inicialmente por dieciocho niños y niñas y, a finales de noviembre, se incorporó otro niño. Cuando entramos al aula, el alumnado estaba organizado en cuatro grupos pequeños. Estos se formaron transcurrido el período de adaptación y en el momento en que los niños y las niñas se habían normalizado en las distintas zonas, es decir, cuando la profesora creyó que ya se desenvolvían en éstas. Las razones que justificaban la formación de los grupos fueron las siguientes:

- No hay espacio suficiente para que los diecinueve niños y niñas jueguen en la misma zona.
- Como generalmente impera la ley del más fuerte y todos quieren estar pero no siempre pueden, entonces se organizan grupos mixtos, donde se encuentren niños con temperamentos distintos.
- Es una fórmula que permite trabajar equilibradamente las diversas zonas y actividades.
- Se garantiza la periodicidad en el paso por las zonas, lo que fomenta la seguridad; les ayuda a estructurarse y a centrarse en una actividad.
- Para las niñas y niños que les cuesta más establecer relación, el grupo pequeño ayuda a superar mejor el aislamiento y pueden empezar a tener relaciones grupales más estables.
- Para la profesora era más fácil seguir y controlar los procesos de cada niño o niña.

Los grupos formados se mantuvieron estables hasta final de curso, aunque la profesora realizó un cambio a principios de curso.

(hablando de Aaron y su relación con otros dos niños) y de hecho, al principio, estaban ellos juntos en el mismo grupo. Lo que pasa que luego yo cambié a Aaron con Narín, porque esos tres juntos eran una bomba (E181199).

Los grupos estaban representados por cuatro nombres de animales: una rana, un camello, un delfín y un elefante. Cada grupo tenía un cartel identificativo que se colgaba en una pared de la zona donde le tocaba trabajar al grupo y se movía con el siguiente cambio de zona. Todos los grupos tenían cinco integrantes, excepto uno con cuatro. Narín y Aaron estaban en el grupo del camello junto a tres compañeras más Laura, Elena y Aitana.

Contenidos relacionados con el área de la comunicación y el lenguaje

A lo largo del curso el grupo de tres años trabajó fundamentalmente los contenidos de cinco cuentos recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 7.19: Relación de cuentos trabajados en Educación Infantil de tres años en el curso 1999-2000

CUENTOS	PERÍODO DEL CURSO
El sueño de Ibon (1)	
Tonton y Tintin (2)	nov. - dic.- en.
El fantasma azul (3)	febrero - marzo
El payaso (4)	abril -mayo
Juan el campesino (5)	mayo -junio

Las referencias temporales del primer cuento no figuran en el cuadro porque todavía no nos habíamos incorporado al aula cuando lo trabajaron. Un vaciado de los distintos contenidos recogidos en los cuentos se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 7.20: Relación de conceptos y relaciones de palabras trabajados en los distintos cuentos

CONCEPTOS REFERIDOS AL	CUENTO
Esquema corporal	(2) (3) (4) (5)
Colores	(3) (4) (5)
Tamaños	(2) (3) (4) (5)
Cantidad	(2) (3)
Posiciones	(3)
Temporalidad	(3) (4)
Cualidades	(2) (4) (5)
Sinónimos	(3) (4)
Contrarios	(2) (3) (4) (5)
Acciones	(2) (3) (4) (5)
Sensaciones	(2) (3) (4) (5)

Más adelante, en el capítulo del desarrollo de la investigación se insertan las tablas con los contenidos- conceptos específicos trabajados en cada cuento.

Metodología

Se expone aquí la dinámica regular y sistemática seguida por el grupo de tres años desde la entrada al aula hasta el final de la jornada. Las excepciones las marcaron los días en que preparaba o celebraba alguna actividad dentro de los actos programados para el Día de la Tierra, el Carnaval, la Semana cultural, etc. En la redacción de este apartado se ha

intercalado la descripción con fragmentos de registros para hacer más ilustrativo el funcionamiento del aula.

- Ritual de entrada

Los niños y niñas entraban al colegio a las ocho y media de la mañana. Los tres niveles de Infantil accedían al centro por la puerta principal, mientras el resto de los ciclos lo hacía por la puerta del patio interior. Subían las escaleras, llegaban al segundo piso, recorrían un pequeño pasillo y colocaban sus abrigos y mochilas en sus perchas respectivas, identificadas con una foto debajo. En esos momentos, el alumnado aprovechaba para hablar entre ellos, se enseñaban algún objeto que habían traído de su casa, saludaban a la profesora y se sentaban en unos bancos. A continuación, la profesora se sentaba junto a los niños o en el suelo, solicitaba un poco de atención y exponía lo que iban a realizar: unos días cantaban canciones, otro día la profesora pasaba lista de los libros que cada niño tenía en préstamo de la biblioteca y en otras ocasiones formaban una fila siguiendo una línea roja en el suelo para bajar a la biblioteca. Los cambios a esta primera hora de la mañana dependían de si bajaban a la biblioteca -los lunes y jueves- o entraban directamente al aula.

- La colectiva

La colectiva constituía un espacio de tiempo en que el grupo completo se sentaba en la alfombra frente al escenario, mientras la profesora se sentaba en el borde de éste. En esos momentos la profesora y los niños conversaban sobre cualquier vivencia expuesta por algún niño o niña (una herida, el coche nuevo de un padre, el disfraz de carnaval, una excursión al Teide, etc.), algún incidente que ocurrió durante la entrada al centro o la profesora informaba de alguna novedad en la jornada. Esta sesión se realizaba como mínimo dos veces cada día y era uno de los espacios en los que la profesora daba la pauta de cómo pedir y guardar el turno de palabra. En el transcurso de la sesión, ante el bullicio del grupo la profesora utilizaba la estrategia de mantenerse en silencio durante algunos minutos para centrar la atención del alumnado que hablaba, y si no terminaba preguntando por qué estaban tan inquietos.

En este espacio el grupo realizaba otras dos actividades típicas: el relato de cuentos manteniendo la lectura de uno diariamente y durante semanas, y el ensayo de los esquemas

rítmicos¹. La pauta seguida con el cuento seleccionado era que la profesora leía el cuento escrito en el reverso de la imagen, lo que le permitía repetirlo siempre de la misma manera; mientras el alumnado, sentado, lo representaba con gestos o movimientos. Cuando terminaba el relato, dialogaban sobre el cuento, trabajaban el orden temporal y lo vivencial, analizaban los personajes: cómo eran, qué les ocurría, qué sentían, cómo lo expresaban, etc. De esta forma trabajaban el lenguaje y aprendían los conceptos básicos que aparecían en el cuento (sobre el esquema corporal, colores, tamaños, cantidad, posiciones, temporalidad, cualidades, formas, sinónimos, contrarios, acciones y sensaciones). Progresivamente, el alumnado iba aprendiendo el cuento hasta que llegaba un momento en que algún grupo pequeño lo representaba.

Secuencias de una sesión colectiva (24/11/99)

9:20h.

= Los niños y niñas vienen de la biblioteca. Se sientan delante del escenario y Antonia coge el cuento de Tontón y Tintín que tenía a su lado. Baja el volumen del bullicio.

= La profesora comenzó el relato del cuento.

= Narín se movía, luego incluso a darle a un niño pero al momento lo besó en la mano como pidiendo perdón.

= Elena y Aitana lo acarician.

= Cuando terminó el cuento la profesora aprovechó para comentar que durante la colectiva deberían atender al cuento.

= Algunas niñas y niños levantan la mano. Comienzan los turnos de intervenciones sobre el cuento. Intervienen Elena, Irene, Nelson, Aitana.

9:30 h.

= Le toca a María cambiar de zona.

El procedimiento con los esquemas rítmicos era que la profesora cogía una de las láminas y decía “*preparados*”. Entonces el grupo levantaba uno de los brazos y la profesora corregía a quién no se había fijado bien, ya que si la primera figura de la lámina roja, había que levantar el brazo izquierdo; si la figura era negra, el brazo derecho. Posteriormente entonaban las palabras: din (rojo)- don (negro). Los espacios en blanco entre figuras representaban silencios y había que bajar el brazo.

Después de la colectiva, generalmente, la profesora se levantaba y se dirigía a la puerta de la entrada donde estaba pegada una cartulina plastificada con las fotos del alumnado. Esto representaba que la profesora iba a pasar lista y el alumnado cambiaba el foco de atención e implicaba que había que estar atento. La profesora nombraba a cada uno y el alumno contestaba con alguna de las siguientes opciones:

¹ Los esquemas rítmicos eran unas cartulinas blancas con una serie de rectángulos rojos y negros con las que ensayaban la entonación, el ritmo, etc.

- Estoy aquí.
- Sí.
- Hola

Cuando el alumnado no contestaba o sólo levantaba la mano, la profesora pedía que lo hiciesen en voz alta. A lo largo del mes de noviembre y en lo sucesivo los niños fueron asumiendo esta tarea uno cada día. Cuando la profesora terminaba, aumentaba el bullicio y algunos se levantaban de la alfombra. A continuación, la profesora se trasladaba al centro del aula y preguntaba a quién le tocaba cambiar la zona, los niños respondían levantando la mano.

El ritual del cambio de zona se realizaba dos veces al día, lo realizaba uno de los niños, siguiendo el orden de lista y siempre de la misma manera. Una vez identificado el niño o niña que le tocaba hacer el cambio (el resto del grupo controlaba si era o no acertada la identificación), éste se levantaba de la colectiva, se dirigía a la zona del teatro, cogía el cartel que está allí colgado, volvía al centro de la clase, se situaba frente al grupo, que ahora estaba de espaldas al escenario, y decía la siguiente consigna:

El camello que antes estaba en el teatro ahora va a la pintura.

Entonces se dirigía a la zona de la pintura, descolgaba el cartel del grupo que estaba allí, colgaba el que tenía en la mano, volvía al centro otra vez y repetía la consigna, y así hasta que todos los grupos habían rotado de zona.

La rana que antes estaba en la pintura ahora va a la casita

En los primeros ciclos de la investigación, algunos niños no repetían literalmente la consigna. Cuando el niño o la niña olvidaba algún elemento importante, Antonia apuntaba dando la entrada de la palabra. Este rutina terminaba cuando todos los grupos habían cambiado de zona. A continuación, los integrantes de cada grupo se dirigían a la zona donde estaba su cartel identificativo.

- Observación y análisis del teatro

En este espacio, el pequeño grupo tenía garantizada una atención más individualizada ya que era la única zona donde la profesora permanecía junto al grupo, excepto que se levantara a supervisar al grupo de la pintura, resolver algún conflicto en las otras zonas o hacer una llamada de atención a algún niño o niña.

Las actividades que realizaban en esta zona era trabajar las fichas relacionadas con uno de los cuentos, comentar las distintas secuencias y ensayar los esquemas rítmicos fundamentalmente. Las tareas con las fichas eran picar, recortar, rellenar o pintar y, en algunas ocasiones, la ficha realizada se utilizaba para decorar alguna parte del escenario. Durante el tiempo que trabajaron con el cuento de *Tintín y Tontón* los distintos grupos realizaron las siguientes actividades:

- Rellenaron el interior de la silueta de un ratón con ceras duras.
- Completaron lo que le faltaba a la figura (los ojos, la nariz, la boca y los bigotes). Punzaron la cabeza y la pegaron en otra hoja donde estaba dibujado el cuerpo. Pegaron, detrás de la hoja donde ha sido punzada la cabeza, un papel de otro color.
- Rellenaron la silueta de un gato con ceras duras.
- Contaron el cuento con las escenas al resto de las compañeras y compañeros o lo escenificaron.

Cuando trabajaron el cuento *El fantasma azul* realizaron las siguientes actividades:

- Rellenaron con ceras duras una casa de verde y el tejado rojo.
- Picaron las ventanas después de pintarlas de amarillo y las pegaron en el relleno interior. Pegaron detrás de las ventanas un papel de seda.
- Picaron la chimenea de negro y la puerta de amarillo y las pegaron en la casa verde. Pegaron detrás de la puerta y de la chimenea, papel de seda.
- Pintaron el fantasma del color azul.

Las actividades con el cuento *El Payaso* fueron las siguientes:

- Pintaron de amarillo las manos de un payaso.
- Pintaron un bolsillo.
- Punzaron un botón, lo pegaron en el bolsillo y lo rellenaron con bolitas de papel.
- Rellenaron un sombrero libremente.
- Adornaron el interior de unas siluetas: gordo y flaco.
- Pintaron unos zapatos libremente

Las actividades con el cuento *Juan el campesino* fueron las siguientes:

- Pintaron con ceras duras distintas frutas y hortalizas
- Punzaron y recortaron cada una de ellas para poder colocarlas en el escenario
- En la hoja de donde extrajeron la fruta o la hortaliza, pegaron un papel de color, de manera que cubriera el hueco que se había dejado al recortar.

El trabajo con los esquemas rítmicos implicaba la presentación de una lámina y el ensayo en pequeño grupo o de forma individual, y que se repetiría en las sesiones colectivas a lo largo del curso.

En general, la dinámica seguida una vez el grupo estaba en la zona era que éste se sentaba en las sillas, la profesora cogía del colgador las fichas de cada integrante del grupo y las repartía, en otras ocasiones las tomaban los niños autónomamente. Durante el trabajo individual de la ficha, cada niño seguía su propio ritmo, mientras la profesora realizaba preguntas sobre la actividad, las distintas secuencias del cuento o cuestiones más personales. A medida que los pequeños iban terminando la ficha o, dependiendo del deseo de éstos para seguir trabajándola, el grupo pasaba de la mesa al escenario para ensayar la representación del cuento. En este sentido, la profesora respetaba las preferencias del alumnado, en el sentido que alguien o algunos ensayasen primero en el escenario y luego se sentasen a trabajar la ficha.

Cuando los niños y niñas estaban en el escenario imitaban a la profesora pasando las páginas y leyendo las imágenes. Normalmente en unas cuantas semanas el grupo había aprendido el relato o al menos distinguía las secuencias de éste, y cuando consideraban que lo tenían preparado hacían una representación para los integrantes de otros grupo o durante la sesión colectiva. En cada representación los integrantes del grupo se repartían los papeles y era curioso observar la facilidad con que se los intercambiaban, así un niño podía ser un día un ratón y otro día un gato o la narradora. La profesora sólo intervenía si dos niños o más se disputaban un mismo personaje y entre ellos no llegaban a un acuerdo, entonces pedía a los integrantes que justificaran sus preferencias e intentasen negociar.

En el momento en que un grupo terminaba una representación, saludaba al público; éste aplaudía y comenzaba su participación con la crítica a la representación. La profesora apoyaba al niño o la niña del grupo-actor, que había sido el narrador o narradora y ahora actuaba de moderador dando los turnos de palabra. En un segundo momento, el grupo-actor tras oír la crítica del público expresaba su opinión sobre cómo se había comportado éste.

Durante el primer trimestre del curso y parte del segundo, la profesora dejó un tiempo, sobre las diez de la mañana, para que aquellos que deseaban comer algo lo hiciesen. Cuando terminaban este aperitivo se desplazaban hacia el rellano de la escalera y jugaban, por ejemplo, al ratón y al gato, a la pata coja, etc.; después se sentaban en el suelo y cantaban distintas canciones acompañadas de movimientos corporales. Unos niños conocían las canciones, otros repetían el final, otros estaban más preocupados por seguir

los movimientos y no faltaba quien andaba un poco ausente, observando lo que pasaba alrededor. Mientras ocupaban ese espacio, el grupo de tres años era el punto de atracción del alumnado de los cursos superiores que pasaba por allí y se acercaba a hacerles algún comentario o expresión de afecto.

Sobre las 10.30 h. volvían a entrar a la clase y se sentaban para otra sesión colectiva: leían otro cuento, conversaban, podía ser que este fuera el momento en que se pasaba lista, ensayaban los esquemas rítmicos y se realizaba otro cambio de zona.

- Observación y análisis de la zona de la pintura

En esta zona el pequeño grupo trabajaba las técnicas de recortar, pegar, dibujar o pintar libremente. La diferencia con la actividad del teatro es que no se les daba siluetas hechas para que las rellenasen, y utilizaban otros materiales como las ceras duras y blandas, la témpera con pincel de cerda dura y mango largo o las manos y dedos para experimentar las huellas. Los niños y niñas podían elegir el tamaño y color del papel según su preferencia o el espacio de expresión elegido.

El grupo funcionaba de modo independiente, sin la presencia de la profesora ya que el papel estaba recortado y los materiales bien localizados, realizando trabajos sentados en las sillas, en los caballetes o en un tablón largo. La profesora se limitaba a recordar los procedimientos de orden, como devolver los materiales a su sitio correspondiente cuando no los usaban o de limpieza, de manera que si caía algún chorrillo de agua o pintura el niño o la niña cogía un paño y lo secaba. Una vez terminado el trabajo, los niños lo dejaban colgado en el caballete o en el corcho de la pared para que secase y la profesora les recordaba que debían lavar las brochas, los pinceles y las manos con jabón. Posteriormente, la profesora recogía los trabajos para dejar espacio al grupo siguiente, escribía los nombres en los dibujos y los archivaba en la carpeta de cada niño o niña.

- El recreo

Cuando se aproximaba la hora del recreo, las 11. 20h., la profesora avisaba a los grupos para que fueran recogiendo en las distintas zonas. Unos más que otros se apuraban a recoger y salir de la clase; algunos se paraban en la estantería junto a la puerta de la entrada para coger algún juguete que habían traído de casa y se lo llevaban al recreo. Los más hambrientos rebuscaban en sus mochilas un sandwich, un donut, tortas de arroz, etc.,

mientras la profesora portaba una cesta donde el alumnado depositaba su desayuno y luego bajaban al patio.

El grupo de tres años coincidía en el patio con los compañeros y compañeras de cuatro y cinco años. La dinámica que seguía el grupo era, primero, sentarse en el suelo cerca de la profesora y, después, desayunar. Ese momento era aprovechado por la profesora para conversar sobre lo que comían, aunque también daba la pauta del orden en que debían hacerlo (por ejemplo, el sandwich o bocadillo antes que las galletas), mientras destapaba jugos o desenvolvía bocatas. En este espacio la norma era que nadie podía ir a jugar sin antes desayunar, ni se podía correr con la comida en la mano.

Terminado el desayuno, el alumnado podía hacer lo que quisiera, aunque las posibilidades estaban limitadas a la actividad física porque no había ningún otro recurso lúdico-didáctico. En este espacio las profesoras de Educación Infantil vigilaban la actividad del alumnado, observaban a alguien determinado y conversaban.

Al terminar el recreo, sobre las 11.45 h., cada curso formaba una fila y, dependiendo del día de la semana, el grupo se dirigía al aula de Psicomotricidad -dos días-, a los Talleres -dos días- o a Música.

- El aula de Psicomotricidad

A este espacio venían dos veces a la semana después del recreo. Llegaban al aula a las 12 h. y salían a las 13 h. aproximadamente. Antes de entrar al aula el alumnado esperaba unos minutos en el pasillo para que la profesora preparase los materiales que iban a utilizar en la sesión.

El aula tenía una dimensión similar al aula de Educación Infantil, con un amplio ventanal en una de las paredes. En otras dos paredes había espalderas y en otra, una pizarra grande. El suelo estaba prácticamente cubierto con colchonetas, con un espacio libre para sentarse y dejar los zapatos. Debajo de la pizarra había unos bancos bajos.

Dentro del aula los niños y niñas funcionaban individualmente, no se formaban grupos. Inicialmente se sentaban en el suelo o en los bancos, se descalzaban y la profesora presentaba los materiales de la sesión, colocados por la sala (cartones, tubos, telas, etc.); también solicitaba recordar las normas para desenvolverse en ese espacio. A continuación,

pasaban a las colchonetas y se movían libremente. Antes de terminar la sesión realizaban una relajación y una puesta en común de lo que había pasado en el aula.

Secuencia de una sesión 21/2/00

La profesora propone jugar a escuchar lo que no se puede hacer en la sala. Primero habla Aitana.

Ai: que no, no, no pelamos.

P: ¿no te gusta jugar a pelear? {tono de pedir aclaración }

Ai. Sí.

P: entonces, qué hacemos.

:

P: si están jugando a pelear no vale dar fuerte.

Jo: no se puede esconchar.

= bullicio

P: cantamos la canción del equilibrista.

= Narín imita movimientos pero apenas canta, sólo los finales de palabra.

Empieza la sesión y Narín es de los primeros en tirarse en las colchonetas, va directamente al barco, que han formado con formas geométricas de tela.

= Aaron juega con otros niños, enrollado en una colchoneta flexible.

12:15 h.

= Aaron me fue a buscar para que metiera en el rolo.

= Aaron y Narín pelean por el rolo.

N: me pego

= Aaron sale corriendo con el rolo.

= Narín le pega

= Aaron termina quedándose con el rolo, la profesora intenta quitárselo.

Narín ha llorado y después se ha ido al barco.

Aaron sigue con la colchoneta pero llora porque se ha dado en el brazo, lleva varios minutos así.

Narín se ha ido a la esquina y se va a las espalderas.

Aaron sigue en la colchoneta y con un sollozo que enduerme. Antonia se acerca y le pregunta por qué llora.

Narín ha vuelto al barco de tela

Aaron juega tumbado cerca de la colchoneta, se ha apartado un poco pero sigue con el sollozo

Narín sigue con el barco de tela.

Aaron juega, tumbado, con el cordón del chandal parece que se reincorpora y vuelve a coger la colchoneta.

Narín está construyendo.

12:40 h.

Aaron sigue con el sollozo. Antonia le dice a los niños que están cerca de Aaron que está triste.

Narín ha metido construcciones en el barco de tela.

La profesora da la consigna para que se acuesten en la colchoneta. Mientras están acostados recoge los materiales. Después coloca tacos de madera para construir también ha colocado tres cajas en diferentes sitios.

Narín coge dos palos y los agita para moverlos. Antonia se los quita para no hacer daño.

12:50 h

Narín no termina de construir algo.

Aaron se acerca a Berta y le tira las cosas. Le pregunta a Sabina cuál es su casa.

Aaron se enfada con Aitana.

Ai: me quito la mía {gritando fuerte}.

Termina el tiempo de las construcciones, recogen los materiales y hacen la puesta en común.

1:00 h

Narín no habla, juega con la camiseta de Nelson. Tiene el dedo en la boca.

P: qué hiciste aquí {se dirige a Narín}.

N: arco pega {sigue jugando con la camiseta}.

= Continúa la puesta en común con la intervención de distintos niños y niñas, hasta que la profesora avisa que tienen que despedirse de la sala y bajar al aula.

P: nos despedimos y a ponernos los zapatos.

A continuación se agolpaban en el pasillo exterior del aula y en el momento en que la profesora se ponía delante del grupo bajaban al aula. En el pasillo del aula, el grupo de niños y niñas que se quedaba en el comedor esperaba a que una cuidadora los fuese a buscar, mientras el resto recogía sus mochilas y abrigos para bajar las escaleras con la profesora y despedirse hasta el día siguiente; en la salida les esperaban sus familiares.

Hasta el momento se ha presentado la dinámica seguida en dos zonas dentro del aula y dos espacios fuera de ésta, quedan pendiente otras dos zonas y la biblioteca.

La biblioteca

El grupo tres años acudía regularmente a la biblioteca dos veces en semana y a primera hora de la mañana, opcionalmente podía ir otro día acompañado por la profesora de Religión.

Físicamente la biblioteca ocupaba el espacio de dos aulas, con una extensión aproximada de 100 m². Contaba con buena luz procedente de un largo ventanal y tenía librerías en todas las paredes y otras alineadas perpendicularmente, una mesa de profesor y mesas de distinta altura para las distintas edades del alumnado. Frente a la puerta de entrada, en una de las esquinas se formaba un rincón con una estantería colocada perpendicularmente y una alfombra con cojines, espacio preferido de los más pequeños para estar tumbados mientras leían cuentos. En las estanterías de esa zona estaban distribuidos los libros de la Etapa de Educación Infantil.

El alumnado conocía el funcionamiento en ese espacio y en noviembre casi todo el grupo sabía localizar los libros, dónde sentarse, elegir si querían estar solos o acompañados, cuidar los libros y colocarlos en su lugar correspondiente antes de escoger otro. La dinámica en este espacio era que el alumnado funcionaba autónomamente durante unos diez minutos aproximadamente y posteriormente la profesora proponía contar un

cuento o realizar alguna actividad con un libro, como buscar objetos, animales, identificar colores, decir contrarios, etc. Para realizar dicha actividad todo el grupo se concentraba en la alfombra y cuando ésta terminaba el alumnado se dispersaba nuevamente. En algunas ocasiones la profesora atendía la demanda de alguna pareja o trío con los que comentaba algún libro. Al igual que ocurría en otros espacios del aula el alumnado ordenaba la biblioteca antes de abandonarla y subir a clase.

- Observación y análisis de la casa

En esta zona el grupo pequeño pululaba por el interior o el exterior de la casa, cambiando los objetos de lugar y transformando el significado de los mismos en función de su juego simbólico. La colchoneta podía ser la cama o se convertía en una puerta o en un barco y utilizaban las telas para disfrazarse, limpiar, arrastrarse, etc. Durante la jornada en este espacio se podía observar tantos momentos de quietud y de silencio como de tensión y alboroto; y en general se observaba una relación más tónica entre los miembros del grupo.

La casa constituía un espacio que se prestaba a muchos intercambios entre el grupo. Los temas de conversación más frecuentes fueron los médicos, la limpieza y tarea de la casa entre otros. Sin embargo, las dimensiones reducidas de la casa, diseñada para los más pequeños, dificultaba adentrarnos en ésta para recoger las conversaciones. El riesgo de que la estructura se resintiese o que se rompiese un espacio de intimidad e intercambios muy ricos para el grupo, ya que nuestra presencia no pasaría inadvertida convirtiéndonos en centro de invitaciones y ofrecimientos por su parte, nos llevó a declinar entrar en la casa. Así que sólo recogimos los intercambios que se dieron en el exterior de la casa.

- Observación y análisis de los juegos

En esta zona el pequeño grupo también tenía total autonomía para escoger el tipo de juego o material que quisiera, cambiarlo a su antojo estuviera o no acabado y al cambiar sólo tenían que dejar el juguete en su lugar correspondiente en el armario. Lo único que la profesora controlaba era que alguien no acaparase tres o más juegos a la vez porque limitaba a otros la posibilidad de usarlos.

En esta zona también modelaban la plastilina utilizando para ablandarla material de desecho como: maderitas, tapones de botellas, anillas. Las actividades en esta zona se prestaban mucho a la conversación entre ellos ya que se mostraban lo que descubrían o hacían juegos de roles como por ejemplo, dar de comer con lo que habían modelado.

Respecto a los materiales en esta zona observamos que la profesora a lo largo de curso introdujo juegos nuevos -de construcciones, asociaciones, rompecabezas con distinto número de piezas, etc.-, comprados en función de los presupuestos y que previamente se presentaban en una sesión colectiva. La tarea que todo el grupo realizaba antes de salir de la zona era la recoger y colocar los distintos juegos en su espacio correspondiente.

Temporalización

El tiempo estaba organizado aproximadamente como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 7.21: Horario del aula de Educación Infantil tres años

HORA	ACTIVIDAD
8.30 h.	Entrada al colegio
8.35 – 8.45 h.	Suben a clase Colocan las mochilas y los abrigos en los colgadores del pasillo de entrada al aula Se sientan en los bancos del pasillo Cantan Se repasa la lista de préstamo de la biblioteca Entran a clase o bajan a la biblioteca
8.40 – 9.00 h.	Colectiva: conversación, lectura de cuentos, ensayo esquema rítmicos Cambio de zona
9.00 h.	Trabajo de los grupos en cada zona
9.30 – 9.45 h.	Descanso Desayuno en los bancos del pasillo o en el patio Juego y canciones en el rellano de la escalera
10.15 h.	Colectiva Cambio de zona
10.45 h.	Trabajo de los grupos en cada zona
11.10 h.	Recogen en la zona Cogen los desayunos para bajar al patio
11.20-11.45 h.	Recreo
12.00 h.	Aula de Psicomotricidad Aula de Talleres Aula de Música
1.10 h.	Vuelven al aula Unos bajan al comedor Otros recogen sus pertenencias para salir
1.30 h.	Salida del colegio

Como se puede observar en una misma franja horaria aparecen distintas acciones que responden a días distintos. En general, habría que destacar que los espacios entre los que se desenvolvía el alumnado, el tipo de actividades que realizaba y los materiales utilizados eran bastantes regulares o fijos y las variaciones dependía del contenido de los cuentos y de los intereses, motivaciones e inquietudes de la profesora y el alumnado en los distintos momentos. Así por ejemplo, el hecho de que se aproximase la celebración de algún acontecimiento o que algunos de los niños e incluso a la profesora le ocurriese algo extraordinario como recibir un regalo, hacerse una herida, estar enfermo, visitar un lugar especial, etc. determinaba el tema de las conversaciones del día pero no variaba en qué momentos o lugares se realizaban habitualmente.

3. 2. Los contextos familiares

La descripción de los contextos familiares de estos niños se realizó fundamentalmente a partir de las entrevistas realizadas entre los meses de noviembre y febrero. Los datos sobre las edades y el nivel educativo de los padres y hermanos se extrajeron de los documentos personales del centro y otros datos, como las condiciones de la vivienda, se recogieron de las visitas y grabaciones en vídeo de los domicilios.

El contexto familiar de Aaron

- Configuración familiar

La madre y el padre de Aaron tenían 24 y 23 años respectivamente. La madre había cursado estudios de grado medio y el padre de educación general básica. Se conocieron cuando estaban en el colegio y comenzaron a salir juntos en el año 1994. Estuvieron un año como novios y se casaron. A los tres meses de casados, la madre se quedó embarazada por deseo expreso de ambas partes, aunque la decisión estuvo mediatizada por una intervención quirúrgica a la que se tuvo que someter el padre después de un accidente de tráfico.

M: La verdad que la pareja bien {se miran mutuamente y sonríen}. Nos conocimos aquí en el colegio, estábamos juntos en el colegio y después empezamos a salir hará cinco años . Y al año

P:.... Estuvimos saliendo un año, decidimos casarnos, no por penalty ni nada de eso {se ríe}.

M: Fue deseado porque a lo mejor él no podía tener niños. Fue mandado a pedir.

D: Quién no podía tener niño.

M: él a lo mejor. Se operó de una varicoselís. Entonces el médico le dijo que si quería que aprovechara por si acaso después de la operación muchos hombres después de la operación se pueden quedar estériles.

P: Es que yo tuve un accidente con una moto y realmente me destrocé mis partes y me dijeron que a lo mejor iba a llegar un día en que me iba a quedar esteril, que no podía tener hijos. En principio me dijo que me operara que en caso de no tener niños que adoptara uno. Me iba diciendo las cosas.

P: estuve con eso amargado

M: a los tres meses de casarnos [E291099].

- Lugar de residencia

La vivienda familiar de Aaron estaba situada en el mismo barrio donde estaba ubicado el centro escolar, Lomo Colorado. La familia vivía a menos de 1 km. de éste. Los padres desde que se casaron fijaron la residencia en el piso superior del domicilio de los abuelos maternos. Las viviendas de ambas familias estaban conectadas por una escalera interior aunque en el segundo encuentro hablaron de una reforma en la escalera y éstas quedaron más independientes. La vivienda contaba con tres habitaciones y una de ellas la ocupaba el niño, con lo que tenía habitación propia.

M: ...nosotros vivimos encima de mi madre, aparte, sabes, pero tienes que subir por el patio, por ejemplo, está la escalera...

:

P: ...bueno no vivimos en la misma casa, yo vivo en la parte alta en otra casa pero la escalera se comunic en general con la de abajo también... [291099]

- Relaciones con otras familias

La conexión de la vivienda familiar de Aaron con la de sus abuelos había fomentado una relación más estrecha entre los padres y el resto de la familia materna -abuelos y tías-. Pero existían problemas en la convivencia porque, según los padres, los abuelos mimaban al nieto, los desautorizaban cuando ponían alguna sanción al niño y no respetaban su opinión como padre y madre. Tampoco una tía del niño que convivía con los abuelos respetaba los arrestos que “imponían” los padres.

P: quiere algo y enseguida lo tiene

:

P: ...a lo mejor va al mismo sitio cuatro veces y cuatro veces no se puede comprar y entonces yo le digo. Hablo con mi suegro, mira suegro esto pasa: no quiero, por ejemplo, que cuando salgan por ahí no le compren tantas cosas a los niños porque después cuando nosotros salgamos por ahí pues es imposible, sabes, y eso no es así...

:

M: ...además si hago de comer y no le gusta, él (abuelo) va y le hace otra cosa. Sabes, está de los niños, está muy muy pendiente. Además él sale y no viene a casa sin traerles algo puede ser un caramelo, un fritolay.

:

M: sabes también la hermana que vive debajo, la soltera, lo que si tiene es que cuando nosotros reprendemos a Aaron, ella enseguida va a buscarlo, sabes

M: ella va a buscarlo, sabes, por ejemplo nosotros lo arrestamos, bueno pues “te quedas ahí sin ver la tele un rato”, o “te quedas y los juguetes esos no se cogen” porque hace alguna ruinda, no. O sea, va empieza a mirarlo, empieza a..., sabes, como que ese arresto no le vale de nada y tanto con ellos como con mis padres Y tanto lo hacen con Aaron como con Yeray, a lo mejor mi hermana sube un sábado a comer y lo trae, y hacen algo mal y los arrestamos a los dos, arrestar ella a Yeray y yo Aaron, entonces llega mi padre y les quita el arresto. Sabes que, o sea que

P: esas son cosas que al final que la discusión la tengo yo con ella, sabes si ella tiene>

M: no y que los niños no van cogiendo, sabes nosotros los arrestamos pero él va y lo levanta [291099].

Los padres tenían asumido que no podían controlar el comportamiento del niño en presencia de los abuelos u otro familiar.

P: mientras no este, por ejemplo, mi suegra ni mi suegro, ni mi cuñada, no haya nadie en casa... estupendo ya puedes hablar con él, puedes jugar con él que no, sabes, no no

M: arrestándolo.

P: ... ahora si oye un tractor, si oye un coche enseguida se queda mirando para la puerta como sabe ya que

M: < es el abuelo >

P: < si yo lo arresto > entonces van a venir a buscarlo

M: también otra manera que tiene cuando lo arrestamos es llamar a Ali, a mi hermana.

:

P: lo único que me molesta es eso, que si le reprendo algo enseguida van ellos (abuelos) pero de resto...

Por otra parte, el resentimiento con la familia materna arrancaba de tiempo atrás cuando el niño era más pequeño, ya que en distintas ocasiones la abuela recriminó a su hija la forma de cuidar al niño. Estas circunstancias habían molestado mucho a los padres de Aaron y particularmente a la madre que reconocía que para sus padres -abuelos del niño- ella seguía siendo una niña y la invalidaban con frecuencia.

P: después cuando nació el niño tuvimos un tiempo que no llegó al año pues en casa, todo fue en casa. A un principio yo también tuve un problema en el sentido que la madre le decía que, la madre como madre, le decía a ella como madre que no sabía llevar al niño y entonces a ella le dolía, pues nadie sale experto cuando tiene un niño, nadie lo sabe porque en verdad que no, seguro que ella tampoco lo sabía cuando tuvo el primer hijo entonces eso también me dolía coño mi mujer para ellos no es perfecta,

M: ellos me ven como una <una niña chica>

P:< como una niña>

M: me ven como la niña

P:entonces

M: para ellos no he crecido

P: ten cuidado con el niño que tú no sabes hacer esto que, tú no sabes hacer lo otro, hasta que un día

D: eso se mantiene

M: sí, sí

P: sí

P: hasta que un día le planté, bueno tuve que ir al día siguiente a pedirle perdón porque me dolió más a mí que a ella. Un día subió también ella estaba dándole de mamar creo que el pecho no sé que

M: fue un día >

P: ella entró y tú estás locas tú no sabes hacer eso, vas a bañar al niño ahora y entonces la puse en su sitio a mi suegra. Le dije que sea la última vez que usted entra en mi casa y le diga a mi mujer lo que ella tiene que hacer. Enrosco y se fue para abajo entonces estuve todo el día mal y yo estuve trabajando y yo soy una persona que no me gusta los problemas. Yo puedo tener un problema y ya estoy malo todo el día. Sí yo los problemas no los puedo tener. Entonces al día siguiente tuve que bajar porque me fui a trabajar y ya cuando llegué por la noche mi intención era desde que llegara pero como estaban todos durmiendo pero a primera hora de la mañana a las siete y pico cuando me levanté, bajé y le pedí perdón y son cosas que en ese momento te cogen de imprevisto que llegan y te dicen que estás a lo mejor en la cocina con ella vacilando y, de repente, sin tú saberlo le dice pero que estás haciendo que tú no sabes hacerlo entonces te quita un poco más el vacilón que tienes ya te lo corta y luego vuelve a pensar bueno ya vuelve mi suegra otra vez

D: ocurre con frecuencia

M: sí

D: es diario más o menos

M: ahora parece que se les ha quitado un poquito más

P: se le ha quitado un poco

M: pero

P: se le ha quitado un poco porque ella le ha cascado también le ha dicho [E291099]

Este asunto preocupaba a los padres y como se puede seguir por los extractos anteriores ocupó una parte del tiempo en la primera entrevista. La respuesta de los padres de Aaron a esta situación fue la de resignarse y mantenerse callados, justificando la actitud del abuelo en el hecho de que no había tenido niños varones.

P: yo me callo más bien por no, no herirlo, ni molestarlos como no han tenido niños por entonces me aguanto pero ...

:

M: nosotros es que claro por una parte a lo mejor hemos tenido la culpa en el sentido de que mi padre siempre quiso tener niños y el fue más chico el único entonces, yo lo digo de niños, no, entonces no le queremos hacer daño, el que él está demasiado encariñados con los niños, para él eso es, o levantarle la voz,...

:

M: claro nosotros a veces, eso, nos callamos, para no herirlos pero a lo mejor estamos fallando ahí en no decirle algo

Como alternativa a esta situación, los padres de Aaron se habían planteado en algún momento alquilar otra casa, pero abandonaron la idea para no crear malas relaciones. La decisión que tomaron entonces fue la de construir su propia vivienda en un terreno más distanciado de la familia.

P:...en principio resulta nuestra intención era pues alquilar una casa y sabes hasta que fabrique pues seguir viviendo en la casa, sabes, separar la familia, no estar conviviendo con la familia..., yo por lo menos no puedo disponer de hacer cualquier cosa en mi casa, en mi propia casa, no puedo porque todo le molesta a mi suegro o a mi suegra, pues yo se lo digo a ella (esposa) o me cabreo con ella, sin ella tener culpa porque en realidad ellos no tienen culpa de nada, yo que sé o me pongo, por ejemplo, con un coche a trabajar la hora que sea, pues a lo mejor me da hasta la una de la mañana con un coche, sabes. Todo son puntas o vas a hacer algo y no puedes porque enseguida no me lo dicen a mí porque a mí no me lo dicen, sino se lo dicen a ella, sabes. Ya la llaman y le dicen coño Moisés, tu marido está haciendo esto o cualquiera entonces ya no me lo dice. Me lo dice cuando ya terminó el trabajo porque sabe que si me lo dice lo dejo todo quieto y todo eso influye sabes, influye en el sentido que me pongo... siempre entonces la relación nuestra ha sido un poco de gatos y otra un poco de bien

:

M:... por eso mismo nosotros decidimos de fabricar aparte, antes de que el niño fuera mayor porque si no [E291099]

- Hábitos y rutinas cotidianas

El padre trabajaba durante todo el día y llegaba hacia las doce de la noche a su casa. Primero, trabajó en una empresa de seguridad, posteriormente en un taller y, en la tercera entrevista comentó que trabajaba con un camión. El padre reconocía que no tenía tiempo para estar con el niño porque tenía jornadas de trabajo muy largas.

P:...yo el trabajo que he tenido ha sido en parte muy fuerte y muchas horas por ejemplo,...

:

P:... tenía un trabajo que empezar por la mañana y salía a las dos de la tarde y después empezaba a las cuatro y salía a las doce de la noche de seguridad y me metía el sábado todo el día ahí. Me metí cuatro años bueno el resto de la vida de casados y ahora estoy como yo siempre he sido chapista, pues deje eso. Lo quise dejar y fui a un taller de chapa y pintura. Tengo en casa también un salón que también hago hago mis cosas [E291099]

P: yo y mi mujer nos hemos puesto a hablar, a lo mejor será, que yo por lo menos todos los días voy para el Sur a las seis mañana, con el camión en las manos, llegó a lo mejor cansado, yo le digo a mi mujer, puede ser que yo venga lo ignoraba, no lo ignoraba sino en el sentido de que yo a lo mejor vengo de trabajar y estoy un rato con él y un rato se puede decir un par de minutos y con la misma me voy a hacer mis cosas, o sea, que no tengo, cuando me doy cuenta ya está durmiendo, a lo mejor podía ser eso. Ahora no porque ahora llegó de trabajar y me lo planteé, dejo la casa a un lado, siempre y cuando no sea necesario y me pongo a jugar con él, a escribir, a leer libros, le cuento cuentos, cuando lo veo que está más tranquilo pues lo dejo si tengo que hacer algo, o sea lo voy haciendo, pero de resto, será que antes, lo llevamos al cine también [E29200]

La madre trabajaba cuidando a sus abuelos que vivían cerca de su domicilio. Su jornada de trabajo era durante la mañana, tres veces a la semana, y el resto de la tarde lo pasaba realizando tareas domésticas.

M: ...y los cuido tres veces a la semana y en el verano me los llevaba tanto a uno como al otro (hijo y sobrino), sabes ...

La rutina del niño entre semana era levantarse temprano para ir al colegio, sobre las 7.30 h; generalmente no había que despertarlo porque le gustaba ir.

P: fijate, en los estudios, bueno los estudios en un sentido, le ha afectado porque desde la siete y media, menos cuarto se levanta, viene donde estoy yo, me llama, el biberón, para el colegio, en todavía no hay un día que lo haya llamado [E29200].

Después de desayunar lo traía su abuelo al colegio y, a veces, también lo acompañaba su madre. Comía en el comedor y lo recogía una tía a las 2.30h.; excepto los martes y jueves que se quedaba en Manualidades hasta las 4.30 h [E11299]. Cuando llegaba a su casa, merendaba y pasaba el resto de la tarde jugando con su primo a las espadas, la pelota, la bicicleta, pintar con ceras, ver películas de vídeos, etc., o estaban con el abuelo al que acompañaban en la huerta o en la bodega. Aaron mostraba predilección por pasar la tarde con su primo y abuelos, tanto es así que llamaba al abuelo como “pa”.

M:...y te puedo decir que están todo el día con ellos (los abuelos), mientras no están conmigo arriba están con ellos . Y con mis hermanas bien, la madre de Yeray si acaso si la ve es por la noche, hay días que no lo ve o a veces por la mañana cuando deja a Yeray. Y con la otra como estudia y trabaja la ve a veces por la noche, siempre sube a verlo pero bien. Más que nada está con mi madre y con mi padre, o sea, por ejemplo si ellos los llaman, o voy para casa de abuelo, dame el niño pero de lo demás si no está arriba. Pero él se vuelve loco, esta mañana mismo ya quería irse con ellos, desde que lo oyó con el tractor. Eso si se vuelven loco por él, por el abuelo es [E291099].

M: bueno de hecho no le llama el abuelo sino “páa” bueno que para ellos es lo que es Yeray para Aaron, es mi padre para ellos...

En otras ocasiones, los dos primos veían un libro y Yeray actuaba como tutor.

M: abre un libro y Yeray le explica a él pues esto es así

M: ayer mismo estaban haciendo eso la colección de gnomos que van aprendiendo con las hierbas que yo se la estoy comprando, abrió un libro y dice mira y sabes y estoy es un creo que era un águila, no sé

:

P: si se ponen a hablar entre ellos, por ejemplo, nosotros nos ponemos a contemplar

:

M: además no los molestamos...

:

M: y después Aaron coge el libro y dice mira mami esto es un águila lo dijo Yeray, o sea que él, eso sí. [291099]

:

En la segunda entrevista, los padres manifestaron que tras el primer encuentro con nosotros hablaron con los abuelos y la madre de Yeray para delimitar mejor la autoridad ante el niño. Según los padres, a partir de entonces los abuelos empezaron a respetar más lo que ellos decían al niño y la construcción de una escalera exterior para delimitar la comunicación de las viviendas ayudó a mantener al niño más tiempo en su casa [E11299].

Aaron, cuando su primo no estaba en su casa, jugaba con un perro o andaba solo y, a veces, reclamaba a su madre para que le leyese un libro. Hacia las 7.30 lo bañaban y entre las 21 ó 22 h. se dormía. La madre se quejaba del comportamiento del niño cuando ellos estaban cenando y el niño en la cama, porque éste se levantaba y quería comer otra vez. Se cogía una rabieta si no le daban lo que pedía y, los amenazaba con el siguiente enunciado: “ya no te quiero”. Los padres respondían: “llamo a los Reyes y no te traen nada” [E11299]. Algunas noches el niño iba al dormitorio de sus padres y se acostaba por el lado donde estaba el padre. Esta acción no era respaldada por la madre.

Durante el fin de semana el niño se levantaba más pronto que sus padres, pedía el desayuno y se volvía a la cama de sus padres. Encendían la tele y la veían los tres juntos [E11299]. El padre no trabajaba los sábados y domingos, con lo que el niño pasaba más tiempo con él mientras éste ordenaba, hacía algún arreglo en casa, lo llevaba a comprar algo o iban a buscar a Yeray.

P: a veces que los fines de semana, el padre (Yeray) me ha llamado para ir a buscarlo porque es una locura

P: tengo sábados y domingos libres aparte que cuando hago trabajo pues está conmigo, le enseño como se hace una cosa como se hace otra. Más bien, cuando estoy en casa más bien está conmigo que con él. Yo desde que llevo, como y me lo llevé conmigo. Si voy a cualquier sitio, si voy a comprar, si voy ..., o sea que lo quiero aprovechar para, estoy dos horas dos horas quiero estar con él...Yo estoy poco con él por la sencilla razón del trabajo no pero los ratos libres que he tenido pues lo he querido valorar... [E291099].

En otras ocasiones, los domingos por la mañana, los tres se iban al parque y, a la vuelta, almorzaban con los abuelos. Después de comer el niño hacía la siesta (los sábados

también) y por la tarde, salían a visitar a algún familiar, a pasear o, excepcionalmente, iban al cine [E11299].

- Intereses o actividades preferidas del niño

Los intereses o las actividades preferidas de Aaron giraban en torno a lo que hacía con su primo Yeray. En la primera entrevista la madre comentó que mientras realizaba su jornada en el verano, los niños la acompañaban y jugaban a la pelota o la bicicleta en el patio de la casa. Cuando estaban en su casa jugaban a las espadas, veían vídeos o libros.

M: lo que pasa que es una casa casi, casita terrera y ellos allí disfrutan porque juegan a la pelota, juegan a la bicicleta.[291099].

Podríamos decir que inicialmente Aaron realizaba actividades más lúdicas y de tipo físico y que con el tiempo dejó de ver los vídeos a los que estaba acostumbrado y manifestó más interés por la lectura de libros, pintar con lápices, ceras y hacer puzzles.

M: por escribir, por ver los libros, le hace más caso a eso. Nosotros siempre habíamos dicho que desde chiquitito, yo para poder hacer las cosas siempre tenía el dibujo, y lo adapte sabes a un ratito los dibujos, ahora ya

D: se refieren a los dibujos animados de la tele ¿no?

M: sí

M: y a él le encantan las cintas, te pide algo, la tía por ejemplo le dice qué quieres, que voy a ir a Makro o algo, una cinta de video. Y ahora no, ahora creyones, hojas, sabes que los dibujos los ha dejado como a un lado y ya no le pone tanto interés. Le compré por Reyes una maquinita que le metes el folio y va haciendo dibujos o va, las letras y las va marcando y entonces él después aprieta y

P: X, bueno estudiar, lee mira el libro

M: además coge el libro y hace la historia [E29200].

- Relaciones interpersonales

Respecto a la relación entre el padre y la madre se evidenció, durante las entrevistas, cierta compenetración. Las respuestas de los cónyuges se complementaban progresivamente, sin discrepancias de opiniones entre ambos, sólo matizaciones y, en varias ocasiones, contestaban al unísono. Sin embargo, ellos manifestaron que habían tenido problemas en la relación después de casados; problemas superados en el momento que se desarrollaron las entrevistas.

P: al principio no nos entendíamos...como que era una relación que no, chocante, tenía cosas que a mí no me gustaban, cosas que no le gustaban a ella, pero final se superó y bien. [E291099]

En cualquier caso, las fricciones presentes en la relación estaban relacionadas con la convivencia con la familia materna.

P:... yo por lo menos no puedo disponer de hacer cualquier cosa en mi casa, en mi propia casa, no puedo porque todo le molesta a mi suegro o a mi suegra pues yo se lo digo a ella o me cabreo con ella sin ella tener culpa porque en realidad ellos no tienen culpa de nada... enseguida no me lo dicen a mí porque a mí no me lo dicen sino se lo dicen a ella, sabes ya la llaman y le dicen coño ...y todo eso influye sabes, influye en el sentido que me pongo siempre entonces la relación nuestra ha sido un poco de gatos y otra un poco de bien.

:
P: fallamos en el sentido de la relación nuestra porque a lo mejor yo le digo Mary esto no me gusta de tu padre, no me gusta y ella a lo mejor me contesta y yo que te hago, vamos a hablar con ellos.

Por otro lado, la madre manifestaba que ella adoptaba una actitud más silenciosa y encubría muchas cosas dentro de su relación.

M: pero de gatos no, porque si no porque a mí me dicen algo y yo me lo callo
M: entonces me dice que por qué no se lo dije en ese momento sabes yo voy como tapando, tapando de aquí y tapando de allí .

Respecto a la relación del niño con su padre, éste manifestaba que el niño sentía inclinación por él, lo respetaba bastante y lamentaba pasar tan poco tiempo con éste debido a su trabajo.

P: le digo Aaron estás sientas aquí y no te mueves de ahí. Es decir me tiene respeto por esa parte si se sienta no se mueve.

P:...porque el niño también se da cuenta pues que yo tiro por él, ¿no? que a lo mejor no es como otros que llega y le da un beso, sigue comiendo y lo deja a un lado, cómo estás.

:
P:... sabes que no es la misma relación yo por lo menos la experiencia de padre para mí ha sido maravillosa, sabes yo por lo menos por mi hijo doy hasta la vida.

:
P: por la tarde a veces, cuando llego lo pillo durmiendo a lo mejor, cuando ella no está lo pellizco, lo despierto {se ríe} [E291099]

La relación con su madre era normal, es decir, no destacó nada especial y ésta reconocía la complicidad entre padre e hijo.

M: anoche mismo estaba durmiendo cuando llegó (el padre)...,después (el niño) se desveló porque él (el padre) se levantó a la cocina... Después estuvieron jugando los dos a las cuatro de la mañana y después se dejaron dormir, los dos allí en la habitación del él (el niño)...[E291099]

Los padres también manifestaron la inclinación del niño por una tía materna, a la que llamaba "tata", aunque la veía con poca frecuencia.

D: y qué cosas hacen juntos, cómo

M: no sé, es que realmente es a la menos que ve.

P: sí

M: porque a lo mejor la ve cuando vienen a dejar a Yeray si Aaron no está dentro de clase la ve, ¿no?, como están las clases pegadas pero si no.

:
D: cuando tata va a casa, qué P: (cuando tata va a casa) si está en la azotea pues se tira de la azotea abajo...[E291099]

Esta tía representaba una mayor autoridad para el niño que los padres, ya que la obedecía más en presencia de éstos:

M: a quién hace Aaron más caso cuándo están los abuelos y los padres juntos

M: a los abuelos.

M: ahora si están los abuelos y está la que el llama tata, que es mi hermana la Madre de Yeray, es a tata

:

M: si, sí, hace más caso a tata

Ambos padres llamaban al niño "nene" o utilizaban su nombre de pila

M:... "nene ven aquí" o "vengan nene, corre que te vamos a bañar". Manías que coge uno, pero él sabe y hace caso sabes para esas cosas a lo mejor: "ven aquí" o "nene bájate ya del coche"

:

M:... o sea el nene a lo mejor lo utilizamos en el sentido de que hay veces, eso de: "nene ven" cuando te pone Aaron: "bájate del coche" y no se baja, pues: "nene baja ya"...

P: pero eso que a lo mejor no te hace caso

M: pero también he utilizado yo el nene para reprenderlo o sea que no cojo un no un nombre para una cosa y otro nombre para otra.

Por otro lado, el niño mantenía una relación muy estrecha con su primo, Yeray de cuatro años, que había sido como el primer hijo para los padres de Aaron. La madre lo había cuidado desde muy pequeño y siguió formando parte del núcleo familiar después del nacimiento de su hijo Aaron.

M: sí un año mayor. Yeray cumplió los cuatro en Marzo.

:

M: Yeray vive en Valle Guerra lo que pasa es que lo que te dije el otro día, nosotros nos casamos

P: a Yeray más bien lo criamos nosotros.

M: después de la clínica yo me mude para casa de mi hermana era soltera todavía. Sí era novia tuya ya. Sabes como a ella la cesarea le fue mal y tal, entonces yo me mudé y desde que lo subieron de la clínica yo lo crié.

P: se puede decir que lo criamos nosotros, es decir, que si por él fuera

M: si es por él

P: la tía es

El padre en algún momento se refirió a su sobrino como si fuera su hijo, sintiéndose responsable del comportamiento de éste.

P: es diferente a mi hijo,... no sé si es que a lo mejor lo crié de distinta manera.

Yeray ejercía una gran influencia en Aaron, al cual imitaba en todo lo que hacía o decía.

P: para nosotros a veces cuando sabemos que los padres vienen a buscar a Yeray lo bajamos disimulado para abajo, para casa de mi suegro, para quedarse abajo porque si él se entera, a lo mejor. Yeray mismo oye el coche y no puedes sacarlo, yo lo tengo que sacar a llantos.

:

P: el carácter, lo cambian radical a lo mejor con nosotros no, a lo mejor estamos juntos o están una semana sin verlo y sí funcionan una maravilla

:

P: Yeray hace una cosa, pues Aaron hace lo otro

M: como que están demasiado compenetrados los dos (primos)

De la relación entre los dos niños lo que menos gustaba a los padres era que Yeray decía palabrotas (acostumbrado a oírlas en otro entorno familiar) y mostraba conductas menos obedientes y más agresivas.

M: ... tiene un carácter más fuerte sabes, o sea él se enfada y te puede decir misa

P: sí, las palabras que te dice pues no las dice por nosotros, ni por los padres

...: es feo decirle a un niño di marica o di cabrón, a mi no me gusta sino por

M: por los abuelos

P: por los abuelos, a lo mejor dice "maica" o te dice ..

M: pero también y perdona Moi, la familia de mi cuñado.

P: sí los tíos de él si lo han educado mal.

:

P: Yeray enseguida es una persona más en ese <aspecto >

M: <tiene otro genio>.

P: si tiene otro genio .

M: entonces Aaron ha ido cogiendo eso sabes.

:

P: ...yo a mi hijo, por ejemplo, le digo pues Aaron ahora no vas a ver los dibujos y enseguida agacha la cabeza y sale caminando o le dice a lo mejor a la abuela madre que yo lo arresté y se vuelve a sentar, pero el otro.

Otras personas relevantes en la vida de niño eran sus abuelos, especialmente el abuelo, con el que pasaba la mayor parte de la tarde.

M: ... te puedo decir que están (Aaron y Yeray) todo el día con ellos, mientras no están conmigo arriba, está con ellos.

...pero él se vuelve loco, esta mañana mismo ya quería irse con ellos, desde que lo oyó en el tractor. Eso si se vuelven loco por él, por el abuelo es

:

M: bueno de hecho no le llama el abuelo sino pá. Bueno que para ellos es, lo que es Yeray para Aaron, es mi padre para ellos.

:

P:.. si es con mi suegro está siempre...en la huerta, si le da el tractor, si se pone a jugar con las mangueras y el agua.

- Valores, actitudes y expectativas educativas

En las distintas entrevistas se recogió información de percepciones y respuestas de los padres a distintas situaciones que identificamos como valores, actitudes y expectativas educativas de los padres. Algunas de las cuestiones que expusieron parecían contradictorias; por ejemplo, los padres se quejaban de lo mimado que estaba el niño por parte de los familiares, sin embargo, el padre le compraba todo lo que el niño le pedía cuando estaban en la calle y se disgustaba con éste si le pedía cosas que ya tenía.

P: yo no tanto porque yo se que eso es una costumbre fea que vayan por la calle como a mi me molesta , por ejemplo, en una fiesta o cualquier historia>

M: y que quiere algo

P:y que quiera algo y no una, yo si le puedo comprar todo lo que él quiera pero no quiero que después vuelva a lo mismo otra vez, a lo mejor va al mismo sitio cuatro veces y cuatro veces no se puede comprar y entonces yo le digo hablo con mi suegro, mira suegro esto pasa, no quiero, por ejemplo, que cuando salgan por ahí no le compren tantas cosas a los niños porque después cuando nosotros salgamos por ahí pues es imposible, sabes, y eso no es así. Una cosa y..., si se le rompe se le compra otra cosa pero no lo que no se puede es comprar una cosa, pues dejarla a un lado, comprar otra, dejarla a un lado, comprar otra , dejarla a un lado porque todo es dinero también

M: lo que pasa que mi padre como no tuvo niño, sino tres niñas, entonces todos los nietos que tiene, es eso que los tiene mimados, tanto a Yeray como Aaron y como los dos se han criado allí

Respecto a las interacciones cotidianas destacó la importancia que los padres daban a cómo se comportaba el niño; es decir, lo que más les disgustaba era que el niño no obedeciera o dijera palabrotas y le ponían “arrestos” como: no ver la tele, no jugar con su primo, sentarse en un sillón, etc.

P: no me gusta no sé cualquier cosa que estemos en casa o que no se quiera bajar del coche o que no me haga caso en el sentido a lo mejor que le digas nene ven aquí o vete hacer esto, se da la vuelta y se echa a correr

M: por ejemplo nosotros lo arrestamos, bueno pues te quedas ahí sin ver la tele un rato, o te quedas y los juguetes esos no se cogen porque hace alguna ruinda, no, ... Y tanto lo hacen con Aaron como con Yeray, a lo mejor mi hermana sube un sábado a comer y lo trae, y hacen algo mal y los arrestamos a los dos, arrestar ella a Yeray y yo Aaron, entonces llega mi padre y les quita el arresto.

:

M: o le quitamos a Yeray.

M: lo dejamos una semana sin ver a Yeray, subir para arriba (no estar en casa de sus abuelos).

P: también

M:que es lo que más le duele

P: o también un fin de semana

P: porque a lo mejor no llevamos a mi hijo a un campo de fútbol. Le quito lo más que yo vea que él quiere.

En algún momento, el padre se encargó de recalcar que no utilizaban la fuerza física para amonestar al niño.

M: o le quitamos a Yeray

P: lo le quito las dos cosas

M: lo dejamos una semana sin dejar ver a Yeray , subir para arriba

P: también

M: que es lo más que le duele.

P: o también un fin de semana

p: porque a lo mejor nos llevamos a mi hijo, a un campo de fútbol, le quito lo más que yo vea que él quiere

- Lo que más les preocupa o molesta del niño

La madre y el padre no percibían ningún problema de lenguaje en el niño, ni siquiera el bajo nivel de inteligibilidad de éste les había inquietado. Los padres estaban más sensibles a que el niño mostrase conductas inadecuadas como pegar, agredir, arrebatar, decir palabrotas, etc. y en la que su primo u otro familiar había podido influir tal y como quedó reflejado en los primeros momentos de la primera entrevista.

P: si mi suegro, por ejemplo, dice, perdonando la palabra, dice a lo mejor: “cacho cabrón”.

M: sí, sí.

P: Yeray dice cabrón y el más chico dice cabón {se rien}.

M: sí, sí, sabes que ellos >

P:< los tres tienen que decir>

M: lo van siguiendo, es eso

P: por eso te dije antes que si tiene algo que ver con la relación Yeray [E291199]

Nuevas muestras de la preocupación de los padres por el comportamiento del niño se evidenciaron cuando, terminada la segunda entrevista y fuera del centro, éstos preguntaron si el niño respondía con agresividad o pegaba en el colegio. Su temor estaba incentivado porque su sobrino Yeray utilizaba mucho la fuerza física para hacerse valer y no dudaba en pegar [E11299].

El contexto familiar de Narín

- Configuración familiar

La madre y el padre de Narín tenían 33 y 40 años de edad respectivamente. La madre había cursado estudios de grado medio y el padre de educación general básica. No obtuvimos datos sobre su relación antes de casarse o el tiempo que llevaban casados ya que la entrevista se centró desde el primer momento en conocer la percepción que tenían éstos del comportamiento y las conductas que presentaba su hijo. Esta pareja tenía otra niña de siete años que no presentaba ningún tipo de problemas y cursaba el segundo curso de Primaria en el mismo centro. Teniendo en cuenta la edad de la niña y la de su hermano

podíamos decir que la madre y el padre tuvieron a Narín cuando su hermana contaba aproximadamente con cinco años de edad y según sus padres fue un niño deseado.

M: Saray más bien vino así, de sopetón.

M: sin embargo, Adrián no.

D: fue deseado, fue pensado.

P: si queremos otro hijo.

M: aparte de que este hombre estaba loco por tener un varón, un varón. Fue una maravilla

- Lugar de residencia

Esta familia vivía en el barrio de La Caridad del municipio de Tacoronte, una zona situada dos ó tres kilómetros del colegio, que contaba con transporte escolar.. La vivienda familiar estaba en un nivel inferior al del rasante de la carretera y el piso superior vivía la familia del abuelo materno del niño con su segunda esposa y dos hijos pequeños. La superficie de la vivienda podía tener unos 90 m² aproximadamente, distribuidos entre dos habitaciones-dormitorio, una cocina-comedor y otra habitación que funcionaba como habitación trastero, con cajas amontonadas, juegos y diversos muebles además de un aparato de TV. Los hermanos compartían un dormitorio.

- Relaciones con otras familias

Los padres de Narín no mantenían relaciones con los familiares del piso superior, los adultos únicamente se saludaban y los niños jugaban juntos los fines de semana. Los vínculos más estrechos en esta familia los tenía la madre con una hermana y una prima suya que, con frecuencia, se hacía cargo de Narín. Por su parte, el padre mantenía contactos esporádicos con su familia que vivía en la zona alta del municipio de La Laguna.

M: bueno por parte mía, el abuelo vive encima pero no hacen los papeles de abuelos porque tiene un hermano de cuatro años entonces mi padre no hace de abuelo. Narín no lo ve como abuelo sino como un señor que también tiene dos hijos más, que de todas maneras lo llama abuelo pero como que no es el abuelo que le da la manita y lo lleva al parque, lo saca de paseo

M: ...pero no es esa relación de nieto abuelo entiendes, ...[E41199]

M: bueno la mujer de mi padre es poco comunicativa y él tiene un niño de cuatro años y una niña de cinco y ellos casi siempre están en mi casa

M: bueno cada familia comemos en nuestro sitio,no tenemos una relación tampoco comunicativa si nos decimos "hola" y "hola" sabes, pero es distante

P: las relaciones ahí son casi nulas

M: relación familiar entre las dos casas no hay, lo que es familiar no hay, porque solamente ni ellos comen en mi casa ni yo como en la de ella, ni días señalados ni días no señalados, me entienden [E201299]

- Hábitos y rutinas cotidianas

El padre trabajaba en la construcción y lo hacía por cuenta propia, con lo cual no tenía horario ni días fijos de trabajo, realizando jornadas durante algunos fines de semana.

P: y no todos tampoco, porque muchos fines de semana también trabajo. [E41199]

La madre trabajaba en un invernadero de flores en Santa Cruz y su horario de trabajo era de ocho a tres de la tarde.

M: ...yo tengo un horario de ocho a tres trabajando...[E41199]

Respecto a las actividad diaria del niño, los padres afirmaban que era el primero que se levantaba todos los días. Durante la semana su padre los lavaba, los vestía y los dejaba en casa de una vecina durante media hora hasta que llegaba la guagua que recogía a la niña para ir al colegio, mientras el hermano iba en coche con la vecina.

M: bueno es el primero que se levanta todos los días, se levanta a las seis de la mañana, sean laborales o no laborales...

M: Una chica los trae, después va con la chica, la chica ya, la rutina ya sabe que tiene que quedarse allí viendo a Popeye y cuando ya termina Popeye ya se vienen para el colegio y ya, y él lo sabe, nada tranquilo, ahora como el padre empieza a vestirlo y tal y cual y eso se arma allí la de San Quintín, después la chica lo recoge, sabe que tiene que ir con ella, que ir a su casa y luego venirse, y después le preguntamos mira Adrián no quiso ir al colegio, se enfado contigo, no, todo muy bien, muy bien.[E41199]

Su madre los recogía a la salida del colegio. Los niños no tenían el hábito de merendar temprano sino hacia las seis y media de la tarde. Durante la tarde lo más común es que los niños viesan la tele, jugaran juntos o salieran con su madre a visitar algún familiar. Cuando el el padre no trabajaba se quedaba con los niños mientras la madre hacia las labores domésticas; entonces jugaba a la pelota con el niño, iban de visita familiar o al parque.

M: ellos salen de aquí (el colegio) a las 4.30 h., Saray es la última

M.: porque esto de salir del colegio y merendar, yo no sé todos los niños llegan como locos a merendar y mis hijos no, ni uno ni el otro y a lo mejor meriendan a las seis y media.

P: por la tarde, dice "papi, el gol". Me pongo a darle al balón para que me tire. Y los fines de semana lo más que hago es sacarlo para dar una vuelta... con la hermana, mayormente con la hermana o lo llevo al parque

P: ...ella se queda mayormente haciendo las cosas de la casa, como los dos estamos trabajando...

M: como yo me paso parte de la semana con ellos pues el fin de semana

P: lo llevaba a la playa a dar una vuelta o con uno de mis hermanos que también tiene otros hijos para que él se distraiga.

P: Donde lo llevo es a La Laguna y arriba a casa de mi hermana en la Cruz Chica.[E41199]

En alguna ocasión el padre cogía un libro y se sentaba con el niño a verlo pero reconocía que era más frecuente que esta actividad la realizase sólo porque él estaba cansado o porque en opinión de la madre estaba en su mundo.

P: a veces, por cualquier motivo cojo un libro y me pongo con él y se entretiene
M: sí también él quiere que compartamos los libros con él tanto el padre como yo, muchas veces nos coge la mano, nos sienta en una silla y él encima sentado.
P: él va por ejemplo, a los libros que tiene la hermana, a los cuentos y tal
D: ajá
P: él por su cuenta, coge y empieza a ojearlos y tal
M: a veces quiere que este el padre o yo con él, a veces está él solo o eso un vídeo también nos lo hace compartir con él. [E41199]
P: a veces, él lo hace pero a veces uno ni asunto le pone, porque a veces vienes cansado o
M: y a veces llegas y lo ves en su mundo, sabes.

A partir de la siete de la tarde, cuando estaban en casa el niño se mostraba muy impaciente, lloraba y pataleaba hasta que su madre abandonase lo que hacía y lo atendiera. Generalmente lo bañaba la madre; el padre lo hacía en ocasiones. En esta familia no tenían costumbre de sentarse en la mesa para cenar sino que el niño tomaba un biberón en la cama y su madre se acostaba con él hasta que se quedaba dormido.

P: no siempre tiene unas veces que el padre lo baña, se va a ver su video, se relaja.
P: también lo baño mientras ella haciendo la comida para el día siguiente.
M:...y eso sobre las siete no sé si ya está cansado o se acerca la hora del baño, sabes, de acostarlo y a lo mejor estás cocinando allí y empieza a berrear y a llorar para que yo lo coja y sabes llamándome la atención y nada se pone a llorar delante mío y el padre, no quiere ir con el padre, ni nada sino que lo atienda yo. [E41199]
M: No hacen cena, él toma biberón,
M: se toma el biberón porque no cena bien, entonces es la única manera de que se tome la leche con cereales [E201299].

Durante los fines de semana la familia aprovechaba para ver la tele por la mañana, comer juntos al mediodía, realizar alguna visita familiar y, en alguna ocasión, ir al cine. Muchas veces los dos hermanos jugaban o veían películas de vídeo con los hijos del abuelo, caracterizado uno de ellos por ser poco educado y algo salvaje según los padres de Narín.

P: un poco salvaje
P: sí, porque no está educado,...
M: ...el otro niño a lo que va es a quitarle las cosas, pues esto es mío, esto lo tenía yo...
M:... normalmente a lo que suele ellos venir es a ponerse a, a poder ver el vídeo, una película de video
:
M: muchas veces vienen mis hermanos, no y a lo mejor uno se pone a ver el vídeo, el otro jugando con, yo que sé, con un cochito .. [E201299].

- Intereses y/o actividades preferidas del niño

Las actividades preferidas de Narín eran hasta la entrada al colegio jugar con tierra, piedras, palos, un balón o ver películas de vídeo y, posteriormente, se entretenía con otros juguetes o mirando algún libro de la hermana. Estas actividades las realizaba sólo y cuando él quería, en ocasiones reclamaba la presencia de sus padres para ver la tele.

P: bueno para jugar, ahora son los juguetes pero antes no era sino piedras, palos y se podía sorroballar en la tierra, era un niño.

M: si es un niño que lo que le gusta mucho es la naturaleza, muchos palos

P: animales

M: y que ahora él está aprendiendo a jugar.

M: Además, tiene una agilidad con un balón que es algo increíble para un niño de su edad.

:

M: normalmente no solemos sentarlo ahí y enchufarlo sino es cuando él quiere

P: nosotros preferimos que él juegue antes de que encienda la tele pero

M: a veces lo acompañamos nosotros

P: la hermana

P: por la mañana cuando quiere que estemos al lado de él pero por la tarde, por ejemplo, lo hace solo.

:

M: ... al contrario cuando lo vemos así relajado, que está disfrutando la película, no lo interrumpimos, al contrario lo dejamos.[E41199]

- Relaciones interpersonales

Entre los padres observamos una relación distante en el sentido que no había una comunicación muy estrecha entre ellos y cada uno se responsabilizaba de tareas concretas: la madre trabajaba y se encargaba, preferentemente, del cuidado y la atención a los niños mientras el padre se quedaba con los niños las tardes que no trabajaba. Respecto a la falta de comunicación entre los padres recogimos en la segunda entrevista, a la que asistió la madre sola, que ésta no sabía si su marido iba a asistir a la reunión, no habían comentado entre ellos las pautas de acción con el niño que se acordaron en la anterior reunión y ella argumentaba que el marido era un signo de zodiaco poco comunicativo.

M: él no lo llegó a hacer, no lo sé.

M: bueno por lo menos no me ha comentado nada.

:

M: es que mi marido tampoco, no, Géminis no es comunicativo en sí. El no te concreta tampoco, entiendes. A lo mejor tú aquí si le preguntas algo concretamente te lo explica pero si estamos hablando nosotros dos no concreta concretamente, tienes que llegar a un de esos y preguntarle, no sé, algo concreto claro.

D: crees que vuelva otra vez tú que lo conoces personalmente más

M: yo creo que sí, hoy no vino pero no sé por qué

D: pero habían quedado ¿no?

M: sí.[E201299]

La relación entre el niño y la madre parecía ser algo más estrecha que entre el padre y el niño a tenor de las preferencias que éste último mostraba por su madre a la hora del baño, la comida y para irse a dormir.

M: otra cosa que te quería comentar, yo por ejemplo, estamos juntos toda la tarde y a la hora de hacer la cena por ejemplo a la siete, no sé si es que ya está cansado, está rendido, no sé, él me quiere a mí para dormir porque le hago las cosquillitas en la espalda, él se tiende en la camay eso le relaja a él cantidad, de estar pasando, sovajando, relajando, acariciándolo, eso sí me quiere a mí, no quiere al padre sino a mí.. [E41199]

M: a mi me requiere más bien eso si está cansado porque para dormirse le gusta mucho que le estén acariciando, es como una terapia para él , se queda super relajado, le encanta, que lo estén acariciando y que lo que estén, un poco cuando está cansado y quiere dormirse bueno pues quiere eso [E201299].

Respecto a la relación entre el niño y el padre, éste confesaba que se agobiaba cuando el niño se ponía a llorar o patalear y que había cogido la costumbre de salir con él y llevárselo a cualquier sitio.

P: en la casa yo por ejemplo tendría que salir, en vez de un muñeco, sacarlo o llevarlo al parque. Yo me agobio. ...pero si se pone, yo que sé, con muchas pejugueras, llora o tal , salgo con él, ir hacia la plaza, dar una vuelta, caminar y después

P: yo lo saco, le doy una vuelta y cuando veo que está calmado vengo a casa otra vez, le pongo una película, lo baño, lo que sea y se queda relajado.[E41199]

Entre los familiares del niño había una tía materna con la que éste había pasado más tiempo ya que lo cuidó de pequeño y era la única persona con quien lo dejaban los padres cuando salían y el niño no podía acompañarlos.

M:..mi hermana tiene bastantes vínculos con él, pero también para necesidades, por ejemplo, para necesidades así los dejamos con ella...

P: yo diría que aparte de la madre, la que más la conoce es la hermana...

M: y para dejarlo así con alguien que lo conozca, mi hermana.

P: porque son de esas personas que tienen paciencia para...[E201299]

- Valores, actitudes y expectativas educativas

En las entrevistas a los padres entresacamos algunas citas que reflejaban algunos comportamientos que éstos valoraban positivamente en los niños, las actitudes que intentaban inculcarles y las expectativas educativas. Respecto a los comportamientos la madre valoraba la independencia de Narín para jugar, buscar la comida del desayuno e incluso que fuese menos apegado afectivamente.

M: es un niño solitario... y muy independiente.

M: ... entonces ella (la hermana) no sabe jugar. Bueno de hecho muchas de las veces ella se aburre en casa porque no sabe jugar. Narín sí [E41199]

M: ... aunque él es muy independiente, porque él te pide una vez las cosas y si no lo atiendes, va y la coge, o sea, que no es un niño de estos cómodos o que está insistiéndote para llamar la atención. No, al contrario que la hermana...puede cogerlo todo perfectamente pero te lo está pidiendo todo, él no...

M: sí, intenta preparárselo es un niño en ese sentido muy, que no es que te llame la atención sino que todo lo que sea de su mano él intenta hacerlo.

M: no, depende para nada de nosotros

:

M: ...(la hermana) pues me besa es diferente, super cariñosa siempre es más pegajosa en el sentido que siempre está sobre de ti, es diferente. Narín no, Narín es más independiente, es diferente. ...[E201299]

Entre las actitudes la madre recalca a sus hijos la de la compartir las cosas con los demás niños, respetar las cosas de su hermana.

M: ... es que siempre estoy reprendiendo a los míos, hay que compartir las cosas, no hay que ser egoísta porque claro ellos siempre vienen sin nada entiendes, entonces siempre estoy machacando... ...[E201299]

Como expectativa educativa funcionaba más la consigna de “permitir hacer a los niños lo que quieran”, es decir, los límites y la autoridad se ejercían en situaciones muy extremas. En algunos momentos cuando el niño no atendía a razones o éste le levantaba la mano a su madre les respondían dándole físicamente.

M: él sigue haciendo lo que le apetece...

M: ... mamá mira que Narín está haciendo tal cosa, es peligroso Saray ¿sí o no?, entonces le digo explícalo que no lo debe hacer, sabes que no enseguida dejo lo que estaba haciendo y voy corriendo con Narín, ya no, ya lo he dejado a su aire, no,...

M: ... al principio intenté hablar con él y no solucioné nada y después con mucha autoridad y mucha mano dura...él no va con hablarle, no con razonar con él, sino marcarle...

M:...a mi me ha levantado la mano cuando se pone algo que no quiere, pero se lo devuelvo :

M: si él me da una patada yo le doy una patada, si me pega, yo le pego, no siempre pero normalmente para que se de cuenta de que no,...eso no se hace, no se pega, te gusta que te lo hagan, y ahí como que reacciona más, es la única manera pero por lo menos conmigo funciona... [E201299]

- Lo que más les preocupa del niño

En el momento de concretar con los padres las cuestiones que más les preocupaban del niño destacaron, entre otras, su falta de atención, que no hacía caso a nada ni a nadie, no miraba a la cara y no controlaba la caca. Otras conductas desconcertantes serían que el niño lloraba sin razón, daba un puntapié al perro, se quitaba la ropa cuando quería, etc.

P: Sigue a su rollo es lo más que suele hacer como se suele decir. Es lo más que noto yo, eso lo más extraño para mí.

P:... Se quita la ropa cuando él quiere, a lo mejor, y cosas así.

P: Cuando hace pipí, se se se echa la mano, y, y luego se lo deja hacer. Porque ya sabe ... pero él no quiere. Eso es lo más que le choca de él.

P: a lo mejor está entretenido y y jugando o mirando, como que no quiere poner asunto a nada, no le hace caso a nadie.

P:... como si lo trancaba (al perro), le mandaba un puntapié, él es así.

P: ... (cuando se pone pejuguera), se tira al suelo, se pone a llorar. Pero si se pone, yo que sé, con muchas pejugueras, llora o tal , salgo con él, ir hacia la plaza, dar una vuelta, sé, con muchas pejugueras, llora o tal , salgo con él, ir hacia la plaza, dar una vuelta, caminar y después ..

P: le entra la perreta, si llora por algo pero es que no lo sé...

P:... la madre recoge una cosa, basta que la recoja para que él luego vaya y las deshaga, recoger juguetes, o , a veces, le da por tirar una silla, la recoge otra vez y él vuelve otra vez. Eso es lo que más .

M: no te obedece, no te mira a los ojos cuando le estás hablando, intentas enseñarles y tampoco.

M:... bueno eso un fin de semana se levantó, se fue al baño e hizo caca. Eso es lo que no entiendo yo. Si hace la cacá un día porque no la hace más. El sabe lo que hay que hacer ...

M: Como que él mírame y no me toques.

M:...pero él no pide (llevarlo a un determinado sitio)

M:... sobre las siete no sé si ya está cansado o se acerca la hora del baño, sabes, de acostarlo y a lo mejor estás cocinando allí y empieza a berrear y a llorar para que yo lo coja y sabes llamándome la atención y nada se pone a llorar delante mío y el padre, no quiere ir con el padre, ni nada sino que lo atienda yo.[E41199]

Como se desprende de los párrafos anteriores los padres aportaron información que evidenciaba la escasa interacción y comunicación que había con el niño. Cuando se les preguntó que por qué pensaban que el niño estaba en esta situación justificaron que era algo de nacimiento o una cuestión de carácter porque el niño fue deseado y había recibido el mismo cariño y trato que su hermana.

P: yo quererlo lo quiero igual que la hermana, el mismo cariño...pero por falta de cariño, no creo que sea

:

P: más que nada yo creo que eso es de nacimiento

M: es la forma de ser de él, el carácter pienso yo también porque criarse

:

M: aparte de que este hombre estaba loco por tener un varón, un varón. Fue una maravilla.[E41199]

Respecto al control de esfínteres durante el primer trimestre la profesora trabajó con el niño para que adquiriera este hábito en el colegio, pero a la vuelta de las vacaciones de

Navidad la profesora criticó la actitud de la familia por no haber mantenido la rutina que ayudaba al niño en el control de esfínteres.

P: ...vino de navidades fatal, fatal, fatal un retroceso pero horroroso haciéndose caca todos los días...me pareció una falta de respeto por la familia no, sabiendo todo lo que costaba el asunto que ahora el niño volviera después de dos semanas de vacaciones con todo el trabajo perdido ¿no?...[E1200].

3.3. El proceso de recogida de datos

Primer ciclo de acción: mes de noviembre

Lo más novedoso de este primer ciclo de acción fue la toma de contacto con las familias, el grupo clase y la familiarización con sus contextos, lo que se define como *vagabundeo* (Goetz y LeCompte, 1988:109). El propósito que mejor define este período sería el de establecer una relación con los contextos y sus habitantes lo suficientemente próxima y sincera como para obtener una información lo menos sesgada y distorsionada posible.

Dimensión familia

El primer contacto con las madres y padres se estableció a través de la profesora. Ella les comentó que recibirían una llamada telefónica, relacionada con el proyecto de investigación presentado en su día, con la finalidad de concertar un encuentro. A la primera llamada respondieron las madres con las que fijamos un día y hora de reunión para cada familia.

El interés primordial del primer encuentro con las madres y padres fue establecer un clima de confianza y empatía para luego explicar la razón de la reunión, la finalidad y orientación del estudio, y conseguir un compromiso de colaboración. En este primer encuentro se incidió, especialmente, en comunicarles el carácter estrictamente confidencial y anónimo de la información que facilitasen.

Dada la escasa disponibilidad de tiempo tanto de la profesora (especialmente fuera del horario lectivo) como de los padres fue prácticamente imposible conciliar los horarios para una reunión conjunta por la tarde.

Como uno de los objetivos de la entrevista es que fuera útil para identificar problemas y establecer relaciones que permitieran comprender mejor las dificultades en el área de la comunicación y el lenguaje, este primer encuentro exigió un guión que determinaría los aspectos a tratar. Como también sabíamos que estábamos ante dificultades distintas en cada uno de los casos, dicho guión inicial varió con cada familia.

En la primera entrevista con los padres de Aaron nos interesamos por:

- Conocer la estructura familiar y cómo funcionan, es decir, cuál es la dinámica familiar.
- Conocer el lugar que ocupa el niño por parte de la familia paterna y materna.

Respecto a **la primera entrevista con los padres de Narín** las cuestiones previstas fueron:

- Conocer la percepción particular de su hijo, si existía algún aspecto del desarrollo de éste que les llamase la atención o les preocupase más.
- Determinar si las conductas del niño eran de reciente aparición o estaban presentes antes de incorporarse al colegio.
- Conocer la situación del niño con respecto a la familia paterna y materna.

En este último caso, y atendiendo al nivel de comunicación preverbal que presentaba el niño, se les propuso que desarrollasen conductas de aproximación física como mantener abrazos con el niño en distintos momentos del día. Esta propuesta surgió de las conversaciones con la profesora, entendiendo que existía una falta de vínculo afectivo entre el niño y sus padres. De modo particular, se planteó a esta familia que intentara registrar en una libreta las distintas reacciones y cambios del niño, así como sus impresiones personales.

Durante las entrevistas cuidamos no dar opiniones, ni valoraciones, y por consiguiente, no dio lugar a ningún tipo de discusión ni de justificación. También procuramos que el final de la entrevista se diera en un clima de cordialidad y que los entrevistados no acabasen con sensación de desconfianza e irritabilidad por el desarrollo de la misma.

Finalmente, se les entregó y comentó los registros adaptados de Manolson (1994) para que en tres hojas distintas anotasen en casa: las actividades que el niño realiza a lo largo del día y con quién está por un lado; para qué se comunica (protestar, pedir, llamar la atención, etc.) por otro; y, en una tercera hoja, sobre qué se comunica el niño – habla de amigos, comida, juguetes, familiares, etc.). Les aconsejamos hacer una lectura previa antes de cumplimentar las hojas, pudiendo rellenarse en distintos momentos y días.

En ambas reuniones acordamos que los siguientes contactos se establecerían por vía telefónica y, orientativamente, nos volveríamos a encontrar pasado un mes desde el último encuentro.

Dimensión aula

Una vez informadas las familias de los objetivos del proyecto y tras compartir, al menos teóricamente, el planteamiento de trabajo conjunto, nos incorporamos al aula como un miembro más de ella. Hasta entonces sólo habíamos estado allí para reunirnos con la profesora a solas y, en algún momento que nos acercamos a comunicarle algo. El aula estaba estructurada y funcionaba siguiendo el proyecto pedagógico del C.P. Amara Berri de San Sebastián (Guipúzcoa) (Anaut *et al.*, 1989).

Inicialmente, dada la relación de confianza entablada con la profesora junto a la comprensión de los objetivos del trabajo por parte de esta última, no fue necesario definir los días concretos de estancia en el aula, aunque garantizamos nuestra presencia como mínimo dos días a la semana. En lo sucesivo, nuestra hora de llegada al centro fue diez minutos más tarde que la de entrada al colegio, a las 8.30 h., y permanecíamos en el centro hasta después del recreo, las 11.20 h. En otras ocasiones llegamos a las 9.30 h y nos íbamos unos minutos antes de la hora de salida, a la 1.30 h.

Las primeras semanas se realizó una *observación ciega*, no focalizada, sin orientación de un objetivo terminal y organizador, que consistió sólo en ver qué pasaba en un aula de tres años. Tratamos de mantener una actitud absolutamente receptiva, de dejarnos llevar para conocer lo que ocurría en el aula. Seguíamos con atención lo que se hacía, cómo, quiénes participaban, etc. Para ello, nos situamos en un espacio próximo a la puerta de entrada y salida, que permitía obtener una visión global del aula organizada en cuatro grandes subespacios: el teatro, la pintura, la casa y los juegos. Véase en el siguiente plano, con las distintas zonas del aula, una señal que indica nuestra posición.



Fig. 7.1: Plano del aula

Las notas de campo de este período presentan muchos espacios en blanco e interrupciones sin tiempo de referencia, porque estábamos más preocupadas por seguir la dinámica del aula, la actividad en los rincones y observar lo que hacían los niños y niñas, fundamentalmente Aaron y Narín, que en registrar los comportamientos. También nos deleitábamos con los cuentos que contaba la profesora; por cierto, había uno fijo que se repetía todos los días, el cuento de **Tontón y Tintín** (ver anexo VI), cuyos contenidos se trabajaron durante semanas y recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 7.22: Conceptos básicos introducidos a través del cuento (1)

CUENTO	CONTENIDO- CONCEPTO
Tintín y Tontón	Esquema corporal: cabeza, cuerpo. Tamaños: grande, pequeño, muy grande. Cantidad: muchos. Cualidades: frío, caliente. Contrarios: frío, caliente; entrar, salir; mucho, poco. Acciones: entrar, salir, cantar. Sensaciones: frío, calor.

En las semanas siguientes evitamos “invadir” u ocupar otro espacio del aula; nuestra actuación fue distante e intentamos no establecer ningún diálogo o conversación con los niños y niñas para hacer observación no participante. Lo que si ocurrió, en distintas ocasiones, es que algún niño o niña, de los que jugaban en la zona más cercana a la puerta, se acercó a preguntarnos cómo me llamaba, qué hacía allí, por qué estaba en el aula, si me iba a quedar con ellos y qué ponía (refiriéndose a lo que escribía).

Intentamos responder a todas sus preguntas sin desvelar la finalidad de nuestra presencia, ya que no teníamos ningún interés en convertirnos en un personaje misterioso, que aparece y desaparece por horas o días, ni de provocar hostilidad en las niñas y niños. Nosotras aprovechamos sólo para preguntarles sus nombres.

En las notas intentamos recoger progresivamente todo lo referido a: las actuaciones e intervenciones de los niños y de la profesora, los movimientos corporales, las reacciones, los materiales, etc.; pero aún no conocíamos el nombre de todos los niños y niñas y se oía bullicio, ruidos y sonidos ininteligibles, lo que se reveló como primera fuente de problemas metodológicos.

Si bien la estancia en el aula respondía, inicialmente, a la necesidad de recabar el máximo de información sobre los niños seleccionados, siendo testigo de todos los

intercambios comunicativos y lingüísticos que podían suceder en cada momento, las dificultades para percibir y captar las producciones lingüísticas hizo necesario recoger muestras de habla de cada caso. Sin embargo, teniendo en cuenta la escasa competencia comunicativa de los niños y el bajo nivel de inteligibilidad del habla, también nos planteamos las siguientes cuestiones:

- Aplicar el Inventario de Desarrollo Battelle (1989) para recabar información sobre el resto de las áreas de desarrollo.
- Utilizar objetos y referentes visuales para entender e identificar mejor el contenido de la conversación.
- Utilizar procedimientos de pruebas estandarizadas para obtener más datos del desarrollo del lenguaje.

La grabación de las muestras de habla para obtener un corpus de lenguaje lo más rico posible (con un mínimo de 100 enunciados) se realizó fuera del aula. El espacio utilizado fue otra aula facilitada por la profesora, situada frente a la de tres años y destinada a guardar materiales, que funcionaba como un almacén desordenado. En esta aula escogimos la esquina más luminosa y habilitamos un espacio entre las cajas, juegos, cuentos, telas, objetos para disfrazarse, murales de gran extensión, etc. donde colocamos una mesa y dos sillas adecuadas a la altura de los niños, pusimos la grabadora y montamos la cámara de vídeo.

Dada las escasas habilidades conversacionales de los niños, se definió una situación más estructurada utilizando el cuento de Tonton y Tintín, que trabajaban en clase en ese momento, puzzles de secuencias diarias y láminas con dibujos de animales, utensilios corrientes (peine, vaso, plato, toalla, etc.), comida, etc. que se encontraban en esa misma aula. También se realizaron registros de muestra de habla a un primo de Aaron, ya que en el curso de la primera entrevista tanto la familia como Antonia y la tutora del niño de cuatro años lo definían como una persona clave en la vida de Aaron. A su juicio la influencia que este niño ejercía en Aaron podía explicar sus dificultades lingüísticas.

Un esquema-resumen guió la recogida de datos y determinó el contenido de la evaluación del lenguaje recogido en la siguiente tabla.

Tabla 7.23: Contenido de la evaluación del lenguaje

PROCESO DE COMPRESIÓN	
AUDICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de ruidos y sonidos - Discriminación de ruidos
COMPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir órdenes o consignas que implican una o dos acciones - Indicar objetos familiares. Por ejemplo: <i>¿Dónde está la puerta?</i> - Indicar objetos familiares por su uso - Relaciones espaciales entre dos objetos: encima, debajo, delante, detrás, dentro de, fuera de - Identificación de colores - Tamaños: grande y pequeño; el más largo - Comprensión de adverbios: flojo, fuerte - Comprensión de formas posesivas sencillas: mío, tuyo
PERCEPCIÓN DEL HABLA MEMORIA SEMÁNTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Repetir secuencias de dos palabras - Repetir oraciones de tres y cuatro elementos
LÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> - Señalar imágenes referidas a objetos familiares, animales, alimentos, acciones cotidianas.
PROCESO DE PRODUCCIÓN	
ASPECTOS SUPRASEGMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - Voz : entonación, volumen, ritmo
DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades conversaciones: <ul style="list-style-type: none"> . Inicia turno de conversación . Mantiene conversación - Funciones comunicativo-lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> . Denomina . Describe . Pregunta . Explica . Narra - Recursos deícticos para referirse a personas, objetos, localización y momento
DIMENSIÓN SEMÁNTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Denominar imágenes - Léxico expresivo: campos semánticos de los nombres, verbos y adjetivos¹
DIMENSIÓN FONOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de inteligibilidad - Fonemas adquiridos - Procesos de simplificación del habla adulta
DIMENSIÓN MORFOSINTAXIS	<ul style="list-style-type: none"> - Entre los enunciados verbales diferenciar: <ul style="list-style-type: none"> . Inteligibles y no inteligibles . Repeticiones - De los enunciados verbales inteligibles y no repetidos, analizar: <ul style="list-style-type: none"> . Tipo de oración: menor, simple, compuesta . Complejidad sintáctica: coordinada, subordinada - Elementos gramaticales que aparecen: <ul style="list-style-type: none"> . Morfemas de género, número. . Flexión verbal . Preposiciones . Artículos

¹ Para considerar una producción sonora como una palabra no se atendió a un criterio riguroso de productividad (Serra et al., 2000) sino que se registraron todas las palabras empleadas en distintas situaciones. El criterio de productividad se refiere al uso extendido de la palabra cuando no está presente el referente y es empleado en diversos contextos.

La siguiente tabla recoge los procedimientos y participantes en el proceso de evaluación del lenguaje.

Tabla 7.24: Procedimientos y participantes durante el proceso de evaluación del lenguaje de los casos

PROCEDIMIENTOS Y MATERIALES UTILIZADOS	PARTICIPANTES
<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de Desarrollo Battelle - Test de Vocabulario Peabody - Referencias espaciales dentro del aula - Lámina 1 de contenido del PLON - Conversación actividad de clase, desayuno, etc. - Producción provocada (utilización de referentes): <ul style="list-style-type: none"> . Cuadernillo de fonología del PLON . Prueba de audibilización de palabras (Rodríguez, 1989) . Lámina de léxico expresivo del PLON . Lotos de dibujos de animales, alimentos, utensilios diarios, etc. . Lámina secuencia diarias . Frases de opuestos del PLON . Lámina del parque del PLON . Cuento de Tintín y Tontón 	<p>Niño y experta</p> <p>Niño y niño</p>

Los días que estábamos en el centro acompañamos al grupo en todos sus itinerarios: en la subida a la clase, la entrada al aula, la bajada a la biblioteca, al patio y a la sala de Psicomotricidad, lo que permitió ir conociendo algunos espacios del centro.

Durante la jornada, y cuando era posible (en el descanso para el desayuno o en el recreo), Antonia se aproximaba y nos compartía las reacciones y respuestas de los dos niños ante distintas situaciones. Estas conversaciones eran fortuitas e ineludiblemente también hablaba del resto de los compañeros. Ella nos fue presentando, con distinto nivel de detalle, a todas y cada uno de ellos e íbamos entendiendo, de forma práctica, cómo abordaba las variadas situaciones que se producían en el aula; también nos informaba de las conversaciones que mantenía con las familias del alumnado a la entrada al colegio o la salida. Desgraciadamente, nuestras conversaciones podían verse interrumpidas en

cualquier momento y por cualquier reclamo de un niño o niña, con lo cual se hacía difícil estar totalmente concentradas en un asunto particular como sería lo deseable, pero era la única manera de “reunirnos” diariamente cuando los centros no cuentan con personal que sustituya al profesorado para estas cuestiones.

La conversación y la entrevista tienen como característica común que son intercambios verbales, pero la conversación se caracteriza por la espontaneidad o informalidad. Durante el trabajo de campo fueron muchas las situaciones en las que se producía este tipo de intercambio con la profesora: en la entrada del aula, antes de comenzar una colectiva, en el recreo, cuando los niños y niñas jugaban autónomamente en las zonas. Fueron conversaciones de gran valor informativo porque se comentaba y hacían observaciones de la evolución de cada uno de los casos, de alguna estrategia que estaba utilizando y hacía valoraciones sobre el progreso de cada uno de los casos. También se informaba de hechos que ocurrían en los momentos en que estábamos ausentes. A lo largo de la investigación, este fue uno de los períodos que registró mayor número de conversaciones, seis en concreto, quizás porque todavía no habíamos concertado ninguna entrevista.

Por lo tanto, diferenciamos las conversaciones de las entrevistas; las primeras mantuvieron el carácter informal, y aunque breves no menos ricas, mientras que en las segundas había una cita concertada con cuestiones previas a tratar y la grabadora como testigo. Las entrevistas con la profesora se concertaban con algunos días de antelación y se realizaban aprovechando un hueco de su horario para preparar materiales o, mientras el grupo estaba en la biblioteca con la profesora de religión. Las primeras conversaciones con **la profesora** dieron la pauta para organizar el guión de **la primera entrevista** [E/181199] y las sucesivas, de tal forma que una cuestión fija fue: conocer la evolución de cada uno de los casos.

El tiempo que disponía para las entrevistas era de una media hora aproximadamente, lo que explica que, en distintas ocasiones, en una misma entrevista sólo se haga referencia a uno de los niños. Nunca le matizamos que se centrará sólo en los aspectos comunicativos y lingüísticos de los niños porque ella ya conocía los objetivos de la investigación.

Una de las finalidades de la entrevista era recoger de forma más fidedigna la observación y valoración de la profesora sobre los casos; pero además en el curso de las entrevistas intercambiamos impresiones e información respecto a las familias. La profesora

exponía sus puntos de vista sobre la actitud de las madres y padres y lo que propondría a éstos, además de compartir con nosotras las actuaciones que tenía previsto realizar con los niños.

- **Segundo ciclo de acción:** meses de diciembre y enero

Las pretensiones de este ciclo giran en torno a la pertinencia de ofrecer a las familias pautas generales de actuación a partir de las observaciones y registros realizados y la preocupación por focalizar las observaciones dentro del aula.

Dimensión familia

Aproximadamente un mes después de la primera reunión **con los padres de Aaron** mantuvimos **la segunda entrevista** [E/11299]. En este encuentro estaba previsto comentar de forma más específica los registros adaptados de Manolson (1994). A esta cita acudió sólo la madre aunque se fijó a la siete de la tarde para garantizar la asistencia del padre. Además se sucedieron un “cúmulo” de despropósitos que limitaron más el encuentro; por una parte, la madre no trajo los papeles y nos dio la sensación que ni siquiera los había ojeado y, por otra parte, a los pocos minutos de iniciarse la entrevista la grabadora se bloqueó y no volvió a funcionar. Restamos importancia al incidente aunque personalmente sabíamos las consecuencias, así que evitamos formular demasiadas cuestiones, ciñéndonos fundamentalmente a la primera hoja del registro, la de las actividades o rutina diaria. El esfuerzo por practicar las cuatro máximas de Grice (1975) para mantener una conversación y recoger lo que decía la interlocutora fue supino. Aún así, la entrevista terminó una hora más tarde y minutos antes llegó el padre. Antes de concluir se ofrecieron algunas pautas para utilizar la estrategia del modelado ante los errores de habla de Aaron. Salimos juntos del centro y en el exterior plantearon cuestiones como si Aaron pegaba o respondía con agresividad a otros niños.

Más distanciada en el tiempo y justo antes de las vacaciones de Navidad mantuvimos **la segunda entrevista con los padres de Narín** [E/201299]. A esta segunda reunión estaba convocada la madre, el padre y la hermana. La madre llegó sola a la reunión y no sabía si su marido asistiría, aunque éste sabía el día para ello. La hermana no asistió por estar en un cumpleaños.

Los objetivos que guiaron el desarrollo de la entrevista fueron:

- Conocer los cambios que se habían dado desde el último encuentro.

- Conocer cómo se había desarrollado la propuesta, realizada en el primer encuentro, de buscar momentos para acercarse al niño, abrazarlo y permanecer con él el tiempo necesario.
- Comentar los registros entregados en la última reunión.
- Conocer la evolución del tema que más preocupaba a los padres: el control de esfínteres.

Tras la transcripción de la última entrevista no quedó suficientemente clara la relación del niño con la familia materna y planteamos cuestiones de tipo descriptivo (Patton, 1984) o de gran recorrido (Spradley, 1989) para obtener una descripción de las características significativas de una actividad o escenario social, haciendo alusión a espacios, tiempos, hechos, personas, acciones y objetos. Por ejemplo:

- *¿Cómo están dispuestas las viviendas, parece que viven en la misma casa en diferente nivel?*
- *¿Qué nivel de comunicación hay entre las dos familias (la del niño y el abuelo), es decir, hay vida familiar autónoma o comparten actividades, momentos del día, cómo funcionan?*

Transcurridos unos treinta minutos, llegó el padre y se repitió la primera cuestión, cuidando no introducir cambios de palabras o en el giro de la pregunta. La entrevista se prolongó más de lo previsto para dejar tiempo al padre y oír su visión sobre los cambios desde el último encuentro.

Dimensión aula

El estudio de las notas de campo del mes anterior nos obligó a focalizar la observación. Respecto a nuestro emplazamiento en el aula nos reafirmamos en el espacio escogido para las observaciones puesto que constituía una zona franca, de poco tránsito excepto a la entrada y salida del grupo, cuando alguna de las chicas o chicos iba al baño o puntualmente se acercaban a coger el papel de baño, colgado de la puerta por una soga, para limpiarse los mocos o las manos. Sin embargo, la existencia de dificultades operativas para recoger fielmente los intercambios verbales dado el nivel de bullicio en el aula nos obligó a replantearnos algunas cuestiones para captar mejor el lenguaje oral además de agudizar más el oído.

Respecto al contenido de la observación estaba claro las personas objeto de la observación pero teníamos que tomar decisiones respecto al registro de los comportamientos; es decir, había que determinar, primero, qué comportamientos se relacionan de manera implícita con la competencia comunicativa y lingüística porque a priori como categorías de comportamientos distinguíamos entre:

a) habilidades comunicativas (mediante movimientos, gestos y señales) como por ejemplo:

- . tocar al otro para llamar la atención
- . pegar como muestra de desacuerdo, descontento
- . expresión facial mostrando enojo, llanto
- . mirada dispersa que muestra despiste
- . movimiento corporal de aproximación a otros
- . gesto de señalar para indicar objeto
- . agitación de la mano para saludar o despedirse
- . levantarse del lugar donde se realiza la actividad sin que ésta haya concluido.
- . recibimiento de caricias o abrazos de otros

b) habilidades pragmáticas (uso del lenguaje como código) para, por ejemplo:

- . expresar sentimientos, deseos, peticiones
- . responder a preguntas: “¿dónde está Antonia?”, “afuera”
- . saludar
- . despedirse
- . corregir

c) grado de adquisición y desarrollo del lenguaje como código:

- . desarrollo fonológico
- . desarrollo morfosintáctico
- . desarrollo semántico

Esta cuestión guió las observaciones de este segundo ciclo y en esos momentos nos replanteamos el uso de las notas como sistema de registro y revisamos los trabajos de Anguera (1999) y Buendía *et al.* (1997), pero no terminamos de definir una estructura propia de categorías fijas, aunque si tomamos algunas decisiones como: otorgar una mayor relevancia a las habilidades pragmáticas, a sabiendas del papel que juegan los elementos no verbales en el proceso total de la comunicación y que es una información prácticamente imposible de borrar de nuestra retina. También decidimos que no debíamos introducir la cámara de vídeo en una clase tan bulliciosa, además de no localizar el lugar idóneo para ubicarla. Con lo que paulatinamente fuimos desarrollando la famosa técnica del embudo (Spradley, 1989) y organizamos mejor las anotaciones con el siguiente esquema:

- Fecha de observación.
- Hora de inicio de la observación.
- Breve descripción del contexto inmediato.
- Uso de iniciales de los nombres o abreviaturas para identificar al hablante.
- Tipo de actividad en la que está implicado (jugar a las casitas, construcciones, dibujos, mirar libros, rompecabezas, materiales de construcción, juego imaginativo, juego físico, recoger).
- Márgenes de espacio para indicar silencio o ausencia de expresiones verbales.
- Si el niño está solo o con otros compañeros o adultos.
- Enunciados del niño (palabras sueltas, comentarios cortos, preguntas, etc.).
- Incorporación del signo igual (=) para indicar cambios de temas o situación (aparece un interlocutor nuevo, ocurre algo fuera del contexto inmediato).
- Registro de tiempo en el cambio de zona o de actividad dentro de la clase.

De esta manera, centramos la atención en el uso (dónde, cuándo y quiénes) y el contenido del lenguaje (para qué y qué se decían), dejando en un segundo plano la dimensión forma del lenguaje (cómo se expresaban desde un punto de vista fonológico y morfosintáctico). Esta focalización ayudó a no perdernos en la inmensidad de los intercambios, acciones y relaciones que se daban en el aula

Respecto a las conversaciones con la profesora registramos dos: una en diciembre y otra en enero. Durante este tiempo fue imposible encontrar un hueco para una entrevista grabada, la proximidad de las vacaciones de Navidad exigía tener preparadas las carpetas donde se guardaban los trabajos realizados por cada niña y niño hasta el momento. Y a la vuelta de las navidades la gripe hizo estragos en nuestros cuerpos lo que nos mantuvo alejadas del centro una semana, la profesora también estaba más ocupada preparando el Día de la Tierra.

Tercer ciclo de acción: mes de febrero

Lo más destacado de este período refiriéndonos a las familias y el aula quedaría resumido en las siguientes cuestiones:

- Nuestro deseo de fijar y mantener reuniones periódicas con las familias cada quince días.
- Compartir con las familias la información registrada sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de sus hijos.

- Plantear a las familias cuestiones para clarificar y comprobar las descripciones y explicaciones declaradas hasta el momento.
- Abandonar la zona franca dentro del aula para realizar una observación participante.
- Definir qué zonas dentro y fuera del aula serían el contexto de observación en este período.
- La evolución de los niños, registrada tanto por los padres como por la profesora, nos llevó a fijar más nuestra atención en la actuación de la profesora en las distintas actividades que se desarrollaban en el aula.

Dimensión familia

La tercera entrevista con los padres de Aaron [E29200] prevista para enero se retrasó, debido a una enfermedad de la madre a finales de febrero. Las cuestiones planteadas respondían al interés por:

- Conocer los cambios de rutinas, relaciones entre los miembros, etc. que se podían haber dado a nivel familiar.
- Conocer los cambios de comportamiento o actitud en Aaron.
- Conocer el desarrollo y aplicación de las estrategias anteriormente presentadas.
- Conocer las dificultades con que se encuentran.

En este encuentro se propuso mantener las reuniones con una periodicidad fija para concretar mejor las actividades a desarrollar en la casa y compartir las observaciones de lo que ocurría en el aula y en la casa. Durante esta entrevista fue necesario explicar otra vez por qué Aaron estaba entre los niños seleccionados en este proyecto, recalcando que no existían problemas con su actitud o comportamiento en clase, sino con el retraso en el habla. Consideramos necesario aclarar los objetivos del proyecto e incidir especialmente en la implicación que debían tener con su hijo en casa para realizar algunas actividades (ver anexo VII).

Finalmente, acordamos que, antes de la siguiente reunión, se pasaría por escrito tanto una orientación del desarrollo del lenguaje que les permitiera percibir los cambios y valorar los avances, como algunas actividades y materiales recomendables para jugar en casa y, que posteriormente en la reunión se comentarían detenidamente. En el momento de elaborar el informe se cuidó la redacción y la brevedad: también nos dimos cuenta de lo importante que fue no pasar el informe hasta que comprendieran el verdadero sentido del trabajo.

A la **tercera entrevista con los padres de Narín** [E11200] asistieron todos los miembros de la familia excepto el niño. Desde la primera entrevista consideramos relevante conocer a todos los miembros significativos en la vida del niño -con los que pasaba más tiempo- y la relación que establecían con éste; por esta razón se solicitó la asistencia de su hermana de siete años.

Las cuestiones planteadas estaban guiadas por los siguientes objetivos:

- Conocer los cambios acontecidos desde la última vez que nos vimos.
- Comentar qué ocurrió en las vacaciones de Navidad, puesto que se notaron cambios en el niño al reincorporarse al colegio.
- Conocer la percepción de la niña sobre su hermano, la relación que mantienen, las actividades que realizan durante el período lectivo y las vacaciones.
- Conocer los cambios referidos a las actitudes del niño hacia las personas que le rodean y los referidos al lenguaje de forma específica.
- Conocer cómo se sienten los padres con el niño en este momento.

En este encuentro se presentaron, verbalmente, nuevas pautas de actuación. Estas se concretaron y matizaron a partir de las intervenciones de los padres y fueron asumidas finalmente sin ningún tipo de reservas, explícitas, al menos. En el último turno de palabra recapitulamos, a modo de recordatorio, las principales estrategias a desarrollar en las interacciones con el niño (ver anexo VIII).

En general, y a lo largo de esta fase, las entrevistas con las familias fueron tomando distinto carácter. A medida que pasaba el tiempo y quedaba establecida una relación de confianza y de conocimiento del funcionamiento de cada familia, se plantearon cuestiones más estructurales, con la intención de completar las descripciones, comprobar las explicaciones extraídas de los entrevistados o volver sobre cuestiones o declaraciones ya realizadas para clarificarlas.

Dimensión aula

La observación participante es, según Woods (1987:50), un medio para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador/a “participa” de la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución. Pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos con los de los demás. Debe intentar combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento.

En esta investigación la observación participante implicó una aproximación física al grupo en general y, concretamente, al pequeño grupo al que pertenecían Narín y Aaron. En la actividad de la clase, esta observación representó situarnos junto al gran grupo mientras estaba en la alfombra, escogiendo el extremo posterior para sentarnos y así interferir lo menos posible en los intercambios del grupo. Respecto al grupo pequeño, el acercamiento supuso adentrarnos en las tareas que el grupo desarrollaba cotidianamente lo que permitió conocer más, la manera de relacionarse entre los miembros del grupo.

Por lo tanto, el registro de observaciones se limitó a los siguientes microcontextos:
Dos zonas dentro del aula: la de los juegos y el teatro (con los momentos de colectiva).
Dos zonas fuera del aula: la entrada y la biblioteca.

El resultado de este cambio de situación sirvió para realizar registros más completos de la competencia comunicativa y lingüística de los niños y también cambió el carácter de las interacciones. Los integrantes del grupo pequeño llamaban nuestra atención para que nos fijásemos en lo que hacían, nos ofrecían figuras realizadas en plastilina, dibujos, nos dirigían comentarios, nos contaban un cuento, etc. Nosotras tuvimos oportunidad de hacer preguntas relacionadas con la actividad y pedir repeticiones o aclaraciones de lo que no entendíamos. Este tipo de observación también permitió registrar más fielmente los intercambios lingüísticos entre los niños y la profesora.

En este ciclo percibimos cambios en la dinámica general del aula relacionados con los siguientes aspectos: la mayor autonomía del grupo, el grado en que asumen responsabilidades en el funcionamiento del aula, el incremento del tiempo de trabajo individual en alguna de las zonas del aula y el progresivo aprendizaje de la resolución de los conflictos entre el alumnado, entre otras cuestiones. En general, los hábitos y rutinas del aula parecían estar mejor perfilados.

Respecto a los contenidos en el aula se seguían leyendo y comentando muchos cuentos, además de las conversaciones libres y el trabajo de los esquemas rítmicos². En este período trabajaron con el cuento “**El fantasma azul**” (ver anexo IX), cuyos contenidos se exponen en la siguiente tabla.

² Los esquemas rítmicos eran unas cartulinas blancas con una serie de rectángulos rojos y negros con las que ensayaban la entonación, el ritmo, etc.

Tabla 7.25: Conceptos básicos introducidos a través del cuento (2)

El fantasma azul	<p>Esquema corporal: piernas, brazos.</p> <p>Colores: azul y verde.</p> <p>Tamaños: alto, muy bajo, largo.</p> <p>Cantidad: todo.</p> <p>Sinónimos: echado- acostado.</p> <p>Contrarios: alto-bajo; lento, rápido; largo, corto.</p> <p>Acciones: tocar, aparecer, caminar, celebrar, meter, gritar, jugar, andar, correr, ver, llevar, pasear, cantar, bailar, ir, quitar, divertirse, tumbarse, salir.</p> <p>Sensaciones: miedo, susto, cansancio, de alegría, de fiesta.</p>
------------------	--

La delimitación de los contextos conllevó una reducción del tiempo de permanencia en el centro. Los registros más reveladores para esta investigación se habían realizado entre las 8.30 h. y las 11.20 h. En las últimas horas de la jornada escolar el grupo asistía a la sala de Psicomotricidad, Música o Talleres. En las sesiones de Psicomotricidad estaba con la profesora y puntualmente también había una especialista en esta área. En la sesión de Música el grupo estaba con la profesora especialista y en el taller de manualidades, estaba con otra profesora que no era la tutora. Por lo tanto, tres contextos distintos con integrantes diferentes que dificultaban la sistematización de las observaciones; consecuentemente, se suspendió el registro de observaciones en la sala de Psicomotricidad y el de los recreos, espacios que requerían un análisis más exhaustivo de aspectos de la comunicación no verbal, aunque seguimos asistiendo en diversas ocasiones.

La **segunda entrevista con la profesora** [E/1200] se fijó para:

- Conocer su valoración de la evolución de los niños.
- Conocer los intercambios con los padres.
- Conocer las actuaciones desarrolladas tanto con los niños como con los padres.

3.4. El proceso de análisis y categorización de los datos

Este proceso se realizó de forma paralela a la recogida de datos. Fueron procesos indisolublemente unidos en la medida en que no sabríamos qué convenía preguntar o qué proponer hasta después de analizar los datos -de las pruebas estandarizadas, las muestras de habla, las notas, las transcripciones de las entrevistas- y formular tentativamente algunas propuestas.

Las muestras de habla, las observaciones y las entrevistas fueron los procedimientos de recogida de información en esta fase y como el tipo de datos recogidos se expresan, fundamentalmente, en formas de cadenas verbales o escritas, la categorización también la

expresamos en forma de textos, que en esta investigación no se sometieron a tratamiento matemático o estadístico. El proceso, en general, lo guió el objetivo de definir las necesidades específicas de cada niño en el área de la comunicación y el lenguaje a partir del análisis de las muestras de habla, las observaciones en el aula y la categorización de las entrevistas.

3.4.1. Análisis de las muestras de habla

Como quedó recogido en la tabla 7.24 durante el primer ciclo se aplicaron distintos procedimientos de recogida de información para tener una evaluación psicopedagógica más completa y determinar el nivel de competencia comunicativa y lingüística de los niños, destacando la muestra de habla como uno de los más utilizados. Se tomaron varias muestras a lo largo de la fase y el proceso de codificación con este procedimiento implicó dos tareas:

- Realizar la transcripción, siguiendo las orientaciones de MacWhinney (1995) y Acosta *et al.* (1996) (ver anexo V).
- Analizar la muestra de habla adaptando las unidades de análisis ofrecidas por Acosta *et al.* (1996) y recogidas en la siguiente tabla.

Tabla 7.26: Unidades de análisis de las muestras de habla adaptada de Acosta et al (1996)

CORPUS DE LENGUAJE	Nº total de enunciados Nº de enunciados inteligibles que no sean repeticiones
HABILIDADES CONVERSACIONALES	Inicia conversación Mantiene conversación Introduce temas nuevos de conversación
FUNCIONES LINGÜÍSTICAS	Denomina Describe
RECURSOS DEÍCTICOS	De lugar De tiempo De persona
RITMO FONOLÓGICA ADQUISICIÓN	Habla espontánea Con referentes visuales
PROCESOS DE SIMPLICACIÓN DEL HABLA	Estructura de sílaba Sustitución Asimilación
DIVERSIDAD LÉXICO-GRAMATICAL	Campos semánticos de los nombres, adjetivos y verbos Artículos, adverbios, pronombres Flexiones verbales Morfema de género y número
COMPLEJIDAD SINTÁCTICA	Tipo de oraciones Tipo de conjunción

Sintéticamente y atendiendo a la edad, las cuestiones más relevantes fueron las referidas al uso del lenguaje (funciones comunicativas y habilidades conversacionales), el nivel de inteligibilidad del habla, la diversidad léxica y la complejidad sintáctica; cuestiones todas ellas interrelacionadas que responden a las dimensiones de uso, contenido y forma del lenguaje (Lahey, 1988).

3.4.2. Análisis de las observaciones

Las notas de campo de los dos primeros ciclos sirvieron fundamentalmente para extraer información del agrupamiento del alumnado, la metodología y la temporalización del aula de tres años expuestas en un apartado anterior. Sin embargo, los registros de aula más sistemáticos se realizaron en el mes de febrero ya que la observación participante permitió detallar las actividades y actuaciones que realizaban la profesora y el alumnado en los distintos espacios (aula, patio, biblioteca y sala de psicomotricidad) y subespacios (las zonas dentro del aula). El procedimiento seguido con las notas de campo fue el siguiente:

- Transcribir a ordenador las trece sesiones registradas sistemáticamente.
- Separar en documentos distintos los registros referidos a los siguientes espacios: la entrada del aula, la biblioteca y la sala de psicomotricidad.
- Distinguir fragmentos de información referidos a las distintas zonas dentro del aula.
- Diferenciar mediante colores las actividades que se realizan en cada zona y las actuaciones de la profesora y los niños.

Esta división de los registros en unidades perceptivas permitió convertir los datos brutos en subconjuntos manejables permitiendo realizar la siguiente tabla que recoge en una columna el tiempo aproximado, espacios y subespacios en los que se movía el grupo de tres años y la profesora; y en la otra columna las actuaciones y actividades que realizaban los mismos durante la jornada escolar.

Tabla 7.27: Actividades y actuaciones que realiza el grupo de tres años y la profesora en distintos momentos y espacios durante la jornada escolar

TIEMPO - ESPACIOS	ACTIVIDADES Y ACTUACIONES QUE REALIZAN
(8.40 – 8.55 h.) A la entrada del aula	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado cuelga sus mochilas y abrigos • La profesora ayuda a algunos niños y niñas a quitarse sus útiles • Niños y profesora conversan • Los niños y niñas sentados en los bancos • La profesora propone cantar, bajar a la biblioteca o entrar al aula

Cont. Tabla 7.27: Actividades y actuaciones que realiza el grupo de tres años y la profesora en distintos momentos y espacios durante la jornada escolar

<p>Zona de colectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas sentados en una alfombra • La profesora sentada en una tarima del escenario • Alumnado relata experiencias personales • Conversan con la profesora • La profesora lee cuentos • Comentan los cuentos: analizan personajes, acciones, etc. • La profesora informa de novedades durante ese día • La profesora presenta algún material nuevo • La profesora comenta y acuerdan normas de funcionamiento • Un grupo pequeño representa el cuento • El público hace la crítica • El grupo- actor valora la actuación del público • Ensayan los esquemas rítmicos • Un niño o niña realiza el cambio de zona de los grupos
<p>Zona del teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El pequeño grupo sentado en la mesa • La profesora sentada en la mesa • Trabajan la comprensión de secuencias del cuento: analizan los personajes: cómo son, qué les ocurre, qué sienten, cómo lo expresan, etc. • Pintan, puntúan, recortan personajes u objetos que figuran en el cuento • Leen cuentos • Escenifican y ensayan el cuento • Ensayan los esquemas rítmicos • Recogen materiales
<p>Zona de la pintura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un grupo pequeño ocupa la zona • Utilizan papeles de distinto tipo, tamaño y color • Pintan con distintos útiles: esponja, pinceles de distinto grosor, ceras, etc. • Hacen composiciones sobre alguna escena de los cuentos • Expresión plástica libre • Cuelgan los trabajos en un tablón para que sequen • Recogen los materiales
<p>(11.15 – 11.45 h.) Bajada al recreo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas depositan la comida del desayuno en una cesta • En el patio cogen su desayuno y se sientan en grupo junto a la profesora • Actividad libre una vez terminado el desayuno • Terminado el tiempo del recreo, forman una fila por grupo de edad
<p>(12-13 h.) Psicomotricidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora organiza el material en la sala (telas, aros, etc.) • Se descalzan • Recuerdan procedimientos para estar en la sala • La profesora presenta el material con el que pueden jugar • Conversación sobre lo que pueden hacer • Actividad libre <p>La profesora avisa de cambio de situación</p>

Psicomotricidad	<ul style="list-style-type: none"> • Relajación • Recogen la sala • Puesta en común y despedida de la sala
(9 – 9.45 h.) Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños y niñas se sientan en las sillas y mesas o en la alfombra • Eligen los cuentos que quieren leer • Los comentan entre ellos y los colocan en la estantería cuando terminan • La profesora en la mesa del profesor • La profesora revisa préstamos, selecciona libros para subir a la clase • La profesora lee cuentos propuestos por los niños y niñas • Entablan conversación sobre el cuento • Ordenan la biblioteca antes de salir
Zona de la casa	<ul style="list-style-type: none"> • Un grupo pequeño utiliza la zona • Juego de roles • Juego motóricos • Se disfrazan • Duermen • Recogen la zona
Zona de los juegos	<ul style="list-style-type: none"> • Un grupo pequeño utiliza la zona • Hay mesa y sillas para sentarse si lo desean • Moldean plastilina • Hacen construcciones con materiales diversos legos, maderas, material de desecho- anilla, tapones, etc. • Recogen la zona

Esta tabla recoge el funcionamiento regular del aula de tres años y constituyó un primer paso para diferenciar unidades de análisis en los intercambios verbales de los niños y la profesora. En un segundo momento, se registro un inventario de posibles unidades de uso o funciones del lenguaje por parte de estos interlocutores. En este sentido, nuestro objetivo fue elaborar un inventario de usos del lenguaje de cada niño, a través de la observación en los distintos contextos e interlocutores.

El procedimiento con las notas de campo respondió a las tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación definidas por Goetz y LeCompte (1988), que en nuestro caso implicó:

- Leer los registros de observaciones.
- Vaciar en documentos independientes los registros referidos a cada caso.
- Identificar las habilidades comunicativo-lingüísticas atendiendo al contexto y los interlocutores.
- Elaborar tablas, de doble entrada, para registrar por un lado, las distintas habilidades comunicativo-lingüísticas y, por otro, especificar el contexto y los interlocutores presentes.

Los registros de observaciones también permitieron diferenciar las actuaciones verbales y no verbales de la profesora en función de las zonas y espacios fuera del aula. Véase la siguiente tabla.

Tabla 7.28: Unidades de análisis y categorización de las actuaciones de la profesora

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ESPACIO
Aspectos suprasegmentales	Tono	Medio	E, Co, T, P, Ca, J, Ps
	Volumen	Medio	E, Co, T, P, Ca, J, Ps
	Ritmo de habla	Moderado	E, Co, T, P, Ca, J, Ps
Cinésica	Muestra afecto	Besa, abraza	E, R,
	Movimiento corporal	Brazos y manos	Co,T,
	Anticipa cambio situación	Coge objeto	C,T,B
Proxémica	Al lado del alumnado		E, Co,T, B,Ca, P, J
	A su misma altura		E, Co,T, B,Ca, P, J
	Sentada	En el banco	E
		En el suelo	E
		En el escenario	Co
		En la mesa	B, T
	De pie		E, P, Ca, J
Anticipa cambio situación	Cambia de ubicación	E, C, T, B	
Ausente	Se aproxima si es requerida	Ca, J, Bi	
Habilidades conversacionales	Inicia conversación	Se dirige al grupo	E, Co
		Con algún niño o niña	
	Mantiene conversación	Responde contingentemente	E, Co, T, P, Ca, J
		Repite palabras	E, Co, T, P, Ca, J
		Repite enunciados	E, Co, T, P, Ca, J
		Pregunta	E, Co, T, P, Ca, J
Da turno de palabra	A quién lo pide	E, Co	
Anticipa un giro de la conversación	Límites de discurso	E, Co	
Funciones lingüísticas	Saluda		
	Atiende demandas		E, Co, T, P, Ca, J
	Regula comportamiento	Pide colaboración	E, Co, T,
		Llama la atención	E, Co,
		Propone negociar	Ca, J
		Enseña a negociar	Ca, J
	Informa de acontecimientos		E, C,
	Ofrece explicación acontec.		E, Co
	Relata cuentos		E, Co, T, B
	Recuerda procedimientos	Uso de material	T, P, Ps
	Pregunta	De orientación	T, Co
De focalización		T, Co	
De comprobación		T, Co	
Supervisa tareas	Elogia	T, P	
	Puntualiza	T, P	
Coordina puesta en común		Co, Ps	
Estrategias facilitación del lenguaje	Ofrece modelado	Formula peticiones	E, Co, Ps
		Formula disculpas	E, Co, Ca, J, Ps
		Formula deseos	E, Co, Ca, J, Ps
		Describe emociones, objetos, acciones	E, Co, T, P, Ca, J
		Enfatiza términos lexicales	E, Co, T, P, Ca, J
		Amplia enunciados	E, Co, T, P, Ca, J
		Reformula enunciados	E, Co, T, P, Ca, J

Legenda: E: entrada al aula; Co: Colectiva; T: rincon del teatro; Ca: rincon de la casa; J: rincon juegos; P: pintura; Ps: sala de psicomotricidad; Bi: biblioteca; R: recreo.

3.4.3. La categorización de las entrevistas

La categorización de las entrevistas hizo posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. En la práctica fue un proceso inductivo-deductivo, ya que algunas de las categorías responden claramente a las cuestiones planteadas y con otras se recurrió a procedimientos inductivos donde .la cuestión clave fue identificar qué ideas o temas reflejaban las palabras de los informantes, lo que implicó la separación en unidades cuando ésta se realiza atendiendo a criterios temáticos La codificación fue la operación más concreta por la que se asignó a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría. En nuestro caso para dejar constancia de la categorización utilizamos letras iniciales o abreviaturas de la categoría, seguida de un número para indicar la subcategoría.

Las categorías se definieron a medida que se revisaron los datos, provisionalmente se propusieron unas categorías y a medida que avanzó la codificación se consolidaron, modificaron o suprimieron. El sistema de categorías constituyó un esquema vertebrador de conceptos presentes en la información analizada. A continuación, se recoge en tablas la categorización de las entrevistas a cada familia y la profesora.

Tabla 7.29: Categorías y subcategorías extraídas de las tres primeras entrevistas con la familia de Aaron

Nº ENTREV.	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1ª	Configuración familiar	- De pareja a padres - Hijo único
1ª	Lugar de residencia	- Piso superior de la vivienda de la familia materna - Distribución: dos dormitorios, habitación de la tele, cocina y baño - Proyecto de vivienda propia
1ª	Relaciones con otras familias	- Conflictos con los abuelos maternos relacionados con el niño: problemas de autoridad
1ª y 2ª	Hábitos y rutinas cotidianas	- Ocupaciones y horarios del padre: . Empresa de seguridad y chapista de taller . . Practicamente todo el día fuera de casa
		- Ocupación y horario de la madre: . Cuidado de abuelos. . Jornada de mañana
	- Actividades del niño entre semana: . Jugar con el primo: juegos motóricos, ver libros, pintar . Estar con el abuelo en la huerta	
	- Actividades del niño los fines de semana: . Acompaña a su padre en sus diligencias . Ver la tele con los padres los domingos por la mañana . Va a buscar a su primo con el padre . Van al parque	
	Intereses y/o actividades preferidas	- Jugar con su primo o estar con los abuelos - Juegos físicos
	Relación interpersonales madre y padre	- Buena comunicación
	Relación interpersonales niño y padre	- Juegan más
Relación interpersonales niño y abuelo	- Mucho tiempo juntos	
Relación interpersonales niño y un primo de cuatro años	- Muy compenetrados	
1ª	Evolución en el desarrollo	- Normal: . Caminó al año de edad
	Escolarización	- No ha estado en guardería - Buena adaptación al colegio (2ª)
	Aspectos emocionales, de personalidad	- Mimado - Obediente - Tímido - Tranquilo - Cariñoso
2ª	Autonomía personal	- Se desviste - Se baña - Se viste - Come solo

Cont. Tabla 7.29: Categorías y subcategorías extraídas de las tres primeras entrevistas con la familia de Aaron

1 ^a	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión: comprende más de lo que expresa. - Interacciones con adultos y niños: <ul style="list-style-type: none"> . En casa: se aleja de las visitas . En las visitas a familiares: llora, no camina, tenso, puños cerrados, tiembla. . No se aproxima a los niños y niñas en el parque - Habilidades conversacionales: <ul style="list-style-type: none"> . No inicia conversación con otros niños sino con su primo - Funciones del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> . Muestra enfado . Hace preguntas . No saluda . Reclama a abuelos y tía cuando lo arrestan . Pide la comida - Inteligibilidad del habla: <ul style="list-style-type: none"> . No se le entiende mucho - Diversidad léxico-gramatical: <ul style="list-style-type: none"> . Uso de genéricos “regalitos” para referirse a distintas golosinas
1 ^a , 2 ^a y 3 ^a	Valores, actitudes y expectativas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazo a los antojos - Importancia a las conductas de buen comportamiento - Tipo de arrestos: <ul style="list-style-type: none"> . Sentarlo en un sillón . Dejarlo sin ver a su primo . No permitirle hacer lo que más le gusta
	Lo que más les preocupa o molesta del niño	<ul style="list-style-type: none"> - Conducta desobediente - Conducta agresiva que haga daño a los demás - Que diga palabrotas
3 ^a	Relaciones con la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento a la profesora - Contactos muy esporádicos y breves (a la entrada del colegio)
2 ^a y 3 ^a	Cambios en las relaciones familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Límites en las actuaciones de los abuelos (2^a) - Acuerdos para limitar las visitas de los primos (2^a)
	Cambios en los hábitos y rutinas	<ul style="list-style-type: none"> - Menos tiempo en casa de los abuelos - El padre pasa más tiempo con el niño y juegan más por la tarde
	Cambios en intereses o actividades preferidas	<ul style="list-style-type: none"> - Ver libros
	Cambios en la comunicación y el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión: Comprende dónde van las cosas (2^a) - Habilidades comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> . Habla más desde que está en el colegio (2^a) - Funciones lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> . Pregunta más (2^a) . Repite palabras (3^a) . Expresa límites a su primo (3^a) . Corrige a su padre (3^o) . Formula disculpas (3^a) - Inteligibilidad del habla: <ul style="list-style-type: none"> . No articula el fonema /r/ (3^a) - Diversidad léxico-gramatical: <ul style="list-style-type: none"> . Da referencias espaciales (2^a)
	Cambios en el comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Menos nervioso (2^a) - Atiende más a las órdenes (3^a) - Muestra entusiasmo por otros niños (3^a) - Ofrece sus juguetes (3^a) - Juega solo sin el primo (3^a) - Uso de la fuerza para imponerse a su primo (3^a)

Tabla 7.30: Categorías y subcategorías extraídas de las tres primeras entrevistas con la familia de Narín

Nº ENTREV.	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1ª	Configuración familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo hijo - Deseado - Hermana de siete años
1ª	Lugar de residencia	<ul style="list-style-type: none"> - Piso inferior de la vivienda de la familia materna
1ª	Relaciones con otras familias	<ul style="list-style-type: none"> - Más frecuentes con tías y primas maternas - Menos frecuentes con la familia paterna
1º y 2ª	Hábitos y rutinas cotidianas	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupaciones y horarios del padre: <ul style="list-style-type: none"> . Padre: en la construcción . Sin horario fijo o preestablecidos - Ocupación y horario de la madre: <ul style="list-style-type: none"> . Madre: en un invernadero de flores. . Horario de 7 a 15 h.
		<ul style="list-style-type: none"> - Actividades del niño entre semana: <ul style="list-style-type: none"> . Visita con su madre a otros familiares . Jugar con su hermana en casa - Actividades del niño los fines de semana: <ul style="list-style-type: none"> . Va al parque con su padre y la hermana . Ver la tele por la mañana
	Intereses y/o actividades preferidas del niño	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar con las piedras, palos, la tierra y bichos - Ver películas de vídeos
	Relación interpersonales madre y padre	<ul style="list-style-type: none"> - Distante: falta de comunicación
	Relación interpersonal niño y madre	<ul style="list-style-type: none"> - La requiere para dormir
	Relación interpersonal niño y padre	<ul style="list-style-type: none"> - El padre se agobia con el niño
	Relación interpersonal niño y la hermana	<ul style="list-style-type: none"> - La hermana lo controla. - Le enseña cuentos, vocabulario
	Relación interpersonal niño y tía materna	<ul style="list-style-type: none"> - La única persona que se queda con él
1ª	Evolución en el desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Normal hasta 12 m. y 18 m.
	Escolarización	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta el año con su madre - A los 12 m. en una guardería - A los 16 m. en otra guardería - Adaptación regular
	Aspectos emocionales, de personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Solitario - No atiende a nada ni a nadie - Muy independiente - Inteligente
1ª y 2ª	Autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - No se viste - No se baña - No come solo - No controla esfínteres ni caca - Se desviste cuando quiere

Cont. Tabla 7.30: Categorías y subcategorías extraídas de las tres primeras entrevistas con la familia de Narín

1 ^a	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comunicativas y lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> . No hay atención conjunta . Lloro sin razón . No habla . No pide - Aspectos suprasegmentales: <ul style="list-style-type: none"> . Grita
2 ^a	Valores, actitudes y expectativas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Valoran la autonomía - Baja exigencia - Escasa demostraciones de afecto (besos, abrazos) - Ofrece explicaciones para rectificar conductas con la hermana - Devuelven físicamente las “agresiones” del niño - Enseñan a respetar las cosas que no son suyas. - Enseñan a compartir juguetes
1 ^a	Lo que más les preocupa	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de atención - No controla esfínteres
2 ^a y 3 ^a	Relación con la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Contactos regulares con la profesora - Buena comunicación con la profesora
2 ^a y 3 ^a	Cambios relacionados con las rutinas	<ul style="list-style-type: none"> - Juega más con la hermana (2^a) - El padre juega más con el niño, ven cuentos juntos o hacen puzzles (3^a) - La madre habla más con el niño (3^a)
	Cambios en la comunicación y el lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión: <ul style="list-style-type: none"> . Entiende mucho más que antes (3^a) . Atiende a lo que dice el padre (3^a) . Llama menos la atención(2^a) - Habilidades comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> . Imita lo que dice la madre (2^a) - Funciones lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> . Pide las cosas (2^a) . Intenta explicar (3^a) . Hace preguntas con “por qué”(3^a) . Hace más peticiones (3^a) . Muestra enfado (3^a) . Manifiesta preferencias (3^a) - Inteligibilidad del habla: <ul style="list-style-type: none"> . Se comunica más pero no se le entiende (2^a) . Uso de jerga (3^a) - Diversidad léxico-gramatical: <ul style="list-style-type: none"> . Emite palabras sueltas (2^a) - Complejidad sintáctica: <ul style="list-style-type: none"> . No completa frases (2^a)
	Cambios en el comportamiento:	<ul style="list-style-type: none"> - Muy activo (2^a) - No le cuesta adaptarse, aprende rápido (2^a) - Pega menos en el colegio (3^a) - Cede en algunas cosas (3^a) - Más tranquilo (3^a) - Le levanta la mano a la madre (3^a)
	Cambios relacionados con la autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Va al baño sólo (2^a) - No mantiene el control de esfínteres y caca (3^a)

Tabla 7.31: Contenido y categorización de la primera entrevista con la profesora

MACRO-CATEGORÍA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
NARÍN	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> . Iniciativa comunicativa . Interviene en el gran grupo . Resistencia al contacto físico . Lloro sin hacerle o decirle nada (3ª) - Inteligibilidad del habla: <ul style="list-style-type: none"> . Lenguaje ininteligible
	Interacción con iguales	<ul style="list-style-type: none"> - Despierta interés en los demás - Es protegido por los demás
	Trabajo de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Aseado - Expresión plástica vitalista
AARON	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comunicativas y conversacionales <ul style="list-style-type: none"> . Nula iniciativa comunicativa . No responde . No interviene en el gran grupo - Consciente de su dificultad con el lenguaje
	Interacción con iguales	<ul style="list-style-type: none"> - No muestra afinidad por alguien - En las sesiones de psicomotricidad: <ul style="list-style-type: none"> . Relación con niños "líderes" en clase
	Valoración del comportamiento dentro y fuera del aula	<ul style="list-style-type: none"> - En el aula: <ul style="list-style-type: none"> . Pasa desapercibido . Falta de motivación . Más equilibrado . Mayor concentración . Espacio propio en el aula - En el aula de psicomotricidad: <ul style="list-style-type: none"> . Investiga . Busca contacto corporal . Mantiene contacto corporal
	Trabajo de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión plástica muy apagada - Trazo muy flojo - Falta de constancia
	Asistencia al colegio	<ul style="list-style-type: none"> - Frecuentes ausencias (1 ó 2 días a la semana)
	Percepción de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Inmadurez - Falta de criterios - Indefinición de límites - Irresponsabilidad en sus obligaciones con el colegio
	Comunicación con la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de contacto - Incomunicación con la madre
	Cuestiones a plantear	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar más atención para el niño

Tabla 7.32 : Contenido y categorización de la segunda entrevista con la profesora

MACRO-CATEGORÍA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
NARIN	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> . Mayor uso del lenguaje - Inteligibilidad del habla: <ul style="list-style-type: none"> . Habla ininteligible - Memoria auditiva muy buena - Diversidad léxico-gramatical: <ul style="list-style-type: none"> . Aumento de vocabulario - Gusto por la lectura de cuentos
	Valoración del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Buena evolución - Retroceso en vacaciones - Necesidad de límite en su actuación
	Trabajo de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Alta motivación para el aprendizaje - Respeta tiempo en la zona - Sigue el itinerario del grupo cuando se desplazan
	Estrategias efectivas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer explícito el enfado - Justificar el cambio de actitud - Mantenerlo de pie
	Percepción de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - No asumen responsabilidades (referidas al control de la caca) - Inestabilidad emocional de la madre - Actitud resignada - Falta de compromiso hacia el niño
	Cuestiones planteadas a la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor dedicación al niño - Poner límites - Aprender a decir "no" - Atribuir palabras a emociones del niño - Dialogar más - Recurrir a especialista en Psicólogo infantil
AARON	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades conversacionales: <ul style="list-style-type: none"> . Inicia y mantiene conversación con algún compañero . Inicia conversación con adulto - Funciones del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> . Mayor uso del lenguaje - Inteligibilidad del habla: <ul style="list-style-type: none"> . Poca articulación fonémica - Complejidad sintáctica: <ul style="list-style-type: none"> . Elabora oraciones
	Valoración del comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor motivación - Mayor madurez personal - En las sesiones de psicomotricidad: se reafirma - Menos sumiso - Muy receptivo
	Trabajo de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza círculos - Realiza las primeras figuras
	Preocupación	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar comportamiento agresivo del primo - Excesiva preocupación de los padres por el comportamiento del niño
Valores, actitudes y expectativas educativos	Libertad y responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir a los niños y niñas que prueben y ensayen - El alumnado extrae consecuencias de sus acciones - Permitirles expresarse tanto en lo no verbal como en lo verbal
	Responsabilidad como maestra	<ul style="list-style-type: none"> - Poner límites a actuaciones relacionadas hábitos de autonomía personal - Cuestiones primarias se educan en la familia
	Los límites	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres deben marcar más los límites

Los requisitos para ajustarnos a una corrección lógica fueron:

- Exhaustividad: cubrir todas las posibles.
- Exclusión: incluir cada unidad en una sola categoría, único principio clasificatorio.
- Las categorías pueden incluir el contenido de los datos considerando distintas dimensiones.
- Objetividad.
- Pertinencia: relevante en relación al objeto de estudio.
- Sintetizar en una metacategoría la información contenida en varias categorías.

3.5. El proceso de triangulación de los datos

Con el fin de obtener una comprensión más profunda y clara de las necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños y para evitar interpretaciones subjetivas sobre la evolución en esta área se realizó el proceso de triangulación entre informantes que permitió confrontar la información obtenida de las familias con la obtenida de la profesora.

Tabla 7.33: Triangulación atendiendo a los informantes para la descripción del desarrollo del lenguaje de Aaron

UNIDADES DE ANÁLISIS DEL LENGUAJE	ENTREVISTAS FAMILIA	ENTREVISTAS PROFESORA
Comprensión	X	X
Habilidades conversacionales	X	X
Funciones comunicativo-ling.	X	X
Diversidad léxica-gramatical	X	
Inteligibilidad del habla	X	X
Complejidad sintáctica		X

Tabla 7.34: Triangulación atendiendo a los informantes para la descripción del desarrollo del lenguaje de Narín

UNIDADES DE ANÁLISIS DEL LENGUAJE	ENTREVISTAS FAMILIA	ENTREVISTAS PROFESORA
Comprensión	X	X
Memoria auditiva		X
Aspectos suprasegmentales	X	
Habilidades conversacionales	X	X
Funciones comunicativas- ling.	X	X
Diversidad léxico-gramatical	X	X
Inteligibilidad del habla	X	X

En el proceso de triangulación también se procedió a contrastar los datos obtenidos mediante distintos procedimientos de recogida de información para conseguir una descripción del lenguaje lo más objetiva y rica posible. Véase las siguientes tablas.

Tabla 7.35: Triangulación atendiendo a los procedimientos utilizados para la descripción del desarrollo del lenguaje de Aaron

CATEGORÍAS DEL LENGUAJE	PRUEBAS ESTANDARIZADAS	REGISTRO OBSERV. EN EL AULA	MUESTRAS DE HABLA	ENTREVISTAS
Audición		X	X	
Comprensión	X	X	X	X
Percepción del habla – memoria semántica	X		X	X
Asp. Suprasegmentales		X	X	
Habilidades conversacionales		X	X	X
Funciones comun- ling.		X	X	X
Recursos deícticos			X	
Diversidad léxico-gramatical		X	X	X
Inteligibilidad del habla		X	X	X
Complejidad sintáctica		X	X	X

Tabla 7.36: Triangulación atendiendo a los procedimientos utilizados para la descripción del desarrollo del lenguaje de Narín

UNIDADES DE ANÁLISIS DEL LENGUAJE	PRUEBAS ESTANDARIZADAS	REGISTRO OBSERV. EN EL AULA	MUESTRAS DE HABLA	ENTREVISTAS
Audición		X	X	
Comprensión	X	X	X	X
Percepción del habla			X	
Memoria auditiva				X
Asp. Supraseg.	X		X	X
Habilidades conversacionales		X	X	X
Funciones comun- ling.		X	X	X
Recursos deícticos			X	
Diversidad léxico-gramatical		X	X	X
Inteligibilidad del habla		X	X	X
Complejidad sintáctica		X	X	X

3.6. Los resultados de la evaluación psicopedagógica y del lenguaje

Como enunciamos al inicio de esta fase el objetivo fundamental de la misma era conocer las necesidades comunicativo-lingüísticas de los niños con lo cual este apartado recoge a partir del proceso de triangulación expuesto en las tablas anteriores, por un lado, una valoración de las necesidades de cada niño atendiendo a los informantes que mantenían mayor contacto y relación con el niño: los progenitores y la profesora; y por otro lado, una valoración de las necesidades del niño a partir de los procedimientos aplicados: las pruebas estandarizadas, las muestras de habla, las observaciones de aula y las entrevistas a los informantes. Sin embargo, las necesidades de los niños variaron a lo largo de la fase, lo que ha quedado reflejado en las entrevistas y las muestras de habla recogidas. Estas últimas se han aglutinado en torno a dos momentos: un tiempo 1 (T1) correspondiente al mes de noviembre y un tiempo 2 (T2) correspondiente al mes de febrero.

3.6.1. Necesidades comunicativo-lingüísticas de Aaron según los informantes

Los padres de Aaron en la primera entrevista valoraban que su hijo tenía un desarrollo evolutivo normal: el niño dio los primeros pasos al cumplir un año de edad, pronunció las primeras palabras con el primo y realizaba autónomamente las acciones cotidianas de desvestirse, vestirse, aseo y comida.

*M: fue todo con Yeray , él empezó a caminar el mismo día que cumplió un año y estaba Yeray con él, incluso Yeray de chiquitito lo agarraba para que él caminara o lo arrullaba en la dora, o sea que todo ha estado pegado a él... las primeras palabras y todo.
[E291099]*

Desde que nació hasta su incorporación al colegio había estado en casa al cuidado de su madre, aunque ésta hubiese preferido que el niño fuera a la guardería para que se relacionara más con otros niños, algo que el padre no veía bien.

*P: bueno, yo, más bien no lo metieron por mí , a mi cosa que no me gusta.
M: a mí si me gustaba. A lo mejor, aunque yo estuviera en casa, aunque fuera al mediodía, para eso para que se relacionara, como ya Yeray empezó el colegio, estaba él más solo. Entiendes, entonces a la hora, él se desayunaba y ya te estaba preguntando ya vamos a buscar a Yeray, ya vamos a buscar a Yeray, ya vamos a buscar a Yeray. Sabes desde que tú lo vestías ya vamos a buscar a Yeray.[E291099]*

En su incorporación al colegio no manifestó problemas de adaptación y estaba encantado con la idea de asistir al mismo colegio que su primo, al que había acompañado hasta la puerta durante el curso pasado.

M:... el año pasado venía siempre, tú le decías vamos que vamos a buscar a Yeray al colegio. Le encantaba incluso se mentalizó en el verano que él venía al colegio con Yeray.[E291099]

Respecto a su personalidad, los padres se refirieron a Aaron como un niño mimado por los abuelos, los tíos y ellos mismos y, a lo largo de la entrevista, describieron situaciones que lo definirían como un niño obediente, tímido y cariñoso.

M: ..., a lo mejor lo que ha sido es un niño mimado. Puede ser que sí tanto por los abuelos como por los tíos, como por nosotros, a lo mejor sí.

P: quiere algo y enseguida lo tiene.

:

P:... yo a mi hijo por ejemplo le digo pues "Aaron ahora no te vas a ver los dibujos". Enseguida agacha la cabeza y sale caminando o le dice a lo mejor a la abuela madre que yo lo arreste y se vuelve a sentar ...

:

M: no sé yo, no, para mí no lo veo tímido {refiriéndose al sobrino}, veo tímido a Aaron.

P: sí, Aaron es más tímido que

:

M: ... es que aparte él es cariñoso, eso si cuando se enfada, ...[E291099].

Comprensión

Respecto a la comprensión como proceso, los padres del niño manifestaron que ésta estaba más desarrollada que el de producción, ya que el niño conocía más de lo que expresaba.

M:...sabes, que él conoce las cosas lo que pasa es eso que a veces las dice y a veces no...[E291099].

Por otra parte, la profesora no mencionó en ningún momento que el niño tuviera problemas de comprensión como atender a las llamadas de atención, las consignas en clase, etc.; de hecho comentó que era un niño que pasaba desapercibido en clase.

P: ...él no es un niño que te llame la atención para nada, tienes que estar pendiente para motivarle, que haga...[E181199]

P:...le llamo y hablo con él y demás porque es muy sensible y me doy cuenta que es una persona muy receptiva a que tú le hables y él escucha...[E1200]

Habilidades conversacionales

En cuanto a la interacción con adultos y niños, el padre resaltó la actitud retraída del niño ante personas extrañas o en las visitas a otros familiares. Su madre subrayó que con los niños se mostraba más cercano, pero apenas se comunicaba con éstos.

P: yo lo que le he visto a él pues es si alguien me llama a casa, entra y papi te llaman y ya está.
M: sí.
M: con los que si traen hijos, con los niños si se relaciona
:
P: por ejemplo, la visita entra a casa a la cocina y él no está en la cocina. Se va enseguida, inmediatamente, a ver los dibujos al cuarto de la tele.
M: suele esconderse detrás de la puerta (cuando vienen visitas)
P: sí él no, no, desde que hay visita en casa no
:
M: ... (cuando visitan otra familia con niños), cohibido completamente que no se mueve de al lado de nosotros, ...
M: a él con los primos les cuesta a veces. Vamos a casa de mi cuñada y él se queda por fuera de la puerta.
P: sí, se queda llorando, no entra, no sé por qué
:
P: se pone a llorar y no entra, se queda tenso
:
M: sí nosotros vamos nos sentamos en la cocina y vamos mirando y va despacito
P: sí pero va tenso, con los puños cerrados, va temblando[E291099]

Por otra parte, la profesora destacó que Aaron era consciente de su dificultad con el lenguaje y que se mostraba de distinta manera en el aula y en la sala de psicomotricidad. En el aula no hablaba en público, no respondía cuando pasaba lista, no se le acercaba y no la saludaba si ella no lo hacía, pasaba totalmente desapercibido y mostraba una actitud retraída con sus compañeros, sin exhibir afinidad por algún compañero o compañera. Sin embargo, en el aula de psicomotricidad buscaba más a la profesora con las miradas, con el contacto físico y además tenía un grupo de referencia, es decir, un grupo de niños con los que compartía un juego común como el de medir fuerzas, tirar de las telas, etc.

P:... pero Aaron se corta mucho al hablar con los demás niños. Cuando paso lista les digo que digan "hola" o "estoy aquí", la mayoría dice "estoy aquí", hay niños que dicen hola, Aaron no dice nada, me mira con cara con cuando paso lista en la colectiva... entonces lo que sí he observado es que él no habla en público, como que él se corta mucho y ya él es consciente de su, de la dificultad que tiene con el lenguaje...
:
P:... como esa persona que pasa como desapercibido, que saben esconderse muy bien o que han aprendido a llevar un segundo plano muy bien,...no es un niño que te llame la atención para nada, que tienes que estar pendiente para motivarle, que haga y demás porque él se va como escurriendo por ahí. En las colchonetas por ejemplo es muy vital, ahí si se despliega a nivel corporal, ... está como siempre investigando y probando, y me busca mucho. En las colchonetas si me busca mucho para que yo le mire ¿no? o viene y me abraza, me echa el brazo por encima y demás pero en el aula no sé si es que el lenguaje verbal impera más ¿no?...
:
P: a Aaron no le noto yo ninguna afinidad así particular con la clase, ...pero Aaron no le veo a nadie en particular que él.
P: Bueno a nadie no,
P: tiene a Nelson que uno de esos niños líderes en esta clase, que Aaron si le busca a Nelson y a Kevin....no aquí en clase sino en las colchonetas, si le veo un juego psicomotriz común me busca mucho. [E181199]
:
P: ...siempre ha sido como muy apocado...[E1200]

Las observaciones de la profesora durante la jornada escolar la llevaban a pensar que las necesidades del niño eran de lenguaje y que la presencia del primo en su vida –un niño con mucha personalidad- influía en el desenvolvimiento social de Aaron.

P: yo le he observado y le he dejado pelear con niños y él no se achica; él se defiende o sea que la fuerza física, ahí se siente seguro yo creo. Donde verdaderamente noto que no, que se corta mucho es con el tema del lenguaje y creo que, no sé si es que Yeray, el primo, le ha comido mucho espacio, mucho tiempo o lo que sea. Pero es que a nivel de personalidad Yeray es tan fuerte de personalidad que creo que se lo está comiendo. Yo no sé hasta que punto voy a hablar con la familia de por qué, si realmente es necesario que sigan cuidando de Yeray porque su hijo necesita un espacio. [E181199]

Funciones lingüísticas

Los padres no percibían ningún tipo de dificultad en el lenguaje ya que, según la madre, el niño expresaba verbalmente enfado, cariño, respondía a preguntas sobre como: ¿a quién quieres más?, ¿qué deseas comer?, identificaba a las personas de una foto familiar o reclamaba a sus abuelos o a la tía para que lo viniesen a buscar a su casa cuando sus padres lo arrestaban.

M: dice lo que siente en ese momento, estoy enfadado, "ya no lo quiero", bueno pues no me quieras, mami trae otro niño, él viene o sea>

M: y dice "yo te quiero, mami y a papi también". Por ejemplo, le preguntamos y a quién quieres más mi niño y dice a los dos. Sabes esas cosas si las expresa bien

:

M: ... eso sí cuando se enfada, está enfadado "yo no lo quiero"

M: ...tú dices qué <quiere de cenar y él te dice

:

M: nosotros le damos una foto grande a veces y él va diciendo quién es este, quién>

:

P: o me pregunta a mí, papi tú me quieres [E291099]

M: o a mi hermana, por ejemplo, yo le digo pues ahora te quedas ahí y no vas a bajar a casa de mamá. Abre la puerta y se pone maa, mami me arresto ven a buscarme (cambia a tono lloroso, aunque le hace gracia) tanto así como a mi hermana ... [E291099]

Inteligibilidad del habla

Respecto al nivel de inteligibilidad del habla los padres expresaron que al niño no se le entendía cuando hablaba, aunque podía entenderse con su primo, que se había convertido en un "tutor" para Aaron.

M: a Aaron no se le entiende mucho pero como ellos se entienden porque tienen una conversación>

P: bueno yo de todas maneras> yo todas las tardes

M: abre un libro y Yeray le explica a él pues esto es así

D: Yeray

M: sí, sí ayer mismo estaban haciendo eso la colección de los nomos que van aprendiendo con las hierbas que yo se la estoy comprando, abrió un libro y dice mira y sabes y estoy es un creo que era un aguila, no sé>

P: si se ponen a hablar entre ellos, por ejemplo, nosotros nos ponemos a contemplar y se ponen a hablar entre ellos. [E291099]

La profesora, en las conversaciones de la fase de detección, ya había manifestado que el niño tenía problemas de habla y en esta fase emitió una valoración más concreta de la situación, al mencionar que tenía dislalias y que habría que trabajar los distintos fonemas.

P: ...ahora lo que si le noto son las dislalias ¿no? que tiene todavía la lengua un poco inmadura y tiene los fonemas que trabajárselos un montón... [E1200]

Diversidad léxico-gramatical

La información obtenida mediante las entrevistas sobre el desarrollo léxico fue escasa. Los padres en la primera entrevista informaron que el niño utilizaba términos para referirse a los familiares, a los alimentos, la maestra y los juegos, fundamentalmente, y destacaron la generalización del término “regalitos” para referirse a distintas golosinas.

M: (para picotear) él dice regalitos

M: y galletas también pero a lo mejor pastillitas o eso, él suele decir regalitos

M: manises si lo dice

:

M: desde que aprendió a hablar llama papá a su padre y pa´al abuelo

M: cuando le da la gana, cuando él quiere dice abuela o abuelo

Complejidad sintáctica

Sobre este aspecto particular del lenguaje la profesora manifestó en la segunda entrevista que el niño elaboraba frases.

P: ...ya tiene composiciones de frases y utiliza el lenguaje que antes no utilizaba... [E1200].

A modo de resumen, en esta primera aproximación a las necesidades educativas de Aaron por parte de los informantes, recogemos que los padres no destacaron ninguna dificultad de lenguaje, siquiera el hecho de no entender al niño en muchas ocasiones les llamaba la atención, lo que muestra un gran desconocimiento por parte de éstos de lo que se puede esperar a esta edad. Sin embargo, la profesora destacó las dificultades del niño para comunicarse, para expresarse verbalmente con sus iguales y con ella misma. En general, la valoración de la profesora había variado con el tiempo, ya que recordamos que en la fase de detección lo que más destacó ésta fueron las dificultades de habla, a las que consideró, en parte, irrelevantes atendiendo a la edad del niño.

Necesidades educativas de Aaron según los procedimientos de valoración utilizados

Ya comentamos que para obtener una evaluación psicopedagógica más completa y determinar el nivel de competencia comunicativa y lingüística de los niños se aplicaron

distintos procedimientos de recogida de información (ver tabla 7.24) entre los que se encontraban las pruebas estandarizadas -BDI y Peabody aplicadas durante el mes de noviembre- los registros de aula, las muestras de habla y las entrevistas realizadas a lo largo de toda la fase. A continuación presentamos una descripción de las necesidades de Aaron a partir de los resultados obtenidos con los distintos procedimientos.

Audición y aspectos suprasegmentales

Dentro del proceso de evaluación del lenguaje, la valoración de la audición y la fonación es un requisito antes de abordar la valoración de cualquier otro aspecto del lenguaje. En esta investigación Aaron no fue sometido a ninguna prueba específica para determinar si existían pérdidas auditivas, ni a la realización de pruebas bucofonatorias, ya que durante las observaciones en el aula y en las muestras de habla el niño no mostró ningún tipo de conductas que hiciera sospechar que tuviera problemas audiológicos o fonoarticulatorios.

Comprensión

Evaluar la comprensión del lenguaje como proceso es valorar prácticamente todo: el conocimiento lingüístico y el no lingüístico (desenvolvimiento social, autonomía personal, la discriminación perceptiva, etc). La aplicación del Inventario del Desarrollo *Battelle* y la prueba de vocabulario en imágenes *Peabody* permitió ver si el niño tenía problemas en otras áreas y precisar la edad de desarrollo en el vocabulario receptivo, respectivamente. Los resultados de Aaron en estas pruebas se presentan en la siguiente tabla, donde figuran las edades equivalentes y la puntuación percentil obtenida, que son las que más se utilizan para informar a los padres y en los informes administrativos.

Tabla 7.37: Resultados de los procedimientos estandarizados aplicados en el proceso de evaluación de Aaron a los 39 meses

PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS OBTENIDOS
<i>Inventario de Desarrollo Battelle</i>	Edad equivalente en meses del área personal-social: 25 m. Edad equivalente en meses del área adaptativa: 31 m. Edad equivalente en meses del área motora: 30 m. Edad equivalente en meses del área del lenguaje: 13 m. Lenguaje receptivo: 17-18 m. Lenguaje expresivo: 11 m. Edad equivalente en meses del área cognitiva: 24 m. Edad equivalente en el total de la prueba: 25 m. Puntuación percentil: 19

Cont. Tabla 7.37: Resultados de los procedimientos estandarizados aplicados en el proceso de evaluación de Aaron a los 39 meses

<i>Test de Vocabulario Peabody</i>	Edad equivalente: 4.3 años Puntuación percentil: 92
------------------------------------	--

Como se puede observar en la segunda columna de la tabla, en el Inventario *Battelle* el área más descompensada en relación a lo que se puede esperar a su edad cronológica es la del lenguaje, cuyo grado de desarrollo se aproxima al de los niños y niñas con 13 meses. Asimismo, dentro del área de lenguaje, los resultados en el proceso receptivo o de comprensión permiten decir que Aaron reaccionaba a los distintos tonos de voz, asociaba palabras con objeto y acciones, seguía alguna orden, pero no mostró conductas que permitieran ver que comprendía las preposiciones (dentro de, encima de, fuera de, detrás de) ni formas posesivas sencillas (el mío, el tuyo); éstos datos lo situaban en una edad aproximada a los dieciocho meses. En el proceso de producción los resultados fueron menos halagüeños, ya que situaban a Aaron en una fase de desarrollo cercana a la de los niños de un año de edad. No obstante, los datos sobre el proceso de comprensión en el *Battelle* no concuerdan con los resultados en la prueba de vocabulario *Peabody*, donde obtiene una edad equivalente a la de un niño de cuatro años y tres meses y una puntuación percentil alta.

Los resultados del análisis de las muestras de habla obtenidas en el mes de noviembre y diciembre (T1) también evidenciaron las dificultades del niño para seguir órdenes o consignas sencillas y un nivel muy bajo de vocabulario comprensivo lo que explicaría en parte su inhibición para realizar determinadas órdenes que contenían referencias espaciales. Posteriormente, en las muestras de habla recogidas en febrero se registra una mejora en el proceso de comprensión. La siguiente tabla resume los datos más relevantes obtenidos con las muestras de habla y referidos a la comprensión y la percepción del habla o memoria semántica.

Tabla 7.38: Resultados de las muestras de habla de Aaron T1

T2

<p>COMPRENSIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> . No realiza órdenes que impliquen dos acciones consecutivas . No comprende referencias espaciales dentro-fuera, encima-debajo, delante-detrás, etc. entre objetos. . No conoce los colores: verde, amarillo y azul . No comprende adverbios: flojo, fuerte. . No identifica grande y pequeño . No identifica: pie, botas, pato, taza, lápiz, nube, cuna, cesta, pera, guitarra plancha, jaula, payaso, etc. . Confunde pera con manzana 	<ul style="list-style-type: none"> . Responde a órdenes sencillas y, a veces, consecutivas
<p>PERCEPCIÓN DEL HABLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> . No repite secuencias de dos palabras . No repite más de dos elementos en una oración de tres y cuatro elementos 	<ul style="list-style-type: none"> . Repite secuencias de dos palabras

Como se puede observar, se registran cambios entre las muestras de habla recogidas en distintos momentos.

El procedimiento de las entrevistas permitió captar las apreciaciones de los padres, que en la segunda y tercera entrevista manifestaron que el niño mejoraba en comprensión al situar las acciones en el tiempo y localizar los objetos, además de responder más a las distintas consignas que le daban.

M: sabe el momento en que van las cosas y donde van.[E11299]

P: ...antes era más, sabes, le decías algo y no, como te ignoraba ¿no? tú le decía yo que sé, como decirle “ven aquí” o no sé con los abuelos mismos.[E29200]

Las habilidades conversacionales y las funciones lingüísticas

Las muestras de habla y las observaciones en el aula permitieron obtener datos sobre las habilidades conversacionales y las funciones lingüísticas de Aaron. En la siguiente tabla se pueden ver los resultados obtenidos en las muestras de habla en función de los dos períodos.

Tabla 7.39: Resultados de muestras de habla de Aaron T1

T2

<p>CORPUS DEL LENGUAJE</p>	<p>Nº total de enunciados: 61 Nº enunciados inteligibles y no repetidos: 18</p>	<p>Nº total de enunc.: 80 Nº enunc. inteligibles y no repetidos: 33</p>
----------------------------	---	---

Cont.Tabla: 7.39: Resultados de muestras de habla de Aaron T1 T2

HABILIDADES CONVERSACIONALES	. Inhibición al hablar . Situación pregunta-respuesta . Repite palabras suyas y enunciados del interlocutor . Tendencia a abandonar aquello que llamó su interés	Mantiene diálogo Situación pregunta-respuesta
FUNCIONES LINGÜÍSTICAS	Denomina	Denomina Describe Pregunta

Como se puede apreciar en las columnas correspondientes a cada período se registran diferencias tanto en el corpus de lenguaje como en las habilidades conversacionales y las funciones lingüísticas. Por un lado, el corpus de lenguaje es mayor y más inteligible en el segundo momento que en el primero y las habilidades conversacionales también mejoraron, en la medida que el niño mostró interés y contestó a preguntas, aunque su participación en la conversación fue muy limitada al no contribuir a la comunicación e intercambio con información nueva o relevante. La situación de preguntas-respuestas no permitiría considerar el intercambio verbal como una conversación en el sentido estricto puesto que en el diálogo no participaban de forma equilibrada los dos interlocutores. Por lo tanto, Aaron no tenía desarrolladas las habilidades conversacionales y mucho menos el principio de cooperación del que hablaba Grice (1975), desglosados en las máximas de cantidad, cualidad, relación y modalidad.

Los registros de aula permitieron apreciar un mayor uso del lenguaje por parte de Aaron en las situaciones más espontáneas que en la situación creada para tomar la muestra de habla, lo que se puede observar en la siguiente tabla, que recoge las funciones del lenguaje realizadas en presencia de distintos interlocutores y situaciones.

Tabla 7.40: Registro de habilidades y funciones comunicativo-lingüísticas que realizó Aaron atendiendo a los distintos contextos e interlocutores

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	INTERLOCUTOR	ESPACIO
Habilidades conversacionales	No inicia conversación		
	No mantiene conversación		
Funciones lingüísticas	Describe hechos	P, A, Na, N, S	J, Co, T, B, P
	Llamada de atención	P, A, Na, N	T, J, Jr
	Pregunta	P, A, N, Na	J, T, Jr, B
	Identifica imágenes	A, P, S, NaN	T, J, B
	Mandato	N, Na, A	E, J, Jr
	Expresa posesión	S, Na, N	E, J
	Responde a preguntas	P, A, Na	E, J
	Hace petición	A, N	J
	Saluda	A, N, G	E, J, Es
	Rechaza ofrecimiento	S, N, Na, G	J, T
	Insulta	Na	Jr, T
	Pide permiso	A	Jr
	Expresa enojo	Na	T

Leyenda: S: en solitario; P: profesora; A: otra adulta/o; No: niño; Na: niña; G: grupo. E: entrada al aula; Co: Colectiva; T: rincón del teatro; Ca: rincón de la casa; J: rincón juegos, Jr: juego de roles; Es: escalera; Bi: biblioteca.

En general, Aaron tampoco mostraba habilidades para iniciar y mantener una conversación en situaciones más naturales o contextos ecológicos. La mayor parte de las producciones cuando hablaba con la profesora u otro niño o niña estaban ligadas a la acción, con una alta frecuencia de llamadas de atención a la profesora (“mira”), monólogos en voz alta para identificar objetos o acciones. El uso del lenguaje para regular la acción del otro también estaba muy presente en las interacciones con los compañeros y compañeras, mientras que el resto de las funciones tuvieron una frecuencia muy baja. Entre las que tenían una baja frecuencia, llama nuestra atención las peticiones, que han sido objeto de estudio en un mayor número de trabajos evolutivos, puesto que son actos de habla muy utilizados en las situaciones comunicativas entre adultos y niños de muy corta edad. En efecto, cuando se analizan las interacciones adultos y niños las peticiones aparecen con mucha frecuencia y se encuentran ya en el repertorio de las conductas infantiles antes de que exista un sistema lingüístico convencional (Halliday, 1982; Serra et al., 2000). Dicha función sigue un evolución que se basa en la negociación implícita, producto de la socialización del niño.

Las entrevistas a los padres y la profesora realizadas en los distintos ciclos de la fase también permitieron recoger los cambios en el desarrollo de las habilidades conversacionales y funciones lingüísticas. Con respecto a las habilidades comunicativas los

padres destacaron en la tercera entrevista que el niño hablaba mucho más hasta el punto de que en alguna ocasión le decían que callase, repetía palabras para ser oído, preguntaba continuamente, pedía disculpas e incluso llamaba la atención a su padre para que no dijese palabrotas.

(Habla más)

M: de todas formas ustedes si han notado como que él habla más que

D: hombre

M: es que a veces le tenemos que decir Aaron cállate un ratito porque a veces es que

P: bueno, a mi el domingo, el domingo por la mañana, si el domingo por la mañana

:

M: es que ahora vamos a cualquier sitio a comprar o algo y ya él "mira " como, fuimos a comprar a la carnicería y yo estaba comprando y me dijo a mi me pones jamón, sabes, y después dice:"a mi me pones queso", o sea , que ya él y eso el antes, si los dejas>

P: si salimos a lo mejor hay un bar pegado, y yo acostumbro, costumbre mala a lo mejor, un fin de semana, un sábado o un domingo, me voy a echar un cortado a un bar que está más arriba y me lo llevo siempre a él conmigo y por ejemplo vamos a comprar al supermercado aquí debajo a Alteza y salimos y está el bar pegado ¿no? y me dice papi vamos a echarnos un cortadito y después cuando llegamos allí, ya le pedimos un cortado al camarero y entonces le pregunta a él y tú que quieres Aaron, mira para él y le dice pues yo quiero un cortado con leche, azúcar y una cuchara

M: una cuchara

P: (se ríe) ella estallada

P: pero no un cortado solo sino todo ensayado

M: con azúcar, mucha azúcar porque le encanta la azúcar, una cuchara y con leche, sabes, y bien, sabes que nosotros hemos notado que eso, que como tú dices se disparó y que es que a veces le tenemos

:

P: y para hablar, bueno lo que iba a decir antes del domingo mismo, me levanté por la mañana, salí fuera, me eché un cigarro, estuve allí fuera un rato y esto que lo siento, a primera hora de la mañana , porque entre semana es el primero que se levanta y en fin de semana allá sobre las nueve, sobre las diez ya él está en pié y desde por la mañana hasta esa misma noche, bueno mi mujer le tuvimos que decir callate Airam,

M: callate un ratito porque

P: porque empieza, empieza, empieza, empieza y cada vez que la comida, qué vas a hacer, dónde vas a ir, ...

M: estás con el almuerzo, y tú me vas a hacer el almuerzo, y pos yo comí en el comedor esto y ya yo estoy comiendo ensalada mami,

(repite palabras)

M: De todas formas, él como que también, lo que yo he notado últimamente (garraspea) es que por ejemplo el otro día va y me dice dame los pañuelos (garraspea) , perdón, y dice, mami se dice pañuelo, me lo dijo Antonia. Sabes él las palabras como que le encanta decirlas así para que yo que vea que>[E29200]

(pregunta más)

P:ahora lo que es estudiar, estudiar y preguntar me da que se vuelve loco

:

M: y pregunta todo

M: sí ahora está pero que muy muy muy preguntón

P: y muy atento a todo

M: y no sólo con nosotros sino a la gente, sabes, vamos al supermercado o algo y él pregunta y eso para que es, porque haces eso, sabes que él le pregunta la gente y no como antes que se escondía detrás de mí, o cuando le decían algo

(corrige)

P: y ahora dice por ejemplo cualquier palabrota y dice papi eso no se dice que salen bichos por la boca
M: Eso no se dice

(Pide disculpas)

M: nosotros lo arrestamos y él al ratito viene y me dice, me perdonas mami , me perdonas papi, yo ya no lo hago más, yo ya no lo hago más

La profesora también destacó en la segunda entrevista que el niño mostraba una actitud más abierta en el aula, con ganas de comunicarse y utilizando el lenguaje para relacionarse o expresar enfado.

P:...ahora desde luego habla mucho con los amigos, que antes no hablaba, hablaba conmigo que habían dicho y en bajito y no hablaba nada con los compañeros.

P:...(ahora utiliza el lenguaje) normalmente para su relación...

P:... habrá visto que ya se relaciona entre ellos... esta mañana que estaba en la casita que es más dinámica, él estaba dándole marcha a los de, al grupo de aquí al lado que estaban privados con él y toda la atención era para él...

P:...y ayer se enfadó por primera vez, se mantuvo enfadado y así como de pie como que él no estaba de acuerdo y eso me parece que es un avance en él, que está expresando a todos los niveles mucho más de lo que expresaba antes que guardaba... [E1200].

Recursos deícticos

Como se recordará del capítulo cuarto los recursos deícticos son términos o expresiones cuyo significado depende de una ubicación explícita en el contexto referido al espacio, al tiempo o a las personas. A estos elementos les hemos dedicado un apartado específico porque tienen unas características especiales en las que convergen aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje y su adquisición conlleva una serie de dificultades. Los términos deícticos nos aportan información sobre la capacidad que tiene el niño tanto para establecer relaciones entre diversas referencias en el espacio o en el tiempo como para adoptar el punto de vista del otro y cómo lo tiene en cuenta en sus propias producciones. Los resultados recogidos en la siguiente tabla permite ver la relación de recursos deícticos extraídos del análisis de las muestras de habla.

Tabla 7.41: Resultados de muestras de habla de Aaron T1 T2

	T1	T2
RECURSOS DEÍCTICOS	esto, este, ahí, aquí, ellos, tú, lo	Esto, aquí, hoy, mi, tú, te , yo, mío

Como se puede ver en las muestras de habla recogidas en distintos momentos, la presencia de estos recursos permite decir que aunque el niño no distinguía nociones espaciales como “delante, detrás, dentro, fuera, etc.” utilizó los adverbios de lugar “ahí”,

“aquí” para expresar la proximidad o distancia en relación a sí mismo o los pronombres de persona en singular y plural para referirse a personas. En los registros de aula también se recoge el uso correcto de éstos, lo que es un indicador de madurez lingüística aunque los resultados en la comprensión hayan sido tan negativos.

Diversidad léxico-gramatical

Como dijimos anteriormente no hemos utilizado el IDL para valorar el desarrollo léxico porque no es una medida que permita apreciar variaciones con el tiempo (Aguado, 1995). La ventaja de contar con pocos casos de estudios ha permitido agrupar las palabras emitidas por campos léxicos, lo que a nuestro entender ofrece una idea más completa del desarrollo léxico del niño. A continuación se presenta los resultados de las muestras de habla y las observaciones de aula.

Tabla 7.42: Resultados de muestras de habla de Aaron T1 T2

	T1	T2
DIVERSIDAD LÉXICO-GRAMATICAL	.Campos semánticos de los nombres: partes del cuerpo, alimentos, vivienda, animales, objetos de clase. .Campos de los verbos: acciones cotidianas: dormir, comer; conocimiento, ofrecimiento, movimiento .Artículos: la, el .Conjunciones: y, .Adverbios: no, sí, también, igual .Preposición: con .Referente erróneos: patas por pies; pata por rabo	Campos semánticos de los nombres: personajes de cuentos, parentesco, objetos personales, juguetes, calendario. Campos de los verbos: posesión, atención, existencia, movimiento, Campos de los adjetivos: tamaño, extensión, color, temperatura Artículos: la, una, los, un, el Conjunciones: Adverbios: todavía, mucho, no, ya, por favor, más, nada, sí, igual, Pronombres: esto, mi, tú, te, yo mío Preposición: en, para, a, de Referente erróneos: patas por pies

Habría que decir que el número de términos dentro de los distintos campos léxicos era muy reducido, aproximadamente de uno o dos ejemplos por clase.

Como ya dijimos, la información obtenida mediante las entrevistas sobre el desarrollo léxico del niño fue escasa. En la primera entrevista los padres informaron de que el niño utilizaba términos para referirse a los familiares, algunos alimentos, la maestra y los juguetes fundamentalmente y destacaron la generalización del término “regalitos” para referirse a las distintas golosinas.

M: (para picotear) él dice regalitos
 M: y galletas también pero a lo mejor pastillitas o eso, él suele decir regalitos
 M: manises si lo dice
 :
 M: desde que aprendió a hablar llama papá a su padre y pa' al abuelo
 M: cuando le da la gana, cuando él quiere dice abuela o abuelo[E291099]

En la segunda entrevista los padres percibieron un aumento de vocabulario en el niño, ya que éste utilizaba términos temporales y espaciales. [E29200].

Inteligibilidad del habla

Las muestras de habla recogidas en distintos momentos permitieron seguir un ligero cambio en el nivel de inteligibilidad del habla del niño. En las primeras muestras, el nivel de inteligibilidad era muy bajo, es decir, más del 80% de los enunciados recogidos eran ininteligibles y los que se reconocían era a través de los referentes utilizados, ya que sin éstos era prácticamente imposible entenderlo. En las segundas muestras de habla se realizó el análisis de los fonemas que articulaba correctamente en distintas posiciones dentro de la palabra. Los resultados en ambas situaciones se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 7.43: Resultados de muestras de habla de Aaron T1 T2

	T1	T2
RITMO ADQUISICIÓN DE FONEMAS	Articulación espontánea: muy bajo nivel de inteligibilidad del habla	Articulación espontánea: bajo nivel de inteligibilidad del habla Articula correctamente: /m/, /p/, /k/ en posición inicial y media Sustituye /f/ por /b/
PROCESOS DE SIMPLIFICACIÓN DEL HABLA	Estructura de sílaba: 54% Sustitución: 45% Asimilación: 2%	Estructura de sílaba: 52% Sustitución: 48%

Como se puede observar tanto en las primeras como en las segundas muestras se realizan los mismos procesos de simplificación del habla adulta lo que indica la persistencia de los problemas de habla.

Por otra parte, los padres, que no apreciaban como dificultades de lenguaje la falta de inteligibilidad del habla del niño, expresaron en la tercera entrevista que el niño no articulaba fonemas como la /r/.

M:...bien la verdad es que él ahora está bien, lo que si hemos notado que la /r/ no la pronuncia [29299]

La profesora por su parte empezó a tener más conciencia de las dificultades fonológicas del niño y a identificarlas como dislalias.

P: ...ahora lo que si le noto son las dislalias ¿no? que tiene todavía la lengua un poco inmadura y tiene los fonemas que trabajárselos un montón... [E1200]

Complejidad sintáctica

El procedimiento que mejor registra la evolución de la sintaxis en el desarrollo del lenguaje de niño son las muestras de habla bien en situación provocada o espontánea. La siguiente tabla recoge la evolución en esta dimensión del lenguaje, en un primer momento hay una producción de enunciados con términos inconexos desde el punto de sintáctico y en un segundo momento, hay enunciados de pocos términos pero donde se distingue un sujeto, una acción o un objeto directo. En alguna ocasión aparece una oración compuesta por la conjunción yuxtapuesta “y”. En los registros de aula también predominaron los enunciados conformados por el nombre de un objeto o de una persona u oraciones simples de un solo verbo.

Tabla 7.44: Resultados de Aaron de muestras de habla T1 T2

COMPLEJIDAD	Enunciados simples de dos o tres palabras	Oraciones simples
SINTÁCTICA		Oraciones coordinadas

En las entrevistas, la profesora también destacó en la segunda entrevista la elaboración de oraciones por parte del niño.

P: ...ya tiene composiciones de frases y utiliza el lenguaje que antes no utilizaba... [E1200].

3.6.2. Necesidades comunicativo-lingüísticas de Narín según los informantes

Las primeras referencias de las necesidades educativas de Narín las ofrecieron sus padres, que en la primera entrevista lo describieron como un niño solitario, que no atendía a nada ni a nadie, inmaduro, muy independiente e inteligente. Su madre destacó que no era un niño violento aunque empujara, diese una patada o mordiese, tampoco era nervioso o histérico, sino muy activo.

P: Es un poco distraído un poco individualista, y, y a veces inteligente, y a veces, no sé, si se hace el sordo como se suele decir, o no quiere atender lo que uno le dice...; un niño normal pero que a veces no tiene cosas normales...,

P: cuando se pone a hacer cosas solos..., luego no te habla si lo está haciendo bien o mal o jugando mal, no te hace caso...

P: Como que no quiere poner asunto a nada, no le hace caso a nadie.

P: la madre recoge una cosa, basta que la recoja para que él luego vaya y las deshaga, recoger los juguetes. O a veces le da por tirar una silla, la recoge otra vez y él vuelve otra vez. Eso es lo que más

P: se enfada si le cogen alguna cosa

P: Bueno y para jugar, ahora son los juguetes pero antes no era sino piedras, palos y si se podía sorrobollar en la tierra

M: me ha chocado un poco todo. Totalmente todo.

M: ...es un niño solitario, muy infantil, muy inmaduro para ciertas cosas, sin embargo, como dice él para otras cosas es muy listo, muy ¿intelectual?, y muy independiente.

M: No es que sea agresivo o violento sino que tiene mucha autodefensa.

M:.. tú les das un toquito para saludarlo y ya él se ve como que lo están dañando, venga a empujar, una patada o a morderte, o como el reaccione.

M: lo que le gusta mucho es la naturaleza

M:...ahora él está aprendiendo a jugar [E41199]

M:...Narín no es que sea un niño nervioso en el sentido de histérico, sabes, sino que es un niño muy activo, hace sus actividades normales.

M:...aunque él es muy independiente, porque él te pide una vez las cosas y si no lo atiendes, va y lo coge, o sea , que no es un niño de estos cómodos o que está insistiéndote para llamar la atención...

M:.. no es que te llame la atención sino que todo lo que sea de su mano él intenta hacerlo.[E201299]

Según sus padres, su evolución había sido normal, sin diferencias en relación al desarrollo de su hermana, el niño pronunció las primeras palabras al año de edad y caminó hacia el año y medio. A partir de los dieciocho meses percibieron algunos cambios en sus conductas.

M: cuando era un bebé era normal, más bien cuando empezó a caminar, hablar, esos cambios así.

M: al año (empezó a hablar).

M: (y a caminar) un año y medio o poco más

Respecto al desarrollo del lenguaje, los padres expresaron que no habían notado ningún momento de explosión del lenguaje o de retroceso. Como anécdota relataron que sólo le habían oído decir la palabra Coker para referirse al perro en una ocasión. Por otro lado, ambos padres subrayaron las excelentes habilidades motóricas del niño, sobre todo si jugaba con un balón.

P: lo que pasa es por el tamaño porque si el chico tuviera más tamaño, me parece que es más ágil de lo que es, todavía porque le cuesta llegar pero si él llegara, pudiera ser más ágil de lo que es por el tamaño.

M: date cuenta también de que lo que más nos sorprendió de él. A él le gusta mucho el fútbol siempre le ha gustado y él apenas caminaba, veía un balón y a darle patadas. Era como algo instintivo y tiene un agilidad con un balón que es algo increíble para un niño de su edad. ...[E41199].

P: eso sí siempre ha sido muy ágil.

Respecto al cuidado y la escolarización previa, los padres informaron que el niño había sido cuidado por su madre durante el primer año y el resto del tiempo asistió a dos guarderías antes de entrar en el colegio. La adaptación a las guarderías fue regular en el sentido de que unas veces lloraba y otras no.

P: primero estuvo en la guardería, la madre lo recogía.

M: entraría con un año, pero antes estuvo conmigo

M: ...había días que no quería ir. Pero bien y con los niños también bien, pero eso ni me mires ni me toques porque enseguida autodefensa. En esta última porque en la otra era un bebé...[E41199].

Respecto a la adaptación al colegio, la hermana del niño proporcionó más información al comentar en una entrevista que su hermano lloró mucho al principio.

H: yo lloraba porque me daba la pena pero ahora no, ...porque quería estar con él... porque a veces a veces se caía y me daba pena [E11200]

En el momento de concretar con los padres las cuestiones que más les preocupaban del niño destacaron, entre otras, su falta de atención, que no hacía caso a nada, ni a nadie, no miraba a la cara y el que no controlara la caca. Otras conductas desconcertantes para los padres serían que el niño lloraba sin razón, daba un puntapié al perro, se quitaba la ropa cuando quería, etc.

P: Sigue a su rollo es lo más que suele hacer como se suele decir. Es lo más que noto yo, eso lo más extraño para mí.

P:... Se quita la ropa cuando él quiere, a lo mejor, y cosas así.

P: Cuando hace pipí, se se se echa la mano, y, y luego se lo deja hacer. Porque ya sabe ... pero él no quiere. Eso es lo más que le choca de él.

P: a lo mejor está entretenido y y jugando o mirando, como que no quiere poner asunto a nada, no le hace caso a nadie.

P:... como si lo trancaba (al perro), le mandaba un puntapié, él es así.

P: ...(cuando se pone pejuguera), se tira al suelo, se pone a llorar. Pero si se pone, yo que sé, con muchas pejugueras, llora o tal, salgo con él, ir hacia la plaza, dar una vuelta, sé, con muchas pejugueras, llora o tal, salgo con él, ir hacia la plaza, dar una vuelta, caminar y después ..

P: le entra la perreta, si llora por algo pero es que no lo sé...

P:... la madre recoge una cosa, basta que la recoja para que él luego vaya y las deshaga, recoger juguetes, o , a veces, le da por tirar una silla, la recoge otra vez y él vuelve otra vez. Eso es lo que más .

M: no te obedece, no te mira a los ojos cuando le estás hablando, intentas enseñarles y tampoco.

M:... bueno eso un fin de semana se levantó, se fue al baño e hizo caca. Eso es lo que no entiendo yo. Si hace la cacá un día porque no la hace más. El sabe lo que hay que hacer ...

M: Como que él mírame y no me toques.

:

M:...pero él no pide (llevarlo a un determinado sitio)

M:... sobre las siete no sé si ya está cansado o se acerca la hora del baño, sabes, de acostarlo y a lo mejor estás cocinando allí y empieza a berrear y a llorar para que yo lo coja y sabes llamándome la atención y nada se pone a llorar delante mío y el padre, no quiere ir con el padre, ni nada sino que lo atienda yo.[E41199]

Como se desprende de los párrafos anteriores los padres aportaron información que evidenciaba la escasa interacción y comunicación que había con el niño. Cuando se les preguntó que por qué pensaban que el niño estaba en esta situación respondieron que era algo de nacimiento o una cuestión de carácter porque había recibido el mismo cariño y trato que su hermana, además de ser un niño deseado.

P: yo quererlo lo quiero igual que la hermana, el mismo cariño...pero por falta de cariño, no creo que sea

:

P: más que nada yo creo que eso es de nacimiento

M: es la forma de ser de él, el carácter pienso yo también porque criarse

:

M: aparte de que este hombre estaba loco por tener un varón, un varón. Fue una maravilla.[E41199]

Respecto al control de esfínteres durante el primer trimestre la profesora trabajó con el niño para que adquiriera este hábito en el colegio, pero a la vuelta de las vacaciones de Navidad la profesora criticó la actitud de la familia por no haber mantenido la rutina que ayudaba al niño en el control de esfínteres.

P: ...vino de navidades fatal, fatal, fatal un retroceso pero horroroso haciéndose caca todos los días...me pareció una falta de respeto por la familia no, sabiendo todo lo que costaba el asunto que ahora el niño volviera después de dos semanas de vacaciones con todo el trabajo perdido ¿no?...[E1200].

Comprensión

En párrafos anteriores se recogió las descripciones de los padres sobre las reacciones del niño ante diversas situaciones, que evidenciaban las dificultades del niño en el plano

comprendido. Por otro lado, los padres también recalcaron la idea que el niño controlaba determinadas situaciones a su antojo, que ellos interpretaban como conductas inteligentes.

P: ...él sabe lo que está haciendo cuando quiere

M: ...lo del pipí es que lo tiene super claro. Si se levanta por la mañana o de madrugada me pide el pipí y va al baño, en la cama no se hace pipí

M: se viene a la cama para que se levante uno de nosotros...

M: cuando él lo pide (ver vídeo)

M:...por ejemplo, eso de que él este viendo la tele y nosotros acostados

M: que sea un cuarto de hora o diez minutos sólo ya

M: llama la atención, además hoy me desabrigo, me levanto, la lechita mami, me desabrigo y si él conmigo no funciona con el padre...

M: no, sí también él quiere que compartamos los libros con él tanto el padre como yo, muchas veces nos coge la mano, nos sienta en una silla y él encima sentado. [E41199]

Memoria auditiva y aspectos suprasegmentales

Como ya hemos dicho en el proceso de evaluación del lenguaje es importante recabar datos sobre la audición y la fonación, como bases anatomofisiológicas necesarias para la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Los padres respecto a la audición no mencionaron ningún aspecto que le llamase la atención, aunque el niño mostrase conductas que hacían sospechar de una posible pérdida auditiva, como que no quería poner asunto a nada o no le hacía caso a nadie. Sin embargo, la profesora destacó su buena memoria auditiva para entonar canciones y seguir los cuentos.

P: ...canta que es una maravilla, que hay que recomendarle a los padres que ese niño tiene oído, por el oído aprende un montón, porque se las sabe las canciones, no las canta todavía[E1200]

Con respecto a los aspectos suprasegmentales, los padres repitieron en las entrevistas la tendencia a gritar de Narín para llamar la atención o cuando jugaba con su hermana. En el colegio no se registró esa conducta y era más frecuente verlo llorando.

D: sigue las órdenes de la hermana

P: se pone a gritar

Habilidades conversacionales y funciones lingüísticas

Los padres informaban que el niño no utilizaba el lenguaje con ninguna intencionalidad, ni siquiera lo usaba para hacer peticiones verbales, realización muy común a partir de los dos años.

P: se enfada si le cogen alguna cosa

P: él todavía no pide (adónde quiere ir)

P: la hermana sí pide, pero él no pide

:

P: él donde no suele ir mucho, le cuesta un poquito pero luego se queda bien

La profesora resaltó que a pesar de no entenderle cuando hablaba el niño tenía iniciativa para comunicarse.

P:... Narín no se corta un pelo con su vocabulario, ni con nada y él no para de hablar, ni de comunicarse...[E181199]

Diversidad léxico-gramatical

Respeto al léxico, los padres comentaron que éste se reducía a pedir alimentos o solicitar alguna actividad como jugar a la pelota o ver los vídeos.

P: por ejemplo, a la hora de comer, te pide la comida. Hay cosas que sí pero hay cosas que no, caprichos...

M: ...que le pongan la tele, pide galletas o leche

P: por la tarde, dice "papi, el gol" ...[E181199]

Inteligibilidad del habla

Los padres en la primera entrevista expresaron que el niño no utilizaba el lenguaje verbal para comunicarse y la profesora manifestaba que en el aula sí que hablaba, aunque no se le entendía lo que decía.

P: ...y yo cuando me habla titi, titi, le digo Narín es que yo no te entiendo, yo no sé lo que tú me estás diciendo cuando me dices titi, titi, titi [E1200].

Como resumen de la valoración de las necesidades por parte de los informantes, destacaríamos la ausencia de conductas comunicativas y las dificultades para seguir órdenes y consignas según los padres, mientras la profesora reconoció una intencionalidad comunicativa en los intercambios mantenidos con el niño, aunque no le entendía nada cuando éste hablaba.

Necesidades educativas de Narín según los procedimientos de valoración utilizados

En el apartado anterior presentamos las necesidades de Narín a partir de la información obtenida de los informantes, pero la descripción más exhaustiva se obtuvo al

contrastar la información obtenida por otros procedimientos como las pruebas estandarizadas, las muestras de habla y las observaciones en el aula.

Audición

Pese a que Narín mostraba conductas de aislamiento social, no emitía palabras y reaccionaba ante distintas situaciones llorando, no sospechamos que tuviese problemas auditivos puesto que en las muestras de habla y las observaciones en el aula respondía a las llamadas de atención, distintos ruidos y estímulos auditivos, aunque lo hacía de manera muy selectiva, es decir, sólo atendía aquello que le interesaba.

Comprensión

Los resultados obtenidos por Narín en el Inventario *Battelle*, confirmaron un mayor retraso y desfase en el área del lenguaje y la personal que en el resto de las áreas de desarrollo. El área que mostraba un desarrollo más acorde con su edad cronológica era la motora, seguida de la cognitiva. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en la prueba expresados en las edades aproximadas de desarrollo.

Tabla 7.45: Resultados de los procedimientos estandarizados aplicados en el proceso de evaluación de Narín a los 35 meses

PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS OBTENIDOS
<i>Inventario de Desarrollo Battelle</i>	Edad equivalente en meses del área personal-social: 13 m. Edad equivalente en meses del área adaptativa: 22 m. Edad equivalente en meses del área motora: 28 m. Edad equivalente en meses del área del lenguaje: 6 m. Lenguaje receptivo: 4-5 m. Lenguaje expresivo: 8 m. Edad equivalente en meses del área cognitiva: 19-21 m. Edad equivalente en el total de la prueba: 18 m. Puntuación percentil: 1
<i>Test de Vocabulario Peabody</i>	No se establece la línea base al no identificar los siguientes elementos: barco, vela, lámpara, jaula, trompeta, ambulancia, flecha, cuello.

Como se puede ver en la prueba de vocabulario de Peabody, el niño no logró establecer una línea base, que consistía en identificar ocho elementos comunes. Este resultado se interpreta según la prueba como que el niño está inmaduro para la misma.

En la recogida de las muestras de habla del niño se registró una ausencia de lenguaje comprensible, lo que exigió utilizar imágenes y objetos concretos para obtener algún enunciado inteligible. Los resultados obtenidos se exponen en la siguiente tabla.

Tabla 7.46: Resultados de las muestras de habla de Narín T1

T2

<p>COMPRENSIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> . No realiza órdenes que impliquen una acción . No indica objetos conocidos . No comprende referencias espaciales entre dos objetos . No responde contingentemente . Expresa sonido onomatopéyico por el nombre del animal . Reconoce: coche, casa, mano, cama. . Identifica el todo por una parte: gallina por pata . Identifica la parte por el todo: boca por payaso . Identifica uso por objeto: chiquito por cuna . Confunde objeto y función: a comer por silla; para agua por vaso; etc. . Confunde objeto y localización: boca por bigote; cielo por sol . Confunde objeto y forma: pelota por huevo . Recuerda comentarios del examinador sobre un dibujo visto anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> . No diferencia colores . Diferencia género en personas . Repite formulación de la pregunta: “¿qué es esto?” . No asocia sonidos onomatopéyicos con animales . No responde a consignas sencillas como: “Dame ...”, . Confunde cubo por pala . Buena imitación
<p>PERCEPCIÓN DEL HABLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> . No repite secuencias de dos palabras o dos números 	<ul style="list-style-type: none"> . No repite secuencias de dos palabras

De la lectura de la tabla anterior, destacaríamos las dificultades del niño en el plano de la comprensión, que muestra unos errores de tipo semántico peculiares. Por ejemplo, confunde términos en función de rasgos perceptivos como la forma o identifica el objeto por su uso o localización.

Los padres comentaron en la segunda y tercera entrevista, los cambios que Narín había experimentado a nivel de comprensión desde la primera entrevista. Así, por ejemplo, los padres afirmaban que el niño mostraba conductas de atención, seguía órdenes, imitaba, cedía juguetes a sus compañeros, etc., además intentaba comunicarse con gestos, guiaba al adulto y hablaba explicando las cosas a su manera según el padre.

M: .. y cambios un montones, en todos los sentidos, en la familia, en el colegio, en todo. Ha aprendido mucho, o sea se ve que no le cuesta adaptarse sino que aprende rápido, sabes.

M: ...obedece más, o sea, me hace caca, sabe que eso no se puede hacer y lo hace, y me imita mucho, en el sentido "eso no se hace Narín, eso no se puede coger" ...entiendes ya él relaciona más cosas y entiende mejor las cosas ...relacionarse con los niños... [E201299]

P: no, ya entiende bastante mucho más que antes

M: cede bastante, él lo entiende eso y cede bastante porque antes a lo mejor, también es que tiene un carácter bastante

P: no, y además intenta ya como hablar,... intenta explicar a su manera las cosas

P: sí, se pone a hacer gestos con las manos, a veces no sabe lo que quiere decir pero se ve que intenta con los gestos y con la media que tiene de de

D: la jerga esa

M: eso sí, sí que no lo ha dejado... [E11200]

La profesora también destacó en la segunda entrevista que el niño había evolucionado mucho en el plano comprensivo del lenguaje. En clase seguía muy bien los cuentos del teatro, tenía buena memoria para retener las historias de los libros y demostraba una alta motivación para el aprendizaje. Además se adaptaba mejor a la dinámica del aula, manteniéndose en su zona de trabajo o permaneciendo junto al grupo en los distintos itinerarios por el centro.

P: ...los cuentos del teatro los va siguiendo un montón y tiene una capacidad para leer y una historia para retener los libros y le gusta mucho leer, o sea, que es un niño muy muy motivado para el aprendizaje ¿no? y ya respeta las zonas, no sé si te has dado cuenta, ya se mantiene.

P: ... o sea que ha acotado muy bien los límites, si vamos juntos en grupo, que todo el grupo sabe que yo siempre soy la que va delante, voy marcando las pautas de stop y de parar, él para, ya lo hace perfecto...[E1200]

Memoria auditiva

La profesora destacó el buen oído que el niño tenía para seguir cuentos y canciones los cuales no repetía literalmente pero que seguía con la entonación correcta.

P:... canta que es una maravilla, que hay que recomendarle a los padres que ese niño por el oído aprende un montón, porque se las sabe las canciones, no las canta todavía literalmente la letra pero tiene memoria auditiva a eso niveles musical, muchísima ¿no? los cuentos del teatro los va siguiendo [E1200]

Habilidades conversacionales y funciones lingüísticas

Los registros de las muestras de habla expuestos en la siguiente tabla permite observar que, por un lado, el niño produjo un corpus de lenguaje menor en el segundo tiempo, aunque la relación de enunciados inteligibles fue más alta, quizá, porque éste

evidenció más iniciativa para mantener una conversación, mientras que en el primer tiempo fue más difícil mantener el intercambio por la atención tan dispersa que mostraba el niño.

Respecto a las funciones, se observa que el uso predominante del lenguaje es para denominar o describir lo que realiza. En un segundo momento, se recoge en las muestras de habla, peticiones y fórmula de preguntas.

Tabla 7.47: Resultados de las muestras de habla de Narín T1 T2

	T1	T2
CORPUS DEL LENGUAJE	Nº total de enunciados: 159 Nº enunciados inteligibles: 37	Nº total de enunciados: 143 Nº enunciados inteligibles: 43
HABILIDADES CONVERSACIONALES	Atención dispersa Situación pregunta- respuesta	Iniciativa comunicativa pero habla ininteligible Buena entonación pero jerga ininteligible
FUNCIONES LINGÜÍSTICAS	Denomina Describe	Denomina Describe Pregunta Pide

No obstante, las observaciones de aula fue el procedimiento que permitió registrar una variedad mayor de usos del lenguaje, aunque no se desplegaron las habilidades conversaciones. Véase la siguiente tabla.

Tabla 7.48: Registro de habilidades y funciones comunicativo-lingüísticas que realizó Narín atendiendo a los distintos contextos e interlocutores.

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	INTERLOCUTOR	ESPACIO
Habilidades conversacionales	No inicia conversación		
	No mantiene conversación		
Funciones lingüísticas	Llamada de atención	P, A, Na, N, S	Co, J, Jr
	Identifica imágenes	S, P, G	T, Bi, Co
	Describe hechos	G, A, P, Na	Jr, J, Co, P, T
	Pregunta	No, P, Na	Co, T, Ca, Jr
	Mandato	G, N	J, T
	Expresa queja	A, S, Na	P, Co
	Responde a preguntas concretas	P, A	E, Co, T
	Expresa rechazo	A, No, G	Co, Bi
	Ofrece objeto	Na, No	T, J
	Hace petición	P, A	T, Co
	Expresa posesión	P, Na	T, J
	Predice	P	J
	Reprende	Na	Co
	Niega requerimiento adulto	A	J, Co
Se despide	A	Es	

Leyenda: S: en solitario; P: profesora; A: otra adulta/o; No: niño; Na: niña; G: grupo. E: entrada al aula; Co: Colectiva; T: rincon del teatro; Ca: rincon de la casa; J: rincon juegos, Jr: juego de roles; Es: escalera; Bi: biblioteca.

Respecto a las funciones, habría que resaltar que el uso más frecuente del lenguaje es la llamada de atención dirigida al adulto o a un compañero, seguida de la denominación de imágenes y la descripción de algún hecho. El resto de las funciones que figuran en la tabla se dieron en muy contadas ocasiones.

En la segunda entrevista, los padres percibieron cambios en las interacciones del niño en la medida en que éste se comunicaba más con ellos y mostraba menos conductas de aislamiento.

M: pues se comunica más con nosotros, pide las cosas,... dice palabras sueltas, pero dice más palabras [E181299]

Recursos deícticos

Las muestras de habla ha sido el procedimiento que mejor permite registrar el uso de los recursos deícticos. Estos términos aportan información sobre la capacidad que tiene el niño tanto para establecer relaciones entre diversas referencias en el espacio o en el tiempo, así como para adoptar el punto de vista del otro y cómo lo tiene en cuenta en sus propias producciones. En la siguiente tabla se recoge los recursos deícticos extraídos de la muestra de habla.

Tabla 7.49: Resultados de las muestras de habla de Narín T1 T2

RECURSOS DEÍCTICOS	T1	T2
	Aquí, ésta	Aquí, esto

En las muestras recogidas en distintos momentos se registran el mismo referente para denotar ubicación espacial y para referirse a objeto o persona.

Diversidad léxico-gramatical

En las muestras de habla recogidas se registró un número muy bajo de términos léxicos y gramaticales, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 7.50: Resultados de las muestras de habla de Narín T1 T2

DIVERSIDAD LÉXICO-GRAMATICAL	<ul style="list-style-type: none"> . Campos semánticos de los nombres: animales, juguetes, vestimenta, fruta . Campos de los verbos: . Artículos: una, el, la, los . Adverbios: no . Preposición: a, para . Pronombres: se 	<ul style="list-style-type: none"> . Campos semánticos de los nombres: animales salvajes, parentesco, parte del cuerpo . Campos de los verbos: necesidades básicas, petición, movimiento . Campos semánticos adjetivos: tamaño, temperatura . Artículos: la, el, un . Adverbios: no, todo . Preposición: a; Pronombres: otro, esto
------------------------------	--	---

Inteligibilidad del habla

Las muestras de habla obtenidas en distintos momentos registran una mejora en el nivel de inteligibilidad del habla, permitiéndonos identificar tanto los fonemas adquiridos como los procesos de simplificación más comunes en la producción de palabras.

Tabla 7.51: Resultados de las muestras de habla de Narín T1 T2

RITMO ADQUISICIÓN DE FONEMAS	Muy bajo nivel de inteligibilidad del habla Fonemas adquiridos: /m/ /p/ /b/ /t/ /k/ /l/ /n/ /o/ /ch/	Bajo nivel de inteligibilidad Fonemas adquiridos: /f/ /ll/
PROCESOS DE SIMPLIFICACIÓN DEL HABLA	Estructura sílaba: 77.4% Sustitución: 22.6%	Estructura sílaba: 82.4% Sustitución: 12.2% Asimilación: 5.4 %

En la segunda y tercera entrevista, los padres expresaron que el niño se comunicaba más, aunque seguían sin entenderle excepto cuando se referiría a términos o situaciones muy concretas, de resto tenía una jerga muy particular.

M: eso sí en el habla también ha progresado

M: ... cuando algo le es complicado suelta la jerga y ya te quedas patinando porque no te enteras pero ya por lo menos intenta de hacer caso.[E11200]

P: ..todavía se le ve que no, pero bastante sí porque intenta hablar, además que se le entiende casi bien ya todas las palabras, que suele intentar ya de por sí decirlas, va al baño solo, te pide la leche, cosa que antes no lo hacía. Vamos a jugar a la pelota, ya te dice más o menos, porque antes... no sabías tú lo que él quería, dónde quería ir, ni lo que quería hacer pero ahora más o menos si intenta comunicar con palabras, mal o bien dichas pero más o menos...pero uno ya lo entiende...[E 201299]

Complejidad sintáctica

Las muestras de habla recogen en el primer momento enunciados con términos simples o sintagmas verbales introducidos por una preposición seguida de un verbo. En un segundo momento, se registran enunciados, que contienen dos partes diferenciadas de una oración: sujeto y verbo.

Tabla 7.52: Resultados de las muestras de habla de Narín T1 T2

	Enunciados de dos términos	Enunciados de dos o tres elementos
COMPLEJIDAD	Sintagmas verbales: a comer, a beber	Sintagmas verbales
SINTÁCTICA		Oración simple

Los padres en la segunda entrevista, también registraron cambios en los enunciados del niño al percibir más palabras.

M: pero se comunica más con nosotros, pide las cosas, habla más aunque él nunca completa frases, pero ya habla más, dice palabras sueltas, pero dice más palabras, pide las cosas

3.7. Discusión e implicaciones

En este apartado queremos comentar algunas cuestiones referidas a los contextos descritos en los dos primeros apartados de esta fase y los resultados de la evaluación psicopedagógica del lenguaje, lo que ayudará a lograr uno de los propósitos de esta investigación la comprensión de las necesidades comunicativo y lingüísticas de los niños a partir de la indagación en los contextos e interlocutores.

El aula de tres años

De este espacio quisieramos destacar aquellos elementos de tipo físico y organizativo -agrupamiento del alumnado, rutinas, tipo de actividades y actuaciones de la profesora y niños, etc.- que, a nuestro juicio potenciaban o inhibían el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el aula. Si comenzamos por las condiciones físicas del aula resaltaríamos la amplitud, luminosidad, calidez y ordenación del espacio para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

En relación al agrupamiento del alumnado, destacaríamos la organización de éste, a lo largo de la jornada escolar, en torno a las siguientes modalidades: el gran grupo y el pequeño grupo. Las modalidades de trabajo individual o en parejas no estaban definidas en la dinámica del aula, aunque se producían de forma espontánea. La combinación de las

modalidades de gran grupo y pequeño grupo garantizaba, por un lado, las interacciones entre iguales y, por otro lado, la interacción profesora-niño. Las interacciones entre iguales se propiciaban en cualquier momento y espacio como a la entrada del aula, los pasillos, la biblioteca, la sala de psicomotricidad y las distintas zonas dentro del aula; las únicas restricciones a éstas se daban en la sesión de la colectiva. Las interacciones profesora-niño se promocionaban más a la entrada del aula, en la colectiva y la zona del teatro fundamentalmente. En este último espacio recordamos que la profesora permanecía más tiempo con el pequeño grupo y garantizaba una atención más individualizada a los integrantes del mismo.

En la metodología desarrollada en el aula la disposición de los espacios y la actividad en las zonas de la casa y los juegos garantizaban las interacciones entre iguales. En estos espacios los pequeños se organizaban y gestaban intercambios donde se informaban de lo que iban a realizar, se solicitaban objetos o ayuda, negociaban papeles dentro del juego de roles, etc. que surtían efectos positivos en el desarrollo cognitivo y lingüístico en general (Edward y Mercer, 1988; Mercer, 1997; Pujolás, 2001). Aunque habría que decir que las repercusiones de las interacciones en el caso de los niños con dificultades de lenguaje podían ser más limitadas; y ello por dos razones, la primera, es que éstos no habían desarrollado el léxico suficiente para mantener intercambios verbales con sus iguales, con lo cual se retraían en las interacciones y tendían a decir algo cuando jugaban solos. La segunda razón, es que el uso que hacían del lenguaje cuando interactuaban tenía un carácter exclusivamente instrumental, es decir, se dirigían a otro compañero exclusivamente para pedir o exigir algo pero no tenían habilidades para informar o negociar como lo hacían algunos otros compañeros. En este sentido, las interacciones entre niños con distinto nivel de competencia comunicativa y lingüística no siempre garantiza el desarrollo de la conversación, considerada una de las formas más refinadas de interacción y con mayores repercusiones en el desarrollo lingüístico, ya que permite comunicar matices de significado muy sutiles y capacita a los participantes para trascender el aquí y el ahora e interactuar por medio de asuntos tanto concretos como abstractos (Schaffer, 1993). Asimismo, los niños más competentes desde el punto de vista lingüístico tendían a seleccionar a los interlocutores con los que mantenían conversaciones durante la actividad en pequeños grupos, lo que significaba que los niños con dificultades de lenguaje estaban más aislados.

Respecto a las rutinas de aula destacaríamos, por un lado, la periodicidad de las actividades que se realizaban en días determinados -biblioteca, psicomotricidad, talleres y música- y momentos concretos –colectiva y trabajo en las zonas- y, por otro lado, las normas y procedimientos que regulaban el desarrollo de las actividades en estos espacios.

Esta organización típica de los ambientes educativos ayudaba a centrar la atención de los niños en general, permitiendo que éstos prestasen más atención al contenido que al procedimiento (Cazden, 1991) y ayudaba a desarrollar el lenguaje a distintos niveles como memorizar consignas, localizar objetos, predecir situaciones, etc. No obstante, el hecho de que el comienzo y el final de cada actividad estuviese marcado por las expresiones verbales de la profesora como *“recogiendo”, “a ver chicos, atención”, “quién cambia la zona”, etc.-*, por señales no verbales como un cambio de postura (levantarse o sentarse), de ubicación espacial (ir a la zona del teatro, a la puerta de entrada, al centro del aula) y por coger algún objeto en la mano como la lista, un cuento, una lámina de los esquemas rítmicos, la cesta, etc. constituían pistas fundamentales para los niños con dificultades en el plano comprensivo del lenguaje, que les permitían seguir progresivamente la dinámica de la clase.

Respecto al contenido de las actividades desarrolladas en el aula, podemos distinguir entre aquellas en las que se trabajaba explícitamente el desarrollo de las funciones lingüísticas, las habilidades conversacionales, el léxico y los aspectos gramaticales, a través del diálogo y la conversación; y las actividades en las que la profesora utilizaba el lenguaje como medio de transmisión de habilidades como pintar, recortar, pegar, etc. Durante la colectiva, el relato de experiencias personales y el comentario de los cuentos ofrecía al alumnado la oportunidad de crear sus propios textos orales, mediante los cuales compartían experiencias extraescolares y aportaban algo más que breves respuestas a preguntas. La profesora aprovechaba estas situaciones para iniciar y fomentar los intercambios conversacionales, conocer el contexto familiar de los niños y regular la participación de éstos mediante la petición de turnos de palabras. Pero desafortunadamente, en esta situación sólo participaban aquellos niños y niñas que levantaban la mano. Esta manera de ceder el turno al alumnado, excluía sin pretenderlo a aquellos niños menos competentes desde el punto de vista pragmático de hacer contribuciones a los intercambios y conversaciones que se desarrollaban en el aula. La oportunidad de compartir en clase vivencias y experiencias personales para aportar algo más que breves respuestas a preguntas estaba restringida al alumnado que había desarrollado habilidades comunicativas para contar historias y sucesos. Los niños con dificultades de lenguaje -habla ininteligible y escaso vocabulario- estaban desconectados en las actividades donde el lenguaje era el instrumento de realización y participación en las mismas y a su vez esta situación impedía a la profesora conectar con el mundo personal de estos niños y su realidad fuera de la escuela, lo que marcaba diferencias de familiaridad entre la profesora y estos niños, que como ya sabemos por otros autores (Cazden, 1991; Tizard y Hughes, 1995) son de gran importancia en la interacción.

Por otro lado, habría que resaltar que entre las actividades no figuraban las específicamente orientadas a mejorar la discriminación auditiva, la audibilización de palabras o la conciencia metafonológica, que redundan en la percepción del habla y la memoria semántica.

En las interacciones profesora-alumnado, destacaríamos, por un lado, una proxémica y cinésica que propiciaba las interacciones, acercándose al interlocutor, situándose a la misma altura de los niños y proporcionando muestras de afecto y reconocimiento; de forma complementaria, las intervenciones de la profesora contenían enunciados con el propósito de mantener la conversación con los niños, formulando preguntas abiertas, apoyando comentarios de los niños con repeticiones de términos lexicales, reformulación de enunciados o ampliaciones, solicitando más información, aclaraciones o con puesta en duda, lo que configuraba un estilo docente que contenía estrategias de facilitación del lenguaje indirectas y directas.

En definitiva, destacaríamos que las situaciones de enseñanza y aprendizaje diseñadas en el aula y las generadas de forma más espontánea por la profesora daban oportunidades a los niños para conocer y practicar activamente la lengua dentro de parámetros contextuales y conversacionales diferentes de los que se conoce y utiliza en su entorno familiar. Sin embargo, el nivel de competencia de cada uno de los niños influía de forma determinante en el aprovechamiento de dichas situaciones. En estos casos ocurría lo mismo que en las interacciones entre padres y niños con dificultades de lenguaje (Conti-Ramsden y Adams, 1996) los primeros tienen iniciativas para establecer intercambios pero en un intento de adaptarse al niño reducen sus producciones en cada turno de palabra y terminan usando el lenguaje para dirigir y centrar la atención del niño.

Los contextos familiares

En primer lugar, destacaríamos que atendiendo a la clasificación de familias expuesta en el tercer capítulo podemos decir que ambas familias eran nucleares¹, con distinto número de integrantes y con algunos elementos en común como, por ejemplo, los niveles educativos de los padres, la ubicación de las viviendas familiares y ciertos hábitos familiares.

¹ Tipo de unidad familiar formada por el marido, la esposa y todos los hijos no adultos, que se distingue de la familia extensa y la familia troncal (Musitu, Román y Gracia, 1988).

Si nos fijamos en la configuración familiar, habría que decir que las edades de los progenitores de los niños eran distintas con una década o más de diferencia entre ambas familias y los niños ocupaban distinto lugar dentro éstas: Aaron era hijo único y Narin ocupaba el segundo lugar con una hermana de siete años. Si atendemos a los estudios académicos de los progenitores, habría que decir que el nivel educativo de las madres era superior al de los padres; ellas habían cursado estudios de grado medio mientras ellos sólo habían cursado estudios primarios.

Respecto al lugar de residencia, diríamos que ambas familias residían en viviendas fabricadas en los domicilios de los abuelos maternos, aunque las relaciones entre abuelos y padres eran bien distintas en cada caso. En el caso de Aaron la conexión de las viviendas había creado un sistema de relación interfamiliar muy estrecho donde las funciones de los progenitores -de cuidado y atención- se desdibujaban y se compartían con los abuelos; mientras que en el caso de Narín las relaciones interfamiliares abuelos-padres eran muy distantes y los progenitores asumían con exclusividad las funciones de cuidado, atención y apoyo a sus hijos.

Respecto a los hábitos familiares habría que mencionar, en primer lugar, que la actividad laboral de los padres de los niños, con jornadas laborales largas y sin horarios bien definidos debido a la inestabilidad de los empleos, restaba tiempo para estar con sus hijos. En ambos casos, el cuidado y la atención a los niños recaía fundamentalmente en las madres. La madre de Aaron se apoyaba en los abuelos y tías maternas y la madre de Narín lo asumía en exclusividad con la presencia de la hija mayor, que podía vigilar al niño en cualquier momento.

Si nos detenemos en el tipo de actividades que los niños realizaban en casa, las cuales reflejan los puntos de vista de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos y determinan el currículum educativo familiar (Acuña y Rodrigo, 1998), podríamos decir en primer lugar, que no había una pauta organizada de actividades o lo que es lo mismo no existía rutinas diarias que ayudarán a los niños a estructurarse y controlar las situaciones; en segundo lugar, el contenido de las actividades era poco variado y reducido a juegos lúdicos y ver la televisión; y, en tercer lugar, los niños realizaban estas actividades solos o en compañía de otro niño –un primo o una hermana-.

Respecto a las rutinas, destacaríamos que en ninguno de los dos ambientes familiares había una organización de las actividades, sucesos, encuentros con otros, etc. predecible y ordenada que permitiera o ayudará a los niños a aprender el significado y la

función de las cosas, a saber nombrarlas, a memorizar mejor sus localizaciones, a resolverse en distintas situaciones, etc. Las rutinas más definidas en la casa de Aaron eran las horas de la merienda, el baño y la cena. En la casa de Narin, los hermanos podían merendar hacia las seis y media de la tarde y dependiendo del apetito tomaban o no la cena.

Respecto al contenido de las actividades realizadas entre semana y los fines de semana, decir que éste era similar en uno y otro caso. Aaron jugaba solo, con su primo, veía la televisión o acompañaba a su abuelo en la huerta durante la tarde, mientras que Narin también jugaba sólo, con su hermana, veía la televisión o iba de visita familiar con su madre. En ambos contextos los días o momentos para estas actividades no estaban delimitados, es decir, los niños no sabían si había un día de visitas o se quedaban en casa por un lado y, por otro lado, podían ver la televisión o jugar a cualquier hora. Durante el fin de semana, ambas familias también compartían el hábito de ver la televisión por la mañana, ir al parque y almorzar en casa; y, por la tarde, realizaban visitas familiares o, excepcionalmente, iban al cine.

De lo expuesto hasta el momento, se desprende que las actividades con un contenido más instruccional (hacer rompecabezas, contar cuentos, música, plástica, conversaciones sobre hábitos y valores, etc.) o un alto valor educativo relacionadas con el desarrollo del lenguaje y la cognición no se realizaban en ninguno de los dos contextos. Una de las razones podría ser que los padres consideraban que éstas eran tarea de la escuela y promovían más que sus hijos fueran obedientes, respetuosos con la profesora o no dijeran palabrotas -como ocurría en el caso de Aaron-. En general, podemos decir que los progenitores estaban más preocupados por que los niños tuviesen un comportamiento social más adecuado como, por ejemplo, controlar esfínteres en el caso de Narin que por la realización de actividades con demandas cognitivas. En este sentido, las motivaciones de los padres durante los episodios cotidianos estaban más centradas en sus propios intereses (que me atienda, que siga mis instrucciones) que en los de los niños (aprender, promover el desarrollo) y estas motivaciones les llevaban a emplear en algún momento, la fuerza física para controlar la conducta de los niños, en lugar de desarrollar conversaciones o charlas para estimular la comprensión de los estados emocionales de los propios niños o de los padres, las cuales sabemos que garantizan una mayor comunicación entre los miembros de la familia (García, 1997). Asimismo, podríamos decir que los padres utilizaban estrategias más asistenciales, típicas de los padres tradicionales (Simón y ,1998), en las que terminaban suplantando al niño en alguna actividad -darle de comer, ordenar su habitación,

etc.- o tendiendo a corregir inmediatamente sus errores, lo que restaba posibilidades para que el niño se autoregulase.

Por otra parte, quisiéramos resaltar la ausencia o escasas oportunidades que tenían ambos niños de jugar, en sus distintas versiones –con objetos, interpersonal o simbólico-, en interacción con otras personas, adultos o niños. Distintos autores (Bruner, 1983; Schaffer, 1993; Lacasa, 1994) han subrayado que las personas que acompañaban a los niños en la mayoría de las actividades son también elementos cruciales, en general, las interacciones con los iguales o adultos resultan enriquecedoras y complementarias ya que promueven distintos aspectos del desarrollo. Los iguales promueven un clima emocional adecuado, estimulan la producción de estrategias de resolución de las actividades y un nivel de andamiaje y control de la tarea apropiado; sin embargo, los adultos son más aptos para ayudar a planificar, estructurar y simplificar la tarea, verbalizar los procedimientos de resolución de problemas y fomentar la cognición. La realización de actividades en solitario aunque pueden estimular la capacidad de afrontamiento y de autoconfianza, resulta empobrecedora si es el único formato, llegando en algunos casos a ser claramente perjudicial como el caso de ver la televisión en solitario (Sánchez y Rodrigo, 1998). Sobre esta última cuestión, registramos en nuestro estudio que la mayoría de las veces los niños estaban solos, con frecuencia interactuaban con otro niño –un primo o la hermana- pero las interacciones con los adultos eran muy escasas. Los adultos de los contextos familiares estudiados que podían actuar de mediadores, asistiendo a los niños en el proceso de realización de las actividades y sirviéndoles de “puente” para afrontar situaciones nuevas, estaban prácticamente ausentes durante los días laborales y presentes durante los fines de semana, aunque para realizar actividades como ver la tele o acompañarlos al parque.

En definitiva, si partimos de la noción de familia de Acuña y Rodrigo (1998) que la define como espacio participativo donde adultos y niños se encuentran para formar parte de procesos de enseñanza y aprendizaje y donde adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en el uso de herramientas en el mundo real, diríamos que estas familias no han desarrollado suficientemente aquellas funciones relacionadas con la estimulación, estructuración y apoyo a los integrantes más pequeños. La ausencia de rutinas regulares, el contenido de las actividades poco ajustado a las necesidades del desarrollo -intelectual, lingüístico, motórico y socioafectivo- de los niños y la escasa implicación de los adultos en el desarrollo de las mismas permite decir que el currículum familiar de estas familias no proporcionaba una gran riqueza de experiencias de aprendizaje a partir de las cuales los niños construyesen su desarrollo.

Necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños

Respecto a las necesidades que presentaban los niños destacaríamos, en primer lugar, la especificidad de éstas en función de cada niño. Narín presentaba necesidades educativas que afectaban tanto al plano comprensivo como expresivo del lenguaje, mientras que Aaron tenía más dificultades de tipo expresivo que comprensivo.

Narín no establecía contacto visual con los que le rodeaban, habilidad comunicativa y conducta preverbal que emerge en la interacción con los adultos durante el primer año de vida y da paso a miles de episodios de atención conjunta, prerequisite para establecer los formatos comunicativos de los que habló Bruner (1983). Si partimos de una de las conclusiones de este autor, que afirma que gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa y la interacción social parece ser, a la vez, autoimpulsada y autocompensada podemos entender la grave situación de incomunicación en que se encontraba el niño al comienzo de su escolaridad. Estas dificultades para establecer la comunicación y desarrollar el lenguaje estaban estrechamente relacionadas con los problemas emocionales -conductas de aislamiento, caprichoso, lloraba en cualquier momento- (Asher y Heidi, 1999; Gallegher, 1999), e influían en el desarrollo intelectual del niño (Garton, 1994; Pérez y Serra, 1997; Tough, 1989; Johnston y Johnston, 1996). En este sentido podríamos decir que las primeras necesidades de Narín son básicamente de tipo comunicativo.

Asimismo el bajo nivel de inteligibilidad del habla de Narín dificultaba la identificación de palabras, y algunas de las vocalizaciones del niño tomaban significado en función de referentes visuales concretos, evidenciando que el léxico inicial del niño era muy restringido. Si tomamos como referencia los trabajos que afirman que el léxico expresivo es menor que el comprensivo (Clark, 1993; Serra et al., 2000) y que hacia el año y medio los niños cuentan con más de cincuenta palabras en su repertorio y recordamos la limitada cantidad y variedad de palabras de contenido lexical (nombres, verbos y adjetivos) que expresaba Narín se puede entender que las necesidades de este niño también fuesen de tipo semántico-cognitivo. No obstante, los resultados referidos a la memoria auditiva hablaban de un agudizado oído y una buena discriminación auditiva, que le llevaban a emitir enunciados ininteligibles con curvas de entonación, que permitían discernir entre si hacía una pregunta, mostraba enfado, entusiasmo o simplemente realizaba una declaración.

Respecto a las funciones del lenguaje, podemos decir que el niño hacía menos uso del lenguaje en el contexto familiar que en el escolar. En principio, en el contexto familiar

utilizaba más el lenguaje no verbal (como tirarse al suelo, patear, señalar, guiar al adulto, etc.) que el verbal para darse a entender, limitándose el uso de éste a pedir determinados alimentos o una pelota para conseguir que el padre jugase con él. Sin embargo, en el aula se registró un uso más variado del lenguaje, fundamentalmente para llamar la atención de la profesora, identificar imágenes, regular la acción de otros o formular alguna pregunta del tipo: “¿qué es esto?”.

Las necesidades educativas de Aaron afectaban tanto a la comprensión como a la producción del lenguaje, aunque los resultados en el primer proceso fueron más satisfactorio que en el segundo proceso. En este caso, encontramos que los problemas de comprensión estaban asociados a déficit léxicos y dificultades en la percepción del habla. Esta relación está demostrada en el sentido en que no se recuerda o memoriza lo que no se percibe (Acosta et al., 1998; Leonard, 1998). Por lo tanto, las necesidades más acusadas de Aaron estaban relacionadas con la percepción del habla, que a su vez está estrechamente vinculada con la memoria semántica y la adquisición y el desarrollo del léxico.

La falta de vocabulario y el bajo nivel de inteligibilidad del habla afectaba negativamente al proceso de socialización del niño, ya que éste se mostraba retraído tanto en el contexto familiar como en el escolar. No obstante, en el contexto escolar se registraron diferencias en su actitud y comportamiento en función de los espacios y del papel que el lenguaje como medio comunicación desempeñaba en éstos. Concretamente, recordamos que la actitud del niño era más abierta y su comportamiento más seguro y desenvuelto en la sala de psicomotricidad y en el recreo que cuando estaba en el aula .

Atendiendo al tipo de dificultades que presentaba cada niño habría que decir que, los especialistas en audición y lenguaje entre otros profesionales, pecamos de homogeneizar las necesidades de los niños bajo una única etiqueta, en este caso podría ser las dificultades del lenguaje, pero habría que hacer un esfuerzo por reconocer los puntos débiles y fuertes de cada niño y adecuar o adaptar las propuestas de intervención a las necesidades más específicas. En este sentido, no podemos hablar como señalan Guendouzi (2003) o Pearce et al. (2003) de dificultades del lenguaje de naturaleza única, sino que, en este caso, cada niño guardaba similitudes con otros niños que muestran dificultades de tipo cognitivo o semántico-pragmático (Pierce et al., 2003) y de habla (Acosta et al., 1998) respectivamente.

A modo de síntesis podríamos destacar que ambos niños presentaban necesidades relacionadas con la dimensión pragmática por su escasa iniciativa para la comunicación y

presentar un uso del lenguaje muy restringido para realizar llamadas de atención al adulto e identificar objetos fundamentalmente. El hecho de que no mantuviesen una breve conversación con sus iguales o el adulto descubría los problemas que tenían para coordinar, por un lado, conocimientos generales del mundo y del medio, y por otro lado, los de tipo lingüístico y pragmático.

En segundo lugar, el retraso en el uso del lenguaje y el bajo contenido conceptual del mismo (ausencias de items lexicales referido a objetos y utensilios cotidianos, acciones, propiedades o características de las personas u objetos) explicaba las dificultades en el proceso de gramaticalización (adquisición de morfemas para distinguir número de personas, género, tiempo de una acción, etc.).

Todo ello nos llevó acordar con la profesora y las familias una serie de actuaciones que se desarrollaron en la siguiente fase.

4. Fase de intervención en las necesidades comunicativo- lingüísticas.

Esta fase comprende los meses de marzo, abril y mayo, en los que diferenciamos dos niveles de actuación paralelos: un primer nivel en el que se continuó recogiendo datos pero sin un fin evaluativo; y, un segundo nivel, en el que se organizó explícitamente la respuesta educativa, con propuestas concretas de actuación para el contexto escolar y familiar.

Lo más destacado de esta fase podría sintetizarse en las siguientes cuestiones:

- La presentación a las familias de un breve informe logopédico de sus hijos.
- La definición progresiva de actividades y actuaciones dentro del aula para mejorar las dificultades de los niños.
- La realización de sesiones individuales de apoyo fuera del aula.
- El análisis de las grabaciones en vídeo sobre las interacciones entre los niños y sus progenitores.
- El ensayo de estrategias de facilitación del lenguaje con las familias para favorecer las interacciones en el ámbito familiar.

Por otra parte, habría que comentar que el desarrollo de las actividades previstas por el centro en su programación anual -la semana de carnaval y la preparación de la semana cultural- afectó a la dinámica de la investigación, en la medida en que restaron tiempo a la profesora para mantener entrevistas o implementar más actividades en el aula.

4.1. La organización de la respuesta educativa: propuestas de actuaciones

• Cuarto ciclo de acción: marzo

Uno de los cometidos en esta investigación era mejorar el nivel inicial de competencia comunicativa y lingüística de los niños, a través de la actuación de sus interlocutores privilegiados; por lo tanto, partiendo de los datos obtenidos en la evaluación se elaboró un breve informe de la situación de cada niño, que se estudió con la profesora y sirvió para trazar las líneas de actuación dentro del aula y para cada familia. Una vez redactadas la valoración y los planes de actuación, la profesora los entregó a las familias para comentarlos posteriormente en la entrevista.

La propuesta curricular del aula ya recogía, implícitamente y en líneas generales, la perspectiva interactiva sobre el desarrollo del lenguaje, al primar la interacción comunicativa

y lingüística entre los interlocutores dentro del aula. Sobresalía la actuación de la profesora con ajustes en el *input* lingüístico (velocidad, intensidad, entonación, reformulación y repetición de mensajes, longitud y complejidad de los enunciados, etc.) a las producciones infantiles. Aún así, se entregó por escrito los sistemas de facilitación del lenguaje como recursos que podía utilizar para facilitar la participación de los niños en la interacción comunicativa (ver anexo X).

Respecto a la propuesta de actuaciones planificadas dentro del aula se acordó lo recogido en la siguiente tabla.

Tabla 7.53: Actividades y actuaciones para mejorar la competencia comunicativa y lingüística de los niños

Zona de colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Especificar a Narín un lugar idóneo para sentarse durante la colectiva. • Supervisar que todos están bien sentados y ubicados para atender mejor. • Sentarnos (la profesora o investigadora) junto a Narín para que se mantenga en su sitio y centre la atención. • Realización de praxias bucofonatorias. • Asociación de ruidos y sonidos con utensilios diversos. • Discriminación de ruidos y sonidos • Dar palmadas para contar el número de palabras en una frase. • Dar palmadas para contar el número de sílabas de una palabra. • Emisión de ruidos y sonidos. • Hacer turnos de palabras nominales para fomentar la intervención de Aaron y Narín y aquellos que menos hablan en esta situación. • Ofrecer más explicaciones y establecer relaciones de causa-efecto. • Ayudar al grupo a entender las conductas de Narín, hacer de intermediaria. • Fomentar el nº de veces que Narín pasa lista.
Zona del teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir material específico de estimulación de lenguaje (lotos, secuencias diarias, etc.). • Cuidar que el espacio de Narín no tenga elementos distractores. • Fomentar más intercambios lingüísticos con Narín y Aaron. • Formular preguntas con interrogativos: qué, cómo, quién, dónde. • Trabajar la comprensión de situaciones mediante preguntas, comentarios, recordar hechos pasados, etc. • Reforzar más a Narín y Aaron en la realización de las actividades. • Proponerles nuevas posibilidades de realización de actividades.
Zona de los juegos	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a la zona cuando está el grupo de Narín y Aaron para intercambiar impresiones, hacer preguntas, etc. • Ofrecer pistas en la realización de puzzles. Hacer preguntas sobre las imágenes de los puzzles. • Relacionar lo que hace el niño con actividades de su vida cotidiana.

La evaluación de las necesidades específicas de cada niño también exigió pautas más individualizadas de atención educativa. Con respecto a Aaron, los principales objetivos se definieron en los siguientes términos:

- Desarrollar la discriminación auditiva.
- Reducir los procesos fonológicos que simplifican su sistema de habla mediante la audibilización de palabras, modelado e intervención metafonológica.

Las actividades diseñadas para realizar en el aula se desarrollarían de forma intensiva durante un período de dos semanas (ver anexo XI).

Respecto a Narín, la respuesta educativa se orientó más a conseguir:

- Centrar más su atención durante la jornada de clase.
- Fomentar su inclusión en el grupo clase.
- Aumentar el vocabulario básico (comprensivo y expresivo).

Para la consecución de estos objetivos, la profesora ya había desarrollado alguna que otra estrategia, sin embargo, en este período se reconsideraron para definir las mejor o reforzarlas (ver anexo XII).

Respectos a las familias, el contenido del programa entregado a **la familia de Aaron** recogía dos objetivos, uno más general y otro más específico. El primero hacía referencia a las estrategias indirectas de facilitación del lenguaje que los adultos deberían ensayar con el niño para aumentar su competencia comunicativa y lingüística; y, el segundo, recogía estrategias directas de facilitación para reducir las dificultades fonoarticulatorias.

El programa entregado a **la familia de Narín** se centró en una cuestión básica: la de captar la mirada y centrar la atención del niño en las actividades compartidas con el adulto. Este aspecto era fundamental y, a partir de ahí, se incidió en las estrategias relacionadas con mantener la conversación (turno de espera, comentarios abiertos a responder, expansiones, etc.).

4.2. El proceso de recogida y categorización de los datos

Dentro de este período, destacaríamos en las conversaciones con la profesora, por un lado, sus anotaciones sobre las faltas de asistencia de Aaron, al menos una vez en semana, y, por otro lado, los cambios favorables en la conducta general de los niños; aunque en nuestra opinión las competencias en el área de la comunicación y lenguaje de

estos niños seguían estando, en función de los resultados obtenidos por debajo de la media del grupo clase. En este período se concertó una **tercera entrevista con la profesora** [E/23300] con el mismo guión inicial, es decir, recoger la evolución de los niños. A continuación, presentamos la categorización aplicada a dicha entrevista.

Tabla 7.54 : Contenido y categorización de la tercera entrevista con la profesora

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
NARÍN	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor proximidad física al adulto - Menos resistencia al contacto físico - Mira a los ojos y mantiene la mirada durante segundos - No responde cuando se le pide algo. - Lloro cuando el adulto expresa alguna intencionalidad - No responde cuando le preguntas - No pone nombre a lo que hace (dibujos) - No relaciona una causa y un efecto - Mayor intencionalidad comunicativa aunque lenguaje ininteligible - Elabora oraciones menores y simples - Realiza ruidos y sonidos durante la colectiva - No comprende el concepto "cesta" (objeto que baja todos los días al patio) - Reclama a los niños. - Se sabe los nombres de casi todos niños y niñas - Muestra alegría cuando le responden
	Valoración comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor madurez en conductas espontáneas - Resistencia a las órdenes de los adultos y a la directividad - Mayor confianza hacia la profesora - Bastante activo - Colabora sin pedirselo - Conductas espontáneas inteligentes
	Trabajo de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Permanece en la zona donde le toca - Sigue el itinerario del grupo cuando se desplazan - Muy motivado para el aprendizaje - No responde a las consignas dirigidas - Paso del garabato a un trazo - Realiza figuras (el círculo con radiaciones)
	Estrategias efectivas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Situarse junto al niño en las colectivas para que atienda - Nombrarle todo lo que utiliza - Ofrecerle más colaboración en las rutinas de aula - Delegar responsabilidades: llevar la cesta al patio - No llamarle tanto la atención
	Actividades preferidas	<ul style="list-style-type: none"> - En la tierra

Cont. Tabla 7.54 : Contenido y categorización de la tercera entrevista con la profesora

	Otras necesidades educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la parte de la comunidad - Mejorar la relación con los otros - Negociar conflictos con los compañeros y compañeras. - Reducir las conductas de escape - Resistencia al aprendizaje mediado
	Percepción de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Reprenden demasiado - Juegan poco con el niño - Desconocen al niño
	Comunicación con la familia	<ul style="list-style-type: none"> - La madre expresa que no lo conoce
PLANTEAMIENTO EDUCATIVO	Importancia de una buena relación afectiva	<ul style="list-style-type: none"> - No machacar al niño - Respetar al niño - Apreciar sus peculiaridades - Establecer una buena relación afectiva como punto de partida para el aprendizaje

Respecto a las entrevistas con las familias, hay que decir que la familia de Aaron [D/22300] no asistió a la cuarta entrevista prevista porque la madre estaba enferma. El encuentro se retrasó una semana más tarde pero tampoco asistieron. Esta última vez se les olvidó. Finalmente, la reunión se celebró a finales de marzo. Hasta el momento estábamos satisfechas con la respuesta de la familia a las entrevistas, ya que habían asistido a las reuniones y su actitud era abierta, receptiva y solícita para compartir información. Pero curiosamente en el momento en que entramos en otra fase, que requiere una mayor implicación y compromiso para la realización de actividades concretas, detectamos un cambio de actitud en éstos: faltan a las reuniones.

En la siguiente **reunión con los padres de Aaron** [E30300], mediatizada por la ausencia a las convocatorias anteriores, nos sorprendió la actitud y el ánimo con que se presentaron en la entrevista. La madre venía con tarea hecha: la lista de palabras de uso cotidiano. Además pidió aclaraciones para seguir confeccionando listas de palabras, trajo un libro para trabajar el vocabulario e informó que habían comprado un puzzle para trabajar en casa. Al final de la entrevista, se acordó la fecha de la siguiente reunión y que la madre hablaría con la profesora para establecer contactos con otras familias.

Tabla 7.55: Contenido y categorización de la cuarta entrevista a la familia de Aaron

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
SEGUIMIENTO	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridad y miedo después de carnavales - Se relaciona con los niños en el parque - Saluda a extraños - Imita producciones de la madre - Canta canciones en el baño - Estrategia de evitación: pone la mano en la boca de la madre
	Rutinas	<ul style="list-style-type: none"> - Menos tiempo con su primo
	Implicación en el programa	<ul style="list-style-type: none"> - Realizan preguntas - Realización de tarea: traen lista de palabras elaboradas - Realización de actividades: con el fonema /d/; hacen sonidos onomatopéyicos - Utilización de libros y puzzles recomendados - Realizan audiciones de canciones - Invitan a visitar el domicilio familiar
	Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar con palabras muy familiares - No hacer repetir sino ofrecer el modelo correcto - Fomentar más intercambios verbales: <ul style="list-style-type: none"> . Ponerse a su altura . Respetar pausas del niño . Dar tiempo de espera - Desarrollar las actividades con carácter lúdico y no como tarea escolar: por ejemplo: hacer adivinanzas, buscar objetos en la casa, etc. - No estar tan pendiente de lo que hace o no hace: permitirle cierto desorden en casa. - Informarse sobre otra actividad extraescolar para fomentar intercambios con otros niños - No apurarse por acabar los libros. Trabajo a largo plazo
OTROS TEMAS	Valoración logopédica	<ul style="list-style-type: none"> - Fonología: <ul style="list-style-type: none"> . Dificultad para discriminar sonidos . Sin fijar la articulación de fonemas que se realizan a los tres años. - Ausencia de habilidades conversacionales - Vocabulario muy limitado
	Tareas	<ul style="list-style-type: none"> - Grabar interacciones del niño en casa - Solicitar reunión a la profesora

La reunión con la familia de Narín se realizó en el mes de abril [E11400]. La razón del retraso responde a que en la última reunión (a mediados de febrero) ya se ofrecieron algunas pautas para trabajar.

Tabla 7.56: Contenidos y categorización de la cuarta entrevista con la familia de Narín

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
VALORACIÓN	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Atención conjunta - Menos atención durante la colectiva - Lenguaje algo inteligible - Articulación precisa de fonemas que se realizan a los tres años - Vocabulario más amplio - No mantiene conversación - Elabora oraciones - Repite enunciados
SEGUIMIENTO	Percepciones de su hijo	<ul style="list-style-type: none"> - Afecta cambios de rutinas - Distinguen entre comunicación y lenguaje: los problemas son de comunicación
	Respuesta de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Castigo físico - No razonarle demasiado
	Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener la constancia en las rutinas - Utilizar el diálogo - No ceder siempre a sus deseos - Ofrecer claves para que entienda las distintas situaciones - Poner límites claros a las acciones en las que corre peligro. - Incorporarlo a las rutinas de los adultos, por ejemplo la compra. - Implicarlo en las rutinas cotidianas como preparar la mochila para el colegio, ayudar a poner la mesa, ordenar su ropa, etc. - Realizar preguntas del tipo: qué cogemos, dónde lo colocamos, etc. - Acompañar a los niños durante la cena

- **Quinto ciclo:** meses de abril y mayo

Dimensión aula

En el mes de abril la profesora introdujo un cuento nuevo: “**El payaso**” (anexo XIII) que permitió trabajar los distintos conceptos, expuestos en la siguiente tabla.

Tabla 7.57: Conceptos básicos introducidos a través del cuento

CUENTO	CONTENIDO- CONCEPTO
El payaso	Esquema corporal: manos, pies, cara. Colores: amarillo, blanco. Tamaños: pequeño, bajo. Cualidades: pintado, bonito, gordo, flaco. Contrarios: grandes, pequeño; bajo, alto; gordo, flaco, bonito, feo. Acciones: hacer, dar, tener, vestirse, alegrar. Sensaciones: de alegrar y hacer felices a otros.

De la observación participante que habíamos practicado hasta el momento, pasamos a una intervención más activa que implicó, aplicando sistemas de facilitación indirectos, fomentar la conversación con los niños, partiendo de lo que hacían, manejaban o compartían con otro compañero. Desde luego la profesora seguía siendo la responsable del aula, mientras nosotras apoyábamos el uso del lenguaje garantizando una atención más individualizada en algunas de las actividades desarrolladas.

En este período, la profesora se sumergió en un ritmo de trabajo más intenso con motivo de la celebración de la semana cultural. Estaba volcada en la terminación de murales, habilitación de espacios, búsqueda de detalles, ensayos con el alumnado, etc. Esto explica que sólo se realizase una **entrevista con la profesora, la cuarta** [E/6400], en la que acordamos desarrollar el apoyo fuera del aula. Lo más destacado de esta entrevista se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 7.58: Contenido y categorización de la cuarta entrevista con la profesora

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
AARON	Valoración comportamiento	- Mayor madurez
	Comunicación con la familia	- No preguntan específicamente por las dificultades del lenguaje - No se establece una relación
	Propuestas a la familia	- Respetar la iniciativa del niño, devolviendo producciones más elaboradas - Realizar comentarios - Dar explicaciones - Pedir explicaciones - Hacer preguntas abiertas - Hacer preguntas con alternativas - Permitirle experimentar y no controlar tanto

Cont. Tabla 7.58: Contenido y categorización de la cuarta entrevista con la profesora

PLANTEAMIENTO EDUCATIVO	Aula abierta	- Permitir la entrada a los padres si lo desean
	Percepción de las familias	- Actitud algo infantil - Construyen la espontaneidad del niño

La modalidad de apoyo directo fuera del aula se aplicó en el mes de mayo y consistió en que los niños salieran del aula, dos veces a la semana durante diez o quince minutos, para trabajar aspectos específicos del lenguaje. En la siguiente tabla se presentan las actividades-tipo diseñadas para conseguir los distintos objetivos con cada uno de los niños.

Tabla 7.59: Actividades- tipo realizadas con cada uno de los niños fuera del aula

OBJETIVO CON AARON: MEJORAR NIVEL INTELIGIBILIDAD DEL HABLA	OBJETIVO CON NARÍN: AUMENTAR LA COMPRENSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Bombardeo auditivo:</i> leerle quince palabras que contienen el sonido error, en principio /d/, /ch/, /f/, /g/. Estas palabras no tenían que ser emitidas por el niño sino sólo oídas. - <i>Modelado:</i> ofrecer el modelo de los siguientes sonidos: /s/, /r/, /f/, /g/. - <i>Descripciones y demostraciones:</i> se le describe lo que ocurre cuando pronunciamos un sonido para que tome conciencia de las características del habla. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> . /d/ : colocación de la mano en el cuello para observar la sonoridad. . /ch/: colocar el dorso de la mano delante de la boca y pronunciar. . /g/: colocar la mano en el cuello. . /k/: sentado en una silla, echando la barbilla hacia arriba y pronunciar. . /c/- /z/: colocar la punta de la lengua mordiéndola entre los dientes y pronunciar. - <i>Conciencia fonológica:</i> identificar las palabras que se han perdido en un listado. Por ejemplo, leer una lista de palabras (cuatro o cinco), repetirla suprimiendo alguna, y preguntar <i>¿qué palabra se ha perdido?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar preguntas de identificación personal y familiar. - Realizar preguntas sobre objetos familiares: dónde se encuentra, quién lo utiliza y para qué se utiliza; actividades realizadas en clase, etc. - Identificar una imagen entre varias. - Formular una adivinanza y que señale una imagen entre varias. - Denominar. - Ordenar imágenes de secuencias de acciones de la vida cotidiana (un padre montando una estantería, un niño se desviste para disfrazarse, etc.). - Describir imágenes de secuencias.

Como se puede leer en la tabla, en el caso de Aaron nos centramos fundamentalmente en la discriminación de ruidos y sonidos, además de la ampliación de vocabulario. En el caso de Narín nos centramos en trabajar la comprensión, el vocabulario y la elaboración de enunciados más completos.

Durante la primera quincena de mayo se recogieron ocho conversaciones con la profesora, casi todas durante el tiempo de recreo. Lo más sobresaliente de éstas fue el escepticismo de la profesora sobre la implicación de la familia de Aaron en el trabajo, ya que la madre no se había puesto en contacto con ella y sólo le preguntaba por la ropa del niño. Lo más reconfortante fue que la profesora manifestó que nuestra presencia en el aula pasaba desapercibida y notaba que los días que asistía al aula, el grupo en general, estaba más tranquilo. Según sus palabras *“es como si no hubiese alguien diferente en el aula”*.

En la segunda quincena de mayo, introducimos la cámara de vídeo en el aula con dos finalidades. Por un lado, pretendíamos fijar las zonas y actividades del aula. Consideramos que, después de permanecer tantos días en el aula, podíamos aprovechar mejor este recurso, puesto que ya comprendíamos lo que pasaba y podíamos darle un sentido a lo grabado. Además, a estas alturas del curso percibíamos menos bullicio en el aula o, quizás, fue que estábamos más familiarizadas con los ruidos y sonidos, que adquirieron un significado para nosotros. Por otro lado, queríamos recoger la actuación de los niños en el aula para mostrarla a las familias y comentarla.

La cámara de vídeo fue una novedad en el aula, para la mayoría del grupo era un objeto conocido y familiar. Su introducción en el aula no causó grandes impactos, salvo la consiguiente atención desviada del grupo: algunos se ponían delante de la cámara, saludaban, querían mirar y probar. Durante varios días seguidos llevamos la cámara, aunque no todos los días la utilizamos, el registro manual se había convertido en una herramienta indispensable.

En los intercambios con la profesora destacó, nuevamente, el cambio de actitud de Narín en clase: *“tiene conciencia de lo que está bien y de lo que no se puede hacer”* [D/15500]. También comentó que la familia de Aaron había solicitado una entrevista.

En la **quinta entrevista con la profesora** [E/17500] se valoraron las pautas de actuación dentro del aula, resaltando lo acertado que sería fomentar la intervención de Narín en la colectiva. Además expresó que las actividades dirigidas fundamentalmente a Aaron le

habían resultado más complicadas y que estudiaría cómo seguir trabajando la audibilización de sonidos, la producción de onomatopeyas, etc. durante las colectivas.

Tabla 6. 60: Contenido y categorización de la quinta entrevista a la profesora

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
AARON	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en la colectiva - Habla mucho más - No articula algunos fonemas - Dificultad para llamar a los niños. No sabe pronunciarlos.
	Valoración comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Los compañeros se quejan de que pega - No mide hasta que punto hace daño - Influenciado por la relación que mantiene con su primo, aunque no llama la atención ni interrumpe la dinámica del aula
	Comunicación con la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarle el posible beneficio de la relación del Aaron con su primo. - Que los padres aprovechen esa relación para evitar lo que no quieren con Aaron - Demanda más comunicación para saber si el niño madura de igual forma en casa que en la escuela.
NARÍN	Valoración comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Sorprende su carácter y la constancia - No mantiene atención continua: intercala una de atención con una de dispersión
	Estrategias de aula	<ul style="list-style-type: none"> - No bajar al patio hasta que no termina la tarea - Se lo lleva con ella - Preguntarle para saber si realmente se está enterando de lo que pasa - Comenta con el grupo algunas reacciones de Narín
PLANTEAMIENTO EDUCATIVO	Mayor apoyo en el gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Da directrices en función de las necesidades de Narín
OTROS TEMAS	Cuestiones que se plantea	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de dificultades fonológicas de Aaron - El problema de habla es genético, es ambiental, se aprende. - La intervención puede ser trabajar la ampliación del léxico porque reeducar los hábitos articulatorios es muy difícil - Reconoce que la historia familiar la influye y no te cuestiona que bueno que tú puedes cambiar el asunto.
	Previsión para el curso que viene	<ul style="list-style-type: none"> - Que la logopeda haga un seguimiento de los niños
	Planificar reuniones con los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Acordar un plan de actuaciones durante el verano

En la **sexta entrevista** volvimos sobre el desarrollo fonológico de Aaron para especificar más las actividades. Se revisaron materiales didácticos para trabajar los distintos fonemas y las posibilidades de incluirlas en las actividades del teatro [E23500]. También se acordó insistirle a los padres de Aaron sobre las pautas trabajadas hasta el momento. Véase la siguiente tabla.

Tabla 7. 61: Contenidos y categorización de la sexta entrevista a la profesora

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
NARÍN	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Relación espontánea muy rica - Rebeldía increíble - Incontinencia verbal: capaz de hablar de una infinidad de cosas - Si le pregunto no responde - Actitud de escape cuando le llamas la atención o quieres sentarlo en el grupo
	Valoración general	<ul style="list-style-type: none"> - Gran avance - Consecuencias de los niños nacidos en diciembre: <ul style="list-style-type: none"> . Cuando termina el curso comienza a darse cuenta de muchas cosas. . Narín lleva un curso escolar de retraso con respecto al resto del grupo
	Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar elecciones. No mandar siempre - Permitirle elegir - Aumentar el nivel de expectativas
	Percepción de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - La madre más liberada: menos dependencia del niño - La madre ha reconocido que el niño necesita más autoridad
	Propuestas a la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar a la madre que no baje la exigencia - Reforzar a la madre con que no lo ha hecho mal - Que la madre muestre al niño cuáles son sus necesidades
AARON	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia de evitación: mi madre no me deja
	Trabajo en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - No se supera nada - Los ejercicios de articulación realizados lo han reforzado pero está en un grupo donde las tres compañeras contestan antes que él.
	Percepción de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - El problema es la constancia - Actitud de los padres poco disciplinada - Muestran indiferencia ante las cosas - Actitudes de irresponsabilidad, inconscientes - La dimensión del problema está en función de lo que diga la profesora
	Comunicación con la familia	<ul style="list-style-type: none"> - La madre no ha venido a decirme nada después de la entrevista contigo - No tengo ningún problema con la madre de Aaron - Incluso la he premiado bastante con Aaron - Puede que haya oído que estoy dando citas
	Propuesta a la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer un contrato firmado con la familia
PLANTEAMIENTO EDUCATIVO	Respeto	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar elecciones. No mandar siempre - Si te opones siempre a los que ellos quieren se vuelven más destructivos
	Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad en el tiempo: respeto al ritmo individual
	Apoyarse en el gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir consignas para el grupo en función de las necesidades de cada niño, en este caso Narín. (manos en la mesa para trabajar)
	Relaciones con las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Ningún problema con ninguna madre - Primer año que cita a las familias y no sólo a las madres - Aclara el término familia refiriéndose a cualquier miembro de la unidad familiar
	Percepciones de las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Hay familias que no tienen ningún problema porque piensan que como es el primer año de escuela

Cont. Tabla 7. 61: Contenidos y categorización de la sexta entrevista a la profesora

OTROS TEMAS	Valoración general del grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción por el funcionamiento del grupo: - . Por cómo interactúan: algunos niñas y niños han ganado confianza y ahora hablan más - . Cómo utilizan claves del discurso - . Saben decir en un tono más suave lo que paso - . En la resolución de conflictos: el alumnado aprende cómo se se resuelven historias de otra manera. - . Cada vez intervengo menos - . A nivel de personalidad hay muchos que se inhiven
	Planificación del tiempo de reuniones con las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad en la dedicación a cada familia dependiendo de las necesidades - En principio entrevistas de media hora con cada familia la primera semana de Junio - Si hace falta se adelanta la reunión con la familia de Aaron
	Propuestas acordadas	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar el diálogo y la conversación como estrategia básica para estimular el lenguaje. Ser más directiva en el diálogo - Forzar el turno de palabra - Aprovechar este mes para reforzar a esas personalidades que están despertando ahora - Utilizar el libro de lotos ya que las fichas del cuento no dan mucho trabajo y dedicar entonces a hacer el trabajo más selectivo - Intentar fomentar la proyección

Dimensión familia

En este período destacaron varios hechos con la familia de Aaron. El primero de ellos fue que la madre no se presentó en el centro para hablar con la profesora para que ésta le facilitara contactos con otras familias cercanas. El segundo se refiere a que **la familia de Aaron** no asistió a **la quinta entrevista** planificada [D/13400]. Esta ausencia sin previo aviso ni justificación alguna, ya que sólo dejaron una nota en la puerta de la sala de profesorado de que no podían venir, unido a lo acontecido en el mes anterior, se trató en una de las reuniones con la profesora, donde se acordó enviarles una carta solicitando, mediante contacto telefónico, su interés por continuar en el proyecto (ver anexo XIV).

La quinta entrevista con la familia de Aaron, prevista para el trece de abril, se realizó casi un mes y medio más tarde. En esa entrevista se pretendía entre otras cuestiones [E23500]:

- Conocer qué había pasado desde el último encuentro.
- Conocer si había algún cambio en la rutina familiar teniendo en cuenta los últimos acontecimientos.
- Ahondar y precisar cuestiones del plan de trabajo.

En el contenido de esa entrevista destacó la atención prestada a otros problemas familiares y la familia entregó algunas de las grabaciones realizadas en casa.

Tabla 7.62: Contenido y categorización de la quinta entrevista a la familia de Aaron

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
AUSENCIA A LAS REUNIONES	Justificación	<ul style="list-style-type: none"> - Despido laboral del padre - Problemas con un crédito bancario - Intervención quirúrgica de la abuela del niño - Nuevo trabajo del padre en el Sur 	
SEGUIMIENTO	Valoración comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Alterado, enfadado, cabreado - Le cuesta entender lo que le dicen - Desobedece - Llamadas de atención: pintó una pared - Ofrece juguetes a los niños que han venido a casa 	
	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia de evitación: no repite palabras 	
	Respuesta de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar el tono de voz (subir el volumen de voz) - Más arrestos 	
	Rutinas	<ul style="list-style-type: none"> - No dedican tiempo al niño durante la semana - El niño pasa más tiempo solo: lee o pinta - El padre no juega con el niño porque no tiene tiempo - Más tiempo en su casa que en la de los abuelos - El niño sale solo para ir al colegio - Tampoco han salido los domingos 	
	Comunicación con la escuela		<ul style="list-style-type: none"> - Con la tutora: <ul style="list-style-type: none"> . Preguntan por la mañana cómo va el niño
			<ul style="list-style-type: none"> - Con la especialista de Manualidades: <ul style="list-style-type: none"> . Hablan con más frecuencia . Preocupación por cómo se comporta
	Implicación		<ul style="list-style-type: none"> - Preguntan por las características de las grabación: cuándo, dónde, con quién - Revisan grabaciones caseras para traer - Entregan una grabación
	Propuestas		<ul style="list-style-type: none"> - Referidas a las rutinas: <ul style="list-style-type: none"> . Poner límites a las responsabilidades con otros miembros de la familia para dedicarle más tiempo al niño . Ser más constantes en la dedicación del tiempo: "poco pero bueno". . Invitar otros niños a casa
<ul style="list-style-type: none"> - Respecto a la comunicación con la escuela: <ul style="list-style-type: none"> . Solicitar reuniones a la profesora . Aprovechar la hora de atención a padres . Pedir información 			
<ul style="list-style-type: none"> - Referidas a las interacciones: <ul style="list-style-type: none"> . Busca equilibrio entre poner límites y no perder su confianza . Hablarle, oírlo, negociar más que imponerle o quitar . 			

Los objetivos que centraron la **quinta entrevista** con la familia de Narín [E2500] fueron los siguientes:

- Revisar el plan de trabajo establecido.
- Redefinir nuevas actuaciones si fuera necesario.

A esta reunión asistieron los dos cónyuges, que expresaron las dificultades para avanzar con el niño y estudiamos alternativas. Véase la siguiente tabla.

Tabla 7.63: Contenido y categorización de la quinta entrevista con la familia de Narín

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
SEGUIMIENTO	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende algunas consignas - Lenguaje más inteligible - Distingue dónde se pone cada pieza de ropa
	Implicación en el programa	<ul style="list-style-type: none"> - Quién realiza las actividades: la madre - Cuándo se realizan: Alguna tarde o en fin de semana - Cuáles se realizan: Identificación de colores, formas y objetos. Colaborar en ordenar su ropa
	Valoración de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - No inculcaron hábitos de colaboración - No exigían nada anteriormente - Baja resistencia del niño en las tareas - Falta de concentración para terminar bien la tarea - Estrategia: esquivar una tarea cuando no sabe hacerla
	Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Ser más constantes y acompañarlo en aquello que no quiere hacer: los adultos son los modelos. - En las actividades: no aplicar la estrategia de ensayo-error

Finalmente, se estableció un día (2/5/00) para visitar el domicilio con el propósito de conocer mejor el contexto familiar de Narín y ofrecer pautas más acertadas de actuación. Posteriormente, la visita se retrasó una semana más tarde por enfermedad del niño. La siguiente entrevista estaba prevista para el 16 de mayo, aunque no asistieron porque lo olvidaron.

En la **sexta reunión** [E31500] la familia pudo observar la actuación de Narín dentro del aula, gracias a las grabaciones en vídeo y, por otro lado, se concretaron más las propuestas en función de lo registrado en la última visita familiar. En la siguiente tabla se recoge lo más destacado de la entrevista.

Tabla 7.64: Contenido y categorización de la sexta entrevista con la familia de Narín

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
VISUALIZAR VÍDEOS DEL NIÑO EN CLASE	Valoración de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Se sienten afortunados por verlo en vídeo - Mejor de lo que me esperaba - No pensaba que colaboraba tanto - Sorprendida por cómo se comporta en el grupo
SEGUIMIENTO	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Cada vez dice más palabras (padre) - Hay días que no dice nada
	Valoración comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene muchas preferencias - Afán por elegir las cosas, por ejemplo: “ese no”, “ese no porque es del cole” - Le cuesta cambiar una rutina. Si duerme con pijama de franela, no hay quién le haga cambiar de idea
	Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Para centrar la atención: <ul style="list-style-type: none"> . Mantener el espacio de juego ordenado . Seleccionar el material del juego y retirar el resto . Evitar ruidos de fondo como la tele encendida . Cuidar la postura que favorezca la concentración . Evitar dedos en la boca
		<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar las interacciones: <ul style="list-style-type: none"> . Fijarse más en cómo interactúa la hermana con él cuando miran cuentos, cómo se dirige a él, etc.
Tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Fijar otra día para ir a grabar a casa 	

4.2.1. La categorización de las grabaciones en vídeo

Las entrevistas desarrolladas en la fase de evaluación permitieron extraer información sobre los hábitos y rutinas familiares, haciéndonos una idea menos sesgada y realista de lo que imaginamos sobre el funcionamiento familiar. Sin embargo, quedaba pendiente caracterizar la actuación de los interlocutores familiares durante las interacciones con los niños. Para ello, solicitamos grabaciones de vídeo a las familias, en las que apareciese el niño conversando o realizando alguna actividad con alguno de los progenitores o familiares más cercanos. La familia de Aaron se comprometió a buscar alguna grabación de las que tenía en casa y la familia de Narín manifestó que no contaba con cámara de vídeo, pero que harían el esfuerzo de pedirla prestada a unos amigos. Finalmente, obtuvimos las grabaciones después de transcurrida la fase de evaluación; en el caso de Aaron las facilitaron los padres y en el caso de Narín nos trasladamos al domicilio familiar.

Las grabaciones entregadas por la familia de Aaron se revisaron y sólo se registraron aquellas que reflejaban las actuaciones de los progenitores y la abuela, como familiar más cercano, en relación con el niño. El mismo procedimiento se siguió con las grabaciones

recogidas en la visita al domicilio familiar de Narín. En las transcripciones de las grabaciones se ha descrito, en primer lugar, el contexto físico donde se recoge la grabación, quiénes han intervenido y los momentos en que se han dado cambios. En las transcripciones literales se ha aplicado el código utilizado en las muestras de habla para indicar actuaciones no verbales, pausas, solapamientos de turnos de palabras, palabras incomprendidas, etc. de los intervinientes. Posteriormente, hemos categorizado las actuaciones de los adultos en función del contexto e intervenciones de los interlocutores.

Familia de Aaron

Una de las grabaciones tiene como contexto el dormitorio de los padres. En una esquina había una mesa con una televisión pequeña encendida. El niño correteaba alrededor de la cama y la madre, que no aparecía en la imagen, le gritaba para que no tocara el mando, ni se acercara a la tele. El análisis de esta transcripción permitió extraer las siguientes categorías respecto a la actuación de la madre.

Tabla 7.65: Categorización de las actuaciones de la madre de Aaron

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INTERLOCUTOR
Aspecto suprasegmentales	Tono de voz	Agudo	La madre
	Volumen	Alto	
	Ritmo de habla	Rápido	
Proxémica	Alejada del niño		
Habilidades conversacionales	No inicia conversación		
	No mantiene conversación		
Funciones lingüísticas	Regula comportamiento	Ordena	
		Reprende	

Otra de las grabaciones tiene como contexto físico la azotea de la casa, donde el niño jugaba con un camión-grúa teledirigido, mientras el padre se preparaba para pintar; de fondo se oía música. En esta situación el niño intentaba hacerse con el control de la grúa y preguntaba a su padre continuamente. Transcurrido un cuarto de hora, apareció la abuela que dirigió algunas palabras al niño a instancia del padre, pero que se fue rápidamente. Pasados unos cincuenta minutos, apareció la madre.

Tabla 7.66: Categorización de las actuaciones del padre, la abuela y la madre de Aaron

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INTERLOCUTORES
Aspectos suprasegmentales	Tono	Medio	Padre
	Volumen	Medio - Alto	
	Ritmo de habla	Moderado	
Proxémica	Alejado del niño		
	De pie		
Habilidades conversacionales	No mantiene conversación	No responde contingentemente	
Funciones comunicativo-lingüísticas	Regula comportamiento	Llama la atención	Padre – Madre
		Ordena	Madre
		Negación	Padre
		Recrimina	Madre
	Pregunta	Del tipo: <i>¿qué es eso?</i> <i>¿para qué es?</i>	Padre- Abuela
	Indica direcciones	Abuso de deícticos	Madre
	No ofrece explicaciones		Padre – Madre
	Alienta		Padre - Madre
Estrategias facilitación del lenguaje	Ofrece modelado	Rectifica	Padre- Abuela
		Formula respuesta	Padre
	Enuncia cambia de situación		Madre

Familia de Narín

El contexto de la primera grabación en el domicilio de Narín fue una habitación, que daba la impresión de ser el cuarto trastero de la casa donde había un sillón, una tele, cajas amontonadas, ropa recién recogida, etc. La madre y el niño se sentaron en torno a una mesa pequeña, con diversos juegos, un lapicero y cuentos. Posteriormente, en una ausencia de la madre, la hermana interactuó unos minutos con el niño.

Tabla 7.67: Categorización de las actuaciones de la madre y la hermana de Narín

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INTERLOCUTOR/ES
Aspectos suprasegmentales	Tono de voz	Bajo	Madre Hermana
	Volumen	Bajo	
	Ritmo de habla	Lento	
Proxémica	Al lado del niño		Madre Hermana
	A la misma altura del niño		
Habilidades conversacionales	Inicia conversación	Anticipación a los gestos y señales del niño	Madre Hermana
		Realiza preguntas: De confirmación	
		Propone ayuda	
		Propone alternativas	
		Responde contingentemente	

Cont. Tabla 7.67: Categorización de las actuaciones de la madre y la hermana de Narín

Funciones comunicativo-lingüísticas	Regula comportamiento	Centra la atención	Madre
	Identifica	Ordena colores	
	Pregunta	Abiertas: <i>¿qué hiciste?</i>	Madre
		De focalización	
	Ofrece explicaciones		Madre Hermana
Supervisa tarea	Rectifica Alienta	Madre	
Estrategias de facilitación del lenguaje	Ofrece modelado	Repite términos	Madre
		Enfatiza términos	
		Formula respuesta	
		Describe acciones y objetos	

Posteriormente, después que el niño y la hermana se quedasen en la habitación, la madre volvió con un libro y le preguntó a Narín si quería leer un cuento. El niño respondió afirmativamente; la madre le ofreció dos alternativas aunque el niño no contestó. Comenzaron a ver un cuento, pero el niño pasaba las hojas rápidamente. Después cogió un estuche y lo tiró. Más tarde, jugó con las piezas de un puzzle.

Tabla 7.68: Categorización de las actuaciones de la madre de Narín

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INTERLOCUTOR
Aspectos suprasegmentales	Tono	Bajo	Madre
	Volumen	Bajo	
	Ritmo	Lento	
Proxémica	Al lado del niño		
	A la misma altura		
Habilidades conversacionales	No anticipa gestos y actitudes del niño		
Funciones comunicativo-lingüísticas	Regula comportamiento	Solicita atención	
		Ordena	
		Reprende	
		Pide colaboración	
	Realiza preguntas	No reformula	
Supervisa tarea	Rectifica Alienta		
Estrategias de facilitación del lenguaje	Ofrece modelado	No hace ampliaciones	
		Reformula enunciados	
		Repite nombres de animales y colores	

Una segunda grabación se realizó en el comedor de la casa y corresponde a otra visita familiar. En esta ocasión el niño estaba sentado en una silla y su hermana estaba a su lado, de pie. La madre estaba detrás de la silla del niño, de pie. Encima de la mesa había dos puzzles: uno de animales con las piezas desenchajadas y otro de un reloj.

Tabla 7.69: Categorización de las actuaciones de la madre y la hermana de Narín

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INTERLOCUTOR/ES	
Aspectos suprasegmentales	Tono de voz	Bajo	Madre	
	Volumen	Bajo		
	Ritmo de habla	Lento		
Proxémica	Al lado y detrás del niño		Madre	
	De pie		Hermana	
Habilidades conversacionales	Anticipación a los gestos y señales del niño		Madre	
	Intenta mantener el diálogo	Propone ayuda	Madre	
		Propone alternativas		
Funciones comunicativo-lingüísticas	Identifica	Animales, colores, golosina	Madre- hermana	
		Centra la atención	Madre- hermana	
	Regula comportamiento	Ordena	Madre	
		Preguntas	De identificación	Madre- Hermana
			De localización	
	Ofrece explicaciones	Consecuencias de acciones	Madre Hermana	
		Supervisa tarea	Rectifica	Madre
	Alienta			
Estrategias de facilitación del lenguaje	Ofrece modelado	Repite pregunta	Madre-hermana	
		Repite términos		
		Reformula enunciado		
		Expansión		
		Enunciado inacabado		

4.3. Discusión

El análisis de las entrevistas y las grabaciones recogidas en esta fase nos lleva a centrar la valoración en las siguientes cuestiones:

- Valoración que hacen los participantes de la evolución de los niños.
- La asistencia a las reuniones e implicación de las familias en el desarrollo de las actividades.
- El desarrollo de las actividades en el aula.
- Comunicación entre las familias y la profesora.
- Papel de los interlocutores familiares en las interacciones con los niños.

Respecto a la primera cuestión, hay que decir que a lo largo de las distintas entrevistas se recogió que los padres y la profesora registraron cambios en la competencia comunicativa y lingüística de los niños. En el caso de Narín, destacó la atención más centrada y su mayor apetencia comunicativa, aunque continuaban las dificultades en el plano comprensivo y el nivel de inteligibilidad del lenguaje era muy bajo. En el caso de Aaron, destacó la actitud más abierta hacia las relaciones sociales y un mayor grado de

madurez en su desenvolvimiento en el aula, aunque mantenía las dificultades de habla y desarrolló estrategias de evitación como poner la mano en la boca de la madre para interrumpir las actividades o decir a la profesora que la madre no lo dejaba hacer determinadas actividades.

Respecto a la segunda cuestión, registramos distinto nivel de compromiso e implicación de las familias tanto en la asistencia a las reuniones como en el desarrollo de las actividades acordadas. La familia de Aaron faltó a tres reuniones, en las que estaba previsto avanzar en la respuesta educativa a las necesidades del niño. Esta circunstancia, unida a la escasa comunicación que se estableció entre la familia y la profesora, influyeron en la consecución de los objetivos planteados en esta fase. No obstante, a pesar de estas faltas los padres mostraron interés por cómo realizar las actividades y dejaron constancia de que las estuvieron desarrollando durante un corto período de tiempo.

En el caso de la familia de Narín, resaltaríamos que no hubo problemas con la asistencia a las reuniones, ya que sólo olvidaron ir a una de las acordadas. Sin embargo, el mantenimiento de las reuniones periódicas no ayudó a dar continuidad al desarrollo de las actividades en casa. Según los propios informantes, éstas se realizaron alguna tarde o en fin de semana y ellos mismos manifestaban las dificultades que tenía para desarrollarlas, en la medida en que no habían inculcado al niño hábitos de colaboración en actividades de casa y no le habían exigido nada hasta el momento.

Respecto a la tercera cuestión, destacaríamos la implementación de actividades, no previstas en las programaciones de aula, que favorecían el desarrollo de las habilidades perceptivas y discriminación auditiva del alumnado en general. No obstante, la profesora manifestó que tuvo más dificultades en la realización de las actividades diseñadas para reducir los procesos de simplificación del habla en Aaron. Por un lado, el niño mostraba una escasa motivación en la realización de las tareas de clase en general, y, por otro lado, cuando desarrollaban las actividades en pequeño grupo, las integrantes más competentes en el lenguaje se adelantaban en las respuestas. Asimismo, la profesora se cuestionaba la efectividad de las actividades cuando la familia no asumía o reconocía las dificultades de habla del niño y no había constancia del desarrollo de éstas en casa.

En relación a Narín, la profesora contrastaba la alta motivación y los deseos de comunicarse por parte del niño y sus dificultades para seguir consignas o directrices del adulto. Ante esta situación, decidió no forzar la realización de las actividades previstas sino respetar las iniciativas del niño y apoyarse en el gran grupo para conseguir determinadas

conductas. Su objetivo fue mantener la comunicación con el niño y mantener una buena relación afectiva como base para afrontar cualquier aprendizaje. En la práctica, implicó apegarse más al niño para conocer mejor la interpretación que hacía de las diversas vivencias y aprendizajes que se desarrollaban en el aula y ofrecerle el *feedback* más oportuno.

Respecto a la cuarta cuestión, decir que la comunicación y relación que las dos familias mantenían con la profesora también fue diferente. La situación de Narín al inicio de su escolarización -escasa comunicación, ausencia de control de esfínteres, etc.- había desencadenado un nivel mayor de comunicación entre ambas partes, que progresivamente desembocó en una relación más estrecha. Dicha relación permitía a la profesora entender la situación de estrés que podía estar viviendo la madre, pero al mismo tiempo entendía que ésta debía exigirle más al niño.

La relación entre la profesora y la familia de Aaron no llegó a establecerse. Los padres sólo mantenían contacto con la profesora cuando dejaban al niño en el colegio por la mañana y reconocían que hablaban más con la profesora de manualidades. En opinión de la profesora, en los breves intercambios de la mañana, los padres no manifestaban preocupación por las dificultades del lenguaje del niño y estaban más empeñados en que éste tuviera una buena apariencia física y mostrase un buen comportamiento en el colegio. Esta situación de incomunicación entre los interlocutores de ambos contextos interfirió en la realización de una reunión conjunta al final del curso.

Por último, el análisis de las grabaciones en vídeo ayudó a entender mejor el nivel de competencia comunicativa y lingüística de los niños. En el caso de Aaron, las intervenciones de los adultos durante los intercambios evidenciaban una preocupación mayor por el control de comportamiento del niño que por establecer un intercambio comunicativo. Concretamente, en las interacciones madre-niño observamos una distancia física, al no situarse ambos interlocutores al mismo nivel o altura, lo que dificultaba la interacción cara a cara y establecer el contacto ocular tan importante en los intercambios verbales. En cuanto a los aspectos suprasegmentales tenemos que el tono, volumen y ritmo de habla de la madre tampoco respondían a las características del *input* más efectivo en el fomento de las intercambios conversacionales. Durante los intercambios, no se registraron iniciativas para iniciar o mantener una conversación a partir de los intereses del niño, respuestas contingentes a las declaraciones del niño, explicaciones facilitando las consecuencias de las acciones, animando o jugando.

En las interacciones padre-niño quedó registrado un tono, volumen y ritmo de habla más pausado, que se adaptaba mejor a las necesidades de percepción del habla del niño. En cuanto a la distancia física, destacaríamos que, al igual que hacía la madre, el padre no se situaba a la misma altura y al lado del niño en los intercambios comunicativos. En ningún momento, podemos decir que se mantuviese una conversación ya que no había un tema de interés de compartido. El niño estaba preocupado por conseguir el control de un teledirigido y el padre ofrecía indicaciones con enunciados genéricos “*dale así; para allá*” o direcciones “*para arriba, abajo*” mientras pintaba. No obstante, en los turnos de palabra del padre también se evidenció la preocupación porque el niño articulase bien determinadas palabras, lo que le llevaba a rectificar al niño y a repetirle las palabras una y otra vez para que éste las repitiese.

En el caso de Aaron, podríamos decir que el estilo interactivo de los padres era muy directivo y poco elicitador del lenguaje del niño, en la medida en que no seguían el interés del niño, no ofrecían respuestas contingentes a las producciones, no formulaban preguntas abiertas y no incorporaban las respuestas del niño a la conversación.

En las interacciones entre Narín y su madre o con su hermana, destacaríamos que tanto los aspectos suprasegmentales como la proxémica eran adecuadas para iniciar y fomentar los intercambios comunicativos. El bajo nivel de competencia comunicativa y lingüístico del niño se compensaba por parte de los interlocutores, que anticipaban con palabras los gestos del niño e interpretaban la intencionalidad comunicativa de éste. Durante la interacción, la madre se esforzaba por compartir la atención del niño y mantener el intercambio comunicativo en la situación de juego, realizando preguntas abiertas y respondiendo contingentemente. No obstante, el bajo nivel conceptual del niño limitaba las producciones de la madre, en las que aparecían repeticiones de términos léxicos para denominar animales y objetos, repetición de enunciados y escasas reformulaciones, ampliaciones o expansiones. En este caso, podríamos decir que la madre tenía un estilo interactivo que favorecía los intercambios comunicativos, aunque la madre no consiguió establecer rutinas diarias para la realización de actividades conjuntas con el niño, a partir de las cuales trabajar las estrategias de facilitación del lenguaje como las expansiones, reformulaciones, puesta en duda, etc.

En definitiva, podemos decir que las actuaciones propuestas en esta fase fueron las adecuadas en tanto permitieron registrar cambios en la competencia comunicativa y lingüística de los niños, aunque la discontinuidad en el desarrollo de las mismas les restó efectividad.

5. Fase sintética

Esta fase abarcó el último mes lectivo del curso, junio, y aunque representó un período relativamente corto comparado con los períodos anteriores, constituyó una fase importante de cierre y reflexión sobre lo acontecido durante el curso, marcada por los siguientes objetivos:

- Recoger la valoración de los padres sobre las acciones realizadas en las fases anteriores.
- Establecer un plan de trabajo con cada familia para el verano.
- Completar y contrastar datos obtenidos sobre el centro con entrevistas a informantes claves.
- Realizar una entrevista de vida profesional a la profesora.

5.1. El proceso de recogida y categorización de los datos

- **Sexto ciclo:** junio

Dimensión aula

A principios de Junio la profesora presentó un nuevo cuento: “Juan el campesino” (anexo XV). Nos sorprendió que en los últimos veinte días del curso se introdujeran nuevos contenidos, pero lo cierto es que transcurridas dos semanas casi todo el alumnado había adquirido la secuencia del cuento, con más o menos detalles dependiendo del cada niño. En la siguiente tabla se presentan los conceptos trabajados mediante este cuento.

Tabla 7.70: Conceptos básicos introducidos a través del cuento

CUENTO	CONTENIDO- CONCEPTO
Juan, el campesino	Esquema corporal: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, brazos, piernas. Colores: negro. Tamaños: muy alto, grande. Temporalidad: día, noche. Cualidades: guapo, feo, roja. Sinónimos: colocar, poner. Contrarios: alto, bajo; grande, pequeño; mañana, tarde; día, noche. Acciones: dar, sembrar, comer, hablar, decir, poner, meter, plantar trabajar, cultivar, escuchar. Sensaciones: de hambre, de no saber que hacer, indecisión, agradecimiento.

Los cambios más notables en la dinámica del aula fueron los siguientes:

- Algún niño o niña cuenta un cuento que no se ha trabajado en clase.
- Se prepara la despedida: los días que quedan de clase, la recogida de carpetas.
- Se conversa sobre las actividades que harán en el verano

Durante las primeras semanas de junio no hubo tiempo para las entrevistas, se aproximaba el final de curso y la profesora tenía mucho trabajo, pero continuamos con las conversaciones. En una de éstas, la profesora mostró su satisfacción al conocer la petición de la madre de Narín de reunirnos conjuntamente: los padres, la profesora y el familiar que cuidaba al niño en el verano. La profesora también atendió la petición de los padres de Aaron de celebrar una reunión el mismo día que la solicitaron. Dicha reunión se celebró fuera de las horas de atención a padres.

La **séptima entrevista con la profesora** [E19600] se realizó días antes de que los niños y niñas comenzaran sus vacaciones y el objetivo esencial fue preparar las reuniones con las familias. No obstante, previo a las vacaciones se tomaron muestras de habla a Narín y Aaron, como hicimos en la fase de evaluación, para valorar los cambios en la competencia comunicativa y lingüística de los niños.

Tabla 7.71: Contenidos y categorización de la séptima entrevista con la profesora

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Narín	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - No dice “yo no sé” o expresa lo que va a hacer, sino que rápidamente se va a otra cosa - No responde a réclamos - Evasiva para responder - Juega con otros niños - Socialización del juego en actividades extraescolares - Lenguaje ininteligible aunque el oído se acostumbra - Muestra mucha expresividad
	Percepciones	<ul style="list-style-type: none"> - Aprecio a la madre de Narín - La familia de Aaron influye para que éste no se relacione con Narín - Narín y Aaron podrían pasárselo bien jugando juntos
	Evolución	<ul style="list-style-type: none"> - Predilección por el juego - Hay juego simbólico - Mayor concentración en el juego - Sentido muy particular a todo - El pequeño grupo no le ha favorecido mucho porque las niñas son muy maduras y Aaron no le interesa - Agrega cuando se le invade su territorio - Actitud tranquila en comparación con Aaron - Mucha rectitud
Narín	Necesidades	<ul style="list-style-type: none"> - Necesita ayuda en la pintura para el año que viene - No maneja diferentes técnicas - No llega a los resultados finales si no es con ayuda
	Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> - Necesita un tiempo para pasar de una actividad a la otra

Cont. Tabla 7.71: Contenidos y categorización de la séptima entrevista con la profesora

Aaron	Evolución	<ul style="list-style-type: none"> - Afinidad y fijación por dos niños de la clase - Juego más masculino que Narín: emplea la violencia, utiliza la agresión física
-------	-----------	---

Desde mediados de junio solicitamos una entrevista al equipo directivo del centro. El objetivo de la entrevista era recabar información sobre el proyecto educativo del centro, la organización del centro y la participación de las familias en órganos y comisiones del centro. Terminando el mes de junio, la directora, a la que consideramos una persona clave en el centro, hizo un hueco en su agenda para realizar la entrevista. La entrevista se inició presentando un guión base (ver anexo XVI) a la entrevistada, aunque el desarrollo fue flexible, ya que ésta fue hilando las distintas cuestiones sin el orden fijado. Al final de la entrevista preguntamos a la directora su valoración sobre el proyecto desarrollado durante el curso y ella aportó dos criterios para valorarlo: el acercamiento de las familias al centro y la valoración que hacían las propias familias. Así lo expresaba:

...una cosa importante es que si esa experiencia ha servido para que los padres de esos dos casos hayan venido al colegio y hayan sido sinceros con sus planteamientos y honrados con el trabajo que les hayas podido tú poner de trabajo en su casa...

...entonces lo que te decía que si eso ha servido para que, por ejemplo, estas dos familias tengan conciencia de la problemática, por muy grande o pequeña que sea del niño y hayan venido al colegio y hayan observado una serie de normas de puntualidad, de venir aquí y de interés, de trabajo con su hijo, de contemplar o plantearse las cosas con sinceridad y tal pues a mí me parece super importante porque es difícil. Es bastante difícil en un trabajo con los padres que los padres se impliquen; no sólo se impliquen verdaderamente porque se pueden implicar pero después hacen lo que les da la gana: Muy bien, muy bien, sí, sí, sí, pero después se van por allí y le dices "ti eto e toto, toto, toto", ay sí que gracioso el niño que es "el toto", entonces le ríen la gracia y cuando estaba contigo: "¿como toto? eso es perro". Y cuando está delante de ti es todo estupendo pero después se van y el abuelo le da un caramelo y el otro le da un beso entonces si realmente esa experiencia que has tenido para ha cambiado eso pues a mí me parece muy bien.

A punto de terminar el curso, solicitamos a la profesora una entrevista para hablar de su **historia de vida profesional** [E27600] como medio para comprender mejor su quehacer en el aula. En el momento de realizar la entrevista seguimos un breve guión (ver anexo XVII).

Dimensión familia

En este ciclo estaban previstas tres entrevistas más con la familia de Aaron pero sólo acudieron a dos. La **sexta entrevista** se planificó con los objetivos siguientes [E7600]:

- Visualizar y comentar las grabaciones en vídeo del niño dentro del aula.

- Comentar los cambios percibidos.

Sin embargo, en este encuentro surgieron cuestiones de la conversación mantenida entre la familia y la profesora ese mismo día por la mañana. Nuevamente fue necesario aclarar qué tipo de problemas tenía el niño y sus posibles consecuencias. La siguiente tabla recoge las cuestiones abordadas en dicha entrevista.

Tabla 7. 72: Contenido y categorización de la sexta entrevista con la familia de Aaron

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
VISUALIZAR VÍDEOS DEL NIÑO DENTRO DEL AULA	Valoración de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento totalmente diferente en casa: <ul style="list-style-type: none"> . No para . Parece un terremoto . Habla más, pregunta más . Informa de lo que va a hacer
SEGUIMIENTO	Comunicación con la profesora	<ul style="list-style-type: none"> - Impresiones después de una reunión: <ul style="list-style-type: none"> . Asustados . Impactados . Pérdida de apetito - Interpretaciones de la información: <ul style="list-style-type: none"> . Es el más retrasado del grupo . Inferior a los demás . Problemas de comportamiento: sabemos que no es un santo
	Comunicación y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de evitación del niño en casa : <ul style="list-style-type: none"> . Dice: “yo no puedo” . Se pone la mano en la boca y dice: “no puedo” . Dice: “yo ya eso lo hice mami” (refiriéndose al colegio) o “Antonia me dijo que yo ya eso lo hice en clase, mami” . Cuando le piden repetir una palabra, dice otra. Por ejemplo: “camión”, él dice “pala”
	Justificación de los padres a las estrategias de evitación	<ul style="list-style-type: none"> - Quizá lo agobiamos - Lo estamos apretando mucho - Es vago
	Rutinas	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo de dedicación al niño: <ul style="list-style-type: none"> . Aprovechan cuando no tienen nada y a lo mejor se ponen media hora o nada. . El padre es el más atiende las demandas del niño. - Actividad y juegos del niño en casa: <ul style="list-style-type: none"> . Juega solo con teledirigidos, camiones, grúas, plastilina. . A veces, se pega todo el día con esos juguetes - Arrestos: <ul style="list-style-type: none"> . Porque si no te vuelve loco
	Antecedentes familiares con problemas de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Tía materna: no pronuncia los mismos fonemas que el niño pero no los escribe - Tío paterno: No se le entiende cuando habla

La séptima entrevista [E26600] se organizó con el siguiente objetivo:

- Acordar las actividades y actuaciones que se mantendrían durante el verano.

Tabla 7.73: Contenido y categorización de la séptima entrevista con la familia de Aaron

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
SEGUIMIENTO	Comunicación con la profesora	- No solicitaron una nueva reunión
VALORACIÓN DE LOS PADRES	Proceso seguido	- No hemos estado muy pendientes - Nos asustamos en las últimas reuniones
PROPUESTAS PARA EL VERANO	Propuestas	- Fijar una rutina diaria: organizar el tiempo, respetar el tiempo con el niño frente a obligaciones domésticas o familiares - No forzar repeticiones de palabras. Ofrecer el modelado. - No más de cinco u ocho minutos con la misma actividad. - Relajarse durante la interacción: controlar el estrés, la ansiedad y la exigencia - Buscar un espacio idóneo: la cama no es mejor lugar - Cuidar la postura del niño cuando mira cuentos o trabaja algún puzzle: bien sentado - Eliminar ruidos ambientales: televisión, música - No dejarse llevar por las estrategias de evitación del niño.
	Dificultades para desarrollar Las propuestas	- No tenemos tiempo: . Horarios de trabajo de padres . Obligaciones domésticas de la madre - No tenemos horarios fijos: . No podemos preveer qué hacemos mañana

Con la familia de Narín se realizaron dos entrevistas. A principios de junio, se realizó otra visita al domicilio de Narín con la intención de grabar más interacciones pero llegaron familiares de visita. A la salida del domicilio, la madre estuvo hablando más de media hora y pidió que siguiéramos pasándole por escrito lo que tenía que hacer, reconociendo que necesitaba pautas de lo que no debía realizar y que la ayudáramos a estructurar la jornada diaria.

En la séptima entrevista con la familia de Narín [E20600] estuvieron presentes los progenitores, una prima de la madre, que se haría cargo del niño mientras la madre trabajaba, y la profesora. El objetivo de este último encuentro fue:

- Concretar las rutinas y actuaciones de los adultos con Narín durante el período no lectivo.

Tabla 7.74: Contenido y categorización de la séptima entrevista conjunta padres, profesora y familiar que se encarga del niño mientras los padres trabajan

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
VALORACIÓN DE LA PROFESORA	Narín	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el esfuerzo que ha hecho por superarse - No patatea tanto. Las perretas son mínimas - Muy aplicado - Aprende las normas de clase estupendamente - Comunica las normas para que vea que él controla - Pega menos:sólo lo hace cuando se siente invadido - Más prudente:no se arriesga a meterse en sitios difíciles - Afán de superación - Muy noble - Gran aceptación en el colegio - Ha necesitado poner más energía que con otros niños - Tiene un sentido de la propiedad muy grande - Todavía no entiende cuando tiene que pedir perdón - Ya se puede negociar con él - Le falta tiempo, madurez
	Pautas efectivas	<ul style="list-style-type: none"> - No permitirle hacer lo que le da la gana porque lo infravaloramos pensando que no va a conseguir determinadas cosas - Apoyarse en el grupo, pensando en Narín da consignas para toda la clase - Ayudarle a ordenarse: si él dice una cosa que la haga - Utilizar cambios de tono de voz, no hace falta la nalgada - Constancia y autoridad (mantenerse firmes) han sido claves
VALORACIÓN DE LA MADRE	El niño	<ul style="list-style-type: none"> - Hemos aprendido todos - Lo que comprende lo asimila bien - Hay que conocerlo para poder llegar a él - En relación a la hermana, se da más a recibir que a pedir. Tú se lo tienes que dar.
	Pautas efectivas	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce que la rutina es fundamental - Le gusta que lo halaguen: le gusta saber que lo está haciendo bien
PROPUESTAS PARA EL VERANO Y PRÓXIMO CURSO	Rutinas	<ul style="list-style-type: none"> - La constancia es fundamental. La rutina le da seguridad - Comunicarles los cambios en las rutinas diarias - Hacer una comida diaria todos juntos para que aprenda a comer determinados alimentos - No olvidar que son los adultos los que marcan las pautas.

Cont. Tabla 7.74: Contenido y categorización de la séptima entrevista conjunta padres, profesora y familiar que se encarga del niño mientras los padres trabajan

<p>PROPUESTAS PARA EL VERANO Y PRÓXIMO CURSO</p>	<p>Interacciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en que cómo padres no van a verse desbordados que lo pueden hacer - No albergar sentimientos de culpabilidad cuando se le ponen límites - Explicarle todas las cosas que pretenden con él - Preguntarle qué quiere - Intentar hacer de espejo y ponerle palabras a sus emociones: si está enfadado, triste, contento. - Ante los caprichos proponerle una alternativa - Dialogar y no amenazarle - Mantener una coherencia en las actitudes: no cambiar dependiendo del humor - como "castigo" puede funcionar dejarlo de pie en un lugar de la casa donde no se ponga a jugar - Responsabilidad en los intercambios - Cuidar las cosas que se premian o elogian porque en su caso, a veces, es contraproducente, cambia la actitud
--	----------------------	---

5.2. Resultados de la evaluación del lenguaje

En este apartado presentamos las tablas que recogen los resultados obtenidos por los niños en las muestras de habla y las observaciones en el aula realizadas durante las últimas fases del curso 1999-2000.

Tabla 7.75: Resultados de las muestras de habla de Aaron

<p>CORPUS DEL LENGUAJE</p>	<p>Nº total de enunciados: 105 Nº enunciados inteligibles y no repetidos: 62</p>
<p>COMPRENSIÓN</p>	<p>Comprende preguntas formuladas con: <i>¿Cómo ...?</i> Responde contingentemente</p>
<p>HABILIDADES CONVERSACIONALES</p>	<p>Iniciativa para responder No mantiene conversación espontánea sino a partir de referentes visuales</p>
<p>FUNCIONES COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICAS</p>	<p>Ordena Llama la atención Denomina Describe Predice</p>
<p>RECURSOS DEÍCTICOS</p>	<p>Este, aquí, allí, esto, después, ahí</p>
<p>PROCESOS DE SIMPLIFICACIÓN DEL HABLA ADULTA</p>	<p>Estructura de sílaba: 68 % Sustitución: 30% Asimilación: 2%</p>

Cont. Tabla 7.75: Resultados de las muestras de habla de Aaron

DIVERSIDAD LÉXICO-GRAMATICAL	Campos semánticos nombres: lugares, animales, plantas, utensilios casa, parentesco, Campos semánticos verbos: movimiento, alimentación, permanencia, comunicación, Campos semánticos adjetivos: tamaño Adverbios: otra vez, después, ya, mucha, todo, pero, si, luego, primero, muy, iguales. Posesivos: su, mi Pronombres: me, te, se le, Preposiciones: a, con, de, por, para
COMPLEJIDAD SINTÁCTICA	Oraciones simples Enunciados de un solo término Oración compuesta subordinada

Los datos de las muestras de habla de Aaron obtenidas a final de curso permitieron registrar, en primer lugar, un corpus de lenguaje inteligible mayor que el obtenido en períodos anteriores. En segundo lugar, hubo una mejora de las habilidades comprensivas al responder a preguntas sencillas formuladas con: *¿qué, cuándo, dónde, cómo?*. En tercer lugar, se recogió una mayor iniciativa para mantener un intercambio verbal que en las muestras de habla anteriores, aunque el nivel de vocabulario y organización sintáctica de los enunciados eran insuficientes para mantener un tema de conversación. En cuarto lugar, apareció una función del lenguaje no registrada anteriormente, la predicción, mediante la cual el niño vaticinaba acciones futuras o consecuencias de situaciones presentes. En quinto lugar, se registró una mayor variedad de términos lexicales y gramaticales pertenecientes a clases o categorías ya presentes y algunas nuevas en el vocabulario del niño. Por último, si bien la proporción de enunciados inteligibles fue mayor en este segundo período de evaluación, la proporción de procesos de simplificación del habla adulta continuó siendo prácticamente la misma, lo que evidenciaba que las dificultades del lenguaje de este niño se situaban, fundamentalmente, a nivel de habla.

La siguiente tabla recoge las funciones nuevas, que no estaban presentes en el período de evaluación anterior.

Tabla 7.76: Registro de habilidades y funciones comunicativas que realizó Aaron atendiendo a los distintos contextos e interlocutores.

FUNCIONES Y HABILIDADES COMUNICATIVAS	INTERLOCUTOR/A	CONTEXTO-ESPACIO
Solicita turno de palabra	G, P	Co
Relaciona situaciones	Na	T
Ofrece explicaciones	Na, No	T
Introduce tema en la colectiva: informa de experiencias personales	G, P	Co

Código: E: entrada al aula; Co: Colectiva; T: rincón del teatro; P: profesora; No: niño; a: niña; G: grupo.

Como se puede apreciar en la tabla, las observaciones de aula permitieron registrar usos del lenguaje en Aaron no contemplados en períodos anteriores. Uno de los cambios más relevantes es que el niño solicita turno de palabra para intervenir durante la colectiva e introduce tema en esta sesión, compartiendo experiencias personales. En las interacciones con los iguales, también se registran turnos de intervención del niño para establecer relaciones entre hechos u ofrecer explicaciones de sus comportamientos.

Los resultados de las muestras de habla de Narín se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 7.77: Resultados de las muestras de habla de Narín

CORPUS DEL LENGUAJE	Nº total de enunciados: 88 Nº enunciados inteligibles y no repetidos: 37
COMPRENSIÓN	No responde a preguntas sencillas, repite términos No responde contingentemente No comprende preguntas formuladas con: Qué, quién Atención dispersa Pregunta mucho: <i>¿eso qué es?</i> Realiza sonidos onomatopéyicos de animales
HABILIDADES CONVERSACIONALES	No mantiene conversación Respuestas no contingentes
FUNCIONES COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICAS	Denomina Llamada de atención Pregunta
RECURSOS DEÍCTICOS	Aquí, eso, ese, allí
PROCESOS DE SIMPLIFICACIÓN DEL HABLA ADULTA	Estructura de sílaba: 80% Sustitución: 20%

Cont. Tabla 7.77: Resultados de las muestras de habla de Narín

DIVERSIDAD LÉXICO-GRAMATICAL	Campos semánticos de los nombres: frutas, partes del cuerpo, animales salvajes, juguetes Campos semánticos de los verbos: permanencia, malestar físico Campos semánticos de los adjetivos: tamaño, gusto, color Adverbios: ya Preposiciones: de, con
COMPLEJIDAD SINTÁCTICA	Oraciones simples

Los cambios más significativos en las muestras de habla Narín en este período fueron, en primer lugar, que la proporción de enunciados inteligibles fue mayor que en períodos anteriores. En segundo lugar, persistían las dificultades con la comprensión del lenguaje, ya que el niño no mantenía la atención centrada, ni respondía siempre a preguntas sencillas sobre la identificación de objetos, acciones, cualidades de las cosas, etc. Estas dificultades en el plano comprensivo complejizaban la posibilidad de mantener intercambios conversacionales; aunque en las producciones registramos el uso del lenguaje con la intención de identificar personas u objetos, llamar la atención y preguntar: *¿eso qué es?*. En cuarto lugar, decir que los procesos de simplificación más comunes eran la reducción de sílabas y la omisión de consonantes en palabras. En cuanto al léxico, registró un incremento del vocabulario tanto en los términos lexicales como gramaticales. Por último, decir que en algunos enunciados se combinaban dos palabras (sujeto-verbo), elaborando de forma muy incipiente oraciones simples.

Las observaciones de aula también permitieron registrar cambios significativos en el uso del lenguaje, como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 7.78: Registro de habilidades y funciones comunicativas que realizó Narín atendiendo a los distintos contextos e interlocutores.

FUNCIONES Y HABILIDADES COMUNICATIVAS	INTERLOCUTOR/A	CONTEXTO-ESPACIO
Se identifica	A	Co
Realiza el cambio de zona	P, G	Co
Da explicaciones	P	Co
Responde con "gracias"	A, P	Co, T
Informa de hechos	A	T
Saluda	A	J, Co, En
Regula la actuación de otros	No	Co
Pasa lista	G, P	Co
Narra un cuento	G, P	Co

Código: E: entrada al aula; Co: Colectiva; T: rincon del teatro; J: rincon juegos, Jr: juego de roles ; P: profesora; A: otra adulta/o; G: grupo.

En este segundo período de evaluación, registramos usos básicos del lenguaje ausentes en períodos anteriores como, por ejemplo, que lo utilizaba para identificarse, saludar o regular la actuación de otros. Es decir, respondía a una pregunta básica *¿cómo te llamas?* y se percataba de la presencia de alguien. Asimismo, la progresiva inclusión en la dinámica del aula le sirvió para desarrollar usos del lenguaje relacionados con las actividades de clase como pasar la lista, realizar el cambio de zona o narrar el cuento.

5.3. Discusión e implicaciones

En este apartado recogemos una valoración final del proceso seguido en la última fase de la investigación a partir del análisis de las entrevistas, las muestras de habla recogidas y las observaciones en el aula. Si comenzamos por las entrevistas, tendríamos que resaltar que sólo se efectuó una reunión conjunta entre la familia de Narín, la profesora y nosotros. En dicha reunión la profesora destacó, fundamentalmente, los puntos fuertes del niño y los cambios más significativos desde el inicio del curso. La familia, por su parte, subrayó que había aprendido a conocer al niño, reconociendo lo importante que eran las rutinas y los halagos personales para éste.

Con la familia de Aaron fue imposible establecer una reunión tripartita, debido, fundamentalmente, a la falta de comunicación y de relación entre los padres y la profesora que se arrastraba de fases anteriores. No obstante, en este período se produjo una reunión solicitada por padres a la profesora que podríamos calificar como un desencuentro. Por un lado, los padres salieron angustiados con la valoración que hizo la profesora del niño al final del curso; y, por otro lado, ésta última consideró que los padres habían tergiversado la

información, por no terminar de aceptar que les correspondía asumir más responsabilidades en la educación de su hijo.

El resultado de estas reuniones finales fue un reflejo de las relaciones que habían establecido ambas familias y la profesora a lo largo del curso. En general, podríamos decir que las familias y la escuela se habían acercado a partir del proceso seguido en las fases anteriores, aunque mantuvieron un nivel de relación que no les permitió trabajar conjuntamente a favor del alumno e hijo desde una perspectiva de la colaboración (Friend y Lynne, 1996; Cullingford y Morrison, 1999). Concretamente, en la relación profesora-familia de Narín, si bien la primera reconocía que éste era un niño que la atraía mucho, con el que había desarrollado una observación mucho más fina y resaltaba sus avances por escasos que fueran; en algunos momentos consideró que la familia no estaba lo suficientemente concienciada del problema de su hijo y, en última instancia, la responsabilizó de que el niño no progresase más en hábitos y habilidades para la autonomía personal (comida, aseo, vestido, responsabilidad). Sin embargo, la familia reconocía el esfuerzo de la profesora que había sido la única en captar la intencionalidad comunicativa de Narín, otorgando significado a las distintas reacciones de éste -rabia, llanto, demanda, etc.- mediante palabras.

En la relación profesora-familia de Aaron, la primera se mostró menos solícita con los padres y estuvo menos involucrada emocionalmente. Esta situación dio lugar a lo que Heward (1997) llama un mayor distanciamiento profesional para mantener la objetividad y credibilidad de lo que ocurre, aunque nunca observamos actitudes altivas o frías que pudieran obstaculizar la relación entre ambas partes. Este distanciamiento podía deberse, por un lado, a que la profesora entendía que las necesidades de Aaron eran más leves, recordamos que ella hablaba en las valoraciones iniciales de dislalia evolutiva, de un problema de habla que podía desaparecer a lo largo de la Etapa de Infantil; por otro lado, los padres de Aaron siempre le mostraron más preocupación por el comportamiento del niño que por sus dificultades de habla.

El hecho de que los padres de Aaron no percibieran las dificultades de habla en el niño y que no aceptasen que éstas podían crearle problemas posteriores como en el aprendizaje de la lectura, podía entenderse conociendo los antecedentes familiares del niño: un primo, con un habla ininteligible en un 70% y dos tíos con problemas de habla, a lo que se une la circunstancia que la madre había comenzado a hablar a los cinco años. Los padres sólo advirtieron las dificultades en el momento en que la profesora les comunicó que la actitud del niño ante las tareas académicas y el bajo nivel de lenguaje no le ayudarían afrontar el siguiente curso académico. Como reacción a esta valoración, los padres

manifestaron que la profesora debía haberles informado mejor del problema de habla del niño y decirles las actividades que tenían que desarrollar. En este caso, se veía claramente que la familia atribuía inconscientemente más responsabilidades a la escuela (Freixa, 1997) que las que ésta debería asumir.

Asimismo la línea de antecedentes familiares con problemas de habla establecida en el caso de Aaron y refutada por distintos autores (Crowley, 1992) abría la posibilidad de seguir en otro estudio la recomendación de Lahey y Jan (1995) o Chevrie-Muller (1997) de hacer un análisis de cúmulos familiares, que consiste en investigar si el riesgo de problemas de lenguaje en las familias de los niños objeto de estudio es o no significativamente mayor que el de las familias de niños sin antecedentes. En general, los trabajos realizados al respecto carecen de medidas objetivas del lenguaje de los miembros adultos, quedando limitada la información a la anamnesis de sus antecedentes en este dominio.

Desde nuestro punto de vista, entendemos que si las familias y la escuela hubieran trabajado en colaboración, es decir, juntas de manera efectiva y eficaz quizás habrían formado un equipo muy poderoso. Esa relación productiva hubiera proporcionado ventajas al niño, sus padres y la profesora, como las que señala Heward (1997: 486):

- Mayor comprensión de las necesidades del niño, de las familias y de los objetivos de la profesora.
- Datos para seleccionar mejor las conductas que tienen importancia en el entorno extraescolar del niño.
- Mayores oportunidades para reforzar las conductas apropiadas en los entornos de la escuela y el hogar.
- Acceso a una variedad más amplia de actividades y refuerzos sociales proporcionados por la profesora.
- Mayor correspondencia entre los dos entornos vitales más importantes para el niño.

Respecto a los cambios en la competencia comunicativa y lingüística de los niños distinguiríamos, en comparación con los datos recogidos en el período anterior, una mejora en la competencia comunicativa y en el uso del lenguaje como medio de expresión, así como en el nivel de inteligibilidad del habla, aunque resaltaríamos nuevas necesidades. En el caso de Aaron, habría que afrontar las estrategias de evitación del habla. Para ello la familia debería esforzarse por dejar a un lado la idea de que está exigiendo demasiado al niño y aprender a relajarse y jugar con éste. Además, de dar continuidad a las actividades

para el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de nuevas palabras, que repercutirían favorablemente en el aprendizaje de la lectoescritura.

En el caso particular de Narín, encontramos que no sólo hay una dificultad en el lenguaje sino que, a falta de un examen más exhaustivo, los problemas de atención y lo selectiva que ésta podía ser cuando algo le gustaba realmente, nos llevaban a pensar en dificultades de base neurológica. Por otro lado, si tomamos en cuenta su situación dentro de la familia como segundo hijo y que sus interlocutores más frecuentes –la madre y la hermana- mostraban un estilo interactivo poco directivo, que se anticipaba a las gestos y señales del niño no se comprenden muy bien las dificultades del lenguaje en el niño.

6. Fase de seguimiento

Esta fase correspondió al curso 2000-2001. Transcurridas las vacaciones estivales nos reencontramos con la profesora y los niños en el mes de octubre. Ese curso académico los grupos y las aulas de la Etapa de Educación Infantil variaron. Había dos grupos de tres años, uno de cuatro y uno de cinco años respectivamente y el aula, que el curso pasado sirvió para tomar las muestras de habla, se reconvirtió para albergar al grupo de cuatro años. La distribución y decorado de este aula cambió totalmente, aunque se mantenían las mismas zonas de trabajo: el teatro, la casa, la pintura y los juegos.

Respecto al proceso de recogida de datos, durante ese primer trimestre del curso se realizaron observaciones dentro del aula, se tomaron muestras de habla a los niños y se desarrollaron entrevistas con la profesora y las familias. No obstante, habría que decir que nuestra presencia en el centro no fue tan regular como el año anterior y los registros de aula no fueron sistemáticos.

En la primera reunión con la profesora, se acordó que ésta comunicara a la logopeda de zona el trabajo desarrollado hasta el momento, con la intención de garantizar una atención logopédica a las familias en caso de que fuera necesario y después de nuestra retirada del centro. En la **décima entrevista con la profesora** [E271000] las cuestiones claves fueron las siguientes:

- Conocer los cambios observados en los niños.
- Conocer los contactos que se habían realizado con las familias.

Respecto a Narín, la profesora destacó, por un lado, que mantenía una atención muy selectiva en el trabajo de clase, que obviaba todo lo que no le interesaba y continuaban sus dificultades para seguir las consignas del adulto. En definitiva, persistían los problemas en el plano de la comprensión, lo que la llevaba a darle todos los mensajes muy desmenuzados y a preguntarse cómo se las estaba arreglando la familia. Por otro lado, reconoció una buena motivación para aprender, un interés por comunicarse más y un aumento de vocabulario por parte del niño.

P: ...lo verdaderamente preocupante es que su atención es muy muy selectiva y luego sigue sin recibir, sin terminar de desarrollar la dirección del adulto, ... todo lo que sea innato de él, y que sale de él y lo organiza como le da la gana lo hace maravilloso, de hecho hay una actividad que es con la discriminación auditiva que le pongo yo la letra, la grafía en medio y entonces tiene que ir buscando sonidos para ver si coincide. Él esa actividad no la hace, él se pone a dibujar, que además le he permitido porque está desarrollando el dibujo, en la grafía..., pero entonces no hace esa actividad, ...

P: ... creo que realmente él tiene una voluntad enorme y unas ganas de realmente hacer todo eso pero que desde luego a él le está costando mucho, hay una parte, esa parte de lo que es la comprensión de órdenes, de mensajes en sí, hay que trabajarla mucho, desmenuzársela cantidad y yo quisiera hablar con su familia qué paso con ese tipo de relación en su casa, cómo lo están viviendo ellos y qué si le das órdenes, le pides tareas y que las entiende, es capaz, y si no la entiendes que qué hacen con eso, porque creo que en estos momentos es lo que este año habría que trabajar mucho con Narín, centrarse mucho por qué no, esa no comprensión, indagar por qué no, y luego ya ver qué herramientas hay para ir trabajando poquito a poco en reeducar eso, porque yo creo que él está deseando que, porque es un niño comunicativo, sabe entender y que se le entienda y luego es un niño tan agradable, en el sentido que le gusta tanto cuidar y agrandar que claro para él tiene que ser super importante el que tú te enfades con él porque tú le estás pidiendo cosas y él no te las da, pero no te la da porque no sabe lo que le estás pidiendo y eso es un poco...

P: ..está constantemente interviniendo conmigo, comunicándome, donde quiera que este en la zona viene a enseñarme lo que tiene, como muy hablador, muy hablador pero claro cuando tú ya le das un mensaje verbal directo para él, él se bloquea de nuevo. Entonces es todo ese mensaje desmenuzadito, desmenuzadito, pero además con un amor y un cuidado,... porque en el fondo él se siente muy inseguro de no entender.

P: ...la verdad es que tiene mogollón de vocabulario, no es correctamente pronunciado, pero ayer por ejemplo en la biblioteca, me senté con él un buen rato, condensa maneja un montón de información.

P: ...tiene muy buena memoria, y luego como este mundo de los cuentos, la literatura y los animales le atrae cantidad es que es una esponja, todo lo que le gusta, tiene muchas cosas a su favor, luego Delia tiene una disponibilidad para el aprendizaje muy rico, de verdad, es un buen alumno, es muy aplicado...

En la valoración de la familia, la profesora manifestó su desconcierto y preocupación por los descuidos de no traer un recambio de ropa, el baby, venir sucio y la ausencia a una reunión.

P: yo si te digo la verdad me parece ambiguo la postura de la familia, no la termino de entender, no sé si tengo los datos suficientes pero a mi me cuesta entenderla porque por ejemplo veo, cuando veo a su madre me manifiesta mucha preocupación pero yo no sé si ella quiere trasladar su preocupación a mí, y ya se relaja o cómo es, pero luego por ejemplo las normas del centro, de lo que es el funcionar en el colegio y demás, hay muchas cosas que se saltan no, Narín como es Narín por ejemplo, muchas veces viene, la mayoría trae la mochila viene sin muda, sin un cambio de ropa cómo es Narín, entonces no entiendo como ese niño no tiene un cambio de ropa, tuvo que mandarle una nota, específica para él, pidiéndole un baby, para trabajar en la pintura, no había baby, he observado a veces que viene por la mañana como sucio, sabes como descuidado, entonces yo no sé,...

P: ...el día que se supone que habíamos quedado , que no solamente venía ella sino un grupo de familia porque ella no había estado aquí en lo que íbamos a trabajar en cuatro años, ella no vino y le dije qué te paso el otro día, ay se me fue totalmente, entonces son ese tipo de cosas que no terminas de encajar sabes, bueno, hay como mucha preocupación, se expresa mucha preocupación pero realmente que es lo que se está haciendo con Adrián, porque si se sabe que es un niño de una necesidad especial de atención, de trato y de educación, se está haciendo realmente ese trato especial o es que buenamente estamos a la buena de dios porque la infraestructura familiar no da para más y entonces estamos escapando como podemos porque desde luego si es eso yo desde luego quiero hablar con la madre una conversación tranquila de decir...

P: ...decirte también que la interrogación con el hijo también tengo la interrogación con la familia y hasta qué punto esa preocupación después no se práctica.

P: ...esa preocupación va a algún sitio, eso es lo que no veo, porque claro habrá disculpas miles del tipo de trabajo, de ocupación, de tiempo, y demás, que es lo que hemos dicho, la persona que lo cuida y demás pero oye, con las comidas de verdad, que es que sigue siendo todavía un medio desastrillo, ese chico con la edad que tiene todavía no sabe comer, con el tema de la limpieza, de los mocos y de babearse y de todo, lo veo muy desastrillo y entonces, esas cosas no son de la escuela, Narín al final se le ha enseñado a hacer caca aquí, se le ha enseñado prácticamente a comer aquí, en el comedor creo que no come casi nada, es una anarquía la que tiene ese chico encima, entonces pienso yo que no se le está creando un ambiente, de un día a día que le fomenta ese orden del que hemos hablado hasta la saciedad de que Narín tiene montón de cosas ricas en su cabeza totalmente desordenadas y que funciona a la buena de dios...

A partir de la valoración de la situación de Narín y de la escasa implicación de la familia, la profesora apuntó que debía realizar un contrato con ésta última para comprometerla más en el trabajo con su hijo.

P: entonces yo voy a centrarme solamente en ese tema, porque además quiero mandar tareas sabes, quiero hacer un contrato con la familia bueno, y vamos a empezar a vernos una vez al mes, yo el año pasado no lo hice porque tampoco tenía datos suficientes como para tal ni conocía tampoco mucho a su familia pero ahora si veo que hay que hacer un contrato,.... pero vamos a ver si en este curso y el curso que viene se consiguiera que realmente la familia entendiera bien y que Narín entendiera a la familia sería un avance que se entendieran, que por lo menos se entendieran ese sería el objetivo primordial entonces fijar la atención en la historia de la comprensión de Narín. Vamos a ver órdenes que se le dan en casa, si se le dan porque a lo mejor no se le dan porque como tú consideras que no atiende pues resulta que Narín se exige de cualquier tipo de responsabilidad, y ahí está una Saray para hacerlas entonces eso no es así. entonces vamos a ver en qué cosas, primero ver qué es lo que pasa en casa, a partir de lo que pasa en casa ver que hay que ampliar, si hay que cambiar, que se mantiene que no se mantiene pero ver, yo le explico lo que yo he vivido en el colegio y desde luego

tener el compromiso de vernos una vez al mes, el segundo o el cuarto mes que hay los martes de 4.30 a 5.30 h. de una forma ya sistemática donde ella tenga una nota me traiga un escrito de la familia no, de datos que han pasado y yo también confrontar y ver, ver qué ha pasado porque yo creo que si empezamos ahora en este mes de noviembre que yo la puedo citar ya para este mes no y ya empezamos en diciembre y todo el largo del curso de una forma sistemática con Narín yo te aseguro Delia que estoy casi convencida que desde luego Narín avanza porque sencillamente como no se ha intentado nada de una forma ordenada pienso que desde luego hay que intentarlo no.

En la siguiente reunión de trabajo con la profesora se delinearon los puntos del contrato con la familia de Narín y se revisó la programación de los trimestres del curso para incorporar y adaptar actividades de estimulación del lenguaje oral.

Respecto a las familias, el primer contacto se realizó mediante una carta (anexo XVIII) en la que se les invitaba a continuar el trabajo iniciado el curso pasado. A esta misiva respondieron los padres de Narín, mientras que los padres de Aaron solicitaron una reunión a la profesora, preocupados porque el niño tuviera más problemas.

Con la familia Narín se realizaron cuatro encuentros en este período. En el primero, la madre no supo cómo concretar los cambios del niño y sólo reconocía que el niño había avanzado desde el final del curso pasado hasta ese momento, destacando que conocía más el carácter y la personalidad del niño. En el segundo encuentro, la profesora presentó el contrato a los padres y se establecieron acuerdos sobre el seguimiento del mismo. En el tercer encuentro, grabamos en vídeo a la madre interactuando con el niño. Y, en el cuarto encuentro, los padres visualizaron algunos vídeos grabados por nosotras, que recogían estrategias de facilitación del lenguaje durante las interacciones con Narín.

Con la familia de Aaron se desarrollaron dos encuentros y a otros dos no asistieron. En el primer encuentro, la familia informó que habían dedicado algunas tardes del verano a realizar actividades con el niño y que notaban un avance.

M: la verdad que bien, en el verano nos pusimos por la tarde. Estuvo con muchos niños, lo sacamos mucho, fue a varios cumpleaños. Estuvimos haciendo ruidos para sacar la /r/ y ya intenta hacerla. ...Por la mañana, cuando estaba en casa, no siempre, sentado en la mesa pero hacíamos algo. Si no, a veces, por la tarde, nos poníamos a ver dibujos. Ya él se empeña [E281100]

Esta reunión fue muy breve y al final de la misma se acordó la fecha del siguiente encuentro con el siguiente objetivo: realizar una grabación en vídeo de la madre interactuando con el niño. Sin embargo, horas antes de la reunión la madre llamó al colegio para avisar que no podía asistir a la reunión. Finalmente, se realizó la sesión días antes de navidad [E191200]. En esta entrevista fijamos la fecha del siguiente encuentro, que sería a

la vuelta de las vacaciones de Navidad, pero los padres llegaron con retraso y la reunión no se celebró.

La actitud de la familia de Aaron, de no asistir ni avisar a las entrevistas fijadas, ocupó buena parte del tiempo de los intercambios con la profesora. Ella consideró conveniente ponerlo en conocimiento del equipo directivo y que éste, a su vez, enviara una carta a los padres (ver anexo XIX) solicitando una justificación de las ausencias y recordando la necesidad de darle continuidad al trabajo realizado en el aula. Antes de la celebración de la reunión se le facilitó a la dirección del centro un breve informe de las necesidades detectadas en el niño y las actuaciones realizadas hasta el momento (ver anexo XX). Después de la reunión con la Dirección del centro, la familia de Aaron tenía una nueva cita, pero volvieron a llegar con bastante retraso. Tras este último encuentro no se volvió a concertar una reunión.

A principios de febrero concluyó nuestra estancia en el centro, no porque las dificultades de lenguaje desaparecieran ni se agotasen las fuentes de información como bien apuntan Goetz y LeCompte (1988: 172), sino porque se hacía necesario cerrar el proceso de recogida de datos. A partir de ahí, se abrió una fase de interpretación de los datos obtenidos hasta ese momento. Antes de finalizar el curso 2000-2001 se envió una carta a las familias, agradeciendo su participación en las reuniones (anexo XXI).

No obstante, el trabajo con la profesora ha consolidado una buena relación de amistad que traspasa los límites del centro escolar. En el curso 2001-2002, volvimos a visitar el centro e intercambiamos con Antonia impresiones sobre la evolución de los niños y las respuestas de las familias. Fue entonces cuando la invitamos a escribir sobre la experiencia desarrollada en los años anteriores, para ello le facilitamos un breve guión (anexo XXII). Del texto que escribió la profesora hemos extraído algunos párrafos que recogen cómo recibió la propuesta inicial de embarcarse en esta investigación y lo que ha significado para ella formar parte de la misma.

...la idea la coloque en el terreno de la colaboración con personas interesadas en la educación...

Personalmente me ha supuesto trabajar en equipo con alguien que no es maestro, que no es un trabajo aislado, sino que hay una continuidad y presencia dentro del aula y que el factor tiempo desarrollado a lo largo de varios cursos hace que la situación cambie.

Me supuso aceptar y reflexionar tus puntos de vista aunque yo discrepase o no los viera en ese momento así como sucedió en algunos momentos con Narín. Pero no me ponía a la defensiva ni me cerraba, se me abría una interrogación que me hacía estar más atenta.

Sí, tu presencia en el aula, ... a la vez me ha dado confianza.

He aprendido a combinar la pasión del trabajo con la sistematización.

Creo que hay aspectos del proceso educativo que descuido, uno de ellos es el registro y la evaluación sistemática. Aunque todavía es un reto, este aspecto contigo he podido observar como pueden ir juntos la pasión y la sistematización, y cómo esto enriquece y afianza el proceso.

He aprendido a valorar más justamente mi trabajo y el tuyo como especialista y la importancia de tu trabajo en esta Etapa.

He aprendido la importancia del lenguaje en el proceso de crecimiento

...Veo ahora que es fundamental para tener una base clave y transparente de comunicación, el que vaya ampliando el lenguaje, de la experiencia particular o propiamente familiar, al lenguaje comunitario escolar y que ninguno excluye al otro sino que se complementan y enriquecen.

De ahí la importancia de mantener una comunicación con las familias, que también soy consciente que no siempre se puede por mucho que se quiera

He recapitado con la importancia en la educación, de la familia

Sé también que antes del lenguaje está la mirada y es imprescindible en las relaciones, al igual que el movimiento, la expresión no verbal.

Y después llega la palabra. Y esa palabra deberá ser fiel a la mirada, al cuerpo; y esto da muchas ganas de comunicarnos, de contarnos, de hablarnos, de escucharnos.

Por nuestra parte, destacaríamos que la investigación desarrollada revirtió en la formación y capacitación de los participantes. En nuestro planteamiento hemos apostado por *la enseñanza como investigación* (Latorre, 2003:11), que se constituye como una modalidad pedagógica de innovación y cambio que responde mejor a las nuevas imágenes de formación y profesionalización del profesorado y especialistas y puede ser una alternativa al modelo tradicional de enseñanza. La idea que subyace en esta propuesta es la de un profesorado con capacidad para reflexionar sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; y que en nuestro caso, brindó a la profesora la oportunidad de detectar problemas o dificultades en el aula, proponer acciones de intervención, comprensión y mejora de las practicas educativas propias de los centros educativos.

**CAPÍTULO VIII:
CONCLUSIONES**

En este capítulo pretendemos recoger tanto los hechos más significativos como las limitaciones de esta investigación, los primeros nos permitirán seguir avanzando en la consecución de los objetivos inicialmente planteados: la detección de las necesidades en el área de la comunicación y el lenguaje, la evaluación contextualizada del lenguaje y la respuesta educativa a partir de la colaboración entre el profesorado y las familias. Mientras las limitaciones constituyen los nuevos retos en trabajos posteriores. A nuestro entender, lo más significativo de esta investigación queda recogido en los siguientes apartados:

En relación al proceso de la investigación:

- Podemos afirmar que el planteamiento de la investigación-acción cooperativa es un modelo de investigación a propulsar entre la Universidad y los centros educativos como medio para vincular la teoría y la práctica y mejorar la respuesta educativa en el ámbito de las necesidades comunicativas y lingüísticas del alumnado. Este modelo de actuación ofreció mayores oportunidades a la profesora, las familias y la experta para promover una actitud reflexiva y una comprensión más completa de las dificultades del lenguaje que presentaban los niños. En la práctica, esta actividad supuso o se caracterizó por ser de naturaleza incierta, inestable, singular y por darse en ella conflictos de valor, donde se adoptó la reflexión en la acción como epistemología más adecuada para el avance de todos los implicados en el proceso (Latorre, 2003).

Respecto a la participación de los padres en este proceso, destacaríamos que la implicación de éstos varió, dependiendo, primero, de que reconociesen y asumiesen que existen dificultades y fueran más conscientes de las consecuencias del problema; y segundo, que realmente crean que pueden ayudar a modificar la situación.

A modo síntesis, y siguiendo a Bartolomé (1994), podríamos decir que en esta investigación existió, en primer lugar, la cooperación entre dos instituciones. En segundo lugar, se definió un problema a investigar, las necesidades comunicativas y lingüísticas del alumnado escolarizado en el primero curso de Educación Infantil. En tercer lugar, se creó un equipo de trabajo integrado por una profesora de infantil y una especialista en audición y lenguaje, lo que conllevó establecer nuevas relaciones y desarrollar más las destrezas respecto a saber escuchar, saber gestionar la información, saber implicarlas en la investigación. Por último, el proceso revirtió en la formación y capacitación de todos los participantes.

En cuanto al análisis de los datos, hemos de reconocer que siendo la tarea más fecunda en el proceso de investigación, en la medida en que podemos acceder a resultados y conclusiones y profundizar en el conocimiento de la realidad objeto de estudio, ha constituido una las actividades más complejas y oscuras de la investigación en la medida en que no hemos contado con abundantes pautas o modelos que nos guiasen.

En relación a la fase de detección de las dificultades del lenguaje:

- Los resultados obtenidos en esta fase de la investigación permiten afirmar que esta actuación debe desarrollarse al inicio de segundo ciclo de la Etapa de Infantil, a los tres años. El proceso desarrollado permite afirmar que con algunos casos sólo hay que observar la evolución, pero en otros hay que realizar una evaluación más exhaustiva que determine el desarrollo en cada una de las dimensiones del lenguaje y, consecuentemente, planificar e implementar actuaciones para prevenir consecuencias negativas en el desarrollo socio-afectivo y cognitivo de los niños y niñas.
- Respecto a qué instrumento puede resultar más útil no llegamos a ninguna conclusión, pero sí podemos afirmar que la combinación de instrumentos distintos como el cuestionario y el registro de observaciones en el aula, cumplimentados por distintos informantes (familias y profesora) permitió obtener información más válida sobre la identificación de los niños con dificultades del lenguaje.

- Respecto a la incidencia de las dificultades del lenguaje, se confirma a partir de la muestra estudiada que éstas afectaban más a los niños que a las niñas. En un grupo de tres años, compuesto por un 60% de niñas y un 40% de niños, los casos con dificultades de lenguaje fueron todos niños.
- Respecto a la relación entre problemas médicos y dificultades de lenguaje encontramos que ninguno de los casos estudiados presentaba problemas médicamente diagnosticados. Lo que convierte a todos los niños y niñas escolarizados en sujetos de riesgo a presentar dificultades del lenguaje.
- Respecto al tipo de dificultades más frecuentes en esta etapa, destacaríamos el escaso uso del lenguaje verbal para satisfacer demandas personales básicas y entrar en contacto y relacionarse con los demás. En este sentido, los niños inicialmente identificados con dificultades el lenguaje apenas formulaban peticiones, considerada una función básica y primaria basada en la negociación implícita y producto de la socialización del niño (Serra et al., 2000), no iniciaban ni mantenían intercambios con sus iguales o con el adulto, y presentaban un nivel de habla que les impedía ser entendidos por personas extrañas.
- En función de las dificultades registradas, entendemos que unas de las implicaciones del trabajo desarrollado en esta fase sea que los logopedas reciban en formación específica sobre las necesidades educativas en función de las distintas etapas educativas.

En relación a la fase de evaluación de las necesidades comunicativo y lingüísticas:

- A partir de los datos obtenidos en esta investigación, entendemos que el proceso de recogida de información no debe centrarse única y exclusivamente en el alumno con dificultades del lenguaje, sino que se debe recopilar información sobre las actividades y rutinas de los contextos donde se desenvuelve el niño y analizar el papel que juegan los interlocutores en las interacciones. El proceso desarrollado en esta investigación refuerza el planteamiento de la evaluación contextualizada de las dificultades como medio para obtener una mayor comprensión de las necesidades de cada niño y organizar las respuestas más ajustadas a las mismas.

- Respecto a los contextos de desarrollo, resaltaríamos que la organización del aula, el agrupamiento del alumnado, las rutinas, el contenido de las actividades y el estilo interactivo de la profesora promovían la mejora de la competencia comunicativa y lingüística de los niños, mientras que en los hogares la ausencia de tiempo compartido y el estilo más directivo de interacción de la familia de Aaron incidían en que no se consiguieran mayores avances en ambos casos.
- El hecho de que los niños presenten dificultades de lenguaje, no significa que se les pueda aplicar el mismo plan de actividades y actuaciones (Guendouzi, 2003; Pearce et al., 2003). En esta investigación, la evaluación permitió especificar los puntos fuertes y débiles de cada niño para individualizar la respuesta educativa. Concretamente, encontramos que uno de los niños con dificultades presentaba más problemas de lenguaje de tipo semántico-pragmático y el otro caso tenían más dificultades a nivel de habla que interferían en la adquisición y desarrollo del vocabulario.
- Respecto a los procedimientos de información utilizados, resaltaríamos que la observación, la entrevista en profundidad y las muestras de habla han sido los instrumentos que han aportado información de mayor calidad en relación a los fines de esta investigación. Nuestra experiencia permite decir que el efecto perturbador que la presencia de una observadora externa tiene en el aula, registrado por distintos autores (Goetz y LeCompte, 1988; Erickson, 1989; Rodríguez et al. 1996), apenas se percibió en los niños y que pudo tener más impacto en la profesora. Asimismo, la realización de la observación participante, que sólo implicaba iniciar e intentar mantener una conversación con el niño, repercutió favorablemente en el desarrollo del lenguaje de los niños ya que el hecho que un interlocutor adulto este cerca y se interese por lo que hace y actué de andamiaje, lleva a éste a expresar lo que ve, lo que hace, lo que pretende hacer.

Por otro lado, las entrevistas en profundidad se han mostrado como un buen instrumento para conocer la vida familiar, corroborando los hallazgos de Wyness (1995), que plantean que cualquier idea “micro” acerca de la crianza de los niños se tiene que generar a distancia debido a las restricciones metodológicas de realizar etnografía familiar. Este procedimiento utilizado periódicamente permitió comprobar la veracidad de

lo que decían los interlocutores, ya que las historias se va descubriendo de la misma manera que en cualquier conversación ambas partes comprueban periódicamente la consistencia interna de lo que oyen.

Las muestras de habla se han erigido como el procedimiento que recoge no sólo información más completa sobre la competencia comunicativa y lingüística del niño, sino que permite apreciar mejor la evolución en el tiempo.

No obstante, habría que decir que siendo rigurosa y en la búsqueda del control, la objetividad y la verificabilidad, siempre quisimos registrar todas las conversaciones o intercambios con los padres y la profesora, pero curiosamente las cosas más interesantes, reveladoras y sinceras se dieron en momentos que no contamos con ningún instrumento de grabación. Los ejemplos más plausible fueron cuando en una de las visitas al domicilio familiar de uno de los niños, en la puerta de salida la madre expuso abiertamente sus necesidades, limitaciones y solicitó ayuda y colaboración. Lo mismo ocurría cuando concluía la entrevista en el colegio, en el aparcamiento de coches se recogió información muy reveladora de la situación de los niños en cada familia.

En relación a la fase de intervención en las necesidades comunicativo-lingüísticas:

En primer lugar, destacaríamos que el pensamiento de la profesora sobre el papel que juega el lenguaje en nuestras vidas, la metodología seguida en el aula y el estilo interactivo de la profesora constituyeron una base fundamental para favorecer los cambios en la competencia comunicativa y lingüística de los niños, a la que se añadió las actividades específicamente desarrolladas en función de las necesidades de cada niño.

En segundo lugar, destacamos que este proceso ha repercutido en los padres del siguiente modo:

- Centró su atención en un aspecto del desarrollo que no les preocupaba, pasaba desapercibido o desconocían.
- Hablaron explícitamente de su situación y compartieron situaciones angustiosas antes la cuales se sentían incapaces de reaccionar.
- Accedieron a información sobre el desarrollo del lenguaje y otras áreas del desarrollo.

- Dedicaron una mayor atención al niño, aunque los hábitos y rutinas no cambiaron espectacularmente.
- Aumentaron los momentos de interacción con los niños aunque las estrategias de facilitación del lenguaje fueron escasas.
- Se han acercado más al centro como institución, lo que les permitió conocer la enseñanza en el contexto escolar.

Aunque destacamos los aspectos que han favorecido a las familias al desarrollarse esta investigación, reconocemos que no se ha conseguido cambiar sustancialmente los estilos de interacción entre padres e hijos; cuestión difícil de modificar si reconocemos que hablamos de cambiar relaciones establecidas tempranamente (Conti- Ramsden y Adams, 1996; Clemente y Morera, 1996) y que requerirían una actuación más intensiva con las familias. No obstante, ahondando en la razón de por qué no se han producido los cambios tendríamos que decir que las propuestas realizadas partían de los sistemas de interacción social considerados normales, quizás las referencias utilizadas han sido insuficientes en la investigación y tenemos que mirar más allá del modelo “normal” para poder encontrar una respuesta.

Sin embargo, lo expuesto anteriormente no deja dudas de que unos de los primeros objetivos para mejorar la calidad de las interacciones en las familias, es que éstas creen momentos de juego conjunto con unas determinadas características y, además, haya una adecuación del entorno donde tenga lugar las interacciones entre los padres y el pequeño. Este hallazgo también fue constatado por Gracia (2003) en trabajos anteriores con familias con hijos que tenían síndrome de Down. Una vez logrado cierto grado de realización de los objetivos anteriormente mencionados, las distintas estrategias de facilitación del lenguaje deben adaptarse a las rutinas y condiciones en que se dan las interacciones entre madre, padre e hijo o hija. Todo ello nos lleva a afirmar que es necesario continuar con la investigación y el estudio de estrategias de intervención y o programas de mejora de interacción cuando se trata los niños con dificultades específicas en el área de la comunicación y el lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, V. (1997). *Manual de logopedia: un enfoque oral y comunicativo para profesionales que trabajen en ambientes educativos y sanitarios*. Canarias: Dirección General de Universidades e Investigación.
- ACOSTA, V. et al. (1995). *Programa de intervención en el lenguaje oral "Acentejo". Un enfoque interactivo en la intervención logopédica en contextos escolares*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Las Palmas de Gran Canaria.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral. En F. Salvador (dir). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. (387-405). Málaga: Aljibe.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (2003a). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. Barcelona: Ars Médica.
- ACOSTA, V. y MORENO, A. (2003b). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa. *Bordon*, 55, 51-60.
- ACOSTA, V., MORENO, A.(1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Masson.
- ACOSTA, V., MORENO, A., RAMOS, V., QUINTANA, A. y ESPINO, O.(1996). *La evaluación del lenguaje*, Málaga: Aljibe.
- ACOSTA, V.; LEÓN, S. y RAMOS, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*. Málaga: Aljibe.
- ACUÑA, M., RODRIGO, M.J. (1996). La organización de las actividades cotidianas de los niños. Un análisis del currículum educativo familiar. *Cultura y Educación*, 4, 19-30.
- AGUADO, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- AGUADO, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje: retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
- AGUINAGA, GI. et al. (1989). *Prueba de lenguaje oral Navarra*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AKMAJIAN, A.; DEMERS, R.; HARNISH, R. (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid:Alianza Editorial.
- AMORÓS, P. et al. (1993). Una experiencia de investigación cooperativa: la metodología de intervención en medio abierto. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 109-130.

- ANAUT, L. *et al.* (1989). *La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto en una escuela pública. Preescolar*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ANDREWS, J.; ANDREWS, M. (1990). *Family based treatment in communicative disorders. A systemic approach*. United States of America: Janelle Publications, Inc.
- ANGLIN, M. (1970). *The growth of word meaning*. Cambridge, MA: Press.
- ANGUERA, M.T. (1999) (Ed). *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- ARGYLE, M. (1984). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza Universidad.
- ARRANZ, E. y OLABARRIETA, F. (1998). La relación entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coord.) *Familia y desarrollo humano*. (245- 260). Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- ASHER, S. y GAZELLE, H. (1999). Loneline, peer relations and language disorder in childhood. En *Topics in Language Disorders*. V. 19, 2, 16-33.
- ASLIN, R.N.; JUSCZYK, P. y PISONI, D.B. (1998). Speech and auditory processing during infancy: constraints on and precursors to language. En D. Kuhn y R. Siegles (eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 2: Cognition, Perception and Language, 147-198. New York: John Willey & Sons, Inc., 5º ed.
- AXPE, Mª A. (2003). *La Investigación Etnográfica en el Campo de la Educación. Una Aproximación Meta-analítica*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- BARRET, M. (1999). *The development of language*. UK: Psychology Press.
- BARRIO, J.L.; DOMÍNGUEZ, G. (1996). *Estudio de un caso: la escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- BARTOLOMÉ, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (dir.) *Problemas y métodos de investigación en educación*. (376-403). Madrid: Rialp
- BATES, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BATES, E.; CAMIONI, C. y VOLTERRA, V. (1975). The acquisition the performatives prior to speech. En E. Ochs y B. Schieffelin (eds.), *Development pragmatics* (153-186). Nueva York: Academic Press.
- BATESON, G. (1984). Comunicación en VV.AA., *La nueva comunicación, selección y estudio preliminar de Yves Winkin*. Barcelona: Kairós.

- BELINCHON, M.; RIVIÉRE, A. e IGOA, J (1991). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, code and control. Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge and Kegan P.
- BLANCO, C. (1997). *La cooperación en educación infantil. Dilemas de una investigación-acción*. A Coruña: Universidade, Servicio de Publicacións.
- BLECUA, J.M. (1984). *Qué es hablar*. Salvat Editores. Barcelona: Bosh Editorial.
- BLOOM, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge: University Press.
- BLOOM, L. (1996). Controversies in language acquisition. Word learning and the part of speech. En G. Gelman y T. Au (ed). *Handbook of perceptual and cognitive development*. NY: Academic Press.
- BOSCH, L. (1983^a). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28, 86-114.
- BOSCH, L. (1997). El desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con un Trastorno Específico del Lenguaje. En M. J. Del Río *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*, (161-182). Barcelona: Martínez Roca.
- BOWER, T. (1973). *Perceptual world of the child*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press.
- BOYNTON, L. y ADDISON, C. (2000). Are parents of school-age children with specific language impairments accurate estimators of their child's language skills?. En *Child Language Teaching and Therapy*. Vol. 16, 73-86.
- BRIGGS, M. (1998). Families talk: building partnership for communicative change. En *Topic language disorder*, 18; 71-84.
- BRODERICK, C. (1993). *Understanding family process*. Newbury Park, CA: Sage.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1977). Early social interaction and language acquisition en H. Schaffer (ed.). *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Nueva York: Oxford University Press. (Trad. Cast.: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986).
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRYEN, D. y GALLAGHER, D. (1991). Assessment of language and communication. En B. Bracken (ed.). *The psychoeducational assessment of preschool children*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- BUENDÍA, L. et al. (1992). El informe de investigación. En P. Colás y L. Buendía: *Investigación Educativa*, cap. X. (317-357). Sevilla: Alfar.

- BUENDIA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENO, J.J. (1991). *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- BUISÁN, C. y MARÍN, M^o A. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Barcelona: Oikos-tau, s.a.
- BUSTOS, M.C. (1995). *Manual de logopedia escolar : niños con alteraciones del lenguaje oral en educación infantil y primaria*. Madrid: CEPE.
- CALSAMIGLIA, H. (1994). El estudio del discurso oral. En *Signos: teoría y práctica de la educación*. V.5, 12, 18-28.
- CASTRO, J. (1994). *Intervención en el lenguaje: incidencia de los programas interactivos, la edad y la zona*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna, Tenerife.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CHEVRIE-MULLER, C. (1997). Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevie-Muller. *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evolución y trastornos* (249-275). Madrid: Masson.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. MIT Press. (Trad. Cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970).
- CLARK, E. (1973). What's in a world? On the child's acquisition of semantic in his first language. En T. Moore(ed), *Cognitive Development and the Acquisition of language*. NY: Academic Press.
- CLARK, E. (1993): *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- CLEMENTE, R. (1995). *El desarrollo del lenguaje*, Barcelona: Octaedro.
- CLEMENTE, R., GOICOECHEA, A. (1996). El contexto familiar. En R.A. Clemente, C. Blasi *Contextos de desarrollo psicológico y educación*, (117-170). Málaga: Aljibe.
- CLEMENTE, R.A. y BLASI, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- COLÁS, P. (1992). La investigación-acción. En P. Colás y L. Buendía: *Investigación Educativa*, Cap. IX. (291-315). Sevilla: Alfar
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- CONTI-RAMSDEN, G. y HESKETH, A. (2003). Risk markers for SLI: a study of young language-learning children. *International Journal of Language & Communication disorders*, V. 38,3, (251-263).

- CONTI-RAMSDEN, G. y ADAMS, C. (1996). La interacción lingüística entre padres e hijos: el caso de los niños con trastornos específicos del lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 75, 41-48.
- COTS, J.M. et al. (1990). Conversa (r). En *Caplletra* (monográfico sobre análisis del discurso). Nº 7, 51-72. Valencia.
- CROLL, P. (1986). *La observación sistemática en el aula*. Traducido por Orduna, J. en 1995. Madrid: La Muralla.
- CROWLEY, M. (1992). Behavioural difficulties and their relationship to language impairment en J. Law (ed.) *The early identification of language impairment in children*. (63- 83). London: Chapman & Hall.
- CULLINGFORD, C.; MORRISON, M. (1999). Relationship between parents and schools: a case study en *Education Review*, Vol. 51, 3. 253- 262.
- CUNNINGHAM, C., HILTON, D. (1994). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Siglo veintiuno de España Editores.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- DE LA MORENA, M.L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A. Glez et al. *Psicología del desarrollo: teorías y prácticas*. (263-273). Málaga: Aljibe.
- DEL RÍO, M.J. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Estudios de Psicología*, 29-30; 11-30.
- DEL RÍO, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE -Horsori.
- DEL RÍO, M.J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEL RÍO, M.J.; GRACIA, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y aprendizaje*, 75, 3-20.
- DELAMONT, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau
- DIEZ-ITZA, E. (1993). *De cómo hablamos a los niños. El apoyo sociocultural a la adquisición del lenguaje*. Salamanca: Departamento de Ediciones y Publicaciones de la Universidad Pontificia.
- DOCKRELL, J. (2003). Identificación y evaluación de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas. En V. Acosta y A. Moreno, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. (139-158). Barcelona: Ars Médica.
- DORE, J. (1985). Holophrases revisited: their logical development form dialog. En M. Barret (ed.), *Children's single-word speech*. Chichester, Wiley.

- DOWLING, E. y OSBORNE, E. (1996). *Familia y desarrollo. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- DROMI, E. (1999). Early lexical development. En M. Barret (Ed.), *The development of language*, (99- 131). U.K: Psychology Press Ltd.
- DUNN, L. M. y DUNN, L. (1981). *Peabody picture vocabulary test*. Circle Pines, Minn: American Guidance Service.
- EDWARD, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (125-301). Barcelona: Paidós.
- EVANS, J. (2001). An emergent account of language impairment in children with SLI. *Journal of Communication Disorders*. V.34, 1-2, 39-54.
- EVERTSON, C. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Pp. 303-421. Barcelona: Paidós.
- FILLMORE, C (1968). The case for the case, En E. Bach y T. Harms (eds), *Universals in linguistic theory*. NY: Cambridge University Press.
- FLANDERS, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- FREIXA, M. (1997). La integración de la escuela en la comunidad: el papel de la familia. En A. Sánchez y J.A. Torres: *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. (207-220). Madrid: Pirámide.
- FRIEND, M. y LYNNE, C. (1996). *Interactions: collaboration skills for school professionals*, second edition. USA: Longman Publishers.
- GALEOTE, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- GALLAGHER, T. (1999). Interrelationships among children's language, behavior and emotional problems. En *Topics in Language Disorders*. V. 19, 2, 1-15.
- GANUZA, C. (2003). El lenguaje oral como instrumento de mediación en la comunicación didáctica. En V. Acosta y A. Moreno, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores*. (75-92). Barcelona: Ars Médica.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997). Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En A. Sánchez y J.A. Torres: *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. (121-141). Madrid: Pirámide.

- GARCÍA, C. (2001). Perspectivas críticas en Educación Especial. En F. Salvador (dir). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. (83-101). Málaga: Aljibe.
- GARCÍA, N., GÓMEZ, P. y SAN JOSÉ, I. (1996). Biología comparada de los sonidos comunicativos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. XVI, 12, 86-97.
- GARTON, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós, Barcelona.
- GINÉ, Cl. (2000). Evaluación psicopedagógica y necesidades educativas especiales. En M. Puyuelo et alt. *La evaluación del lenguaje*. (221-231). Barcelona: Masson.
- GIROLAMETTO, L., BONIFACIO, S., VISINI, C., WEITZMAN, E. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: linguistic responsiveness to late-talking toddlers. En *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 37, 2, 153-171.
- GOETZ, J. P.; LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. (1987). *Estudio sobre la evaluación del desarrollo fonológico realizado con niños de la provincia de Málaga*. Memoria de licenciatura.
- GONZÁLEZ, M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ, M. y PALACIOS, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y aprendizaje*, 51-52 (99-122).
- GONZÁLEZ, M.J. y ROMERO, J. F. (1999). ¿Influye el desarrollo de la producción fonológica en el aprendizaje de la lectura? En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. XIX, 2, 61-68.
- GRACIA, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en las primeras edades: intervención con familias*. Lleida: Milenio.
- GRICE, H.P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (eds), *Syntax and Semantics*. NY: Academic Press.
- GUMPERZ, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En S. Cook y J. Gumperz: *La construcción social de la alfabetización*. (61-85). Barcelona: Paidós- MEC.
- GUZMÁN, J. M. (2002). *Comarca de Tacoronte-Acentejo*. Santa Cruz de Tenerife: Litografía Romero.
- HALLIDAY, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

- HALLIDAY, M. (1982a). Aprendiendo a conferir significado, en E. Lenneberg y E. Lenneberg (eds.): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial Textos.
- HAMMER, C.S., TOMBLIN, J., ZHANG, X., WEISS, A. (2001). Relationship between behaviours and specific language impairment in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 36, 2, 185-205.
- HARRIS, J. (1990). *Early language development. Implications for clinical and educational practice*. London: Routledge.
- HENTON, J. (1998). Talking about talking –a study of children in a language class. En *Child Language Teaching and Therapy*. Vol. 14, 13, 261-271.
- HEWARD, W.L. (1997). El trabajo con los padres y la familia en W. Heward *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. (485-523). U.K.: Prentice Hall, Inc.
- HEWARD, W.L. (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. U.K.: Prentice Hall, Inc.
- HYMES, D. (1972). *Models of the interaction of language and social life*. NY: Holt, Reinhart and Winston.
- I.C.E. (2001). *Evolución de la población canaria 91-99*. Consejería de Economía, Hacienda y Comercio del Gobierno de Canarias. Documento de análisis y estudio.
- IGOA, J.M. (1995). El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje. En M. Fernández y A. Anula (eds.), *Sintaxis y cognición*. Madrid: Síntesis.
- INGRAM, D. (1976). *Phonological disability in children*. Londres: Edwards Arnold.
(Traducción española, *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y Técnica, 1983).
- INGRAM, D. (1979). Phonological patterns in the speech of young children. En P. Fetcher y M. Garman (ed.). *Language acquisition* (133-49). Cambridge: University Press.
- INGRAM, D. (1989). *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INGRAM, D. (1999). Phonological acquisition. En M. Barret (Ed.), *The development of language*, pp. 73-97. U.K: Psychology Press Ltd.
- JACKSON, P. (1986) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JOHNSTON, E. y JOHNSTON, M. (1996). *Desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- JUSCZYK, P. (2001). Finding and remembering words: some beginnings by English-Learning Infants. En M. Tomasello y E. Bates (eds.), *Language Development*, (19-25). U.K.: Blackwell Publishers Ltd.

- KAYE, K. (1986). *La vida social y mental del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KENT, L. (1988). El niño que no se comunica. *Revista de Logopedia, Audiología y Foniatria*. VIII, 1. 87-92.
- KLEIN, D. y WHITE, J. (1996). *Family theories. An introduction*. Thousand Oak, CA: Sage.
- KNAPP, M. (1999). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- LAHEY, L (1988). *Language disorders and language development*, Londres, McMillan.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó
- LAUNAY, CI. y BOREL-MAISONNY, S. (1986). *Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño*. Barcelona: Masson.
- LAW, J. (1992). Factors associated with language impairment en J. Law (ed.) *The early identification of language impairment in children*. (41-62). London: Chapman & Hall.
- LAW, J. (2000). Prevalence and natural history of *International Journal of Language and Communication Disorders*. V. 35, 2, 165-187.
- LE NORMAND, M.T. (1997). Modelos psicolingüísticos del desarrollo del lenguaje. En J. Narbona y C. Chevie-Muller. *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evolución y trastornos*, (29-46). Madrid: Masson.
- LeCOMPTE, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. *RELIEVE*, 1 (1). <http://www.uv.es/relieve>.
- LEÓN, S. (1997). *El enfoque fonológico en la evaluación e intervención de escolares canarios con dificultades de habla*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna, Tenerife.
- LEONARD, L.B. (1995). Phonological impairment. En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*, (573-602). Cambridge. Blackwell.
- LEROI –GOURHAN, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: UCU.
- LEVINSON, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- LEVY, Y. y SCHAEFFER, J. (2002). *Language competence across populations: Towards a definition of Specific Language Impairment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- LIEVEN, E. (1994). Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children" en A.C. Gallaway y B.J. Richards (eds), *Input and interaction in language acquisition*. (56-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- LIEVEN, E.; PINE, J. y BARNES, H. (1992). Individual differences in early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24 (197-219).
- LOCK, A. (1980). *The guided reinvention of language*. Londres: Academic Press.
- LOMÁS, C.(1994). Usos orales y escuela. *Signos: teoría y práctica de la educación*. V.5, 12, 14- 18.
- LOMÁS, C.; OSORO, A. y TUSÓN, A. (1992): Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, en *Signos: teoría y práctica de la educación*. V.3, 7, 26-53.
- LÓPEZ, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30 (7-47).
- LÓPEZ-ORNAT, S., FERNÁNDEZ, A., GALLO, P. y MARISCAL, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- LOWENTHAL, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School & Clinic*, Vol. 31, 2, 114, 5.
- LUBKER, B. B. y TOMBLIN, J.B. (1998). Epidemiology: informing clinic practice and research of language disorders of children. *Topics in Language Disorders*. V. 19, 1, 1-30.
- LUENGO GÓMEZ, S. (1981). El cuestionario. En E. Ortega Martínez, *Manual de investigación comercial*. Madrid: Pirámide.
- LUQUE, A. y CANDAU, T. (1998). La colaboración entre familia y escuela en educación infantil. *Cuadernos de Pedagogía* (59-78).
- MACWHINNEY, B. (1995). Computational analysis of interactions. En P.Fletcher y B. MacWhinney (edit.) *The handbook of child language*. (152-178). Cambridge: Blackwell Publishers.
- MANOLSON, A. (1994). *Hablando... nos entendemos los dos*. Canadá: Centro Hanen.
- MARINA, J.A. (1998). *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍ, E. (1994). En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo en *Infancia y aprendizaje*, 66, 5-10.
- McCARTHY, D. (1954). Language development in children. En C. Carmichael (ed). *Manual of child psychology*. New York: Wiley.
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MELGAR DE GONZÁLEZ, M. (1976). *Cómo detectar al niño con problemas de habla*. México: Trillas.

- MESSER, D. (1994). *The development of communication. From social interaction to language*, Chichester, NY: John Wiley y Sons.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- MILLER, J.F. (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños en R.L. Schiefelbusch (ed.) *Bases para la intervención del lenguaje*. Pp. 217- 258. Madrid: Alhambra.
- MISITU, G., ROMÁN, J. y GRACIA, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- MOERK, E. (1975). "Verbal interaction between children and their mothers during the preschool years", *Developmental Psychology*, 11, pp. 788-794.
- MOERK, E. (1992). *First language Taught and learned*. Baltimore:Paul Brookes Publishing
- MOERK, E. (1998). El desatendido tema de los déficits en el input lingüístico. En *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*. Vol. XVIII, nº1, 9-18.
- MONFORT Y JUAREZ (1993): *Los niños disfásicos. Descripción y tratamiento..* Madrid:Cepe.
- MOREJÓN, A. y BEYEBACH, M. (1997). ¿Familias poco colaboradoras o los terapeutas poco motivadores? *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.Vol. XVII, 1 (21-37).
- MORENO, A. (1998). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto familiar*. Tesis doctoral . Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna, Tenerife.
- MYERS, P. (1987). *Assessing the oral language development and intervention on students*. Austin: Pro-Ed; 91.
- NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evolución y trastornos*. Madrid: Masson.
- NELSON, K. (1981). Individual differences in language development: implications for development and lenguaje. *Development Psychology*, 17, 170-187.
- NELSON, K. (1988).*El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Alianza Editorial. Madrid.
- OJA, S. (1984). *Role issues in practical collaborative research. A change in school*. New Orleans: American Educational Research Association.
- OJA, SH. y PINE, G. (1983). *A two year study of Teachers Stages Of development and relation to collaborative action research. Report final*. Durham: University Press.

- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coord.) *Familia y desarrollo humano*. (333-350). Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- OLSWANG, L.; BAIN, B. & JOHNSON, G. (1992). Using dynamic assessment with children with language disorders. En S. Warren y J. Reichle (ed.). *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brooken Publishing.
- PALACIOS, J., HIDALGO, M.V. y MORENO, M.C. (1998). Familia y vida cotidiana. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coord.). *Familia y desarrollo humano*. (71- 89). Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- PARRILLA, A. (1996) *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PATTON, M. (1984). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, A., SERRA, M. (1997). *Análisis del retraso del lenguaje (ARE-L)*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PINKER, S. (1999). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- PUYUELO, M. (2000). Aspectos generales de la evaluación del lenguaje. En M. Puyuelo, J.A. Rondal y E. Wiig *La evaluación del lenguaje*. (29- 130). Barcelona: Masson.
- PUYUELO, M., WIIG, E., RENOM, J. y SOLANAS, J. (1997). Bateria de lenguaje objetiva y criterial. BLOC. Barcelona: Masson.
- QUINTANA, A. (1995). *El uso de las preposiciones en niños y niñas con retraso de lenguaje*. Memoria de licenciatura. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Universidad de La Laguna.
- QUINTANA, A. (2001). La perspectiva sistémica aplicada a las necesidades educativas de la comunicación y el lenguaje. XII Congreso Internacional Extraordinario de AELFA. Barcelona.
- RAMOS, V. (1996). *Evaluación e intervención en el retraso fonológico de escolares canarios en edades de cuatro a seis años. Un enfoque multidimensional y comunicativo desde la perspectiva de los procesos fonológicos*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna, Tenerife.
- REICHARDT, C. y COOK, T.D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- RICHARDS, B.L.(1990). *Language development and individual differences*, Cambridge: Cambridge University Press.

- RIVERO, M. (1993). La influencia del habla del estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario del Psicología*, 57 (2), 45-64.
- ROBERSTON, S. y WEISMER, S. (1999). Effects of treatment of linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. En *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol. 42, 5, 1234-1248.
- RODRIGO, M.J. y ACUÑA, M., (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coord.) *Familia y desarrollo humano*.(261- 276). Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRIGO, M.J.; PALACIOS, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Colección Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ, A. y BEYEBACH, M. (1997). ¿Familias poco colaboradoras o los terapeutas poco motivadores? Técnicas de entrevista familiar en patología del lenguaje. *Revista de Log. Fon. Aud.* vol. XVII, 1 (21-37).
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RONDAL, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*, México: Trillas.
- RONDAL, J. Y LING, D. (1997). Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: el problema del feedback. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, vol. XVII, 1, 11-20.
- RONDAL, J.A. (2000). Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación. En M. Puyuelo, J.A. Rondal y E. Wiig *La evaluación del lenguaje*. (1-28). Barcelona: Masson.
- ROSCH, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. En T. Moore(ed), *Cognitive Development and the Acquisition of language*. NY: Academic Press.
- RUDDUCK, J. (1984). A study in the dissemination of action research. En R. Burgess (Ed.) *The research process in Educational Settings: ten case studies*. (87-210). Lewes, Sussex: Falmer Press,
- SANTIAGO, P. (1993). Una experiencia de investigación cooperativa en la Universidad de Oviedo. *Revista de Investigación Educativa*, nº 20, 131-149.
- SANTOS, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal Universitaria.
- SANTOS, M. A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Aljibe
- SCHAFFER, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.

- SCHAFFER, H.R. (1993). *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia. Temas de infancia*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC; Barcelona: A.M. Rosa Sensat.
- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. y APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- SERRA, M., SERRAT, E. (1996). Diferencias individuales en la adquisición del léxico. En M. Pérez-Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago.
- SHATZ, M.; EBELING, K. (1991). Patterns of language learning-related behaviours: evidence for self-help in acquiring grammar. En *Journal Child Language*, 18 ,295-313. Great Britain.
- SIGUÁN, M. (1984). Del gesto a la palabra. En M. Siguán (ed.): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- SIGUÁN, M. (1991). Origen y desarrollo de las funciones del lenguaje. En J. Mayor y J.L. Pinillos: *Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra Longman, S.A.
- SNOW C. y FERGUNSON, C. (Eds) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, C. (1995). Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. En P. Fletcher y B. MacWhinney (ed.). *The handbook of child language*. (180-193). UK: Blackwell Publishers.
- SPRADLEY, J. (1989). *Participant observation*. U.S.A: Holt, Rinehart y Winston.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1978). Case study and case records: toward a contemporary history of education. En *British Educational Research Journal*, 4 ,2, 21-39.
- STUBBS, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza, 1987.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- TABA, H. (1977). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- TANNOCK, R., GIROLAMETTO, L. (1992). Reassessing parent-focused language intervention programs. En Warren, S., Reichle, J. (edit.) *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- TAYLOR, S.J.; BODGAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- TIKUNOFF, W. J. y MERGENDOLLER, J.R. (1983). "Inquiry as a Means to Professional Growth: the teacher as researcher" en G. Griffin (Ed.). *Staff Development*. (210-227). Chicago, Illinois: The University of Chicago Press,.

- TITONE, R. *El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.
- TIZARD, B., HUGHES, M. (1995). Reflexiones sobre el aprendizaje del niño. En G. Walford (dir.) *La otra cara de la investigación*. Madrid: La Muralla.
- TOMASELLO, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. En M. Tomasello y E. Bates (eds.), *Language Development*, (111-128). U.K.: Blackwell Publishers Ltd.
- TOMBLIN, J.B., RECORD, N.L. (1997). Prevalence of SLI in Kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. V. 40, 6. 1245-1260.
- TORRES, E. y RODRIGO, M.J. (1998). Familia y nuevas pantallas. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. (317-331). Madrid: Alianza.
- TOUGH, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor
- TRIADO, C. (1984). Algunos aspectos del lenguaje el niño en su función comunicativa. En M. Siguán (ed.): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- TRONICK, E. (Comp.) (1982). *Social interchange in infancy: affect, cognition and communication*. Baltimore, Md.: University Park Press.
- TUSÓN, A. (1991). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 2, 50-59.
- TUSÓN, A. (1995). L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos en *Temps d'Educació*, 14 2n semestre. 149-161.
- TUSÓN, A. (1995). L'aula com a escenari comunicatiu. En *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*. nº 6, 47-58.
- VALLES- MAJORAL, E., NAVARRA, J. y ROIG, J. (2002). Trastornos en el aprendizaje de la lectura. En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. XXII, 4, 190-196.
- VIGOTSKY, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VIGOTSKY, L. (1979). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En L.S. Vigotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILA, I y BASSEDAS, M. (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. *Infancia y Aprendizaje*, 66 (59-70).
- VILA, I. (1984). Del gesto a la palabra: una explicación funcional. En J. Palacios; A. Marchesi y M. Carretero, *Psicología cognitiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, Alianza Universidad Textos.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE- Horsori
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

- WARD, B. y TIKUNOFF W. (1982). *Collaborative Research*. Washington: National Institute of Educational Teaching and Learning.
- WECK de, G. (1994). Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 55-68.
- WELLS,C.G. y ROBINSON, W.P. (1982). The role of adult speech in language development. En C. Fraser y k. Scherer (eds.), *The social psychology of language*. Cambridge: Cambridg University Press.
- WERTSCH, J. (1979). The significance of dialogue in Vigostky's account of social, egocentric and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5 (150-162).
- VILASECA, R. (2002). La intervención logopédica en niños con dificultades en el área de lenguaje y de la comunicación: un enfoque naturalista. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, V. XXIII, 3 (143-150).
- WHITCHURCH, G.G. y CONSTATINE, L.L. (1993). Systems theory en P.G. Boss, et al. *Sourcebook of Family Theories and Methods. A contextual approach*. (325- 352) New York: Plenun Press..
- WIIG, E. (2000). Evaluación del lenguaje en la escuela. En M. Puyuelo, J.A. Rondal y E. Wiig *La evaluación del lenguaje*. (131-171). Barcelona: Masson.
- WILLIAMS, R. (1992). *La historia de la comunicación, vol.1*. Barcelona:
- WINEGARD, L.T. y VALSINER, J. (Eds) (1992). *Children development within social context*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- WYNESS, M. (1995).Las posibilidades de la etnografía y el problema de la vida privada: informes de padres y profesores acerca "del padre responsable". En I. Martínez y A. Vázquez- Bronfman (Coord.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. (141-154). Madrid: Aprendizaje, S.L.
- ZABALZA, M.A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa en A. Parrilla: *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

ANEXOS

ANEXO I
Cuestionario para madres y padres

Centro educativo:.....
Nivel educativo:.....
Realizada por:.....
Fecha:.....

1. DATOS PERSONALES (hoja de registro del colegio).

2. DATOS FAMILIARES (hoja de registro del colegio).

2.1. Otros familiares que convivan:.....
Edades:..... Ocupaciones:.....
2.2. Nº de hermanos.....Lugar que ocupa:.....

3. EVOLUCIÓN DEL NIÑO/A

3.1. Historial clínico:

Embarazo normal:..... con dificultades (tipo):.....
.....
Parto normal:..... tipo de dificultad:.....
Enfermedades importantes que ha tenido:.....
.....
Intervenciones quirúrgicas u hospitalizaciones:.....
.....
Estado de salud actualmente (visión, oído, alergias, desmayos, mareos, ataques o convulsiones):.....

3.2. Historia personal:

¿ Quién cuidó del niño/a durante los primeros meses años? ¿Por qué?
.....
¿Quién cuida habitualmente al niño/a?
.....
Situación de sus padres (separados, viudez, largas ausencias, etc.).....
.....
Ha estado en guardería SI NO Desde qué edad Hasta.....
Adaptación.....
.....
¿A qué edad comenzó a decir las primeras palabras?.....

3.3. Desarrollo comunicativo- lingüístico del niño o la niña (marcar con una X).

Su hija o hijo: SI NO NO SABE

- pronuncia la mayoría de los sonidos correctamente.....
- tiene miedo de hablar.....
- es entendido por personas extrañas.....
- responde a lo que se le pregunta.....
- sigue habitualmente órdenes o instrucciones.....
- mantiene la atención.....
- pone el televisor a un volumen muy alto.....
- le cuenta lo que hace (con amigos, en la calle, etc.).....
- expresa como se siente.....
- Pide lo que quiere.....
- Manda en otros/as, da órdenes.....
- Cuenta historias, cuentos, lo que ve en la TV.....
- Hace preguntas “¿Qué? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Cómo?”.....

4. HÁBITOS Y RUTINAS DIARIAS

- Con quién habla más el niño/a:

- Actividades que más le gustan:

- ¿Cómo se comporta normalmente: tranquilo/a, colaborador/a, nervioso/a, con rabietas, tímido/a, solitario, hablador, ...?

- ¿Qué programas ve en la TV?

5. DATOS DE INTERÉS

- ¿Qué le preocupa de lo que hace o dice su hijo/a?

- ¿Qué hacen cuando pasa esto?

OTRAS OBSERVACIONES

**ANEXO II
HOJA DE REGISTRO**

Alumno/a:.....*Colegio:*.....

Hora de observación	9.00	10.05	10.35	11.30	12.00	12.30
----------------------------	-------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

Participación en las actividades de clase

Está solo y sin ninguna actividad

Está sólo observando a los demás

Está absorto en alguna actividad indiv.

Está haciendo algo solo, pero se da cuenta de lo que hacen los demás.

Está participando en algún grupo.

Conversación con otros niños/as.

No habla

Juega y habla solo sin hacer caso a los Demás

Escucha a otros, pero no habla.

Habla y observa a los demás, pero no les pide respuesta.

Comienza una conversación y busca respuesta.

Dirige la conducta de los demás.

Otro niño/a le dirige

Conversación con adultos.

Inicia una conversación con el profesor/a.

Responde cuando se le dirige al profesor.

Mantiene fácilmente el diálogo.

Mantiene un diálogo con dificultad.

Colabora en un grupo cuando está con el profesor/a.

Características de la conducta general

(Simpatía, seguridad, agresividad, dominancia, timidez, falta de concentración).

ANEXO III
INVENTARIO DEL DESARROLLO BATTELLE (TEST DE SCREENING)

Items del test de screening

Edad: 24-35 m.

Área: Personal /social:

- Conoce sus nombres.
- Utiliza un pronombre para referirse a sí mismo.

Área adaptativa:

- Indica la necesidad de ir al lavabo.
- Obtiene el agua del grifo.

Área motora:

- Salta con los pies juntos.
- Abre una puerta.

Área lenguaje:

- Comprende las preposiciones “dentro de, fuera de, encima de, delante de, detrás de, hacia”.
- Utiliza los pronombres “yo”, “tú” y “mí”.

Área cognitiva:

- Empareja un círculo, un cuadrado y un triángulo.
- Repite secuencias de dos dígitos.

Área: Personal /social:

- Reconoce las diferencias ente hombre y mujer.
- Responde al contacto social de adultos conocidos.

Área adaptativa:

- Se abrocha uno o dos botones.
- Duerme sin mojar la cama.

Área motora:

- Corta con tijeras.
- Dobla dos veces un papel.

Área lenguaje:

- Sigue órdenes verbales que implican dos acciones.
- Utiliza el plural terminado en "s".

Área cognitiva:

- Identifica los tamaños grande y pequeño.
- Identifica objetos sencillos por el tacto.

ANEXO IV: REGISTROS DE MANOLSON (adaptados)

1. Cuándo se comunica su hijo

En este primer informe de observación de la comunicación, recoja lo que hace su hijo y con quién está durante un día entre semana y un fin de semana “típicos”.

	Actividades entre semana	¿Quién participa directamente?	¿Quién más está presente?
7:00 – 9:00			
9:00 – 12:00			
12:00 – 1:00			
1:00 – 3:00			
3:00 – 5:00			
5:00 – 7:00			
7:00 – 8:00			
8:00 – 9:00			
9:00 – 10:00			
	Actividades el fin de semana		
Mañana			
Tarde			
Noche			

2.¿ Por qué se comunica su hijo? Para....

Primero, lea lo que está escrito en las cuadrículas de la primera fila. A continuación, lea lo que hay en la primera columna. Por favor, rellene con un “sí” o un “no” o un comentario los espacios en blanco y si quiere hacer más comentarios escriba al final del cuadro.

	Protestar	Pedir	Llamar la atención	Expresa sentimiento o emociones	Saluda	Nombra o describe	Pregunta	Comenta lo que no se ve	Explica hechos (relación causa-efecto)	Predice, preveé y hace hipótesis
¿Cómo se comunica su hijo/a?										
Con frecuencia usa palabras sueltas										
Combina dos palabras o más										
Combina palabras: es difícil de entender										
Hace oraciones complejas										
Usa gestos y señales para comunicarse										

OBSERVACIONES:

3. Sobre qué se comunica a su hijo/a

Para este tercer informe de observación de la comunicación, fíjese en la frecuencia con que se comunica su hijo sobre cada uno de los temas que se enumeran a continuación, y dé un ejemplo. Recuerde, su hijo/a podría comunicarse con su expresión corporal o mediante sonidos, por señas o con palabras.

¿QUÉ TAN A MENUDO se comunica su hijo/a?

¿SOBRE QUÉ se comunica su hijo/a?	Siempre	Generalmente	A veces	Nunca	Ejemplo
Alimentos o bebidas					
Juguetes					
Ropa					
Mascotas					
Otros objetos					
Sus padres					
Sus hermanos y hermanas					
Sus familiares					
Sus amigos					
Sus vecinos					
Su maestra					
Su cuidadora					
Otras personas					
Comer					
Ir al baño					
Jugar					
Programas de TV					
Oír música					
Otras actividades					

ANEXO V

Cuadro 1. Códigos utilizados en la transcripción de muestras de lenguaje

SÍMBOLO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
\$	Línea de identificación de hablantes	\$ Claudia, Evalúa
+	Línea de identificación de transcripción	+ fecha de evaluación: 4/3/95
-	Línea de información del tiempo	- 01:00
;	Pausa dentro de turno de habla	; 00:06
:	Pausa entre turnos de habla	: 01:30 {llamada de teléfono}
	Cambio de tema (fuerza un nuevo turno)	:
=	Comentarios referidos al contexto y situaciones	= entra en la sala una profesora
{ }	Comentarios, gestos...	C quiero comer {gritando}
[]	Código de palabra, morfema y producción	C quiero comer [S]
()	"Mazes"	C (el, el, el) el lobo
< >	Habla simultánea	C la comida <no es muy buena > E < le gusta la comida >
:	Pausas dentro de producciones	C preparando 0:07 un café C quieres : té?
*	a) Palabra omitida: se coloca delante de la palabra b) Palabra incompleta: se coloca detrás de la palabra	C la cuchara *está aquí C la cuch* está aquí
.	Signo prescriptivo de final de producción. Se debe poner siempre que no lleve otro de las mismas características (!, ?, >, ^).	C la mamá gato no quiere a sus gatitos. E yo también lo pienso.
!	Producción exclamativa	C qué bonito!
?	Producción interrogativa	C a dónde vamos ahora?
>	Producción inacabada	C no sé si>
^	Producción interrumpida	C esto era una rana que^

Nota: Los seis primeros símbolos se refieren a características especiales. Estos símbolos se sitúan en la primera columna de la línea. Los seis siguientes hacen referencia a símbolos dentro de las producciones. Los cinco últimos son símbolos de final de producción. Las líneas con características especiales (\$, +, -, :, ;, =) no requieren puntuación final. Su utilización es opcional. Si una producción se continúa en la siguiente línea, debe comenzar dejando dos espacios.

ANEXO VI

CUENTO TRABAJADO DURANTE EL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE LA INVESTIGACIÓN (nov.-dic.-en.)

Cuento: "Tintín y Tontón"

- Escena 1ª: Había una vez un ratón que tenía la cabeza pequeña y el cuerpo muy grande.
- Escena 2ª: Un gato con la cabeza muy grande y el cuerpo muy pequeño.
- Escena 3ª: Aquel día hacía mucho frío y querían calentarse y para ello se les ocurrió una idea:
- Escena 4ª: Entrar y salir, por los agujeros que había entre una madera, corriendo, corriendo.
- Escena 5ª: Mientras corrían, un grupo de niños les empezaron a cantar:

Tontón se llamaba el ratón
Tintín se llamaba el gatín
Entraban y salían
Entraban y salían
Entraban y salían
Por un agujerín.

Tintín se llamaba el gatín
Tontón se llamaba el ratón
Y entraban y salían
Y entraban y salían
Y entraban y salían
Por un agujerón.

ANEXO VII
PROGRAMA DE TRABAJO PADRES DE AARON

OBJETIVOS:

- Conseguir mejorar la competencia comunicativa y lingüística de Aaron. Ayudándolo a desenvolverse mejor ante situaciones y personas diferentes, utilizando el vocabulario adecuado y frases más elaboradas.

- Mejorar las dificultades fonológicas (articulatorias) del niño.

GUIA DE SEGUIMIENTO:

El desarrollo fonológico esperado para la edad de tres años está en la adquisición de los siguientes fonemas: /m/, /n/, /ñ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /j/, /l/, /g/, /f/, /s/, /ch/, /r/, /ue/, /ua/. Es decir, su pronunciación es correcta en el 80% de los casos.

Aaron presenta retraso al no realizar la /j/, /f/, /s/, /g/, /r/. También realiza sustituciones como /ñ/ por /n/, /l/ por /d/, /l/ por /b/ y procesos de asimilación.

ACTUACIONES:

- Aprovechar cualquier situación para comunicarnos, hacerlo durante actividades como comprar, guardar alimentos, lavar el coche, tender las camas, etc.
- Hacerlo participar en actividades cotidianas como preparar el desayuno, ordenar sus juguetes, ropa, etc.
- Respetar la iniciativa comunicativa del niño, devolviéndole sus producciones lingüística de forma más elaborada. Por ejemplo el niño dice:

N: *¿ A dónde vamos? (a onde amos)*

A: *vamos a ir a casa de la abuela, para...o porque ... (Correcta)*

A: *casa abuela.*

(incorrecta)

N: *¿ eso que es ?*

A: *un cepillo para barrer la casa, quitar telas de araña (correcta)*

A: *cepillo.*

(incorrecta)

- Realizar preguntas para que el niño elija, por ejemplo:
 - *¿qué libro quieres leer?*
 - *¿Adónde quieres ir?*
 - *¿qué quieres comer?*
- Cuando quieren que Aaron cuente lo sucedido, por ejemplo:
 - *¿dónde fuiste hoy?*
 - *¿qué comiste en el comedor o en el recreo?*
 - *¿a quién viste?*

- Cuando quieren que Aaron les explique algo, por ejemplo:
- *¿qué estás haciendo?*
- *¿para qué es eso?*
- *¿qué va a pasar ahora?*
- Evitar responder con un “sí” o un “no” puesto que limitamos las oportunidades de Aaron para responder.

ESTRATEGIAS:

- Evitar sustituciones de palabras (por ejemplo decir música por cassette o radio).
- Evitar simplificaciones de palabras.
- No utilizar sonidos o ruidos por palabras (por ejemplo “gua-gua” por perro; “pio-pio” por pájaro;
- No abusar de palabras como “esto” o “eso” para referirse a objetos o personas, por ejemplo: “*tómate eso*” (para referirnos a la leche, la sopa, etc.); “*vete para allá*” (para referirse al salón, la cocina, el pasillo).
- No abusar de diminutivos (*perrito, gatito, comidita, calcetinitos, etc.*).
- Entonación más exagerada, un ritmo más lento y el uso de pausas.
- Recalcar palabras claves (nombre de objetos, acciones que realizamos, lugares que frecuentamos, etc.).
- Repetir haciendo expansiones y ser constantes.

Ejercicios concretos:

- Hacer articulable el sonido que no aparecía en ciertos contextos:

/d/ : abrir ligeramente la boca, y colocar la punta de la lengua sobre la parte interior de los dientes superiores. Pronunciar *da-de-di-do-du*. Se pide la colocación de la mano en el cuello para observar la sonoridad.

/ch/: colocar los labios y la boca entreabiertos. Pronunciar *cha- che- chi- cho- chu*, sobre el dorso de la mano y observar la salida del aire. Se puede ayudar de la repetición continua y rápida de *ña, ña, ña*.

- Dar palmadas para contar el número de palabras que tiene una frase.
- Contar el número de sílabas que tiene una palabra.

TAREAS

- Confeccionar una lista de palabras que empiecen o contengan el fonema /d/, /ch/, /f/, conocidas por Airam.

- Trabajar con algunos libros de vocabulario relacionados con juguetes, cosas de la casa, profesiones, instrumentos musicales, etc. O en su caso realizar un álbum de fotos.
- Jugar con otros niños en casa no sólo con su primo para que tenga otros modelos de referencia.

ANEXO VIII

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON NARÍN

Diagnóstico de la situación.

- Tendencia a la distracción.
- Dificultad para controlar la mirada.
- Dificultad para mantener la atención en la realización de una actividad.

Objetivos a trabajar:

- Intentar centrar la atención, procurando recuperar continuamente sus interrupciones y distracciones con actividades muy interesantes y significativas del mundo concreto en que se desenvuelve Narín.
- Aumentar su capacidad de concentración.

Estrategias a desarrollar:

- Planificar con él las actividades que se desarrollan en casa, en la calle, con la familia. Estas actividades pueden ser: desde hacer la compra, colocarla, salir de visita, ordenar la casa, etc. Podemos preguntarle:
 - ¿qué vas o vamos a hacer ahora, en este momento?
 - ¿cómo lo vas a hacer?
 - ¿cuándo lo vas a hacer?
- Contar con él aunque creamos que no nos entiende.
- Intentar que recuerde cualquiera de las cosas que hemos planificado conjuntamente.
- Mantener la motivación en cualquiera de las actividades que planifiquemos.
- Realizar actividades de clasificación, agrupamientos (forma , color, tamaño).

Actividades que se proponen:

1. Planificar con él las actividades que más le gustan (lo que hace falta, dónde lo podemos encontrar, donde lo vamos a colocar, etc.). Por ejemplo, para preparar las cosas del colegio, preguntarle qué cosas tenemos que meter.
2. Intercambiar una actividad que le gusta con alguna tarea de la casa como ordenar su ropa, sus juguetes, su cuarto.
3. A la hora de la comida que nos ayude a colocar la mesa, preguntarle lo que hace falta, cómo se utiliza, donde se coloca después de comer.

4. Si hay que planchar, pedirle ayuda para que separe la ropa de mamá, de papá, la suya, la de su hermana.
5. Identificar una serie de objetos o ropa y preguntar a quién pertenecen. Por ejemplo:
 - . ¿De quién es este pantalón?
 - . ¿Quién se pone esta falda?
6. Hacerle preguntas cortas sobre sí mismo y sobre lo más cercano a él:
 - . ¿Cómo te llamas?
 - . ¿Cuántos años tienes?
 - . ¿ Cuántos hermanos tiene?
 - . ¿Cómo se llama papá, mamá,...?
7. Mirar un album de fotos familiares, identificar personas, cosas y lugares conocidos.

CONSIGNA: Implicarlo en las rutinas diarias para que tome responsabilidades.

ANEXO IX
CUENTO TRABAJADO DURANTE EL TERCER Y CUARTO CICLO DE LA
INVESTIGACIÓN (feb.-mar.)

Cuento: "El fantasma azul"

- Escena 1ª: Había una vez, un pueblo donde las mujeres, los hombres y los niños eran todos muy bajos, muy bajos. Las casitas verdes, parecían de juguete.
- Escena 2ª: Una noche estaban todos paseando y jugando por la calle.
- Escena 3ª: De pronto apareció un fantasma azul, alto, alto, alto. No tenía piernas ni brazos.
- Escena 4ª: La gente se asustó y se metió en sus casas.
- Escena 5ª: Y por las ventanas le gritaban lentamente: "fan-tas-ma", "fan-tas-ma". Y el fantasma andaba casi parado. Iba lento, lento, lento.
- Escena 6ª: Y cuando le gritaban rápidamente: "fantasma", "fantasma", "fantasma", corría, iba rápido, rápido, rápido.
- Escena 7ª: Anduvo tanto, tanto, que se tumbó en el suelo cansado de caminar.
- Escena 8ª: Los pájaros que estaban viendo todo desde arriba, desde los árboles.
- Escena 9ª: Le quitaron al fantasma el vestido azul.
- Escena 10ª: ¡Y no era un fantasma! Eran varios niños que llevaban un palo muy largo y habían querido divertir a la gente.
- Escena 11ª: Todos salieron de sus casas y celebraron un gran baile. Los niños tocaban con el palo y a su compás, todos cantaban y bailaban así: (manos) (pies)
"fantasma", "fantasma".
"¡Todo es una broma! ¿Hay que divertirse!".
"¡Todo es una broma! ¿Hay que divertirse!".

ANEXO X

INTERVENCIÓN EN EL AULA-SISTEMA DE FACILITACIÓN DEL LENGUAJE

La propuesta de intervención dentro del aula está basada en la teoría interaccionista del desarrollo del lenguaje, que pone el énfasis en las funciones comunicativas frente a la adquisición de las estructuras lingüísticas. Es decir, apostamos por el cómo y para qué utiliza el niño el lenguaje. Desde esta perspectiva las mejoras en el desarrollo del lenguaje se producen mediante la participación activa en diálogos, relatos, argumentaciones, etc., que el profesorado debe promover propiciando situaciones comunicativas variadas.

En el caso que nos ocupa, el aula de Infantil de tres años, la propuesta curricular recoge, en líneas generales, esta perspectiva del desarrollo del lenguaje al primar la interacción comunicativa y lingüística entre los interlocutores dentro del aula. Sobresale la actuación de la profesora que ajusta su input lingüístico (velocidad, intensidad, entonación, reformulación y repetición de mensajes, longitud y complejidad de las oraciones, etc.) a las producciones infantiles. No obstante, la detección de algunos niños con dificultades en el lenguaje demanda **recordar** lo que denominamos sistemas de facilitación indirectos, que son recursos que puede utilizar el adulto para facilitar la participación de los niños en la interacción comunicativa. Estos recursos son:

⇒ *Modificación y ajuste del habla*: utilizando ciertas simplificaciones o sustituciones fonológicas y léxicas (implica estar atenta a cómo se formulan las peticiones, mandatos o preguntas, con la intención de no ir más allá de las posibilidades reales del niño). También conviene utilizar un tono más elevado, una entonación más exagerada, un ritmo más lento y el uso de pausas.

⇒ *Uso de buenas preguntas*: demostrando interés y crear expectativas (*¿qué sigue? ¿y si...? ¿y ahora?*), dando opciones para que el niño decida (*¿quieres... o?*), ampliando la mente del niño (*¿qué está pasando? ¿cómo funciona? y ahora ¿qué?*) o estimulando su curiosidad (*¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿por qué?*).

Evitar preguntas que agobian o exigen o que contienen la respuesta.

⇒ *Solicitud de clarificaciones*: intentar que revise su producción cuando no es comprendido por el adulto y se esfuerce en aclararla.

⇒ *Autorepeticiones de enunciados*: repetir enunciados manteniendo el mismo referente: “el payaso”, “el payaso con las manos amarillas”.

⇒ *Contingencia semántica*: que funciona como un feedback correctivo, haciendo *expansiones* mediante las cuales devolvemos el enunciado del niño ampliando su estructura morfosintáctica. Por ejemplo:

Niño: *vaso niño*.

Adulto: *sí, ése es el vaso del niño*.

También están las *extensiones*, con las que ampliamos los enunciados del niño incorporando nuevos contenidos. Por ejemplo:

N: *vaso niño.*

A: *se ha roto.*

Son recomendables las *incorporaciones*, donde se incorpora un enunciado del niño al enunciado más completo. Por ejemplo:

A: *Érase una vez una niña que todas las noches, antes de acostarse, se volvía pequeña, pequeña.*

N: *una homiga*

A: *Érase una vezse volvía pequeña, pequeña como una hormiga para que su madre la acostara.*

↷ *Imitación de los enunciados del niño* como forma de demostrarle que ha entendido y quieres continuar conversando.

↷ *Utilización de gestos, pistas o señales no verbales* para afianzar las producciones lingüísticas en el contexto comunicativo en que se producen.

↷ *Puesta en duda*: para hacerle tomar conciencia del error y provocar su autocorrección. Por ejemplo: (*¿de verdad se dice capeducita doja?*).

↷ *Respuesta falsa*: se intenta que el niño responda a la pregunta planteada, utilizando una entonación exagerada. Por ejemplo:

A: *¿de qué color es la leche?*

N: (no contesta).

A: *¿has dicho azul?*

Otros recursos son los sistemas de facilitación directos utilizados sobre todo para la corrección de la producción infantil, y que están dentro de los procedimientos de modificación de conducta.

↷ *Corrección explícita*: se corrige de manera directa. Por ejemplo:

A: *no se dice datón, se dice ratón.*

↷ *Moldeamiento*: consiste en reforzar cualquier aproximación del niño a la meta. Por ejemplo:

N: *peota.*

A: *pelota*

N: *pedota*

A: *pelota.*

N: *pelota*

↷ *Modelado*: se refiere al papel de modelo que ejerce el adulto.

↷ *Inducción*: consiste en que se ayuda al niño ofreciéndole parte de la respuesta, por ejemplo, mediante la emisión de una sílaba o palabra.

ANEXO XI

PLAN DE ACTUACIÓN EN EL CASO DE AARON

Necesidades detectadas

La evolución de Aaron durante este curso deja patente que el área de la comunicación y el lenguaje es la más afectada en su desarrollo evolutivo. A grandes rasgos, hemos observado que su intención comunicativa ha crecido a medida que avanzaba el curso, utilizando el lenguaje verbal como principal vía de comunicación. Este adelanto en la dimensión pragmática viene acompañado, aunque en menor medida, de una mayor complejidad en sus oraciones y un enriquecimiento del léxico, siendo el componente fonológico el más retrasado.

Respecto a la fonología podemos decir que Aaron entraría en el grupo de niños con un desarrollo fonológico con desorden, es decir, su proceso de aprendizaje difiere del considerado normal mostrando procesos inusuales o idiosincrásicos. Hablaríamos de un desarrollo fonológico retrasado si su proceso correspondiera al de los niños con edades inferiores a su edad cronológica pero las dificultades que presenta las podemos describir en los siguientes términos:

- dificultades articulatorias relacionadas con la producción de sonidos.
- dificultades para contrastarlos.
- aún cuando produce un sonido no puede articularlo y combinarlo dentro de la palabra.
- alta tasa de errores de omisión, sustitución y simplificación en el número de sílaba de una palabra.

Teniendo en cuenta la evolución de Aaron, sus antecedentes familiares y la situación personal dentro de la familia (hijo único, cierta sobreprotección) recomendamos un apoyo y atención logopédica específica, en principio, con carácter temporal. No obstante, proponemos una serie de actividades dentro del aula que beneficiarían al grupo en general y, especialmente a aquellos niños con dificultades fonológicas.

Programa de intervención

Objetivo: *Reducir los procesos fonológicos que simplifican el sistema de Aaron*

Temporalización: tres semanas.

Actividades:

- a) en grupo de tres a cinco niños con niveles de desarrollo similares (Manuel, Cristófer, Narín, Aaron).
- Facilitar las vocalizaciones, juegos vocálicos, laleos, balbuceos. Emisión de sonidos onomatopéyicos (ruido de mosca, locomotora, risa, moto, animales, gárgaras, etc.).
 - Repetición de lista de palabras extraídas del vocabulario de la unidad didáctica.
 - Dar palmadas para contar el número de palabras en una frase.
 - Dar palmadas para contar el número de sílabas de una palabra.
 - Juego de denominación con lotos, cartas o dibujos.

- Actividades de percepción y discriminación auditiva.
- Ensayar canciones conjuntamente.

b) individuales:

- *Bombardeo auditivo*: leer a Aaron quince palabras que contienen el sonido error en principio /d/, /ch/, /f/, /g/. Estas palabras no tienen que ser emitidas por el niño sino sólo oídas.
- *Modelado*: ofrecer el modelo de los siguientes sonidos: /s/, /r/, /f/, /g/.

- *Descripciones y demostraciones*: se le describe lo que ocurre cuando pronunciamos un sonido para que tome conciencia de las características del habla. Por ejemplo:

/d/ : colocación de la mano en el cuello para observar la sonoridad.

/ch/: colocar el dorso de la mano delante de la boca y pronunciar.

/g/: colocar la mano en el cuello.

/k/: sentado en una silla, echando la barbilla hacia arriba y pronunciar.

/c/- /z/: colocar la punta de la lengua mordiéndola entre los dientes y pronunciar.

- *Conciencia fonológica*: identificar las palabras que se han perdido en un listado. Por ejemplo, leer una lista de palabras (cuatro o cinco), repetirla suprimiendo alguna, y preguntar: *¿qué palabra se ha perdido?*

En qué momento: proponemos sea en el rincón de teatro, donde se cuenta con materiales para realizar algunas de las actividades descritas anteriormente.

Duración: entre 15 ó 30 minutos.

ANEXO XII

PLAN DE ACTUACIONES EN EL CASO DE NARÍN

Necesidades detectadas

El seguimiento de Narín durante este curso pone en evidencia que el área del lenguaje y la comunicación no es la única donde presenta dificultades. En el resto de las áreas del desarrollo, identificadas en la Escala del Battelle - personal y social, adaptativa, cognitiva-, también presenta graves retrasos. Sin la pretensión de colocar una “etiqueta diagnóstica” podemos decir que su principal déficit está en la atención acompañado de hipercinesia. Esta necesidad implica desarrollar un plan de actuación más básico y general que el específicamente pensado para la comunicación y el lenguaje.

Programa de actuación

Haremos énfasis en la atención como proceso cognitivo básico mediante el cual se pueden desarrollar otros procesos cognitivos como la memoria, el lenguaje, la resolución de problemas, etc.

Objetivo: *Centrar la atención de Narín.*

Estrategias:

- evitar al máximo la distracción y dispersión reduciendo los estímulos superfluos. De tal forma que cuando está en la zona trabaje casi exclusivamente con un sólo material. Cuando está en la biblioteca reducir el exceso de materiales.

- aplicar el modelado social como técnica de modificación de conducta, para mantenerlo sentado cómodamente en el desarrollo de una actividad (insistir en las posturas durante la colectiva). Ir aumentando progresivamente el tiempo de permanencia sentado.

- apoyarse en el grupo para contener las reacciones de agresividad.

- entrenarlo en el conocimiento propio, en el de la tarea o situación a la que se enfrenta (hacerle un horario para ir al baño).

Objetivo: *Fomentar su inclusión en el grupo.*

Estrategias:

- reforzar con reconocimiento y alabanzas que incidan en su autoconcepto y autoestima.

- favorecer su turno de intervención en las colectivas y trabajo de zona (con tareas como imitación de sonidos, reproducción de canciones, denominación de personajes, acciones, etc.).

Este plan requiere una intervención intensiva pero breve y, para la generalización y permanencia en el tiempo, resulta imprescindible la colaboración de padres, maestras y otras personas en contacto con Narín (cuidadores, profesoras especialistas, etc.).

ANEXO XIII

CUENTO TRABAJADO DURANTE EL QUINTO CICLO (abr.- 1ª quinc. mayo)

Cuento: “ El payaso”

Escena 1ª: Las manos del payaso están pintadas de color amarillo
y tiene un botón blanco en el bolsillo.

Escena 2ª: Su sombrero es pequeño y así de bajo.

Escena 3ª: Se viste a veces gordo y a veces flaco

Escena 4ª: Tiene los pies pequeños,
los zapatos muy grandes

Escena 5ª: Y hace mil tonterías
para alegrarles

Escena 6ª: Los colores de su cara
son muy bonitos
Y a los niños pequeños,
les da un besito”.

Canción:

Este es un escenario

lleno de alegría

donde los payasos

hacemos a los niños

mil tonterías

Clon, Clon, Clon, Clon, Clon

Din, din, din, din, din

Coge los platillos

Chin, chin, chin.

ANEXO XIV
CARTA DIRIGIDA A LOS PADRES DE AARON

Estimado padres:

Durante este año han asistido a una serie de reuniones, convocadas por nosotros, para participar en un programa de trabajo con el fin de mejorar el desarrollo lingüístico de vuestro hijo Airam. En algunas ocasiones las circunstancias familiares han impedido llevar a cabo las reuniones previstas, lo que dificulta desarrollar la planificación prevista con el riesgo de perder los avances conseguidos. Dada la importancia que la implicación familiar tiene para conseguir mayores avances, necesitamos saber si todavía **continúan interesados** en participar en este programa de trabajo. En el caso de desear continuar, solicitamos se pongan en contacto con nosotros lo antes posible para establecer una nueva cita de reunión.

El aviso lo pueden establecer llamando al teléfono de contacto **922 31 90 76** , a partir de las 11.00 h; o bien dirigiéndose a la profesora para nosotros entrar en contacto con ustedes..

Asimismo aprovechamos la ocasión para agradecerles la colaboración y participación ofrecida hasta este momento y animarles a continuar en este trabajo que, sin duda, requiere el compromiso y la actuación de ustedes.

Deseando que todos se encuentren bien, estaremos encantada de verlos nuevamente. Reciban un cordial saludo.

La Laguna, a 10 de Mayo del 2000

Fdo: Adelia Quintana Alonso
Logopeda y profesora de la U.L.L.

ANEXO XV

CUENTO TRABAJADO DURANTE EL SEXTO CICLO (2ª quinc. de mayo –jun.)

Cuento: Juan, el campesino

Escena 1ª: Había una vez un campesino que se llamaba Juan.

Escena 2ª: Durante el día trabajaba la tierra para dar de comer a su familia. Sembraba trigo, plantaba lechugas, cultivaba árboles frutales, pero los pájaros tenían hambre y se comían todo.

Escena 3ª: Juan no sabía qué hacer, quería que sus hijos pudieran comer pero también quería que comiesen los pajaritos.

Escena 4ª: Una vez habló con ellos y les dijo: “escuchen no vuelvan a comer más las plantas que yo pongo en la tierra, porque tienen que crecer,

Escena 5ª: pero miren”. Cogió un palo pintado de negro, lo puso en pie. En la punta colocó una manzana por la cabeza, dos higos por ojo, una zanahoria por nariz y por boca una fresa roja. Sus pendientes eran dos cerezas. Su cuerpo una pera grande, sus brazos dos espárragos, dos puerros verdes sus piernas.

Escena 6ª: “¡Atentos pajaritos! Esto es un espantapájaros muy alto que no mete miedo. Aquí les pondré todos los días su comida”.

Escena 7ª: Era muy guapo, pero los pajaritos iban comiendo su nariz, su cuerpo, sus piernas y cada vez estaba más feo, pero todos comían.

Escena 8ª: Por las mañanas, los pajaritos iban a la ventana de la habitación donde dormía Juan y le cantaban:

Pío, pío, pío, pío,
llegó la mañana
el sol se levanta
te damos las gracias
con esta canción,
pío, pío, pío, pío.

ANEXO XVI

Objetivo y guión de la entrevista semiestructurada a la informante clave: la Directora del Centro

El objetivo de la entrevista fue recabar información sobre el proyecto educativo del centro, la organización del centro y la participación de las familias en órganos y comisiones del centro. La entrevista se realizó en uno de sus huecos libres de la profesora y se grabó en cassette. El procedimiento seguido fue presentarle el guión inicial de cuestiones. En el desarrollo la entrevistada respondió libremente y nuestra intervención se limitó a realizar alguna pregunta aclaratoria o recordar alguna cuestión olvidada.

El guión se estructuró en torno a cinco cuestiones básicas, que fueron:

- Caracterización de la zona donde está ubicado el centro:
 - nivel educativo de las familias

- El Proyecto Educativo del centro:
 - señas de identidad
 - respuesta a las necesidades educativas

- Organización del centro:
 - número de unidades por ciclo
 - relación numérica de profesorado tutor y especialista
 - personal no docente
 - recursos generales y específicos
 - funcionamiento del centro

- Necesidades educativas del alumnado:
 - de tipo transitorio
 - de tipo permanente

- Implicación de los padres en el centro:
 - participación en consejos escolares
 - experiencias pasadas con escuelas de madres
 - participación en las actividades del colegio

- Valoración del desarrollo del proyecto en el centro

ANEXO XVII

Objetivo y gui3n de la entrevista de vida profesional a una profesora

Esta entrevista se concert3 con el objetivo de conocer mejor la carrera profesional de la profesora y las experiencias que habían marcado su trayectoria como docente. Por lo tanto, las cuestiones planteadas giraron en torno a los siguientes puntos:

- La formaci3n acad3mica.
- La experiencia profesional.
- Las actividades, personas, hitos representativos en su experiencia como docente.

ANEXO XVIII

CARTA A LOS PADRES CURSO OO-01

Estimados padres:

Les saludamos en el inicio del nuevo curso escolar y nos ponemos en contacto con ustedes para conocer su intención de continuar en el trabajo de logopedia iniciado en el curso pasado con su hijo.

Como les informamos al final del curso el objetivo de este año es desarrollar un plan de trabajo con mayor compromiso y regularidad con ustedes; para ello es necesario que se pongan en contacto con nosotros, llamando al teléfono **922 - 31 90 76** , los miércoles de 11 a 13 h. o los jueves de 17 a 19 h.

Aprovechamos la ocasión para saludarle, esperando hayan tenido una buena entrada de curso y esperamos verlos próximamente.

La Laguna, a 13 de Octubre del 2000

Fdo.: Adelia Quintana Alonso

ANEXO XIX

CARTA A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

A la atención de la Dirección del centro:

Es conocido por la dirección del centro que desde el curso pasado desarrollamos un programa de trabajo con los padres de dos niños, actualmente con 4 años, que presentan problemas de lenguaje. El plan de trabajo presentado a los padres implicaba asistencia reuniones periódicas y el compromiso de desarrollar estrategias y pautas de actuación en función de las necesidades del niño.

Hasta el momento, la participación en cuanto asistencia y regularidad es satisfactoria al menos con uno de los casos. No ocurre lo mismo con los otros padres, con los cuales existen dificultades para concretar las reuniones, que se realizan partiendo de su interés y compromiso expresado para seguir trabajando durante este curso. Concretamente en las dos últimas reuniones convocados, en una de ellas aparecen en el momento de la hora citada para decir que no pueden estar y solicitan un cambio de día y hora, al cual accedimos con el fin de no retrasar el plan de trabajo previsto, no sin antes advertirles que no debíamos perder más tiempo; en la segunda reunión convocada ni aparecen, ni avisan de sus intenciones.

Ante esta situación consideramos necesario poner en conocimiento del equipo directivo estos hechos para que se tomen la medidas que consideren oportunas. Ello sin entrar a considerar las consecuencias que tiene para el proceso de intervención en sí mismo, puesto que nos encontramos en una fase crucial donde el niño ha conseguido algunos objetivos, pendientes de consolidarlos y generalizarlos a otros contextos. Para tener más detalles adjuntamos un breve resumen del caso.

Con todo queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento al centro que siempre nos ha ofrecido lo que hemos necesitado y recalcar la implicación y compromiso contraído por la profesora, Antonia, sin la cual este trabajo no sería posible.

La Laguna, a 15 de Enero del 2000

Fdo.: Adelia Quintana Alonso
Profesora de la U.L.L.

ANEXO XX ESCRITO ENTREGADO A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

Breve descripción del caso

La evaluación realizada al inicio del curso pasado indicaba que el área del lenguaje está retrasada en relación al resto de las áreas de desarrollo (motórica, cognitiva, socio-adaptativa y personal) . Dentro de esta área, la dimensión fonológica era la más afectada. Las dificultades las podemos describir en los siguientes términos:

- Dificultades articulatorias relacionadas con la producción de sonidos.
- Dificultades para contrastarlos.
- Aún cuando produce el sonido no puede articularlo y combinarlo en el contexto lingüístico adecuado.
- Alta tasa de errores por reducción de sílabas y palabras, sustituciones y omisiones .

Lo cual hacía su habla ininteligible en un 80% de las situaciones y no tenía adquiridos fonemas como /j/, /f/, /s/,/g/, /r/, /ch/, presentes en la mayoría de los niños de tres años.

En ese momento consideramos que Airam entraría en el grupo de niños con desorden en el desarrollo fonológico, es decir, su proceso difiere del considerado normal mostrando procesos inusuales e idiosincrásicos. Además teniendo en cuenta su evolución, antecedentes familiares y situación personal dentro de la familia (hijo único, cierta sobreprotección) recomendamos un apoyo y atención logopédica específica.

Actualmente y gracias al programa de intervención desarrollado en el aula durante el curso pasado y el apoyo directo al niño fuera del aula en este curso, podemos hablar de la adquisición de los fonemas anteriores y los grupos consonánticos: /cl/, /br/, /pl/, etc.

Pero estas adquisiciones son muy débiles puesto que Airam no las tiene incorporadas a su habla espontánea, lo que hace que su habla siga siendo ininteligible en un 40 %. Queda como tarea pendiente:

- consolidar la adquisición de algunos fonemas (que aunque los articula con mucha frecuencia los sustituye) y grupos consonánticos.
- concienciación de los errores y estrategias para evitarlos.
- generalización al habla espontánea de los logros conseguidos.

ANEXO XXI

CARTA A LOS PADRES

Estimados padres:

Nos ponemos en contacto con ustedes para comunicarles que la interrupción de nuestros contactos y la precipitada finalización del trabajo con vuestro hijo se debió a complicaciones en el embarazo, que me llevaron a guardar reposo y el adelanto del parto. Estos hechos han impedido convocarlos a una última reunión donde poder valorar lo realizado hasta el momento y ver las pautas de seguimiento hasta finalizar el curso. Como tampoco puedo garantizar una reunión antes del final de curso, nos gustaría tuviesen en cuenta todo lo dicho hasta el momento en la interacción con su hijo, mantenerse en contacto con la profesora para transmitirle cualquier inquietud relacionada con el desarrollo del lenguaje y seguir las orientaciones propuestas.

Sentimos no tener la oportunidad de vernos personalmente pero hay situaciones que son imprevisibles y mi hija me ha requerido antes de tiempo. No obstante, para cualquier duda comunicarla a Antonia que me la hará llegar.

Espero sepan entender esta situación y verlos prontamente.

La Laguna, a 4 de Abril del 2001

Fdo: Adelia Quintana Alonso
Logopeda y profesora del CSE

**ANEXO XXII
GUIÓN PROFESORA**

UNA AYUDA PARA QUE ESCRIBAS ALGO

- . Cómo recibiste el proyecto que te presentamos en el curso 1999-2000.
- . Qué te ha supuesto personalmente y como docente.
- . Cómo valoras la presencia de otro agente externo dentro del aula.
- . Qué has aprendido.
- . Para qué te ha servido.
- . Qué “esfuerzos” ha supuesto participar en este trabajo.
- . Qué nos propondrías a partir del desarrollo de esta experiencia.
- . Cómo definirías nuevos objetivos de trabajo.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica e Investigación
Educativa y del Comportamiento

VOLUMEN ANEXOS DE LA TESIS:

***UN ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL***

Tesis doctoral presentada por
Adelia M^a Quintana Alonso

Dirigida por el
Dr. Víctor Manuel Acosta Rodríguez

La Laguna, 2003

ÍNDICE

ÍNDICE

ANEXOS

Anexo I	Registro de las observaciones de aula.....	3
Anexo II	Trascripción de las entrevistas a la familia de Narín.....	105
	Entrevista I.....	107
	Entrevista II.....	124
	Entrevista III.....	142
	Entrevista IV.....	160
	Entrevista V.....	172
	Entrevista VI.....	192
	Entrevista VII.....	196
	Visitas familiares.....	230
Anexo III	Trascripción de las entrevistas a la familia de Aaron.....	247
	Entrevista I.....	249
	Entrevista II.....	282
	Entrevista III.....	284
	Entrevista IV.....	301
	Entrevista V.....	311
	Entrevista VI.....	334
	Entrevista VII.....	357
	Interacciones en casa.....	369
Anexo IV	Trascripción de las entrevistas a la profesora.....	385
	Entrevista I.....	387
	Entrevista II.....	394
	Entrevista III.....	400
	Entrevista IV.....	409
	Entrevista V.....	416
	Entrevista VI.....	422
	Entrevista VII.....	441
	Entrevista VIII.....	462
Anexo V	Trascripción de la entrevista a la informante clave.....	479

Anexo VI	Trascripción de las muestras de habla de Aaron.....	503
Anexo VII	Trascripción de las muestras de habla de Narín.....	537

**ANEXO I.
REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES DE
AULA**

29 de octubre de 1999

Primera entrevista con los padres de Aaron. Nos reunimos en la biblioteca, asisten ambos padres.

Terminada la entrevista subimos a la clase y le comentamos a Antonia que sería importante que llevara un diario de clase, para hacer un mejor seguimiento de los casos. Mostró su desconcierto porque no sabían que hacer con Narín.

3 de noviembre

Hemos estado en el aula, pero no hemos realizado casi anotaciones. Antonia comenta que Aaron va mucho mejor y en algunos momentos Narín y Aaron forman una pareja.

Respecto a Narín asume que tiene un niño más pequeño; que no le puede pedir lo mismo que a los demás porque es más inmaduro y que cuánto más lo cuida, mejor responde. Hablamos de la posibilidad de que la madre haga terapia de contención para restablecer una relación afectiva más sana. También le comente que la reunión con los padres de Narín sería mañana por la tarde. Preguntó si era tan importante que estuviese el padre. Le explicamos que plan de trabajo que pretendía seguir requería la participación de todos los miembros familiares que están en contacto con el niño.

4 de noviembre

Antonia nos comenta que Narín ya no se hacía caca en casa. En el colegio hizo hoy caca . Cuando no se la hace encima es reconocido por los [compañer@s](#).

Primera entrevista con los padres de Narín.

16 de noviembre

Antonia comenta que Aaron va mejorando. En el caso de Narín, a veces, ve progresos aunque no sorprendentes según sus propias palabras: “en realidad, los hay pero lentos”. Nuevamente comenta el asunto de la caca de Narín que parece que en casa no se la hace encima y en la escuela sí. Cada vez que va al baño vuelve con algo de caca. Antonia ha puesto en marcha un ritual de despedida de la caca y lo premia cuando consigue controlarla.

Por otro lado, su vocabulario va aumentando. Lo que más le gusta son los animales y aquellas cosas en las que centra su atención.

Hay que mejorar en el entendimiento de palabras.

18 de noviembre

Hemos establecido con Antonia posibles días y horas de reuniones. Primera entrevista a Antonia.

24 de noviembre

Hemos llegado al aula y no encontramos al grupo. Bajamos a la secretaría y nos informan que el grupo de tres años puede estar en la biblioteca.

Entramos a las 8.50 h., Antonia en la mesa y los niños sentados, repartidos entre dos mesas.

= Narín mira cuentos, se relaciona con los demás, tiene monólogo.

= Aaron anda más despistado.

= Transcurridos unos cinco minutos, Antonia se levanta a coger un cuento. Los niños y niñas se agrupan en una esquina sobre la alfombra. Cuando Antonia lee un cuento, Narín anda más disperso, mantiene su cuento abierto, se levanta y se va hacia la estantería a dejar el cuento.

= Se levanta para buscar papel y sonarse.

= Antonia al verlo tan disperso, lo coge por el brazo y le invita a sentarse. En el momento en que Antonia lo sienta, pone cara de enojado y llora.

= Después de contar el cuento del gato Tragón, Narín no puso mucha atención, Antonia hace preguntas apoyándose en las imágenes. Narín se fijó más en las imágenes.

* Observación: Narín parece mostrar más vocabulario que el recogido en las muestras de habla aunque sea poco inteligible.

9:15 h.

El grupo se organiza para subir a clase.

9:25 h.

= El grupo se ha sentado delante del teatrillo. Antonia relata el cuento de Tontón y Tintín. Narín se movía, llegó incluso a darle a un niño pero al momento lo besó en la mano como pidiendo perdón. Las niñas lo acarician.

9:30 h.

= Un niño hace un cambio de zona.

= Cuando trabajan en la zona, Narín coge papel y Antonia lo ayuda a pegar, se mantiene unos minutos colocando figuras, después Antonia lo manda a pintar.

= Narín está concentrado en su tarea.

= Aaron también está pintando a su lado, ahora me mira y sigue dándole a la brocha. Narín sigue más concentrado

9:45 h.

= Termina la tarea de pintar, Antonia pone jabón en las manos a los integrantes del grupo y éstos van a lavarse.

Narín vuelve a la zona para hacer un collage.

30 de noviembre

A la entrada del aula

9:45 H.

El grupo está sentado en el banco desayunando. Antonia no estaba y le pregunté a Narín por ella y me contestó que “afuera”.

Narín se le ve muy desenvuelto, muy a su aire.

= Aaron se acercó a saludar y respondió cuando le pregunté que había desayunado. Al principio no contesto y le apunté que si tenía galletas o bocadillos y respondió galletas. Le volvía preguntar

D: qué tomas.

Aa: “ugo” (jugo).

= Cuando terminaron el desayuno se desplazaron al descanso de la escalera, jugaron al ratón y al gato. Narín acompaña y no pierde la actividad.

Aaron me mira y me saluda, no hace todos los movimientos. Cantan canciones. Narín se levanta y repite algunos movimientos.

10:30 h

= Entran en clase, se van sentando delante del escenario. Antonia coge el cuento de “la serpiente” que está en la estantería del teatro.

Cuando Antonia termina el cuento, lo comentan. Intervienen distintos niños sobre todo las chicas (Elena, Aitana, Irene). Mientras hablan nos fijamos en que Narín dice “epete” {serpiente con algunos errores fonológicos} y sigue con atención los comentarios.

Aaron responde cuando Antonia le pregunta .

Acaba el cuento y toca el cambio de zona, que hace Aaron que dice: “pintula”

Aa: e elepate en la cata y va a la cata de uete.

X la ana etaba en los uevos.

= Al grupo de Aaron y Narín le corresponde estar en la casa.

Aaron juega con Narín, no comparte juego con Elena y Aitana.

10:55 h

Aaron en la casa, me mira.

Narín se ha escapado varias a la zona de los juegos.

1 de diciembre

9:30 h.

= Organizados en rincones. Narín está en el rincón de los juguetes y está entretenido. Ahora se acerca a la mesa de Elena, Aitana y Aaron, se vuelve a ir. Tiene el dedo dentro de la boca.

= Narín juega con los juguetes y hace sonidos onomatopéyicos.

= Aaron juega con la plastilina. Se acerca y nos muestra lo que hace con un rodillo.

= Antonia sale de la clase.

= Narín con Elena se suben al armario

= Aaron llama la atención de Antonia para que se fije en lo que hacen los otros.

= Antonia da la consigna de que hay que recoger los juegos.

10:40 h

=El grupo de los juegos se queda a recoger. Aaron recoge, Antonia aclara que los juegos de construcción se separan de los animales.

= Narín mientras recoge hace sonidos. Se queda con todo lo que pasa en el entorno.

= Narín le dice cosas a Elena con la que ha tenido un encontronazo.

= Narín recoloca una cubeta no está en su sitio.

Hora del desayuno

Narín coge el suyo. Antonia lo manda a la cola y va diciendo “pachin, pachin”, antes de ir me dice “Adiós”.

= Aaron se me acerca para que vea lo que tengo.

9 de diciembre

8.50 h.

= El grupo está en la colectiva. Narín sigue atento la lectura del cuento de los animales. Está sentado en primera fila, cuando Antonia le pregunta, él responde y sigue el cuento con atención.

N: ena (ballena).

= A su lado está Nelson. Cuando Antonia termina con el cuento, algunos niños se levantan y se mueven. Nelson y Narín se acercan al escenario donde se ha quedado el cuento y lo miran. Narín repite lo que dice Nelson. Narín me mira y hace un gesto de levantar el brazo y apretar el puño, como si hiciese fuerza. Dice:

N: a aca (la vaca).

= Narín se sienta en el escenario y salta. Se pone la mano en la boca.

9:00 h.

= Kevin hace el cambio de las zonas

= Narín coge un cuento, Antonia le dice:

A: este cuento es un reliquia Narín, vamos a guardarlo.

= Narín habla y cuando lo vuelve a pedir, éste le pregunta por qué no puede tenerlo.

= Narín está en el grupo del camello y va directamente a la casa.

= Narín está mirando el cartel del camello que cuelga en la casa, entabla conversación con Aitana. Después sube solo al piso de arriba. Se asoma a la baranda. Entra Elena y habla con ella. Salta con los pies juntos.

= Aitana junto con Aaron forman un grupo.

= Narín juega con el colador, se lo pone en la cabeza como si se disfrazase.

= Elena se acerca a mí y vuelve a la casa.

= Narín la asusta desde dentro de la casa. Imita sonidos de fiera, levanta los brazos y saca las manos.

= Narín se acerca a la zona de los juegos, está con Kevin. Coge la serpiente y dice:

N: icho (bicho).

= Narín juega con las jirafas.

= Kevin le pega y él vuelve a pegar. Antonia lo lleva a la casita y le dice “no”. Antonia le da la escoba y la pala y juega unos minutos con ella. A continuación, Antonia se acerca a hablar conmigo y Narín vuelve a los juguetes.

Sus vocalizaciones se oyen bastante. Juega con tres muñecos, los coge con fuerza, y durante todo el tiempo no deja de hablar. Un king-kong abraza a un muñeco.

Elena con el cepillo, desde la casa le dice: “ven” a Narín.

Zenobia que se ha dado cuenta que Narín tiene que estar en la casa le llama la atención.

Ze: no te toca allí, Narín.

N: a cata no

= Con el dedo pulgar en la boca. Antonia habla con Yoel, éste quiere que Narín se vaya a su zona.

* Observamos buena manipulación motriz en Narín cuando maneja las construcciones o manipula los muñecos.

9:30 h.

= Narín en la zona de los juguetes. Se acerca a la casa. Juega con Elena.

= Narín está en el piso de arriba, con Elena. Después baja, coge una silla y sube la escalera con la silla en la cabeza.

24 de enero

Antonia comenta que tras las vacaciones navidad percibe muchos cambios y que todos están más grandes.

1 de febrero

10:35 h.

= Están en la colectiva y cuando me ven entrar me saludan. Marcos me ha preguntado el nombre y Elena por qué venía. Nelson se presenta otra vez.

Antonia ordena las láminas de los esquemas rítmicos. Levanta la lámina para llamar la atención de los niños. Antonia ayuda a Aaron a identificar la mano que tiene que levantar. Le da la mano.

A: puños en alto.

= Narín no cambia de mano.

N: ¿o qué es (esto qué es).

= Aaron sin mirar la lámina, cambia de mano (la consigna es el don con la mano derecha y el din con la mano izquierda).

= Narín no sigue la consigna aunque se mantiene atento.

10:45 h.

= Kevin hace cambio de zona. Al grupo del camello le toca estar en los juegos.

= Aitana le reclama a Aaron que un juguete es suyo.

= Narín cogió la casa grande para jugar

= Aaron le dice a Antonia que Aitana quiere el juguete que tiene. Antonia les pide que hablen. Antonia dice que Aaron se ha soltNo mucho e incluso ya desobedece. Aitana le devuelve el juguete que Aaron quería

= Aaron llama a Antonia (“Nombre profesora”) para que vea lo que hace con una grapadora.

Narín se fija en lo que hace Aaron y lo llama. Aaron le dice:

Aa: e ua eeeta (es una regleta).

Aa: mía es mía

Aaron sigue jugando con una especie de grapadora. Narín le dice a Antonia

N: hola (Nombre profesora), hola

N: mira, (Nombre profesora), mira

= Aitana y Elena están con los juegos. En la mesa Narín, Aaron y Laura siguen en la mesa. Narín y Laura se disputan una regleta.

N: es mía

= Pero Laura la tiene, Narín llora y Antonia acude y habla con Laura. Narín le ofrece otra regleta.

N: oma.

Laura y Aaron: no.

Laura y Aaron: no te lo doy.

= Aaron la manda a sentarse.

= Laura busca a Antonia para que Aaron le deje la grapadora. Laura vuelve a preguntarle que se la deje, Aaron responde que si con la cabeza.

=Narín sigue con la plastilina.

= Aaron juega con Elena y Aitana que le tiran cosas. Laura le pregunta a Narín y responde con la cabeza. Narín y Aaron miran lo que hacen Elena y Aitana. Aaron vuelve a jugar con la plastilina, Laura también sigue en la mesa, Narín también juega con la plastilina.

= Aaron le pone de comer a Narín con la plastilina y dice:

Aa: oma mi niño.

= Narín lo rechaza para meterlo en la boca.

= Narín llama la atención de Antonia para que vea lo que ha construido con la plastilina.

N: mira (Nombre profesora) {y lo levanta}.

=Aaron gesticula algo exagerado y emite algún sonido (a, au), mueve la boca (“ña, ñi, ño”).

Aa: e aello {mira el dibujo pero la articulación es poco clara}.

= Narín le ofrece comida a Aaron. Juega con cucharas. Le vuelve a ofrecer, Aaron dice

Aa: No, no, no.

N: amos a recoger.

* Observación: la articulación de los otros niños es más precisa y la entonación más adecuada y firme.

María y Marcos se han acercado a la zona de los juegos.

N: poma pa'ti {dirigiéndose a Laura}.

A: a recoger.

11:10 h.

= Antonia se dirige a Aaron para indicarle donde colocar los juegos.

A: eso haya arriba.

Aa: ¿eto?

Saliendo del aula, Antonia le da un caballo de juguete a Narín.

Aa: caballo

11:20 h.

Bajan al recreo.

2 de febrero

En la biblioteca

9:10 h.

En un rincón, Narín y Aaron con un grupo. Narín con un libro de Teo.

N: Mi a aina (mira la gallina).

Conversación imperceptible por el bullicio de fondo.

Aa: {pregunta a Zenobia} one eta el coilo (dónde está el cocodrilo).

Conversación imperceptible.

Narín mira a otro niño con un cuento.

Se recuesta.

N: mia aca (mira la vaca) {gritando}.

Sigue entretenido mirando el cuento.

Aaron le quita el asiento a Elena y no obedece a Zenobia.

Narín coge otro cuento “la luna”.

Cojo a Narín por la mano y dice:

N: uétala (suéltala).

Narín es el primero que se coloca en la puerta para subir a la clase. Zenobia lo manda a recoger y no le hace caso.

9:20 h.

Zenobia termina cogiéndolo en brazos.

Aa: aola ati. {en una silla subido en la estantería}.

Aa: tu no taba aquí

9:25 h.

En clase

9:25 h.

= Acaban de venir de la biblioteca.

= Comienzan la colectiva con el cuento del fantasma azul.

= Narín se queja de que Daniela lo pisa.

N: atul.

= Aaron con el dedo en la boca.

= Cantan la canción del fantasma: fantasma, fantasma, esto es una broma, hay que divertirse.

Aaron apenas articula.

9:35 h.

= Antonia pasa lista

N: etoy aquí.

Aa: hola.

Aa: me eabo una piña {refiriéndose a Nelson}.

= Aaron va directo a la zona del teatro.

N: fuevo (fuego).

Paalo (pájaro).

Azana (manzana).

Niba (arriba).

= Con el cuento de Tinton y Tonton, Aaron

Aa: cabeta gande.

Aa: hacia mucho fío.

Aa: tú no {dirigiéndose a Laura}.

En la canción del Tintín y Tontón, Narín la sigue y Aaron le cuesta más.

7 de febrero

9:00 h.

= Cuento del fantasma azul. En la colectiva hablan del pueblo de Tacoronte. Antonia organiza los turnos de palabra. Los niños participan hablando de los regalos que les han hecho y Antonia pregunta qué donde se lo han dejado: en Tacoronte. Incide en el dónde.

9:05 h.

Narín llama a Irene, sigue la conversación sobre otros pueblos, interviene Darío. Aaron levanta la mano para decir que los Reyes le dejaron un traje de pirata.

9:10 h.

Antonia pasa lista y Narín está con la mano en la boca.

9 de febrero

8:40 h.

Sentados en el banco

Comienzan a cantar. Narín se acerca y tiene la mano en la boca. Antonia pasa revista en una libreta sobre los cuentos que se han llevado a casa. Narín mira un cuento y dice

N: gallinas

8:45 h.

Cantan canciones, Narín no canta

8:55 h.

Antonia se va y se quedan con Zenobia. Narín y Elena discuten.

= Han estado sentados en el banco y entran a clase.

9:00 h.

= Zenobia cuenta un cuento, los niños están sentados. Narín levantado, no está atento y pide otra cosa.

Ze. Vete a sentar Narín.

N: toy en aa zona.

= Ze insiste.

N: e caca {sale sigilosamente por la puerta}.

= Zenobia relata el cuento, Narín está fuera y Aaron observa. Narín entra en el aula y está disperso.

Ze. Alba te toca cambiar la zona.

N: aba

= Narín le da a Aaron {no se quita el dedo de la boca, emite sonidos gritando}

= Narín se pasa el dedo de la nariz a la boca.

N y Aa les toca en la plastilina y los juegos. N va a los juegos y Ai juega con Elena con la plastilina.

Aa: comia , voy a cer la comida.

= Conversación entre Elena y Aaron.

= Llega Aaron y dice hola.

N: eso que es {con una figura en la mano}

El: un hipopótamo.

= N lo repite.

Ai. En toavía es pequeño {plastilina en la mano}.

El : oye {dirigiéndose a mi}.

Aa: eto e mucho para mo {tiene una bola grande de plastilina en la mano}.

N: mira { se dirige a mi}.

N. Mira Elena.

Aa: toma mi niño {con plastilina en la cuchara}.

Aa: {emite sonidos onomatopéyicos}.

N: { se dirige a mi} e opio { me trae un juguete}.

Ai : {dirigiéndose a Elena} mia tú ee mi amigo

El : {asiente con la cabeza}

N: vi una X

El: Delia esto te lo estoy haciendo para ti.

El: {enseña la plastilina}esto es bastante grande.

Aa: esto es una plastilina (patilina).

N: mia ele otro {trae la pieza rota}.

N: o pede.

N: que esta así a fer.

N: no lo qelo.

D: ponlo en su sitio.

N: mia ene fera.

N: mira la coor.

El: toma una bonita {le ofrece una bolita a Delia}.

N: {grita, se enfada porque la quiere, le pega a Elena}.

Aa: mira (mia), mira (mia) {entonando, levanta un cubo con plastilina}.

Aa: {se le cae el rodillo} uy, qe onto ees muchacho (que tonto eres muchacho).

N: {se ha ido a los juguetes}.

- 9.15

= Narín está tumbado en la alfombra y nosotros en la zona del teatro.

N: mira la casa {juega con legos}.

= Zenobia se acerca.

Aa: mira (mia), mira (mia), los abuelos (agujeros) {señala la plastilina}, hazlo tú.

EA: ponme la tapa {eleva un bote}, la voy a poner en el suelo para que no la vea nadie.

= Narín continúa en la alfombra con los legos.

Aa: pii, pii, pii, e u avón (avión) {levanta el bote de plastilina con un rodillo y hace parecer que vuela}.

:

= Narín juega con plastilina.

Aa: {emite sonidos en el golpeo de la plastilina}.

= Ai se aproxima a N con el bote de la plastilina.

Aa: la pala (espada) de pirata (pilata).

= hay ruido de fondo con los niños que juegan en la casita.

Aa: esto qué es {se dirige a Elena}.

El: es una avioneta.

N: se pega {tiene dos muñecos de animales en la mano}.

Aa: ua fol (flor) pequeñita.

- 9.25

= N vuelve a la casa de juguete, está en la alfombra.

Aa: mia (mira) que hice yo {enseña lo que tiene en la mano}

Aa: e gande (que grande) el avión (avón) {refiriéndose a lo que ha hecho Elena}.

Aa: ¡ Antonia (Nombre profesora)! {Antonia pasa con un bote de agua}.

= Aaron y Elena hablan entre ellos.

El: pero no me digas eso.

Aa: loco.

El: loco tú.

= Narín sigue en los juegos.

-9.30

= Narín juega con un caballo y la tortuga en la casa.

Aa: boo, boo, boo {tiene en la mano una pajita y plastilina}.

D: ¿Qué es?

Aa: ua pitola (pistola).

Aa: pooo, pooo.

Aa: no te muevas {se dirige a Elena, y se cae el rodillo}.

= Elena le pide que lo recoja por favor, me acerco a recogerlo pero nadie lo coge, pregunto a Elena a quién se le cayo}.

El: Aaron.

D: ¿cómo se dice Aaron? {se lo ofrezco}.

Aa: o aor, (por favor) {vuelve a repetirlo}.

El: gracias.

Aa: acias (gracias).

- 9.40

= Antonia ayuda a Aaron, Elena y Narín a recoger el rincón de los juegos y plastilina.

= Narín sigue en los juegos sólo y emitiendo sonidos onomatopéyicos.

Aa: a la pintura (pintula).

A: no, ustedes no están en ese juego.

El: por qué me pegaste.

Aa: mío.

El: dame un bote.

Aa: tu ote.

= Narín sigue jugando con los animales en un estante.

A: {dirigiéndose a Narín} ¿qué hacen todos estos animales aquí?

N: se cayó (caio)

A: la tortuga se cayó.

= Berta se aproxima a Narín.

N: mira Antonia (Nombre profesora).

Aa: popeye marino pi pi {se nos aproxima, con el bote de plastilina}.

= Narín sigue con los animales en la parte de una estantería, Nelson se los tira al suelo al bajar de la casa.

N: {grita}.

A: recogiendo.

= Narín viene de los juegos a la plastilina.

N: a recogiendo (a cogiendo), recogiendo (a cogiendo) {cambia el tono, de mando}

Aa: la plastilina (patelina) {dirigiéndose a Antonia }, la plastilina {entonación de pregunta}.

= Narín recoge.

Aa: {canta}popeye marino (maino) pi, pi, (bis).

= Aaron ha recogido la plastilina.

A: te vas a quedar sólo recogiendo {dirigiéndose a Narín}.

= Narín no mira.

= Narín empieza a recoger.

= Aaron continúa recogiendo la plastilina.

Aa: ya está (a etá) {recoge dos piezas del suelo}.

= Narín con las manos en la boca.

= Narín y Elena siguen sin recoger.

A: Narín.

= Terminan recogiendo todo y salen al pasillo para tomar el desayuno.

11 de febrero

Están en la colectiva y han terminado el cuento del fantasma, pasan lista, Aaron desde que llegué me dice payaso.

-9:00

= Daniela cambia la zona.

= El grupo de N, Ai, El en el teatro. Aaron y Elena se pelean por un puzzle, Aaron se lo lleva y Elena queda enfada. Narín está sentido.

= Trabajo en la zona del teatro.

N: tú que es Ai (tú qué quieres Aaron).

= Antonia responde a Aaron y le dice que le diga a Elena que cuando termina se lo deje.

N: ete poma (toma).

N: esto qué es.

= Antonia sentada entre Aaron y Narín.

A: Narín está haciendo el puzzle.

N: {niega con la cabeza}.

= Antonia se lo pasa a Aaron.

Aa: va aquí {dirigiéndose a Antonia}.

N: quielo coger el fantasma azul.

:

N: a luna.

Aa: mila

Aa: paalito.

A: pollitos.

A: como se llama.

A: esta es la cola de la gallina.

Aa: la mamá.

Aa: pío, pío.

N: fanfanma, fanfasma (entonación de la canción).

= Narín coge otro cuento de animales.

N: a ato (gato).

A: dónde está el gato.

N: co e atón (con el ratón).

A: a la izquierda está el ratón y a la derecha el gato.

A: esto qué es.

N: la mea.

A: esto qué es.

N: la illa.

A: cuál es la mesa grande.

N: aquí {señala.

N: la silla.

A: dónde está.

N: aquí.

A: está debajo o encima de la silla.

N: aquí.

A: el ratón se puso encima de la mesa pequeña y el gato se puso encima de la mesa grande.

N: { mira atento }.

:

Aa: oen va ete (dónde va este) { se acerca }.

:

N: {se ha quedado perdido, dedo en la boca}.

Aa: capullo.

N: {coge un puzzle del cocodrilo}.

Aa: {sigue haciendo un puzzle}.

= Conversación con Antonia, ella habla del gusto de Narín por los cuentos, es un literato.

Aa: yo lo coloco {pica la raya roja}.

N: { con el dibujo }.

Aa: {pinta el fantasma azul}.

A: N está muy mal en motricidad fina.

A: Ai, Ai no sale hasta que no terminé eso y la noche.

N: {pica como le dice Antonia}.

- 9: 40

N: { vuelve la hoja y pica por donde no debe, me acerco y dice que se va, ha roto el folio }.

A: {dirigiéndose a N} en vista del éxito guarda el punzón.

N: { va despistado hacia la pintura, Elena le llama la atención }.

Aa: {sigue pintando}.

N: Antonia, mira Antonia.

Aa: (Nombre profesora) eso pa que es.
N: {coloca bien la alfombrilla y guarda el folio en su cajón}.
A: { ha traído cuentas para hacer una serpiente}.
Aa: mira Nombre profesora pinté la noche.
Aa: va a buscar una.
Aa: yo no puedo ir.
= Antonia vuelve.
Aa: que pena {parece que no es lo que esperaba}.
N: { ensarta cuentas}.
Aa: {guarda el dibujo del fantasma pintado}.
EA: { se enfada}.
-9:50
Aa: Elena {le acerca la caja de cuentas}.
N: Antonia.
-9:53
= Narín y Aaron siguen ensartando cuentas.
Aa: Qué rápido {se le cayó la serpiente}.
N: a ecoer { con el bote en la mano}.

15 de febrero

8:40 h.
= Los niños están sentados en el banco. Narín canta algún final de canción. Narín y Aaron han imitado movimientos. Hacen un círculo en el suelo y Aaron se dirige a mi y me pregunta.
Aa: No puede sentarte.
8:50 h.
=Antonía relata un cuento mientras todos mantienen la atención. Aaron con el dedo en la boca.
9:00 h.
= Antonia pasa lista.
= Los niños me cuentan la historia de Tintin y Tonton.
= Laura cambia la zona.
= Aaron y Narín en el teatro. Narín coge el cuento de tres cerditos y me lo trae. Un libro que es rojo.

= Narín va a cambiar de cuento. Elena va a la esquina. Narín vuelve a la mesa y le cuenta el cuento a Elena. El resto del grupo está pintando.

= Narín puntea el dibujo de la casa.

= Antonia le llama la atención a Narín.

A: baja los pies, cómo estás sentado

= Antonia le quita el dibujo.

N: eto e mío.

Antonia indica a Aaron cómo debe pintar.

9:25 h.

Aaron se desquita y no pinta la casa. Antonia está a su lado .

N. Hace pipí.

= Antonia llama la atención a Narín sobre cómo se sienta.

Ai. Mira, mira (Nombre profesora).

= Antonia llama la atención a Narín sobre el uso del punzón.

= Antonia lo manda a guardar el punzón y la almohadilla. Lo hace y luego le pide que pinte la puerta.

Ai. Mira, mira (Nombre profesora).

= Antonia está sentada junto al grupo mientras pintan.

= Antonia trae un cubo con cuentas, N deja la pintura y coge cuentas. Antonia le dice que no, que es para los que han terminado.

= Aaron anda despitado.

Antonia aclara que es de todos y Aaron pregunta.

Aa: y mío?

A: culito a la silla {dirigiéndose a Narín}.

Aa: {sigue despitado}.

10:00 h

= Recogen para desayunar.

21 de febrero

Sala de psicomotricidad.

= Los niños y niñas descalzados se sientan en las colchonetas.

12:10 h.

= Aaron ha pedido ayuda a la profesora para que lo descalze.

Aa: por pavor.

A: ¿no puedes?

Aa: tú ti tabes.

= Antonia pregunta si recuerdan las normas y Narín responde:

N: chi

= Cantan la canción del equilibrista, Narín y Aaron no cantan. Narín es el primero que se levanta. Sólo va a una rampa y a una espaldera.

Aaron con parte del grupo en el centro de la sala. Aaron con todo el grupo golpea la colchoneta

Narín sube a un cubo y lo deja caer

Aaron abraza a Antonia.

Narín en una esquina de la sala con la casa, reclama a Antonia

N: mira Luque

Antonia está en el centro con buena parte del grupo

Ai: yo lo empue a él y él a mi

Ai: me dio

Narín juega con Marcos

Narín imita a Antonia

N: me ilate (me tiraste) {consigna que le dio Antonia para que se la dijera a Alba}.

12.20 h.

Aaron sale del grupo.

N: a pita (a pintar) {se viene a la pizarra}.

N: eto que es.

Aaron y Nelson se pelean. Aaron consigue el cubo.

N: po qué me pegate.

A: porque tú me empujaste.

N: porqu tu me diste.

N: {desvía la mirada}.

A: {continúa}.

12:10 h.

Antonia coloca las cosas en las colchonetas. Están todos sentados. Recuerda las normas y nombra las cosas de la sala con las que van a jugar. Antonia propone jugar a escuchar lo que no se puede hacer en la sala. Primero habla Aitana.

Ai: que no no no pelamos.

A: no te gusta jugar a pelear {aclarar, porque en psicomotricidad N pueden pelear}.

Ai. Sí.

A: entonces que hacemos.

A: si están jugando a pelear no vale dar fuerte.

Joel: no se puede esconchar.

A: cantamos la canción del equilibrista.

N imita movimientos pero apenas canta, sólo los finales de palabra.

Empieza la sesión y Narín es de los primeros en tirarse, va directamente al barco.

Ai juega con otros niños, metido en la colchoneta.

12:15 h.

Aaron me fue a buscar para meterlo en el rolo.

Aa y N pelean por el rolo.

N: me peo.

Aa sale corriendo con el rolo.

N le pega.

Aa termina quedándose con el rolo, Antonia intenta quitárselo

N ha llorado y después se ha ido al barco.

Aa sigue con la colchoneta pero llora porque se ha dado en el brazo, lleva varios minutos así

N se ha ido a la esquina y se va a las espalderas.

Aa sigue en la colchoneta y con un sollozo que enduerme. Antonia se acerca y le pregunta por qué llora.

N ha vuelto al barco de tela.

Aa juega tumbado cerca de la colchoneta, se ha apartado un poco pero sigue con el sollozo

N sigue con el barco de tela.

Aa juega, tumbado, con el cordón del chandal parece que se reincorpora y vuelve hacerse con la colchoneta.

N está construyendo.

12:40 h.

Aa sigue con el sollozo, Antonia dice a los niños de alrededor que Aa está triste.

N ha metido construcciones en el barco de tela.

Antonia da la consigna para que se acuesten en la colchoneta, después coloca maderas para construir. Ha colocado tres cajas en diferentes sitios.

N coge dos palos y los agita para moverlos. Antonia se los quita.

12:50 h

N no termina de hacer algo.

Aa se acerca a Berta y le tira las cosas . Pregunta a Sabina cuál es la casa de Sabina. Aaron se enfada con Aitana, grito fuertemente y dijo:

Aa: me quito la mía.

Termina la sesión, recogen los materiales y hacen la puesta en común.

1:00 h.

Narín no habla, juega con la camiseta de Nelson. Tiene el dedo en la boca.

A: qué hiciste aquí

N: arco pega {sigue jugando con la camiseta}

A: nos despedimos y a ponernos los zapatos.

23 de febrero

8:50 h.

= Los niños sentados en unos bancos. Antonia con una libreta en la mano, pasa lista de los libros que tiene cada niño y pregunta si los han traído mientras algunos aprovechan para hablar, otros enseñan a sus compañeros algún objeto que han traído al colegio. Cuando Antonia termina, les pide un poco de atención y comienzan a cantar, en este momento todos buscan un hueco para sentarse y cantan. Terminada la canción, Antonia les pregunta:

A: ¿están preparados para bajar a la biblioteca?

Todos: Síii.

= Se levantan y se organizan para formar una fila, Antonia, puntualmente, les ayuda a colocarse y empiezan a bajar a la biblioteca. En el trayecto Aaron nos dice:

Aa: mila (mira) hoy tale (traje) un palagua al coegio.

Aa: un palaguas de Mickey {se dirige a Joel}.

= Llegan a la biblioteca, les espera Zenobia.

= Entran, unos van a sentarse en las sillas pequeñas, otros van a tirarse directamente a la alfombra y los cojines del suelo y otros optan por pasar primero por la estantería y elegir un libro. Después de estar un rato mirando libros, Zenobia les propone un cuento hoy es el de Pulgarcito, todos se reúnen en la alfombra. En otras ocasiones, eligen ellas y ellos el cuento. Antes de empezar, Zenobia llama la atención a Narín, que se revuelve en los cojines, éste comienza a mirar atentamente el cuento. Pero no tarda mucho en molestar a Laura, le pega. Los niños y niñas que están en el fondo de la alfombra también arman un revuelo y los que

están más atentos se distraen. Zenobia vuelve a llamar la atención. Ahora Aaron y Joel hablan de otro cuento mientras Zenobia sigue con el de Pulgarcito. Zenobia se dirige a Aaron:

-“ Aaron te vas a portar bien”.

= Narín, con un cojín en la mano, está molestando a varios niños, luego se ha tumbado con un libro en la mano y se desconecta de lo que cuenta Zenobia. Cuando ésta termina, los niños y niñas se levantan, cogen otro cuento y se sientan en la mesa.

= Ya están todos sentados en la silla, Zenobia lee un cuento a Elena, Aitana, Aaron y Laura que le han pedido.

= Narín se ha quedado sólo en la alfombra. Aaron sube a una estantería a buscar un libro. Un grupo de niños y niñas se va al fondo con Berta y Marcos a otra silla. Aaron coloca un cuento en la estantería y vuelve con uno de caballos y nos dice:

Aa: yo tengo un caballo que camina, los caballos, mila, mila mucha mucha cola, uno, lo, tes, y cuato, no hay más caballos, muchos.

D: qué hacen

A: coliendo

A: luchan, mila tolos los caballos, en ua calela, a camino (en el camino), ahola, está palado, etenado la nengua (lengua), tolos iguales

D: cómo son

A: ete tene una pelota

D: de qué color son

A: amalillo

A: tolos los caballos, mila qué están, ete pequeñito, no,

A: ete tí, ti tene lo ves

A: qué pata aquí

A: qué hay u proble, que vive un leo e

A: ma naa

A: ete cueto ya se acabó

= se va y vuelve después

= Narín se ha levantado de la alfombra, se me acerca, coge un cuento pero en ese momento Zenobia dice que hay que recoger, son las 9.30 h. Pasan en la biblioteca una media hora, y antes de salir, colocan los cojines en una esquina de la alfombra y las sillas recogidas bajo las mesas, los papeles a la papelera y se reúnen detrás de la puerta para salir. En ese momento, Narín ha empujado a Aitana y Zenobia le pregunta por qué lo ha hecho, pero él no contesta, después le dice:“cabeta”

Ze: pero tú les ha dado en la cabeza

Ze: por qué pegas a otros niños

N: tiaron

Ze: pero sí lo hicistes tú

Narín se hace el loco y se pone el dedo en la boca.

Esta conversación se acaba al abrirse la puerta y subir a clase.

= Han llegao a la clase. Sesión colectiva.

=Antonia habla de que las carpetas están preparadas. Los niños le preguntan por la tirita que tiene en el dedo. Otros niños intervienen para hablar de sus heridas.

9:40h.

= Narín ha estado con el dedo en la boca, Antonia le recuerda que es mejor no tener el dedo en la boca.

= Antonia cuida turno de palabras, que mantenga el silencio.

= Todos atienden y oyen.

= Empiezan a hablar de sus heridas y la tarta que ha hecho su madre. Dio oportunidad.

Comienzan con el cuento del Fantasma azul, Antonia lee y deja que las frases sin terminar para que terminen los niños.

= Narín continúa con el dedo en la boca.

N: le pide que lo cuente otra vez.

9:45 h.

= Antonia llama la atención a Narín que desvía la mirada, se mueve por la sala. Antonia continúa con el cuento.

= Cuando Antonia termina el cuento, establecen una conversación sobre el escenario.

= Narín se revuelca por el suelo.

=Antonia le llama la atención, interrumpe la conversación, le dice que si no se sienta bien, se va detrás. Continúan hablando del circo.

A: no pueden hablar si no levantan la mano.

A: {ordena el turno de palabra, enseña a Narín a levantar la mano para hablar}.

X: que hable María.

= Antonia y Narín comienza un turno de palabras.

A: {cuando Antonia le da la palabra Narín se olvida de lo que iba a decir}.

A: tú quieres decir que has ido al circo.

A: circo.

=Antonia felicita al grupo porque todos hablan del mismo tema.

= Antonia pasa lista.

= Otros niños preguntan cuando toca el cambio de zona

N: {dice que si no le toca a él}.

= Cristofer cambia la zona

Cr: juegos (uevo); casita (cachita).

= Narín llama la atención a Berta por estar encima de la mesa.

= Narín se acerca a Antonia para decirle lo que hace Berta.

10: 00 h

Se efectuó el cambio de zona.

* Observaciones: Aaron ha faltado hoy.

27 de febrero

9:35 h

= Los niños están en la colectiva; el grupo del delfín prepara la representación del fantasma azul.

A: Daniela coge el perro, Sabina el cuento azul, Aitana el fantasma, Elena el oso,

Ne: faltan los pájaros.

A: Narín y Aaron son los pájaros {los sube encima de la silla}.

A: Joel vas a presentar el teatro.

A: quién dice vamos a presentar la obra de teatro que se titula el fantasma azul.

= Sabina empieza a contar el cuento. Narín hace perrerías y Aaron juega. Cuando les toca el turno, Antonia les dice:

A: Narín mueve los brazos simulando el movimiento de los pájaros.

A: Narín sientate en el escenario.

N: {escupe}.

= Narín anda perdido.

9:50

= Antonia lo coloca hacia la pared, se mete la mano en el culo. Termina la representación, Antonia le pregunta si va a ir al baño.

Aa: { se dirige a Antonia} (Nombre profesora) yo quero cambia la zona.

= Nelson cambia la zona.

Ne: el camello que estaba en el teatro...

= Narín vuelve del baño.

= Aaron me enseña la máscara. Todos están con máscaras, Narín con un puzzle, Antonia le pregunta por la caca, salen fuera de clase.

=el grupo canta, Aaron dice la niña. Juega pegando gomet en las máscaras.

29 de febrero

8.45 h.

= Sentados en los asientos fuera de clase.

8.50 h.

= Cantan y siguen una línea en el suelo. Aaron toca la nariz y sigue la línea del suelo delante y hacia atrás. Narín llama la atención a Antonia sobre mi presencia, no sigue la línea.

8:55 h.

= Entran al aula, sentada tras la raya Aitana y Sabina juegan con las piernas juntas. Antonia va a contarles el cuento ¿a qué sabe la luna?

= Antonia comienza y todos están atentos y callados.

= Antonia interrumpe el cuento para llamarle la atención a Berta.

= Aaron me mira con las manos en la boca.

= Narín se mantiene atento todo el tiempo.

9.00h

= Pasan lista. Le toca a Marcos y dice que no.

= Se cambian las zonas y se reparten. El grupo del camello en la zona de los juegos.

= Aaron me pide que se lo arme

Aa: una alaña (araña).

N: mia qué hicé {me enseña una casa de barro}.

N: suéltala {se refiere a una figura}.

Aa y N: {se pelean}.

=Narín le quita el juguete y Aaron se queda mirándome. Le digo que le diga lo que quiera.

=Ai se acercó a Narín para besarlo.

Aa:

Aa: se lo voy a quitar un momento.

Aa: oto alimal .

Aa: mila cómo se quita.

9:15h.

= Narín juega con la casa de barro.

Aa: me o pones {la cabeza de un animal}.

= Aaron juega con animales y Narín con las piezas de un puzzle. Le pongo la cabeza

Ai. Lombre.

Aa: ovea.

Aa: edito (cerdito).

= AI va a los puzzles, Narín sigue jugando con la casa de barro. Narín mete cosas en la casa de barro.

9:20 h.

= Antonia le llama la atención

Aa: ven {a Irene, lo acompaña con el movimiento de tracción del dedo índice}.

=Aa se va con otros niños al baño.

= Narín continúa haciendo puzzles.

= Antonia le llama la atención por coger dos puzzles, lo coloca en la mesa.

= N coge otro puzzle. Aaron vuelve del baño.

Aa: que me caigo {cargado con cajas} oi, oi

Aa: me voy a cael {repite varias veces}.

9.30h.

= Aaron juega con las cajas y encaja formas geométricas. Aitana se acerca a Aaron y comparten cosas de las casas.

N: me oy hace pipi.

Aa: toma elena {se ha tirado a mis pies}.

=N no siempre responde por el nombre.

9.40 h.

= Narín no hace caso para limpiarse la nariz. No mira a la cara.

= Antonia con el grupo del teatro representan al fantasma azul.

= Narín juega con la plastilina.

N: mia que hice { se dirige a Antonia}.

Aa: juega con figuras.

Aa: tengo una en mi cata.

Aa: para abir eto.

Ai. Paa abila.

9.45 h.

= pone el pie en la caja. Trae la casa de juguete.

= Antonia termina en el teatro y le dice al grupo del camello que a recoger.

A: Aaron a recoger.

Aa: Voy {sigue jugando}.

= Narín recoge la plastilina.

= Antonia llama la atención al grupo del camello porque no recoge adecuadamente. Narín se encarga de encajar figuras en lugar de dejarlas sueltas en la caja.

9.50 H.

SALEN PARA EL DESAYUNO

2 de Marzo

Zona de juegos y plastilina

- 9.20

N: hola {se dirige a nosotros y me enseña una serpiente}.

N: epiente, shiii { hace sonido onomatopéyico}.

D: vete a coger a papel.

N: { obedece}.

N: { enseña figuras construidas}.

-9:25

= Aaron se acerca.

Aa: dónde está Airena.

Aa: se me caio.

N: mila el avión.

Aa : estoy haciendo un alión.

Aa: me lo lobo.

Aa: yo que gande etoy { construcción de una figura}.

Aa: auita {eleva una figura}.

Aa: aios.

Aa: aquí eta lo ecote.

Aa: se me patio po aquí.

= N en la plastilina.

Aa: yo no voy a jugar con ete {caja de ensamblar}.

Aa: coneo.

= Aaron observa conversación entre Aitana, Elena y Laura.

Aa: mia e caio ahí.

Aa: te la quito ella.

Aa: a ete sí.

Aa: voy a pone una alaña encima.

Aa: libos en mi cata.

= Conversación sobre lo que tiene en su casa.

Aa: Tego mucho uete.

Lobe con un cuchilo

Me lo lealo {regalaron} los reyes magos

Tú me lo vite en mi cata

U cuchilo ponlo

U libo tengo yo

Le vete

El libo tene ibuo

Yo no te veo

= Narín recoge la plastilina.

A: a recoger.

Aa: no me lo tiles.

ámelo yo lo tenía.

16 de marzo

9: 00 h.

El grupo de tres años está repartido entre los grupos de cuatro y cinco años porque Antonia ha tenido que ir al médico.

17 de marzo

8:50 h.

Cuando entramos al aula, el grupo sentado delante del escenario. Casi todos los niños están disfrazados, vestidos de luto para ir al entierro de la sardina.

Antonia a partir de la intervención de un niño que ha dicho que su padre ha comprado un coche nuevo crea la fantasía que se van todos en el coche nuevo. Pregunta a los niños que a dónde quieren ir, si hace falta llevar algo para comer. Algunos niños siguen el juego, Narín y Aaron están perdidos.

Al: no hay coche, es de mentira.

= Antonia le dice que no se preocupe que elija un sitio para ir de paseo.

Al final cantan la canción del cochecito.

20 de marzo

9:15 h.

= Le digo a Antonia que voy con Narín a la clase de Elban, mientras en el aula trabajan las zonas.

= Intento que Narín me mire a los ojos pero es casi imposible. Le sigo la mirada haciendo movimientos de cabeza, primero sentada en la mesa, después frente a frente en la silla. No hay manera. A veces se deja caer, pero lo mantengo en pie, otras se echa a llorar aunque lo deja rápidamente. Estamos en esta situación yo pretendo que me diga: “quiero sentarme” pero él se mantiene y no dice nada.

Después jugamos con un puzzle de madera con los animales de la granja. Reconoce y nombra todos los animales.

Dice correctamente:

Gallina, caballo, vaca, perro, casa, camión, galletas, pato, cerdito (edito).

En imitación:

Tractor: ator

Gallo: allo

Se resiste a repetir sonidos de animales, aunque los reconoce casi todos.

Los coloca y entabla correctamente.

Referencia gallo –gallina después de aclararlo nosotros.

21 de marzo

9:15 h.

Acaban de pasar lista. Se hace el cambio de zona.

Aaron y Narín les toca estar en la zona de la pintura.

Aaron me acompaña a la clase de Isabel con un dibujo en la mano.

= Conversación sobre el fin de semana. Le pregunté si había ido al carnaval.

Aa: me eti (vestí) de pilata.

D: de qué más te disfrazaste.

Aa: leel pite pa

D: qué llevabas puesto.

Aa: {no contesta}.

D: a dónde fuiste.

Aa: {no contesta}.

D: a La Laguna.

Aa: {imita}

D: noo, fuiste a Tacoronte.

Aa: Taote.

= le pregunté si su madre se había disfrazado.

Aa: no.

= Le propongo decir con las palmas la palabra Tacoronte. Se resiste a imitar aunque da las palmadas.

= Pretendo continuar el juego con otras palabras (mamá – papá) pero se resiste, no me sigue.

Aaron coge el dibujo y le doy unas ceras.

Pongo encima de la mesa un puzzle de madera. Deja el dibujo y quiere jugar.

Le propongo que saque las fichas del tablero y que las vaya nombrando.

Aaron dice eta (chaqueta), oche, niña, ey (rey), naaá (naranja), camon (camión).

Imita los sonidos ja, ja, je, je . tilla (silla).

Después coloca las fichas boca abajo, las levantamos y le pido distintas fichas formuladas como adivinanzas.

Le cuesta mantener la atención y reconocer las fichas. No identifica naranja; confunde coche y camión. Reconoce fácilmente silla, barco.

10:00 h.

Salgo a buscar a Narín.

= Narín disperso se alegra de ver a Aaron.

Cojo el tablero, saco las fichas de la mesa {no las identifican ninguno de los dos, dicen silla}

Les cuesta recordar {parece que el vocabulario receptivo es mayor que el productivo}

- Pelota: la articulan perfectamente los dos.
- ficha chaqueta: Aaron le cuesta y no la recuerda, aunque le doy entrada y acierta
- peine: no lo identifican

N: pelos.

D: para peinar el pelo.

Aa: pelar el pelo.

En imitación, la realizan los dos.

= A Narín le colocamos las fichas: peine- mesa-pelota y chaqueta.

Digo el nombre y le pido que me la de

N: {no sabe lo que le pido}.

D: {acompañó su mano para que me de la ficha}.

N: {anda siempre con una mano en la boca y no sabe como coger la pieza de puzzle}
=Terminamos el juego, Aaron sigue con su dibujo y ceras, aunque ha participado en decir algunos nombres.
= Cojo el cuento del gato glotón pero Aaron se levanta a coger otro. Cuando lo ve abierto, le digo que vamos a verlo los dos y después miramos el que Aaron ha traído.
El gato Glotón se ha comido un pescado.
= a Aaron le cuesta imitar la frase, sólo dice finales de palabras.
D: {lo hago repetir e imitar, no se decide hacerlo sólo}.
N: se entusiasma con el dibujo y repite palabras correctamente.
= Dejamos el cuento para otro día.

23 de marzo

10:35 h.

Los niños han tomado estado en el patio tomando el aperitivo. Se reúnen para la colectiva.
Antonia les muestra un libro de vocabulario. Aaron no está.

10: 40 h.

Antonia tiene un puzzle de dos piezas en la mano.

A: todos en el borde {para que se sienten detrás de la línea}.

N: X (nombre de la profesora) eto e el bode (esto en el borde).

N: X (nombre de la profesora)tene pupa.

Antonia comenta el puzzle nuevo. Narín con la manos en la nariz o en la boca. Se toca la cara, hincha los mofletes. Apenas atiende, moviliza los labios.

Alba lo coge y lo acaricia. Antonia continua hablando de los puzzles.

Narín pone los pies en el teatro.

Marioli entra a buscar al grupo para ir música.

10: 45 h.

Entrevista con Antonia

11:15 h.

Vuelven a clase. Narín lucha con Alba.

Antonia les dice que cojan los desayunos para bajar al recreo.

27 de marzo

9:10 h.

Guiñol, representación teatral.

= Narín me saluda nada más verme entrar.

Prueba de denominación de Laura Bosch.

Nuestra valoración es que Narín responde mejor, está más hablador.

= Huele la flor.

N: Una cosa para escribir {responde y coge el lápiz}.

Buena discriminación auditiva

D: de qué color es la casa

Ardilla- peine; jabón-humo

Cartera (Caeta); juebo; a niña; taza {dice casa}; pizaba; globo (lobo); rojo (robo); piedra; llave; señora (señola); bolso (dolso); espala; tes aiones; castillo; bruja (huba).

- a) Jugamos con fichas, identificó: flores, coche, zapato, vaca, casa, lápiz, cuchara, taza (no identificó).
- b) Repite colores de casa: amarillo –ojo.

29 de marzo

Biblioteca

= Narín ha cogido un cuento.

N: coeo.

D: dónde está el conejo.

N: {señala}.

D: se cayó.

N: amarillo.

= confunde colores.

N: se ducha {imitación}

= me da el libro para que yo lo recoja.

9.25h

=Zenobia cuenta un cuento. Lo tiene sentado en su regazo y lo tiene abrazado, el resto de los compañeros está sentado en la alfombra. Narín se niega a permanecer allí, y dice:” que se no quiee”. Se va a coger un libro.

= Zenobia cogió a Narín y lo puso en su regazo

9:30H.

= Narín se mantuvo todo el tiempo con Zenobia

= recogen y suben a la clase

Colectiva

=Antonia habla de que las carpetas están preparadas . Los niños le preguntan por la tirita que tiene en el dedo. Otros niños intervienen para hablar de sus heridas.

9:40h.

= Narín ha estado con el dedo en la boca, Antonia le recuerda que es mejor no tener el dedo en la boca

= Antonia cuida turno de palabras, que mantenga el silencio.

= Todos atienden y oyen

= Empiezan a hablar de sus heridas y la tarta que ha hecho su madre. Dio oportunidad Comienzan con el cuento del Payaso, Antonia lee y deja que las frases sin terminar para que terminen los niños

= Narín continúa con el dedo en la boca

N le pide que lo cuente otra vez

9:45 h.

Antonia llama la atención a Narín que desvía la mirada, se mueve por la sala. Antonia continúa con el cuento.

Cuando Antonia termina el cuento, establecen una conversación sobre el escenario.

=Narín se revuelve por el suelo

=Antonia le llama la atención, interrumpe la conversación, le dice que si no se sienta bien, se va detrás. Continúan hablando del circo.

Lu: no pueden hablar si no levantan la mano

Lu: {ordena el turno de palabra, enseña a Narín a levantar la mano para hablar}

X: que hable María

= Antonia y Adrian comienza un turno de palabras

N: {cuando Antonia le da la palabra se olvida de lo que iba a decir}

Lu: tú quieres decir que has ido al circo

N: circo

=Antonia felicita al grupo porque todos hablan del mismo tema

= Antonia pasa lista

= otros niños preguntan cuando toca el cambio de zona

Ad: {dice que si no le toca a él}.

=Cristofer cambia la zona

Cr: juegos (uevo); casita (cachita)

= Narín llama la atención a Berta por estar encima de la mesa

= Narín se acerca a Antonia para decirle lo que hace Berta

10: 00 h

Se efectuó el cambio de zona

Aaron ha faltado hoy

29 de marzo

Grabación en cassette pequeño.

= Narín responde a lo que le pido.

Reconoce pájaro, perro, agua (vaso de agua), payaso, queso.

No conoce cepillo.

Imita muy bien.

Construye palabras de tres sílabas como escalera, tenedor, estrella, ventana con alguna omisión.

10.13 h.

Vuelve a la clase.

En clase realiza puntos y rayas, cuando se sale de la hoja limpia la mesa.

30 de marzo

9:45 h.

= Sesión grabada. Primero nos sentamos, lo hace solo, atiende, lleva una rutina.

{sesión con lotos. Trabajamos chupa, niña, cerdo, reloj, banco, tijera, cereza, bota}

= confunde manzanas con plátanos

N: se peó {se pegó}

= conoce chupa.

N: tilelas

D: tijeras.

N: tirella.

= dificultad para coger piezas.

= mostramos las botas.

D: una cosa que se pone en los pies.

N: {identifica bota}.

N: { no conoce cereza}.

D: cereza.

N: cereza.

N: abeba.

= valoramos su buena disposición a repetir palabras. A continuación hacemos el juego de la adivinanza. En general, reconoce pero tiene dificultades para entregar la ficha. Jugamos con un puzzle grande. Cogió la vaca, después yo decía el nombre y él localizaba la ficha.

=identifica manzana.

= no identifica taza –plato.

= identifica vaca.

= no identifica cuna dice “mamá” .

4 de abril

9:40h.

= Narín ha estado con el dedo en la boca, Antonia le recuerda que es mejor no tener el dedo en la boca.

= Antonia cuida turno de palabras, que mantenga el silencio.

= Todos atienden y oyen.

= Empiezan a hablar de sus heridas y la tarta que ha hecho su madre. Dio oportunidad.

Comienzan con el cuento del Payaso, Antonia lee y deja que las frases sin terminar para que terminen los niños.

= Narín continúa con el dedo en la boca.

N: le pide que lo cuente otra vez.

9:45 h.

= Antonia llama la atención a Narín que desvía la mirada, se mueve por la sala. Antonia continúa con el cuento.

= Cuando Antonia termina el cuento, establecen una conversación sobre el escenario.

= Narín se revuelca por el suelo.

=Antonía le llama la atención, interrumpe la conversación, le dice que si no se sienta bien, se va detrás. Continúan hablando del circo.

A: no pueden hablar si no levantan la mano.

A: {ordena el turno de palabra, enseña a Narín a levantar la mano para hablar}.

X: que hable María.

= Antonia y Narín comienza un turno de palabras.

A: {cuando Antonia le da la palabra Narín se olvida de lo que iba a decir}.

A: tú quieres decir que has ido al circo.

A: circo.

=Antonia felicita al grupo porque todos hablan del mismo tema.

= Antonia pasa lista.

= Otros niños preguntan cuando toca el cambio de zona

N: {dice que si no le toca a él}.

= Cristofer cambia la zona

Cr: juegos (uevo); casita (cachita).

= Narín llama la atención a Berta por estar encima de la mesa.

= Narín se acerca a Antonia para decirle lo que hace Berta.

10: 00 h

Se efectuó el cambio de zona.

10 de abril

9.15 h.

Colectiva

= Los niños hablan de lo que han hecho. Aaron dice que ha ido con su madre al campo,

A: y tu padre.

Aa: {afirma}.

=Antonia le vuelve a preguntar por su padre y él responde que ha ido con el padre a lavar el coche.

Aa: {no atiende, juega con un trozo de adhesivo que hay en el suelo y se lo pone en la boca}.

= Se reparten para trabajar en la zona.

= El grupo del camello en el teatro.

A: Narín, tu cera amarilla.

N: {se levanta para colocar un cuento que había cogido}.

A: se comienza con esta mano.

= Antonia le cambia la cera por una más fina.

= Narín comienza a pintar con la cera pero se sale de los bordes y no coge bien la cera, la prensión de la pinza está inmadura}.

N: no quero.

= Antonia le cambia la cera por una más gruesa.

= Narín levanta la cabeza del dibujo, Aaron pinta.

A: Aaron qué estás haciendo.

Aa: la mano de payaso.

A: estás pintando.

A: y tú Narín qué estás haciendo.

N: a mano pitando.

A: hazlo despacito.

= Narín pinta por fuera, no se mantiene dentro del borde.

:

Aa: (Nombre profesora) mia, ia teminé.

9.30 h.

= Laura y Aaron hablan.

= Aaron ha pintado la mano muy bien. Antonia se ha vuelto a sentar y Narín levanta la mirada y mira lo que pasa a su alrededor.

= Conversación entre ellos sobre una cena que hubo en el colegio.

:

Aa: ella no ha visto el payato atul.

= Aitana ha terminado, Antonia vuelve a preguntar a Narín que ha pintado.

N: payaso {no reconoce que el dibujo son unas manos.

= Antonia insiste para que repita pero no lo hace.

= Cuando termina de recoger y guardar el dibujo, Antonia le propone que ensarte cuentas amarillas.

9.40 h.

= Antonia le pregunta a Aaron lo que está haciendo.

Aa: las manos del payaso están pintadas de color amarillo .

= Narín sigue ensartando cuentas, reconoce el amarillo. Aitana está trabajando el cuento del fantasma azul y Narín cuenta. Elena está con otro cuento, Aaron y Laura empiezan a ensartar cuentas también.

= Narín ha ensartado cuentas amarillas, en un momento metió cuentas azules. Aaron sigue ensartando cuentas, rebuscando para encontrar más.

9.50h.

= Aaron y Laura siguen entretenidos con las cuentas.

= Aaron ha sido el último en terminar

Aa: alios nos vamos tolos también, porque ya vamos a telminal.

La: Aaron que estamos buscando bolas.

Aa: sí, igual que ete.

La: Aaron dame un círculo porque no me queda más.

= Laura ensarta una cuenta azul, Antonia le dice que no es amarilla.

Aa: pero no tenemos más amalillo.

Recogen y salen al pasillo.

11 de abril

9.00 h

= Antonia contando el cuento del payaso, todos están atentos. Narín se mantiene en los exteriores del grupo y no mantiene la atención constante.

= Termina el cuento y cantan. Aaron sigue algunas palabras, vocaliza pero casi no se le oye, no imita movimientos.

= Narín hace más movimientos y su voz se oye más.

= Terminan la canción. A Joel le toca pasar lista, Antonia le entrega un folio con fotos y los demás al oír su nombre, dicen: “estoy aquí”.

= Le aviso a Antonia que me tengo que ir y que esa tarde me reúno con los padres de Narín.

12 de abril

9:50 h.

= Hemos estado con Narín. Intentamos mantener una conversación, le preguntamos una vez más su nombre y los años que tiene pero él solo respondió a su nombre, que lo repetió.

= Trabajando con unas láminas, identificó pescado, avión, hombre {dijo rubio}. No identifico montañas ni gafas.

10:10h.

= Los niños bajaron al patio aprovechando el buen tiempo.

10: 35 h.

= En la colectiva los niños ensayan los esquemas rítmicos. Narín no imita movimiento.

= Narín con la mano en la boca, sopla con la boca. No se mueve. Me siento detrás de él y le cogo las manos para que no se las eche a la boca.

= A continuación le toca a Narín hacer el cambio de zona.

= Se levantó para ir a la zona del teatro.

N: el camello que estaba en el teatro ahora va a la pintura.

N: el defín que taba en la {se despita} pintura ahora va a la casita.

= Continúa con el resto de los carteles aunque se pierde en lo que tiene decir.

A: dónde estaba

N: en lo uevos.

Termina de hacer el cambio de zona.

- = Al grupo del camello le toca estar en la zona del teatro.
- = A las 11: 00 h Antonia anuncia que vayan recogiendo para bajar al patio.
- = En el recreo Antonia y yo comentamos la entrevista con los padres de Narín.

2 de mayo

9:50 h.

- = Entre en la clase y Narín estaba tumbado en el suelo.
- = Antonia repasa la lista. Le pregunto a Narín qué hace en el suelo y responde que le duele la cabeza.
- = A continuación Erika pasa lista. Narín no mantiene la atención y se mantiene con las manos en la boca.
- :
- A: Aaron sale fuera.
- = Pasados dos minutos Aaron se asoma a la puerta. Tiene el dedo en la boca.
- Aa: (Nombre de la profesora) que ya pete (pensé).
- = Antonia anota las faltas después de pasar lista.
- = comienza una colectiva en la que hablan de los cumpleaños. Levantan las manos varios niños y entre ellos está Aaron.
- = Antonia le da el turno de palabra pero no dice nada sino que mueve los dedos.
- = Narín no mantiene la atención, se revuelca por el suelo.
- A: se acuerdan del cuento
- A: A qué sabe la luna.
- = Vuelven a recordar el cuento y después empiezan con el cuento del payaso. Antonia pregunta quién lo representa.
- = Erika se propone.
- A: a ver otra niña.
- Aa: {levanta la mano}
- A: Aaron una niña, tú eres una niña?
- = Irene se ha propuesto.
- = A continuación Antonia narra el cuento. Narín atiende; a veces, hace un comentario.
- Be: Antonia {y se acerca a ella}
- A: ahora no.
- = Narín ha imitado los movimientos del payaso y sigue las vocalizaciones.
- = Termina el cuento. Antonia pregunta a quién le toca cambiar la zona.

9:10 h.

= Aaron cambia la zona.

Aa: la rana que estaba en el teatro ahora va a la pitula.

El cameio que estaba eee ahora va a la cata.

El depin que estaba en la casita ahora va al teatro {se equivoca porque a los juegos y la plastilina}.

15 de mayo

9:05 H.

= Los niños repartidos en las zonas. El grupo del camello está en el teatro.

A: siéntate bien Narín. El culo en la silla.

:

A: ¿están los pies con el suelo?.

= Antonia conversa con Narín pero es difícil entender bien por el bullicio.

= Antonia llama la atención a otros niños. Narín levanta la cabeza y llama.

N: Nelson ana (rana)

A: sí Narín, Nelson está en la zona de la rana.

= Antonia entrega una hoja a Laura para pintar dos payasos.

A: las manos de amarillo.

La: {coge la cera lila}.

Aa: ¿ete e amaillo? {señala la cera amarilla}.

A: Laura dale las gracias a Aaron.

= Antonia le pregunta a Narín qué está trabajando.

A: {levanta la hoja}.

A: ¿qué es esto?

N: payaso

N: {señala la cabeza pero no le sale el nombre}

= Antonia pide ayuda a Laura y le dice el nombre a Narín.

= Antonia le recuerda a Narín que se siente bien, con el culo en la silla.

9:20 H.

= Antonia vuelve a insistir en la postura y le muestra que debe rodar la silla para sentarse.

= Antonia trabaja con Aaron los colores.

= Primero le pide que lo diga el y luego ella repite.

:

Aa: Antonia, mia coloes.

Aa: cuántos colores tengo.

:

=Antonia conversa con Narín.

A: Qué hiciste.

N: payaso.

= Narín levanta la hoja y se la pone en la cabeza.

A: es un sombrero.

A: guárdalo y trae un cuento.

= Narín va a buscar un cuento.

= Le apunto a Antonia que le insista en que se siente primero para después ver el cuento.

= Narín comienza a contar el cuento, Antonia le ayuda a partir de la tercera hoja.

= Antonia nos comenta que el viernes había representado al payaso muy bien, que había hecho las secuencias estupendamente.

A: trae los bolitos.

N: {vuelve a traer otro cuento}

= comienzan a leer el cuento.

A: y tiene un ...

N: : botón.

9:35 H.

Terminan con el cuento y Antonia propone al grupo que representen la historia del payaso.

= Narín trae el cuento de Tintín y Tontón.

A: Narín ayuda a Aaron a vestirse.

= el resto del grupo se prepara representar. Laura con el cuento hará de narradora, Aaron hará de payaso y se está vistiendo. Narín colabora y forma parte del público.

9:40 h.

=Entra Zenobia. Narín le llama la atención

N: hola Zeobia. Mia Aaron de payaso.

A: vete a buscar la silla a la casita.

N: dame la silla {va hacia la casita}.

A: siéntate que eres el niño. Alguien quiere ver la representación

N: {señala que otro niño puede sentarse con él} kevin.

A: Kevin quieres sentarte con Narín.

= Narín sentado en el escenario con las manos cruzadas. Aaron representa al payaso. Le da un beso a Narín y éste se limpia la cara.

= Comienza la crítica del público, Laura da la palabra.

22 de mayo

Sesión grabada en vídeo

8:50 h.

Recogida de imágenes del pasillo de entrada al aula. Enfoque a un ángulo del aula (zona de la pintura). En el centro está Erika con un juego de construcciones, intentando hacer una casita.

0:00:24

Zona de la pintura

= Antonia junto a Elena colocan una lámina en el caballete. Zenobia y Narín están sentados en la mesa, componiendo un trabajo. Laura observa lo que hace Antonia.

= Alba se acerca a jugar con Erika.

Antonia da indicaciones a Laura para que lave el pincel.

Laura sale corriendo del aula. Alba sigue con Erika y Zenobia con Narín.

Elena quita chinchetas del panel de exposición.

Narín intenta colocar un dibujo

Narín mira a la cámara.

N: hola {sigue intentando colocar el dibujo}

Zona del teatro

= Antonia con el grupo de la rana (Irene, Berta, Nelson, Kelvin) Están sentados en la mesa.

Antonia ayuda a Kevin con un puzzle, Ir pinta, Be observa a Ke y Antonia, Nel coge un lápiz de color.

= Antonia explica a Ke donde van las partes del cuerpo en un puzzle de nueve piezas de una muñeca.

A: hasta que no acabes la pintura no te puedes quitar el baby {se dirige a lau, que se ha acercado a la mesa de trabajo}.

A: no importa que con las ceras también, se mancha la ropa con la cera, venga {impulsa a Lau}

= Ir y El se dirigen a Antonia para preguntar algo sobre el dibujo y Antonia les aclara.

= zona del teatro

.....

=Antonia sentada en la mesa con Ir, Berta, Nel y Ke. Antonia al lado de Ke, van a hacer un puzzle

Ke: {la mira, intenta mantener alguna pieza en el puzzle antes de sacarlas todas}

A: fíjate, lo que van arriba y abajo. {señala el ángulo del puzzle} esto es una esquina.

K: {coloca una ficha}

A: {escoge una ficha entre varias} esta esquina es la de arriba, la del árbol. A ver dónde la colocas.

Ke: {coge la ficha}.

A: mira la esquina { le señala haciendo el ángulo}.

Ke: { la coloca en el centro del puzzle}

A: va en esta esquina {vuelve a señalar} en ésta.

Ke: la coloca.

A: vale y en esta esquina de aquí {señala}, va otra pieza que es ésta

A: ves que es una esquina {vuelve a señalar} esta esquina va aquí {señala la esquina del tablero del puzzle}

Ke: {coloca la pieza en el puzzle}.

A: bueno, ahora ¿tú quieres ir buscando los árboles {señala el lado superior del puzzle} que van aquí arriba.

Ke: {asiente con la cabeza}

A: pues venga.

Ke: coge una ficha y se le cae} ¿es un árbol}

A: ¿qué si es un árbol? Sí miralo aquí {señala la figura para que se distinga en el dibujo}

Ke. Dónde lo pongo

A: con los árboles.

Ke: { lo coloca en un lateral}

A: pero no con los árboles, todo esto es verde {señala el dibujo} y todo lo verde va aquí arriba y además es recto {vuelve a pasar el dedo por el lado superior del puzzle}.

A: tú ves que este lado {coge la pieza en sus manos} mira {coge las manos de Kevin} tú tocas esta piezas y todo esto son curvas ¿verdad? redonditos pero esta pieza es recta {vuelve a separarla con las manos de Kevin} y esto {señala el puzzle} toca, pasa la mano por aquí {Ke toca el puzzle} es igual de recto que esto ¿ves? {Ke hace la comprobación} Entonces lo recto tiene que ir con lo recto {ke lo coloca }.

=Berta repite correcto

A: y ahora te falta una pieza de árboles y la parte recta verde tiene que ir aquí {vuelve a marcar el puzzle}.

Ke. {coloca la pieza}.

A: muy bien ya tenemos lo de arriba {vuelve a señalar } ahora podemos hacer lo mismo que hemos hecho aquí todo el recto con el piso {señala parte inferior del puzzle}.

Ke: {le muestra si es una ficha} y esto.

A: estas son paredes que tienen un lado recto.

A. tú siempre tienes que buscar si tienes un lado recto, quiere decir que va por el borde.

Ke: {encaja la pieza en un lateral}.

A: bueno.

Ke {coge otra pieza}.

A: eso va con el cuento.

Ke: aquí {con la pieza en la mano intenta encajarla en el puzzle}.

A: bueno, tú si te fijas, las están piezas están dibujadas {señala} ves como son. Esta tiene un pico por aquí, a ver dónde metes ese pico.

Ke: {la encaja}.

A: oye Kevin, qué rápido.

Ke {coge otra pieza y la observa}.

A. pues ese es el niño que tiene el pañuelo, los ojos tapados ¿dónde va?

Ke: {encaja}.

A. Bien.

Ke: {coge otra pieza}.

A: tienes puzzles en tu casa?.

Ke: no {niega con la cabeza}.

A: ¿no te regalaron ninguno por tu cumpleaños?

Ir: {de fondo, dice algo así como yo también.

A. pues a ti te hacía falta un puzzle para tu cumpleaños.

Ke: a mi, a mi, a mi me regalaron un coche de carreras.

A: bien aparte de un coche de carreras un puzzle siempre viene bien tenerlo en casa ¿no te parece divertido los puzzles, Ke? Pues aparte de pedirle a tu padre y a tu madre lo de Pokemon le puedes pedir un puzzle ¿vale? Que valen poco dinero.

=Mientras Kevin ha seguido haciendo el puzzle por el lado inferior.

A: ¿esa pieza que tienes en la mano tiene un lado recto?

0:10: 52

= el grupo está en el pasillo para tomar el desayuno. Narín está sentado con una galleta en el mano junto a Joel. Más allá está Marcos y Cristofer.

Ma: XXX {se dirige a mi que estoy con la cámara}

De: una foto, les voy yo a hacer a ustedes, si señor, una foto.

N: XX

De: qué

=Erika se sienta junto a Narín, miran a la cámara mientras comen.

En otra esquina del banco están Joel, Daniela, Irene y Elena que parecen sentados en torno a una mesa que forma el banco. Han cogido un baby y lo han colocado sobre el banco como si fuera un mantel.

Jo: Daniela, Daniela {parece que le pregunta sobre lo que tiene en un tuperware, no se entiende porque hay ruido de fondo}.

= Zenobia también está cuidando.

Antonia coge a Narín que está sentado en el suelo, tira del brazo para que se le levante, Narín se resiste y llora.

A: cuando un jugo se abre se toma todo {lo sienta en el banco}.

N: {se baja}.

A: quieto ahí {vuelve a colocarlo en el banco, lo mantiene agarrado} quieto ahí.

N: {llora y grita}.

= se queda sentado en el banco, le salen los mocos.

A: hay que tomarse el jugo ahora, coge el papel y suenate Narín los mocos.

N: {se levanta a coger el papel}.

Cris: me lo comí todo.

A: mira, mira a Cristofer, {detiene a Narín} todo terminado, muy bien Cristofer.

X: chaqueta colgada { lo dice alguien del grupo de la esquina}.

Ir: de Delia {se oye de fondo, sonríen Elena e Irene}.

A: van a ir a jugar con los coches, los que no, no {cuando terminaban de comer podían coger de clase algún juguete que no pertenecía los rincones y que traían de casa}.

A: X { está colocando mochilas, quitando babys}

A: muy bien, en tu mochila {algún niño coloca su bol}

= Narín tomando el jugo sentado en el banco.

A: cuando hayan terminado de desayunar, sobre todo el jugo {Narín se levanta para darle el jugo} todo, todo, todo, irán a jugar a los cochitos.

N: { agita el jugo}.

A: todo.

A: hay queda todavía Narín, mete la pajita y chupa.

N: {mete la pajita en el jugo}

= el grupo de la esquina sigue allí sentado

A: no, no, no todavía tienes porque lo están tirando por el suelo y no se puede tirar el jugo al suelo, hay que meterse en la barriguita de Narín, al suelo no. Los que tiren los jugos al suelo no juegan, no vas a jugar con los coches si te lo tiras encima, no juegues.

Ir: oye Delia tú vas a grabar, vas a grabarnos, pero vas a hacer una cinta de nosotros : de lo que hacemos aquí.

D: sí

Ir: nosotros salimos aquí.

D: sí.

Ir: pero un día me la presta.

De: un día te la puedo prestar.

X: oye Delia XXX.

De: sí.

De: con la pajita Narín, con la pajita.

=Nos desplazamos al interior del aula.

A: tienes una tapa blanca.

=Dentro del aula, Antonia en el escenario sostiene el cuento de Juan el Campesino, los niños están sentados frente al escenario.

A: por favor, me quieren mira a mí, y no hagan caso a Delia ahora.

X: mi padre también tiene de eso Delia.

A: un momentito, yo no veo porque Narín no está sentado {el resto ya estaba colocado en la alfombra} bien sentado para ver el cuento.

A: Narín hay no ves {sentado en una esquina de la última fila del grupo} Narín ponte aquí delante, al lado de Nelson. Narín al lado de Nelson.

N: que no veo

= se levanta y va dando saltos en cucullas.

A: Narín { se para } aquí tienes un sitio vale. Los de atrás que no veas búsqusen un sitio y ponganse de rodillas y ya shhh.

A: {coloca a algunos niños} les repito {sube el tono de voz} que cuando estamos contando un cuento hay que escuchar : Narín ¿tú quieres ir para fuera? Pues entonces tienes que escuchar el cuento ¿te quedas aquí para escuchar el cuento? Pues míralo y escucha.

= Antonia muestra el cuento.

A: el cuento..

= murmullo de los niños.

A: Juan el campesino {algunos niños repiten al unísono}.

A: Había una vez un campesino que se llamaba...

Niños: Juan

A: {relata la segunda lámina} durante el día trabajaba la tierra para dar de comer a la familia. Escuchen ahora {murmullo de niños}. Sembraba tierra, plantaba lechugas, cultivaba árboles frutales pero los pájaros tenían hambre y se lo comían todo.

= relata la tercera lámina.

A: Juan no sabía que hacer, quería que sus hijos y sus hijas pudieran comer pero también que comiesen los pájaritos.

A: una es la planta que yo pongo en la tierra porque tienen que crecer.

A: pero miren cogió un palo pintado de negro, lo puso en pie, en la punta colocó una manzana por cabeza, dos higos por ojos, una zanahoria por nariz y por boca una <fresa roja> sus pendientes eran dos cerezas.

N: <fresa> {repite en voz baja}.

=Antonía relata la sexta y la séptima lámina.

A: y así fue como Juan pudo resolver su problema, todos los días les hacía ese espantapájaros, muy alto, muy alto, le ponía comida allí y los pájaritos aprendieron a comer su comida.

Que tenía una manzana grande, que era una cabeza, ¿los ojitos qué eran? {señala la lámina}

Niños: fresas.

A: los ojitos qué eran

A: higos

N: higos.

A: yo les voy a traer todo. Vamos a hacer un espantapájaro aquí, todo

A: y qué era la nariz.

Niños: zanahoria.

A: y la boca ¿qué era?

Niños: fresa.

A: {asiente con la cabeza}.

A: la boca sí que era una fresa y de ¿qué color?.

X: marrón.

A: ¿una fresa?

X: violeta.

A: aquí parece marrón pero es roja, no sé porque quedo tan oscura.

A: pero y que eran estos dos salcillos tan bonitos, estos dos pendientes que les puso.

X: rojo.

A: sí, pero que son estas frutas ¿ustedes las han comido?

Niños: cereza.

A: cereza.

=Hablan varios niños a la vez.

X: X

X: pera

X: yo la he comido

A: y cuál es su cuerpo.

Niños: pera

A: de qué color.

N: verde.

A: {se levanta para colocar a Narín o para quitarle la mano de la boca} verde y los brazos ¿qué son los brazos? ¿a ver si lo conocen?

Niños: espalos

A: {coloca a Narín por segunda vez}.

A: espárragos.

Niños: espárragos.

A: todo se come : unos puerros.

Niños: {se regañan} puerros.

A: se pone en los potajitos y en los purés que muy ricos los puerros.

X: se ponen en la sopa.

A: y en la sopa

= se acaba el cuento, algunos se levantan, se giran. Toca el cambio de zona.

A: Narín {tumbado en el suelo a los pies de Nelson} escucha lo que dice Nelson.

Ne: {de pie} eso me gusta Narín {le señala con su dedo índice}.

A: Berta a la alfombra con todos los niños {está encima del escenario}

A: bueno estamos esperando que ustedes estén sentado.

=Elena en el centro del aula con el cartel para hacer el cambio de zona, los niños sentados frente a ella.

X: X.

A: no, eso lo hace elena nada más, tú estabas comiendo potaje y oíste el cuento, bueno ya está.

A: elena mejor que no hagas eso {se refiere a un shh que ha hecho la niña} sino que nada más que les diga: escuchen XX.

El: la rana que antes estaba en el teatro ahora va a la pintura.

A: { la ayuda a coger el cartel que está colgado y le coloca el que ella tiene en la mano}.

A: que les dice primero para que estén atentos Elena.

El: ya no me acuerdo.

A: les puedes decir estén atentos, que escuchen.

EL: estén atentos.

El: el camello que antes estaba en la pintura ahora va a la casita.

:

0:20:09

= Los grupos han cambiado de zona. En el teatro está el grupo del elefante {Cristofer, Joel, Erika, Beatriz, Alba}.

De: qué es {me dirijo a Cristofer que pinta una manzana}.

Er: mira yo {señala una roncha que tiene en la frente}.

De: ay dios y eso

Joe: a ver Eri, a ver Eri

Joe: ños.

De: y qué hicieron en casa

Al: {se levanta el sueter} mira {enseña otra roncha}.

De: huy.

De: qué hicieron.

Cris: X

Er: X pego la varicela {señala a Joel}.

De: quién te la pego a ti.

Er: joel.

De: y a ti te la pego Cristofer.

Cri: {señala a Beatriz que está a su lado}.

De: nooo.

De: tú estabas mala de varicela, Beatriz.

Bea: no, yo estaba en casa, al parque.

Be: al parque cerquita de casa.

De: no, no tenías la varicela.

Be: {niega con la cabeza}.

De: tú has venido al cole todos los días ¿no?

Cr: X pego Daniela.

De: eh.

Cr: Daniela {señala}

De: te la pego Daniela

Cr: {asiente con la cabeza}

D: bueno no importa.

De: mira y qué estás pintando, qué está haciendo cada uno ¿a ver?

Cri: {muestra su dibujo}

De: a ver Alba qué estás haciendo, a ver cuéntame Alba.

Al: el flaco y el, y el gordo.

De: pintando el flaco y el gordo.

Al: {asiente con la cabeza}.

Al: el flaco ya está pintarlo pero no pinto la flor {se refiere a que le falta pintar la flor}.

De: Beatriz qué haces.

Be: picando la manzana.

Cri: {muestra el dibujo} azana

De: qué haces con la manzana.

Cr: pitando.

De: pintando.

De: y Joel qué haces {dirigiéndome a Joel}.

Joe: que estoy pintando

Er: oye voy a terminar <tú me das una manzana>

De: noo

:

=Cambio de situación: el grupo que está en la casita. Se acerca la hora de recoger.

A: narín {grita} te vas a queda aquí tú solo recogiendo.

A: recogiendo el próximo día siguen.

= 0:22:33.

A: X

= Narín y Elena han tenido algún choque y van al espacio para hablar y pedirse disculpas.

A: X qué pasa con Narín {impulsa a Narín para que se aproxime a Elena, que está sentada en la silla con cara enojada} y explícale tú lo que pasa y tú , Narín contéstale a Elena.

=Antonia le aproxima una silla a Narín para que se siente

El: por qué me pegaste tú una patada Narín.

A: {lo sacude por la espalda mientras él mira lo que hacen unos niños en el escenario} dile tú lo que le dices a Elena, qué dices tú a Elena.

N: X una patada.

A: {Narín sigue con la mirada desviada hacia el escenario y Antonia le gira la cabeza} ¿tú le distes una patada a Elena, Narín?

N: X me dio

A: {se sienta en un lado del escenario} ella te dio a ti primero {dirigiéndose a Elena} Elena tú le diste una patada a narín.

EL: no, el primero a mí.

A: {dirigiéndose a Narín} tú le diste una patada.

N: X una pala X.

A: a ver

A: tú le diste una patada a Elena y elena se enfadó contigo y te pego.

A: {dirigiéndose a elena} a ti te gusta que te den una patada

EL: {niega con la cabeza}.

A: díselo.

El: a mi no me gusta que me des una patadas.

A: escucha lo que te dice.

A: { se dirige a los que están en el escenario} chicos fuera

A: { gira la cabeza de Narín} escucha lo que te dice Elena, díselo otra vez.

El: a mi no me gusta que me den patadas.

A: a ella no le gusta, no le gusta que le den patadas, ahora le dices a Elena perdona y les das un abrazo XX

A: dale un abrasito.

A: dense un abrasito.

A: no se van a dar un abrasito.

N: {niega con la cabeza}

A: entonces tú {Narín} te quedas aquí y tú {Elena} le vas a dar un abrazo a Narín.

El: {asiente con la cabeza}.

A: a ver dale un abrasito a Narín, Elena.

=Elena abraza a Narín.

A: y tú {Narín } dale un abrasito a Elena {Narín intenta escabullirse} y váyanse a recoger {se levantan y se van}.

A: a recoger.

23 de mayo

9:00 h.

= El grupo del camello en el rincón de los juegos y la plastilina. Elena en una mesa con fichas y Aitana, Narín y Laura en otra. Narín juega con la plastilina. Aitana también golpea la plastilina y Laura los mira.

N: hola, hola {pero no levanta la vista de la plastilina}.

De: hola Narín

De: qué haces.

De: qué estás haciendo Narín.

N: XXX {hay mucho bullicio y Aitana golpea en la mesa}.

De: eh

La: XX {dirigiéndose a Narín}.

=Antonia de fondo se oye rosa, violeta, naranja, azul, rojo.

N: XX {señala la cámara}

Ai: XX

De: eh.

Ai: que no sabe hablar porque es chiquitito { se dirige hacia la cámara}

De: no pero él va aprendiendo y habla más.

N: X {imita los golpes de Aitana}.

=Continúan en la mesa.

= Aitana se ha levantado, Narín también se ha ido, Laura se queda sola.

= de fondo Antonia dice que está pasando en ese grupo , se oye a alguien llorar.

= Aitana se ha ido junto a Elena, se dirige a Laura.

Ai: te quieres X ahora.

= Llantos de fondo y Antonia atendiendo la situación.

A: quiero saber que está pasando

Ai: Laura te quieres pintar ahora.

La: {niega con la cabeza}.

Ai: elena te quieres pintar.

=Ai invita a varios si quieren pintar. Narín se había levantado, estaba sin hacer nada.

9:26 h.

A: Narín {está llorando y señala} estás enfadado porque yo no te dejo ir al teatro pero es que no puedes ir al teatro.

=Elena y Aitana juegan en el mismo rincón.

A: dónde está el grupo del camello, dónde está, mira el camello {además coloca el baby a Laura}.

A: Laura si tú no estiras el brazo vamos a estar hasta mañana.

= Aitana y elena saltan de un lado para otro.

A: chicas, elena estamos en los juegos y no en las colchonetas.

= Antonia con el grupo del delfín en la zona del teatro, les lee el cuento del Juan el Campesino. El grupo del camello sigue en el rincón de los juegos.

= Narín ha cogido figuras y ahora juega con una casita pequeña. Aitana mira aburrida hacia donde está Antonia. Elena está subida a una mesa. Laura va y viene por el rincón.

= Aitana mira lo que hace Elena e imita (sube, baja de la mesa, rodea la columna, sube a la mesa). Laura observa.

Ai: no, yo te digo X {tiene un puzzle de gomas con figuras geométricas}.

= Ait. Construye una torre, poniendo una figura encima de la otra. De fondo el grupo del teatro repite el cuento del payaso.

=El se ha levantado a buscar una pieza del suelo.

Ai: cógemelo, cógemelo.

El: ja, ja.

= El se dirige a Laura como si la amenazara. Narín en el fondo juega con dos muñecos sobre el mueble de la estantería.

El: XXX {hace rugidos de león}.

El : { se tapa la cara con una figura de encajes} Laura XX

= Aitana se levanta y se pone junto a Elena.

DESCANSO

=Cambio de situación: pasillo de la escalera.

= Sentados en círculo en el descansillo de la escalera. Daniela y Marcos de pie, De fondo hay murales del cuento *Dónde está la luna*

A: es imposible que estén todos a mi lado, { les hace un sitio a Daniela} Narín puedes sentarte aquí Daniela, ruedense. Marcos {detrás de Antonia} otro día te toca a ti. Nelson deja a Marcos aquí a mi lado {Marcos se acomoda}.

A: yo estoy al lado de ustedes muy cerquita, venga manos a la rodilla, a ver.

A: manos a la rodilla, háganse un poquito para atrás y abrimos el círculo y así estamos más cómodos.

Ir: Antonia mira {enseña el dedo}.

A: están todos con heridas, Nelson hazte un poquito para atrás y tendrás más sitio. {nelson como si no oyera}.

A: Nelson.

A: una , dos, tres.

= Cantan la canción del poeta, acompañada de movimientos: palmas, cruzar los brazos sobre el pecho, ir a un lado, ir hacia el otro, tocarse la cabeza. Narín y el resto siguen los movimientos, menos Nelson que parece enfadado.

= Cantan la canción del champú.

= Cantan el hombro, cabeza, yogur de fresa.

A: vale de pie, el patio de mi casa.

= Nelson continua sentado en el suelo.

A: Nelson, por favor, te pones para atrás es que si nos vamos a dar ahora cuando bailemos el patio de mi casa.

A: pues nelson, si te damos

= El grupo se mueve en círculo cantando la canción. Cuando terminan juegan a la pata coja mientras Antonia canta y aplaude.

A: si que soy una cojita... que si te doy un puntapiés.

= Cambio de situación: salen al patio.

= Antonia habla con Nelson y algunos niños se han quedado.

0:32:14

= Los niños vuelven del patio, están en el aula sentados frente al escenario.

A: ya Marcos

N: X pupa {es el único que está de pié}.

A: Viste la pupa que tiene Nelson en la rodilla, es que por eso está enfadado, porque tú no te diste cuenta {Nelson con el pantalón remangado}.

A: mira Nelson, él no se dio cuenta, tú muchas veces das también sin darte cuenta. A veces, lloran los niños porque tú les das, acuérdate el otro día cuando Narín se dio una voltereta porque tú sin darte cuenta le empujaste, te acuerdas.

A: {dirigiéndose a Marcos} ¿tú le pediste perdón a Nelson, Marcos?

Mar: perdón.

A: perdón Nelson, fue sin querer, hay veces que no nos damos cuenta yy

A: siéntate Narín {se dirige a un estante del teatro pero vuelve al escenario}.

A: bueno, les voy a enseñar una cosita nueva ahora.

= comentarios entre los niños.

X: hoy no vino Aaron.

A: no, no vino Aaron.

A: bueno ahora vamos a abrir todos la boca muy grande y hacer mucha fuerza con la boca, sin dedos que los labios se estiran todos ¿no?

A: ahora vamos a hacer besitos muac, muac, muac.

A: y volvemos a hacer mucha fuerza con la boca.

A: y {sonidos de besos}

A: pero besitos muy grandes y fuertes que se oigan mucho.

= los niños repiten.

A: a ver besitos Narín

A: no hay que decir nada, hazlo, hazlo.

= Antonia se pone la mano en la boca para hacerlo más sonado.

A: nos chupamos así como los conejitos {sacar labios}.

A: y ahora nos hacemos gordos {inflar cachetes}

A: y así {desinflar con los dedos} inflamamos.

A: y ahora como si me picara la lengua aum, aum,

A: y así {se pone la mano, pasa por la boca}

A: y qué tenemos dentro de la boca.

X: la lengua.

A: a ver la lengua de todos {dobla la lengua con los dientes de abajo}.

= todos los niños la enseñan.

A: la lengua es muy amiga de los labios y cuando los labios están así un poco sucios, la lengua dice voy a limpiar mi casita y hoy voy a limpiar todos mis labios.

A: y sale a limpiar los labios de arriba, voy a un lado y ahora dice voy al otro lado.

A: a ver Narín tu lengua arriba, al labio de arriba, Cristofer a ver como limpias, todo el mundo, Joel tú también.

A: y ahora limpiamos el lado de abajo, abajo, a un lado.

A: {la lengua a un lado y al otro} la lengua va a decir no, no, no,

A: Narín

A: Erika la lengua quieta no, la lengua hace {mueve de un lado a otro}.

A: y tú también, Nelson, también y Narín, también

A: y la lengua hacia arriba y abajo.

= Los niños mueven la lengua

A: tu lengua se quedó quieta Narín, abajo y arriba, arriba también Narín.

Ire: X

A: {mueve la lengua a un lado} no ven un caramelo

A: y ahora el caramelo se pone al otro lado.

A: y ahora al otro lado

A: y vamos pasando el caramelo de un lado a otro como si estuviéramos jugando con una pelota, una pelota viene para acá, pum, pum y pasamos la lengua.

A: pero con la lengua, la lengua empuja, la lengua quiere salirse

A: la lengua se quiere salir por aquí y también se quiere salir por aquí pero nosotros no la dejamos que salga.

= A continuación los niños agitan la cabeza con los músculos de la cara suelta, hacen ruidos con los labios, un sshh {como un fuelle}, pum ,pum, pum acompaña con las manos {sonidos de un tren, sirena, ...}.

A: se paró, ahora se hacen así con las manitas una caricia, suave, acaríciate para que veas X, acaríciate la lengua, la mano en la carita y unos golpitos.

A: vale, muy bien, ya está bien.

A: ya está la lengua se nos pone preciosa.

10:30 h.

A: vamos a empezar el del siete

X: el del seis

X: y el nueve

A: XX

Ir: y el número nueve

A: ya llegará hoy vamos a hacer el seis

A: Narín {llama la atención}

A: mira a todos los niños a ver todos con la mano del do

= los niños levantan el brazo izquierdo.

A: un poquito más arriba ¿se cansan? A ver empezamos

A: Narín {sube el tono} ¿no lo vas a hacer? Por qué no

X: que me canso Antonia

A: pues entonces te vas fuera {dirigiéndose a Narín}

Á: ven { se aproxima a Narín}

A: Narín se va a ir porque cono no quiere hacer do {lo coge por la mano y él se levanta}
A: te vas a poner aquí de pie a mirarnos
= Narín está otra vez sentado
A: empezamos, una, dos, tres y cuatro
A: don {acompaña movimiento mano izquierda} din-don- din
A: eso no es Narín, esto no es el don y el din {Narín mueve todo el cuerpo de un lado a otro y no los brazos solamente}
A: siéntate bien y es así con las manos así {puños cerrados} don din
= Narín intenta hacerlo
N: con ésta
A: sí
= Narín se deja caer
A: ¡ narín! Si lo vas a hacer te pones de pie, fíjate cómo lo hacen los demás niños.
A: vale ahora pasamos a {coge otra lámina}
A: no se hace shh {pone el dedo en la boca para indicar silencio} no se oye nada otra vez.
A: una, dos, tres y cuatro.
A: din – din {silencio, silencio} {silencio, silencio} din-din
A: bien ¿qué bonito verdad?
Todos: sí
=murmullan
A: y ahora el número diez que ya acabamos
X: a ver el número diez
X. con banco
A: y con blanco y din-din
X: mira
X: XX
X: a mi también me gusta
A: a ti también te gusta este
A: vale
A: ya
X: Antonia me mordí
Mar: a mi me gusta
A: ¿te gusta María?
A: mano del din {derecha}

A: mano del din

A: bueno, vamos a no seguir hablando porque si no no terminamos

A: María mano del din

= Terminan con las láminas

= Cambio de situación: toca un cambio de zona que hace Alba. El grupo del camello en el teatro.

= Antonia está de pie frente al casillero de las fundas plásticas que contiene los trabajos.

A: hoja para Elena {Narín está detrás observando}

= bullicio de fondo

A: X Elena pinta tu payaso {le entrega un dibujo}

A: con esta cera {mueble con estante saca ceras}

= Narín ha cogido un puzzle y Antonia le dice que lo deje para después, lo coge por la mano para que se siente en la mesa.

A: y después hace el payaso {le da un puzzle}

= en la mesa, Narín saca figuras de puzzles, Elena pinta, Aitana ve lo que hace Laura que también pinta.

A: Aitana ahora tú vas a pintar el payaso {le entrega un folio}

A: Elena una cera en la mano {le quita otra que tenía en la otra mano y la coloca en el estuche} solamente.

A: dame que te ayudo { le coge el puzzle a Narín}

A: Narín , mira tu silla no está bien colocada {él está sentado sólo en el bordillo}

A: {sentada enfrente de Narín} levántate Narín, levanta, levanta, levanta, Narín levanta {no colabora}. Narín {tono más alto}

A: mira la silla, la silla no está bien, la silla se pone así {la rueda} y ahora ya te puedes sentar {Narín se sienta}

Ai: yo quiero pintar X

A: después {mientras prepara el puzzle para Narín} venga todas las figuras fuera.

A: el círculo, dónde va el círculo

N: ananillo

A: el cuadrado es amarillo.

A: el cuadro es amarillo {se lo señala}

= Narín tiene en sus manos un círculo y un cuadrado

N: y la peola

A: y la pelota {se refiere a la figura geométrica} es azul

A: Narín ahora no vamos a ver los piquitos estos {fiscos que hay en la mesa} vamos a guardar la pelota en su sitio.

Lau: Antonia mira, mira , hola {mira a través de papel transparente}

A: Laura ahora con una cera gruesa de las que están en esa caja pinta todo por aquí.

A: vamos Narín {que está con el círculo en la mano y no sabe dónde colocarlo} ¿dónde se pone la pelota?

N: {lo coloca}

A: el círculo ahí, venga

= Narín golpea encima del círculo para encajarlo

A: y el cuadrado amarillo

A: el cuadrado amarillo ¿dónde va?

N: aquí

A: aquí abajo

= Narín lo encaja

A: y la puerta verde { Narín se va a coger un triángulo}

A: la puerta, la puerta

N: la pueta aquí {tiene el triángulo en la mano}

A: esa no es la puerta, ese es el tejado, el triángulo

A: esta es la puerta {le señala el rectángulo}

A: Berta hoy qué pasa XX

Be: XX

A: y por eso se escupe Berta

N: el tejado

A: y el triángulo rojo {vuelve a dirigirse a Narín}

El: el tejado {mira lo que hace Narín}

A: el tejado de la casa

A: Narín ahora ya puedes guardar el encajable y vamos a pintar la manzana, igual que Laura, roja

= Narín se levanta, va al estante donde están las fichas de cada uno, se entretiene con un puzzle.

A: deja los puzzles ahora

= Narín lo lleva hacia la caja de ceras

A: dónde está la cera roja

= Narín aplasta con la mano las ceras

A: coge la cera roja

= Narín coge la lila.

A: {dice no con los dedos} roja, esa no es roja

= Narín coge otra de color azul

A: no, esa es azul

= Narín va cogiendo al azar, se va acercando a una

A: esa es roja, esa, esa {Narín mira hacia otro lado, se despita con lo que pasa en la mesa con sus compañeros}

= mucho bullicio y se dirigen a la mesa

A: Laura, Laura, como nos sentamos todos, a ver cómo estamos todos sentaditos {Narín se queda levantado en la silla}

A: Adrián cómo estás tú sentado

= Narín comienza a pintar la manzana

A: espera

A: Elena tú que estás pintando

El: el payaso

A: y qué estás pintando, esa parte del payaso, esa ropa ¿cómo se llama?

N: X

A: tú pon tu manita aquí, una mano agarrando la hoja y la otra coloreando la manzana.

El: X

A: pues fíjate en

A: no te salgas por fuera Narín, despacito, para que no te saltas por fuera {enlentece el ritmo de habla} poquito a poco, así, despacio, despacio

N: bien {levanta los brazos} mira

A: ya pintastes el rabito de la manzana y ahora vas a hacer el círculo

Ai: el rabito no se pinta

A: el rabito no se pinta por qué no

Lau: X

A: sí lo podemos pintar

N: X {señala el dibujo de Laura}

A: ya laura pintó su manzana de rojo

A: y tú qué estás haciendo Aitana

Ait.: pintando esa cosa de aquí

A: y qué, qué estas pintando del payaso , cómo se llama lo que están pintando {cambia el folio de orientación para que lo distinga mejor}

A: {se dirige a Narín que tiene las manos en la nariz} las manos agarraditas aquí {le lleva las manos a la mesa}

Ait:X

A: los zapatos

A: Narín, venga para que piques con el punzón la manzana, mira aquí tenemos muchas manzanas.

X: X

A: porque vamos a hacer un árbol {coge una cajita con manzanas del armario}

= los niños se alegran con la idea, exclaman alegría

A: mira, todas las manzanas que tenemos aquí, falta la manzana de Narín, esta es la de Laura.

N: XX {señala la caja}

= Antonia retira la caja.

A: Elena no ha hecho la manzana, la va a hacer ahora cuando termine el payaso

Ait: yo me quiero ir

A: cuando termine el payaso {dirigiéndose a Aitana}

A: bueno Narín cómo hicistes el rabito muy bien hechito, vas a pintar la manzana por aquí {hace una demostración y después le da la cera para que la coja} venga.

= Antonia supervisa el dibujo de cada niño

Lau: X

A: coge la cera y haz así {coge la cera y pinta con el lateral}

= Antonia se dirige a toda la clase

A: vamos a bajar al patio ahora XX

= otros niños hacen un gran alboroto.

El: yo tengo que terminarla

A: todos vamos a terminar

A: la cabeza levantada que te veamos la cara Narín y la mano aquí {primero le levanto la cara y luego le abrió el puño} a ver todos con la mano agarrando la hoja

N: X {dirigiéndose a Laura}

A: todos las manitas en la hoja, agarrando la hoja

A: tú también tu mano en la hoja Narín {vuelve a cerrar el puño}

= Antonia le abre la palma de la mano y colocándola sobre la mesa}

A: Narín tu mano en la hoja

= Narín señala el dibujo de Aitana. Antonia le coge la mano y se la coloca encima del papel

A: y sigue con la manzana, venga

N: XX {vuelve a señalar}

N: X {coge su cera y la acerca al lapicero}

A: sí son iguales, rojas también {señala el lápiz rojo}

A: ya terminates Laura? La guardas en tu mesa

La: X

A: en tu mesa, en tu carpeta

El: {la llama con un toque en el brazo}

A: X para luego pintar la manzana roja, cambia de color, cambia

= Elena cambia de color

A: ustedes estuvieron malitos {refiriéndose a Elena y Aitana} y no hicieron el payaso y ahora tienen que terminarlo.

A: eso va para la cera, te has dado cuenta {dirigiéndose a Aitana que la coloca en el lapicero}

A: qué están pintando Elena

El: el pantalón del payaso

A: y tú qué vas a pintar Aitana

Ait: los pelos del payaso

A: y tú qué estás pintando Narín

N: {señala}

A: qué es esto {señala} ¿cómo se llama esto? Qué están pintando

N: X

A: la manzana {articula más claramente}

A: de qué color es la manzana

N: X {mira a los niños}

A: más cositas ahí {dirigiéndose a otro niño que se ha acercado a la mesa} pega papeles, puedes pegar papeles.

A: vale ya terminaste Narín

A: ahora coge un punzón y una alfombrilla para que piques toda la manzana por aquí {señala el dibujo} para meterla en la caja {señala el lugar donde está la caja}

= Narín se levanta

A: qué quieres hacer Laura

A: qué quieres hacer, quieres contar un cuento, quieres pintar una fruta

A: X {está de espaldas}

=Antonia se levanta a darle un dibujo del colgador

A: pinta la pera

El: X

A: tienes que terminar ese payaso

N: X {con las tijeras en la mano}

A: no Narín, con tijeras no

A: alfombrilla y punzón {se lo termina dando}

A: vas a picar

= Narín intenta pasar detrás de Elena

A: Elena metes la silla por favor, para que pase Narín

A: eh {mira el dibujo de Laura}

A: de qué color las peras, naranjas no, las peras son verdes o amarillas o rojass

El: X

A: otra vez rojo {se dirige a Laura} cambia de color, ya hiciste la manzana roja

El: X { a Antonia}

= Antonia le acerca el lapicero y Narín va a comenzar a trabajar de pie

A: a ver primero, primero, primero {se dirige a Narín} hay que sentarse en la silla {le quita el punzón}

= se sienta y le da el punzón

X: X

A: coloca bien la hoja, coge el punzón, Narín con los deditos, así { le muestra la pinza para coger el punzón} porque así {le hace una demostración de prensión manual} no te sale bien, para que tú dirijas bien el punzón vas con los deditos así.

N: X picando

A: picando, picando, poquito a poco, pero los deditos así

A: qué hiciste {alguien que se le acerca}

Ai: mira {refiriéndose a Narín} lo está haciendo X

A: bueno tú a lo tuyo.

= Antonia tiene un dibujo delante y se dispone a ponerle el nombre del niño

A: dice Aitana que no lo estás haciendo bien, narín

X:X

A: los cuaros {refiriéndose al dibujo presentado} y no tiene camas ni nada

X: X

Ait: yo tengo una

A: venga sigue

= Antonia pone el nombre a los dibujos que tienen Berta y María

A: XX

= Habla con Berta, mantienen un breve intercambio. A continuación se acerca Marcos, hay bullicio de fondo y el grupo del teatro sigue con su tarea.

A: por la raya negra {se dirige a Narín} el punzón por la raya negra

A: el punzón es como un coche que va por la carretera y no se sale porque sino choca y se cae

Lau: se cayó un fizquito

El: ya está {terminó su tarea}

= Se levantó y vuelve con el dibujo de la manzana que el dio Antonia

El: mira lo que he pintado por fuera

= Antonia no está con el grupo.

A: Aitana atenta, X

= Antonia en otra zona mientras en el teatro el grupo sigue con su tarea

A: María no mezcles los colores

= Narín cogió el folio por el revés y pica con el punzón

De: narín

= Antonia vuelve a la zona del teatro y corrige a Narín la dirección del punzón

A: por aquí {pica} mira, mira que bien, pero no lo rompas, todo esto ya está

A: ves

A: muy bien narín, ahora te falta, sigue, sigue, sigue por aquí, subiendo

= Elena muestra su dibujo y Antonia se vuelve a sentar con el grupo

A: coge el punzón y pícala

= Antonia supervisa los dibujos

A: todos los puntitos de colores {se refiere al dibujo de Aitana}

= Antonia observa al grupo de la zona de juguetes y construcciones y se levanta

N: XX { a nosotros}

N: una pera { se refiere al dibujo de Laura}

= Antonia vuelve al grupo

A: Narín mira como Elena, los dos a picar la manzana venga

A: la manita {que la coloques en el folio}

Ait: X

A: X

A: la manzana la haces enseguida {se dirige a Aitana} mira como la hizo Elena enseguida
= Antonia en otro rincón.

A: termina con eso ya y vamos a parar

=Aitana ha ido a buscar a Antonia con su dibujo en la mano

= Antonia vuelve al teatro

A: elena las cosas que no se rompen solas jamás {tiro de la manzana que había picado}

A: cuando termines el payaso {se dirige a Aitana} haces la manzana

Be: X

A: ya vendrás tú mañana al teatro {se dirige a Berta} {coloca la manzana de Elena en la cajita}

A: vayan recogiendo los juegos y recogiendo la casa

El : X {a Antonia y se levanta}

A: espérate Elena primero recoge todo lo que tengas que recoger

A: Marcos tú terminastes de pintar

A: Daniela quiere pintar XX

= Narín está terminando de picar y Laura de pintar la pera.

Termina la grabación.

24 de mayo

Grabación en clase (cassette)

= Intento recoger una grabación de la zona de la casa con Aaron, Aitana y Elena. Yo estoy sentada en la zona de la pintura. Irene se acerca y quiere oír la grabadora.

D: cuenta algo, qué vas a contar.

Ir: yo quiero cantar una canción.

D: venga.

Ir: la de Pinocho.

D: la que tú quieras.

D: pero tienes que sentarte.

= Irene canta la canción de Pinocho.

D: bien.

= Antonia se aproxima para arreglar un conflicto.

A: con la mano.

N: Antonia.

A: jugando.

N: Antonia.

A: estaban jugando, a qué estaban jugando Aaron.

N: Antonia, Antonia.

A: un momentito, Nelson.

A: a qué estaban jugando.

N: me salió mal {se oye de fondo}.

= Laura sopló.

A: los monstruos, y tú eras un monstruo, ¿quién era el monstruo?.

A: y tú quién eras.

A: tú querías jugar a los monstruos.

A: también querías jugar.

A: {apenas contesta al interrogatorio}.

A: Aaron dile a Aitana lo que no te gusto.

Aa: X

A: ya no te acuerdas.

A: ya se le fue el santo al cielo.

A: tú sabes lo que paso Aaron {pregunta a Aitana}, a ver cuéntame.

Ai: estaba jugando con él y

A: y le diste a Aaron.

= Antonia le pregunta a Aaron pero sigue sin decir nada.

Ai: con la mano, pero con la cabeza no se duele.

A: que no.

A: a ver dime nos dimos un cocazo.

A: dímelo.

25 de mayo

9.15 h.

= Zenobia en clase. Aitana cambia la zona.

Aa: e que io teno.

Nelson y Aaron hablan.

Ne: què hace eso ahí.

Aa: le pegue a .

= Daniela manda a callar a Aaron.

=Aaron y Nelson miran a la estantería.

Ne: cacá.

Aa: caca, no hay caca.

:

Aa: no lo no cholito.

= El grupo del camello en la zona de la casa.

El: tú quieres ser la madre {se dirige a Aaron}.

Ait: no, no, porque el es un niño.

Ait: no, porque las dos somos madres.

= Aaron observa y se mantiene callado.

El: no, tú eres la hija y tú eres el padre.

= Suben a la zona alta de la casa. Aitana y Elena hablan de una cama.

Ait: aquí voy yo.

= Elena y Aitana hablan de quitarse los zapatos. Hablan, saltan y Aaron se mantiene callado.

9.20 h

El: miren todos aquí en el techo.

Aa: miren todos en el techo.

El: miren.

:

Ait: miren todos que hay aquí.

Aa: Elena, elena.

Ir: soy Irene.

Aa: Elena ati en la cata.

El: Irene.

Ir: hola.

El: que estás muy guapa.

Ir: y tú también.

El: ehh.

Ir: que estás muy guapa, tú también.

= Elena está en la zona de la casa e Irene en los juegos.

Aa: que no tabe tú {se dirige a Irene}.

Aa: la boquita telada.

:

Aa: Ilene hola.

Ir: todos los días me vas a llamar Irene, Aaron.

:

Ir: ehh, Aitanilla.

Ait: que no que eso es muy peligroso {Aaron pone el pié en la baranda}.

EA: el sábado me voy a Granada, el sábado me voy a Granada.

= Elena y Aaron se asoman.

El: tú eres el padre, vale.

= Aitana y elena siguen hablando todo el tiempo. Aaron juega a saltar.

Aa: mia Ele.

Aa: tu tabe hace eto {muestra un salto}.

Ait: pues mira mi salto Elena.

= Elena le contesta aunque no la entendemos.

9.29 h.

Ait: juntos, juntos.

Aa: está locando.

= El juego se anima y bajan de la casa.

Ait: ai iah {ruidos de animales}.

Ait: tú no eres {dirigiéndose a Aaron}.

= Elena y Aitana juegan a hacer de fieras, suben y bajan de la casa, mientras Aaron está dentro de la casita.

El: aih, au {sonidos onomatopéyicos} coge una tela de ahí.

Ait: {le muestra una}.

El: no, esa no.

= Ait y Elena suben con las telas al piso de arriba.

Ait: tú eres mi amiga.

El: xx.

Ait: yo voy a luchar.

Ait: es que tú no sabes luchar {dirigiéndose a Aaron}.

= Colocan las telas y Elena tira los zapatos de Aaron. Aaron está metido en la caseta del perro.

9.31 h.

Ait: pero ponte ahí {a Elena}.

El:pero no me tapes con eso.

Ait: sí, sí, acuestate.

:

El: esta es mi habitación.

:

Ait: si te lo coge tu padre.

El: XX.

Ait: yo no puedo ir contigo, voy a hacer la comida.

Ait: cuando yo venga a comprar la comida {tiene un bolso colgado}.

= Elena está acostada.

9.35 h.

= Aaron sale de la caseta, con el teléfono y lo enrolla en la escalera.

Aa: por ati.

Aa: elena mira.

=Aitana y Elena dentro de la casa.

Ait: puedo pasar {mientras baja la escalera}.

= Aaron se sienta en la estantería.

Aa:ahí.

El: XX

= Conversación con Antonia.

Aa: mia esos son los micos.

Aa: omo me la una patala en la oilla no me duele.

9.50 h.

26 de mayo

Sesión grabada en vídeo

= Primera hora de la mañana, entrada del aula, los niños sentados en los bancos del pasillo.

Elena con un cuento en la mano, lo mira, a un lado está Alba y al otro lado Nelson y más allá

Daniela, enfrente sentada en el suelo, Irene. Antonia se dirige a Elena

A: Ese libro cuál es, el de la familia

Ne: es mío

A: es tuyo, Ne por favor

El: y yo se lo voy a leer

A: vale, Nelson tu mochila todavía no está en su sitio.

= Elena comienza a contar el cuento, Nelson se levanta y lleva su mochila. Se acerca Irene que ocupa el lugar de Nelson. Bullicio de fondo.

Ir: Elena mira X { imagen del cuento }

El: X {mirando el cuento}

Ne: este es mi sitio.

= Ir se levanta y mira a la cara y vuelve al suelo, mientras Nelson recupera su asiento apartándola con el brazo. Elena sigue contando el cuento. Alba y Daniela observan a Nelson e Irene.

Ir: Elena eres mi amiga.

Ne: mira los castores {imagen del cuento}

El: { afirma con la cabeza a la pregunta de Irene}

= Elena sigue contando el cuento, mientras Alba y Nelson observan, Daniela se ha levantado y se ha ido.

= Elena sigue hablando de manzanas, montañas. Alba nos mira y Nelson sigue el cuento.

El: luego en la montaña XX

NE: eh, eh, eh, falta esto

El: conmigo y un pajarito, con XXX..

Ne: {quiere mantener la página del cuento que Elena iba a pasar}

= Cambio de situación. Todos han entrado al aula menos Antonia y Aaron que se han quedado en el pasillo.

= Antonia agachada a la altura de Aaron e intenta entender lo que dice el niño

A: ¿qué quieres comer? ¿tienes hambre?

Aa: {afirma con la cabeza}

A: no desayunastes por la mañana

Aa: {niega con la cabeza, movimientos muy tímidos}

A: siéntate ahí {se ha quedado solo en el pasillo y ha ido a buscarle la mochila} y saca tu desayuno.

= Dentro del aula

A: Escuchen que Elena les va a contar un cuento

Ne: es mío.

A: sí.

A: Elena les va a contar un cuento de Nelson

= Están todos sentados en el escenario.

X: Antonia {ella se dirige a colocarse detrás del grupo}.

A: pero vamos a escuchar a Elena.

El: X {dice el título del cuento} El pájaro carpintero.

El: X {comienza a contar el cuento}

= Algunos niños están de rodillas y otros sentados.

El: esto no lo puedes ver porque <esto> hay que leerlo primero y luego se lo enseño.

A: <sí sabes que>

A: exactamente lo ha explicado muy bien Elena, pues ella lo lee y luego les enseña los dibujos.

El: el pájaro carpintero fue a pasar unos días en el campo {cuando termina de leer o hace que lee, les muestra el cuento, se tapa incluso la cara para que lo vean mejor} : {pasa la página}.

El: los ratones estaban dormidos, lo único >

Ne: los castores {como si fuese el apuntador}

Ne: los castores, se olvida {Elena no se inmuta}

El : dos ratones estaban dormidos

Ne: castores {insiste}

A: castores {exagera la articulación}

Ne: X

A: son castores Elena.

El : sí pero yo me equivoqué y no lo voy a contar esto más {muestra el libro}.

A: no sí, bueno, vale {titubea como sin saber que decir} pues di castores en vez de ratones.

El: {al mostrar el libro, lo gira de un lado a otro} lo ven todo.

X: sí.

X: sí.

CR: sí lo veo {sentado muy pegado al escenario con lo que tiene poca visibilidad}

= Elena mira para ver quién ha hablado.

= todos se quedan mirando, mientras Elena pasa la página.

EL: XX

= Algunos pierden la concentración, Aaron y Cristófer se mueven, Aitana y Nelson hablan, Marcos y Joel juegan. Alba, Erika, Irene y Daniela son las únicas que no se despistan.

X: yo quiero ver.

X : vale

= Elena pasa la página

A: Aaron, Aaron {está agachándose y levantándose} : Aaron dónde estás ahora {baja el tono de voz}

= Elena muestra el libro

A: no lo cuentas Elena

El sí ya te estás X

A: X {alguien tose}

El: X., la madre se estaba X

X: a ver.

X: a ver.

= Algunos se aproximan y se estiran para intentar ver el libro.

El: tenía una camisa muy linda.

X: X

EL : {atrae el libro a su cuerpo} sentados todos.

.

A: bueno Cristofer, Aaron y Kevin no pueden estar cambiando de sitio ahora {modula la voz para no desautorizar a Elena}

= Elena muestra el libro y lo mantiene un tiempo, todos miran el libro.

X: {dirigiéndose a otro} no puedes cambiar de sitio.

= Joel se ha ido moviendo de la parte de atrás a un lateral.

A: shsh Joel, Joel ven, ponte atrás.

El: X.X.

= El muestra el libro.

El: el conejito en el parapente.

Ne: en el paraguas.

El: el pájaro carpintero { sin hacer caso a Nelson, continua} le abrió una X.

NE: sí una foto, dos, mira {señala la imagen del cuento} XX

=El. Continua mostrando el cuento.

Ne: e eta abendo (abriendo).

El: {se coloca el libro delante de la cara} Irene que no mires a Cristofer

Ne: X está abriendo muchacha {mueve el brazo y lo levanta}.

N: XX <muchacha>.

Ir: < no estaba mirando a Cristian>.

A: venga {voz baja}.

El : y ahora qué hace

A: Elena pasa la página {voz baja}.

El: ya voy.

El: el pájaro carpintero : había dos casitas: que estaba cerca de de su casa del árbol : había unas campanillas sólo había dos árboles.

Ne: una campanilla.

El: y no un día con una vaca {muestra el libro}.

Ne: no es una vaca.

El: {se ríe}

N: {habla}xx.

A: Nelson por qué no te pones con Elena y lo cuentas tú.

N: no hay vacas, no hay vacas, no hay vacas.

A: Nelson.

A: Nelson.

N: no hay vacas {ni siquiera mira a Antonia, como si no la oyera}.

N: no quero {sin mirar atrás}.

A: Nelson {mientras Elena pasa la página}.

= Elena llega al final del cuento y muestra unos dibujos.

El: xNelson {señalando una imagen de la página}

Nel: Teide

X: árbol {Elena va señalando}

XX: árboles

XX: casa

XX: barco

Nel: cállense, ese es mi libro

X: parapente

X: x

A: {está de pie}tienda de campaña

A: había uno, deja un momentito Elena.

A: {coge el libro}esto donde está el avión, aquí es una señal de tráfico

A: es una señal que avisa a los coches que tengan cuidado porque cerca, por ahí pasan aviones, están aterrizando, hay que tener cuidado porque hay mucho ruido, y ustedes cuando van en coche tienen que tener cuidado, es una señal de tráfico

X: ycoita

A: si alguna vez vana en coche o en guagua verán que en la carretera hay muchas señales así, unas son en forma de triángulo y otras son redondas {demostración con el dedo sobre el libro}y alguna cuadrada

X: ycoita

A: eh.

X: Antonia

A: bueno, guardas esto en el cajón amarillo {se lo entrega a Elena}.

A: ahora les voy a explicar lo de las carpetas.

X: Antonia mira aquí.

= cambio de situación

= Antonia sentada en el escenario con una cartulina de fotos de los niños. Señala una foto.

A: cumplió años Irene.

A: ¿ya los cumplistes, verdad?

Ir: {afirma}

A: ya tienes cuatro

A: cumplió años Kevin

A: {se dirige a Kevin} ya tienes cuatro años

A: y el martes, que no hay clase, no venimos porque es el día de Canarias, es el cumpleaños de Nelson

Ne: es mío

A: ¿cuántos cumpleaños Nelson?

Ne: {saca los dedos de las dos manos}

A: cuatro {muestra cuatro dedos de la mano}

A: mira aquí metes el dedito gordo y son cuatro

A: uno, dos, tres y cuatro {mientras los toca con otro dedo}

Jo: y yo xxx mi prima Sonia x que yo voy a cumplir siete

A: si eso sí ustedes cumplirán muchos años

X: x

A: tú tienes tres, Christian

A: bien, estamos en el mes de mayo {palmas sobre el almanaque} el mes de mayo se acaba este día {señala el 31} cuando Nelson cumpla cuatro años que no venimos al colegio se acaba mayo y pasamos al mes de junio {pasa la hoja del almanaque} en el mes de junio se acaba el cole {se levanta y la siguen con la mirada}

A: {vuelve a asentarse} saben lo que es eso?, ¿qué es?, que cuando nos levantamos por la mañana no venimos al cole, y al otro día tampoco venimos al cole muchos días pasan, muchos días que no venimos al cole

El: el sábado me voy, me voy a Granada y no hay cole

A: tú te vas el sábado a Granada sí

= alguien entra al aula, los niños miran a la puerta

A: buenos días

= ha entrado la directora

V: buenos días, el payaso ha estado ahí siempre?

A: ese es el del año pasado

V: y alguien se pone ahí detrás y saca las manitas por ahí

A: ellos hacen un teatro precioso Virginia que si tú lo quieres ver te invitamos

= Virginia se sienta junto a Antonio en el escenario

V: mira, sabes una cosa, que Christian me dijo un día su madre que comía muy mal

A: Uh Christian

V: porque no comía nada más que x y que no masticaba, yo me enfadé con la madre y con él :

y le dije voy a ir un día a su casa. Y el otro día me dijo mira estoy comiendo más {toca a

Antonia en el brazo imitando el movimiento de Christian}

A: si Christian?

V: y hoy qué desayunaste?

V: leche y gofio?

Cr: {asiente con la cabeza}

V: y un trocito de pan?

V: eso está mejor ya

A: {dirigiéndose a Virginia} mira los ojos Christian últimamente no se pierde detalle

V: {acaricia la cabeza de Christian}

= conversación en tono más bajo entre Virginia y Antonia. Virginia pregunta por una niña y Antonia contesta que ha tenido la varicela

A: estuvo malo de varicela, pero esas manchas son como una reacción o un herpes

= miran hacia el fondo y hablan de algún trabajo

A: tengo uno acabado y el otro xx

= cambio de situación

= Virginia se ha ido, Antonia con el calendario en la mano, todos miran el almanaque

A: este día {redondea con un bolígrafo en el almanaque} nosotros seguimos viniendo a clase porque tenemos que recoger las clases, preparar las clases para el curso que viene y la otra

Ma: x

A: {se dirige a Marcos} pero te lo quito después, por favor ahora no

A: y ustedes vienen a buscar las carpetas otro día cuando ya se hayan ido de vacaciones me quedo yo preparando las carpetas y creo que es el día 26 cuando ustedes vienen a buscar las

Carpetas

Cr: y yo?

A: vienen con sus madres y con sus padres

Al: no me iba xxx mami que me va buscar papi

A: de acuerdo

A: bueno ya saben lo de las carpetas, Irene que todavía falta un montón de tiempo para que se las den

Ir: y el cumpleaños de Elena

A: el cumpleaños de Elena es en agosto {pasa la hoja del almanaque}

X: xx

A: en julio y el de Aaron, vale

A: y no voy a buscar más, no tengo más, creo que los demás son para el cursos que viene
= los niños se levantan para ver mejor el almanaque

Ait: y el mío

A: el tuyo es en agosto {recoge y se levanta}

= Antonia va hacia la zona de teatro

X: x

Ait: tú xx

= los niños hablan unos con otros

= Antonia vuelve al escenario y se sienta con un cuento en la mano

A: Juan el campesino

X: Juan el campesino

= hablan los niños

A: cuando ustedes ya estén escuchando

= los niños siguen cuchicheando y se llaman la atención entre ellos

A: Nelson cuando tú estés preparado, si tú quieres irte para afuera te puedes ir Nelson, pero si te quedas aquí, te quedarás de tal manera que permitas que los demás escuchen el cuento y que tú también lo escuches

Ne: me voy a quedar quieto

A: y escuchando

A: Juan el campesino

Niños: el campesino {repiten con Antonia}

A: Christian si haces así con los ojos no lo vas a ver bien, ahora deja los ojos quietitos, ¿si?

Vale?

= Antonia pasa la primera página, Nelson ha hecho un comentario

A: no estamos de broma

Ne: es un pájaro

A: esto es un hombre, Nelson. Entiendes? {tono rotundo} y es un hombre {acompaña con un gesto de la mano dando a entender que no caben más comentarios} sin duda

Ne: x

A: vale pues ahora no estamos de broma, porque estamos aprendiéndonos este cuento para hacer el teatro

Ne: x

A: vale Nelson ya está

A: es un hombre que se llama :Juan

Aa: campesino

A: pero cómo se llama, su nombre, tú cómo te llamas {dirigiéndose a Aaron}

Niños: Juan

= la grabación se machaca durante tres minutos aproximadamente.

En ese tiempo Antonio aclara que una cosa es el nombre y otra la profesión en que trabaja.

Aclara que Juan trabaja en el campo y es un campesino. Antonia comienza apreguntar a varios niños si saben en qué trabajan sus padres. Le pregunta a Nelson. Cuando le preguntó a Aaron en qué trabajaba su padre; éste le responde con algo referido a los conejos. Antonia le mantiene el tema, pero no responde a la pregunta de las profesiones. Luego le pregunta a Aitana y ella le responde que su padre está en su casa porque tiene un brazo malo

A: tu padre trabaja en una fábrica y en la fábrica qué hace porque en las fábricas se hacen cosas. ¿qué se hacía en la fábrica que trabaja tu padre?.

Ai: preparaban las botellas.

A: preparaban las botellas.

Ai: de lejía.

A: aja mira todo lo que tú sabes de tu padre. Eh, entonces tu padre se puso malito del brazo y ahora no puede trabajar hasta que no se ponga bueno.

:

A: Sabina, <¿ y en qué trabaja tu padre?>

Ait: <pe, pero le tienen que hacer la plástica>.

A: bueno ya se le harán la plástica .

A: {llama la atención de Aaron que está tumbado} sentadito.

A: Sabina, en qué trabaja tu padre.

Sa: en el trabajo.

A: en el trabajo, y qué hace tu padre, con qué trabaja

A: qué es lo que hace tu padre en el trabajo, tú sabes Sabina.

A: valen Christian. Alguien más sabe en lo que trabaja su padre o su madre, porque muchas madres trabajan también.

El: {levanta la mano}.

El: mi madre no trabaja. Está en mi casa, tiene libros y lo compra de >

A: tiene libros tu madre. Y tu madre en qué trabaja Irene.

Ir: en un cole.

A: tu madre trabaja en un colegio.

A: vale, a ver qué les voy a mandar tarea para el sábado y el domingo.

A: Erika en qué trabaja tu padre o tu madre.

Ne: oh! Tarea para el domingo XX

: Er: en un cole.

A: también trabaja en un cole. Escuchenme a ver si se acuerdan. Cuando lleguen a casa, le preguntan a papá y ah>, Nelson hoy no puede ser así, a papá y a mamá que en qué trabajan ellos, que qué hacen en su trabajo y el lunes me lo van a contar. {juega con el tono de voz}.

A: este hombre se llama Juan {señala el cuento} trabaja en el campo por eso se llama campesino, la madre de Irene en el colegio.

= Interrupción de la grabación.

= Cambio de situación.

A: ayer , no lo ha hecho Aaron { se ha levantado y le sigue Aaron}.

Aa: es que a mi no me toca.

Ch: yo, yo.

A: no Christian a ti no te toca, me parece que no, lo hizo Daniela, ya tú pasaste lista, Daniela ya tú lo hiciste?.

Da: {asiente con la cabeza}.

A: sí, Erika ya tú también lo hiciste ¿no?.

A: Irene también.

A: entonces si te toca, Aaron.

Ne: yo no.

= Aaron va alejándose de donde debe ir.

A: bueno, ya te tocara. Aaron si te toca, ven.

Ne: aye, ayer lo hice yo.

Ait: pero yo no cambie la zona.

A: shsh .

Ne: lo hice el jueves.

A: shshs, dejen los pies quietitos.

A: Aaron.

Ait: berta.

A: Berta no vino.

A: mira Nelson, X

X: no vino.

A: {mira al poster con fotos, está sentada cerca de la puerta sobre una mesa y Aaron está enfrente}.

Aa: Elena.

El: estoy aquí.

Aa: Joel.

Jo: estoy aquí.

Ai: Macos

Ma: estoy aquí.

A: a la izquierda.

A: {le cuchichea} Christian está ahí.

Aa: Quitia

A: {hace un chasquido con los dedos a Christian}.

Ch: estoy aquí.

= Aaron sigue pasando lista y los niños van contestando.

A: vale, entonces a ver quién falta, a ver si se acuerdan.

Niños: hablan.

A: {coge una lista y se sienta en el escenario} bueno hoy que es día veintiseis.

= Aaron vuelve a la colectiva y se sienta para el cambio de zona . Le toca a Aitana.

Ai: Irene mira para aquí.

A: Nelson de verdad te vas a ir fuera y ya no te lo voy a decir más.

= Mientras Aitana llama la atención a algunos niños, les dice “mira para aquí”.

A: Nelson : Irene y Daniela háganle caso a Aitana.

A: a ver todos <preparados>.

= Aitana dice la consigna para cambiar de zona y Antonia la acompaña para cambiar el cartel.

A: Aaron escucha {en voz muy baja}.

= Aitana ha ido a la casita a cambiar el cartel.

EL: XXX

X, X: Antonia, XX

A: esperense porque está hablando Elena.

X: Antonia, XX.

A: escuchen, escuchen, después hablamos, no Nelson, ahora vamos a escuchar a Aitana y después hablamos.

= Espera unos minutos.

Ait: {sigue con las consignas}

=Aaron va a ayudarla a cambiar el cartel.

Ait: Elena quita esto de aquí.

A: creo que va Aaron a quitarte eso.

= Elena se levantó pero Aaron estaba más cerca.

A: Aaron como un caballero.

A: ¡ay! Que les vas a quitar la pierna a Delia.

Ait: X.

A: tú tendrás que subirte a algún sitio.

= Algunos niños miran cómo se las arregla Aitana.

EL: X.

= varios niños hablan, juntos Aitana, Irene y Aaron.

Ai: no,no, que me lo quites tú { se dirige a Irene mientras Aaron observa}.

X: piensa que yo te lo voy a quitar.

X: no

Ai: quítate.

A: bueno, creo que ahora seguimos escuchando.

Ai: {la consigna del cambio de zona}.

A: {asiente con la cabeza}.

Ai: todavía no, deja colgarla, {no quiere que se levanten todavía, y lo dice con tono de enfado}, deja colgarla.

Ne: se está enfadando.

A: yo no voy a dejar porque ya creo que Aitana sabe llevar muy bien la clase.

Ch: mira, tengo un perro grande {abre las manos y brazos hacia los lados}.

X: XX.

Ch: <tengo un cuadro grande> { se ha levantado del suelo}.

A: pues diselo, tú diselo tú {dirigiéndose a Nelson}.

Ch: {vuelve a repetir y termina poniéndose de pie, mientras mira Aitana que paso delante de él}.

A: ¿tú tienes un cuadro grande, Christian?

Ch: y una pelota grande.

A: {tamibién abre los brazos, imitando su movimiento} una pelota grande tienes.

= los niños comienzan a levantarse y a dispersarse. En la alfombra se quedan Kevin, Irene y Cristofer.

= Se han ido cada uno a su zona.

A: una manzana, por favor {se oye de fondo en la zona del teatro}.

= Aaron, Elena y Aitana están en la zona de los juegos.

A: una manzana se pinta roja, amarilla overde.

= Aaron con el puzzle de las gallinas sentado en la mesa. Elena y Aitana de pié con piezas de puzzles en la mano.

A: atención de quién es esta hoja llena de estrellitas que la dejaron en la > en vez de ponerla en su bandeja, la dejaron ahí XX { de pie y mostrándola}.

A: es muy bonita esta hoja ¿quién hizo todas estas estrellitas tan bonitas?

Ai: Elena.

A: Elena es tuya? Di la verdad, está precioso pero tú tienes un cajón muy bonito con tus trabajos. Porque si no se pierde, Elena toma guardalo tú en tu bandeja que si no se pierde.

= Elena que jugaba junto a Aitana en la estantería de puzzles de juegos y plastilina se aproxima a buscar la hoja.

A: y mira, Nelson tu hoja que está ahí que ya se secó el pegamento, tu trabajo guardalo en tu bandeja; y elena, elena tú tienes otro trabajo allí también con el papel de seda ¿ te acuerdas? ¿ese no es tuyo? Ay no ese es de Aitana.

= mientras Aaron mira lo que pasa y se estira.

A: Aitana tú tienes allí un trabajo con papel de seda, te acuerdas que lo hicisteis.

= Cambio de situación

A: {sentada en la mesa del teatro, hablando a Christian} o amarilla o verde, vale. Tú de qué color lo quieres pintar {muestra caja de lápices} Christian.

A: pero de qué color, rojo, amarillo o verde.

A: a ver cuál es el color verde {le aproxima la caja para que elija, Daniela se levanta de la silla para mirar la caja}.

A: ese es el color verde, pues venga.

A: a pintar de ese color la manzana {se oyen martillazos de fondo}.

= cambio de escena.

=Aitana y Elena se disputan una pieza de puzzle.

El :dámelo.

Ait: yo lo quería {y se aparta}.

El: dámelo todo, lo necesito.

Ait: Xx te lo preste.

El : tú eres mi amiga.

Ait: ah pues yo cojo tres, yo cojo tres.

= De fondo Antonia le habla a Marcos.

A: bueno, Marcos ese trabajo hay que terminarlo hoy, Marcos. Que ya tú estás bueno y no estás malito de varicela.

= Elena y Aitana se vuelven a disputar una pieza de puzzle, se enfadan. Elena empuja a Aitana.

= Antonia ha dicho algo sobre las chinchetas.

= Elena se pone a llorar.

A: vamos a ver Aitana y Elena

El: XX {llorando}.

= Ha entrado un niño más grande al aula y habla con Antonia.

X: dice... que XX cartulina.

A: la cartulina.

A: de qué color ¿blanca?

Ait: yo tengo esto.

A: bueno.

El : primero lo tenía yo.

A: váyanse un momento a la silla

= Antonia ha llamado la atención a los niños que juegan a la casita

A: las dos a ver cómo resuelven ese problema, de acuerdo.

= se van a las sillas junto al espejo.

A: vamos a ver a qué quieren jugar, explíquense a cada una lo que quieren.

El: yo quiero uno de esto {señala lo que tiene Aitana en la mano}

Ai: y yo quería uno de eso.

A: a lo mejor se pueden cambiar.

El: yo lo tenía.

A: sí pero a lo mejor puedes decir yo te cambio éste por éste y se ponen de acuerdo o yo primero juego con esto y luego te lo dejo a ti. Vayan entre las dos buscando una solución, de acuerdo, y yo vengo ahora y me lo cuentan.

= Aitana baila con un tablero de herramientas en la mano y en alto.

= Aaron sigue con los puzzles sentado en la mesa y Antonia atendió a los niños de la otra clase.

A: contentas las dos. Cómo resolvieron el problema.

El: yo le di la tijera y yo tengo esto.

A: ah, porque se cambiaron las piezas, pues venga, venga.

A: vale quieres hacer la manzana ahora.

A: ya Christian que no me puedo ir que te me despistas toda la manzana, toda, toda, toda verde, verde, verde, mira cómo la hizo Sabina, XXX Sabina la hizo toda de verde.

A: Sabina por aquí dentro no piques, solamente XXX.

A: pobrecito, quieres hacer caca ¿no?.

= Me aproximo a Aaron que tiene otro puzzle.

D: Aaron qué estás haciendo.

Aa: X.

D: eh, qué haces.

D: ¿qué puzzle es ese? {no se inmuta}.

D: qué puzzle es ese Aaron.

Aa: el del niño.

De: eh, y a ver qué hace el niño.

= Aaron terminó el puzzle y lo pone junto a los otros en el extremo de la mesa.

D: a ver, cuéntame, ven, ven, ven.

D: Tráelo, tráelo.

D: Aaron tráelo, cuéntamelo.

D: tráemelo para contarmelo.

Aa: {niega con la cabeza}.

D: qué está haciendo el niño ese.

D: hiciste tres puzzles.

Aa: eh {mira los puzzles}.

D: Cuántos puzzles hiciste.

Aa: muchos.

D: cuántos.

Aa: dos.

Aa: {los cuenta} este, dos, el de la niña y el niño {no se le entiende muy bien}.

D: eh a ver qué puzzles hiciste

Aa: este, este y este.

D: y de qué son los puzzles.

D: aquello es un palo?.

Aa: {lo mira}.

D: un palo.

Aa: no es pato, es un niño.

D: ah

= Se levanta y va con Aitana y Elena en la estantería. Coge dos puzzles y le dice algo a Elena.

Aa: XX los puzzles {bullicio de fondo}.

= Se sienta y coge uno de los puzzles y saca las piezas. Elena y Aitana siguen jugando con las figuras de un puzzle de herramientas. Elena y Aitana establecen comunicación mediante movimientos de manos y cabeza.

Ait: {asiente con la cabeza mientras Elena coloca una pieza de puzzle}.

El: {niega con el dedo y hace otro movimiento de figuras}.

El. {mira a Aitana}.

Ait: {vuelve a asentir}.

= Aitana y Elena intentan colocar la pieza de herramientas con un criterio propio}.

= Aaron se ha levantado de la silla para coger papel de baño.

Aa: Antonia {al ver que no queda papel en el rollo}.

= Se da cuenta que hay otro rollo en el último estante de la estantería.

= Antonia en la zona del teatro está centrada en el trabajo de Christian.

A: Christian qué es esto.

= El grupo de la pintura hablan entre ellos mientras trabajan.

= Antonia llama la atención a Christian por la forma en que está realizando el trabajo.

A: ay, ay, ay Christian pero que XX.

= El grupo al lado (Joel, Alba, Erika y Cristófer) se levantan para ver lo que ha hecho Christian.

A: XX

A: Cómo se llama esta pregunta.

X (alguien del grupo): X

A: manzana.

A: cómo se llama esta fruta Christian.

Ch: manzana.

A: manzana {articula más claramente y sube el tono de voz}.

A: y tú ahora las vas a colorear.

= Imagen centrada en Aaron.

D: qué puzzle vas a hacer {ha empezado con uno de un oso}.

Aa: ya te lo lije.

D: sí pero

Aa: un libro voy a hacer.

D: un

Aa: un libro

D: un libro.

Aa: síii.

D: ¿eso es un libro?.

Aa: tííí.

D: nooo.

Aa: quee el loso {sigue entretenido haciendo el puzzle}.

D: el oso.

Aa: loso.

= Termina el puzzle del oso.

D: ¿qué más puzzles vas a hacer?.

Aa: voy hacer ete {en voz muy baja}.

D: eh.

Aa: {saca las piezas del puzzles}.

= Aitana y Elena hablan sobre una figura de un zapato. Miran sus zapatos y Elena se agacha para comparar con el pié de Aitana.

= Aitana habla con Elena gritando pero no se entiende bien.

Aita: XXX tú XX.

= Aaron ha sacado todas las piezas del puzzles y se mira las manos.

= De fondo se oye a Antonia tararear.

A: guarda tu sombrilla,

= Aaron parece aburrido, se mira el sueter, bosteza.

= Antonia ha pasado por la pintura y ha dado consignas a distintos niños y termina diciendo.

A: como tú quieras {mientras rueda la silla que está junto a Aaron}.

= Antonia le ha preguntado.

A: el puzzle de un oso y quién ha sacado todos esos puzzles

A: ¿tú?

Aa: sí.

A: ahora vas a ir haciendolos todos.

A: qué vas a hacer con esos puzzles, Aaron.

Aa: XX {no la mira a la cara}.

A: vale, ahora cuál vas a hacer.

Aa: {se queda un poco perdido, me mira, inclina la cabeza hacia el cuello para indicar que no sabe muy bien y señala}.

A: este es el del oso {señala} y ahora vas a hacer este {señala el del pez}.

Aa: {señala varios puzzles}.

A: todos? Vuelve hacer el del pez otra vez, por favor, para que yo vea como lo haces.

A: cómo se llama ese animal.

Aa: e pez.

A: un pez.

= algún niño viene a preguntar Antonia y ésta responde.

A: picar como hizo Daniela.

A: qué pieza es esa {una que acaba de colocar Aaron}.

Aa: amailla.

A: amarilla.

A: y esa pieza {aleta del pez}.

Aa: doja.

A: roja.

A: y esa que estás poniendo ahora.

Aa: sul

A: azul.

A: y esto cómo se llama {señala} Qué es esto.

Aa: el lojo

A: el ojo.

A: de quién.

Aa: de pez.

A: el ojo del pez.

= Aaron recoloca las figuras.

A: se te movió.

A: se movió de su sitio la pieza. Qué le ha pasado a la pieza Aaron.

Aa: nala.

A: nada.

A: y esta pieza qué color tiene {la última que acaba de colocar}.

= Un niño le enseña un folio.

Aa: no té.

A: píntala por aquí.

Aa: no té.

A: este color es igual que éste. Es verde.

=Aaron observa y puntea.

A: el ojo es del mismo color que esta {cuerpo del pez}pieza que tienes {una cola}.

Aa: {coloca otra pieza}.

A: y esta pieza que tienes {cola}. Esto qué es

A: qué color es.

:

A: no sabes qué color es.

Aa: no {mira hacia otro puzzle}.

A: naranja.

Aa: nalanja.

= Aaron mueve otro puzzle.

A: y mira esto es el pez ¿no? {lo bordea con el dedo} esta es la cabeza con le ojo y la boca :
esta es la cola y éstas se llaman aletas para nadar {señala y mueve las manos para indicar
nadar} .

A: y este es el cuerpo, la barriga.

= nelson se acerca y se pone frente a Antonia y Aaron.

Ne: (nombre de la profesora).

A: qué.

Ne: XXX {señala la casa}.

= Aaron aprovecha para levantarse.

Aa: X.

= Antonia le da una palmaditas en el pecho como si le dijera está bien.

= Aaron va a la estantería, se agacha y se sitúa a la misma altura que Elena, Aitana está dentro
con un puzzle vacío en el suelo.

= Elena recoge las piezas y se levanta. Aaron y Elena se han hablado. Aitana se levanta y se dirige a la mesa. Aaron mira unos instantes la estantería.

= Se levanta y corre detrás, les dice que quiere hacer los puzzles.

Aa: yo quello hace lo pule.

= Aaron y Aitana frente a frente separados por la mesa donde había trabajado Aaron.

= Aaron se sienta, Elena estaba sentada y Aitana se acerca a buscar una silla.

Ait: que no, que eso lo iba a hacer yo {gritándole a Aaron mientras Elena se vuelve a ver qué pasa}.

Ait: eso lo iba a ser yo.

Ait: eso lo iba a ser yo {con un tono más moderado mientras se sienta}.

= Aaron se queda mirando y señala los puzzles que hizo.

El: eso es de Aitana.

= Antonia recuerda que el elefante debe estar en su zona.

Ait: me dejas que te di {señala un espacio vacío del puzzle y dirige la mirada a Elena}.

= Elena no le hace caso y le da la espada.

Ait: si mira.

El: no quiero.

Aa: {observa}.

Ait: que el tenis va aquí {le grita}.

= Elena se levanta con la figura en la mano y parece que le va a dar a Aitana con ella.

Ai: {se encoge por temor a que le de} que el tenis va aquí {vuelve a señalar el hueco, gritando}.

Ait: que el tenis es de aquí .

A: Elena y Aitana me parece que van a tener que X.

= las niñas miran a Antonia pero siguen con lo suyo.

El: yo lo cogí Aitana {le da la espalda}.

Ait: es que X.

El: no.

:

El: XX.

Ait: {con el dedo en el hueco y en tono más conciliador} Es que tienes que poner el tenis aquí.

El: {indignada} que yo no quiero. Déjame en paz. No me hables más.

= hablan en un tono más bajo.

Ait: no te voy a hablar más.

= Aaron se mueve del asiento para balancearse.

= Aitana y Elena siguen riñendo.

D: Aitana déjalo jugar {a Aaron}.

D: déjalo jugar.

= Hablan Elena y Aaron.

D: Aitana, Aitana {Elena le da algo y le dice algo}.

El: XXX.

D: Aitana dile el nombre de las cosas, pregúntale.

Ait: ¿qué?.

D: pregúntale a Aaron cómo se llama eso {con una figura de un peine}.

Ait: cómo se llama esto.

:

Aa: cepillo.

Ait: {me mira y niega con la cabeza}.

D: cómo es.

Ait: peine.

El: se llama cepillo.

Ait: sí se llama peine {dirigiéndose a Elena} y los otros se llaman cepillo ¿verdad?

{dirigiéndose a Elena}.

El: {asiente con la cabeza}.

Ait: verdad que esto se llama peine {señala}.

El: {vuelve a asentir}.

Ait: y lo otro?

Ait: se llama cepillo ¿verdad?.

= De fondo se oye a Antonia con el grupo que está en la pintura. Elena se ha levantado a buscar otro puzzle y lo lleva a la mesa.

Ait: Elena toma te regalo esta {le da una pieza de herramienta a Elena y se ha levantado para ver el puzzle que ha traído Elena}.

= Aaron observa sentado.

EL: de todas las herramientas me das las tijeras.

Aa: eto es un tenis {señala}

Ait: Xx.

El: Xx

Aa: eto va aquí.

Ait: que no.

El: si va aquí.

Aa: XX.

Ait: a ver.

El: va aquí.

Ait: {mira la figura y mira el puzzle}.

El: me lo das.

Ait: no {aparta la figura}.

El: sí porque va la tijera.

Ait: vamos a ver dónde va {mira el puzzle} y yo no te lo presto la X porque X {se la da a Elena}.

El: XX.

Ait: XX.

Aita: {coge una llave} y cómo se llama esto {pregunta a Aaron}.

Aa: llave.

Ait: {niega con la cabeza}.

Aa: sííí.

= Elena le acerca un lápiz y Aitana lo coloca.

Ait: ajá, ja.

= Elena pone un reloj para que lo coja, Aitana coge el reloj y mira al puzzle.

Aa: una llave te llama, una llave pa la abrir la pueta.

= Elena le ha pasado otra ficha a Aitana y mira el puzzle.

= Aitana sigue haciendo el puzzle, Elena el suyo y Aaron observa. Aitana y Elena terminan los puzzles, se levantan, los llevan a la estantería y vuelven con otras cajas. Se sientan mientras Aaron ha ido a la estantería.

Ait: vamos a ver le cambiamos el sueter.

= Aaron ha ido a ver a Antonia, da la impresión de que no sabe qué hacer

A: Aaron tienes que estar en los juegos mira a ver lo que haces. Ahora estás en aquella zona, mira a ver {se va hacia los juegos otra vez}.

A: tú estás ahora en aquella zona {va hacia los juegos} y mira a ver lo que, y mira Aaron coges los legos y te pones a hacer una construcción.

= Aaron da un rodeo al centro del aula y vuelve a acercarse a Antonia.

A: Aaron {sube el tono de voz} tienes que estar en los juegos, mira a ver lo que haces.

A: chicas, Elena y Aitana jueguen con Aaron.

= Aaron se sube a una mesa y se pone a gatas. Elena juega con una caja que contiene figuras geométricas.

El: XX.

Aa: Xx.

= Antonia se acerca a la zona de los juegos, Aaron de pie.

A: XX muy largo

A: cómo es el camino por aquí.

= Aaron se agacha y toca las figuras de la caja. Tiene un círculo en la mano.

A: cómo es el camino.

= Cambio de situación.

Aaron y Nelson en las sillas de la zona de resolución de conflictos.

Ne: X

D: a quién.

Ne: a él.

D: por qué.

Ne: porque me estaba asesinando {voz nasalizada}.

D: eh

Ne: estaba asesinándome.

Aa: que o te taba atustado (asustando).

D: pero tú qué le estabas haciendo a él?

Ne: au {Aaron se sentó sobre su mano}

= se miran y juegan.

Aa: (nombre de la profesora, nombre de la profesora).

A: qué.

Aa: ya petamos (pensamos).

A: qué pensaron? A ver díganme.

Aa: que, que, que no, que no poemo ate cota en el patillo.

A: a ver, a ver, sí pueden hacer cosas en el pasillo, por ejemplo, ahora lo que vamos a hacer en pasillo qué es?.

Ne: sayunar.

A: desayunar en el pasillo. Qué es lo que vamos a hacer primero en el pasillo.

Ne: eh, eh, coger lo X.

A: coger los desayunos, qué vamos a hacer en el pasillo, Aaron.

Aa: cote lo detayuno.

Ne: XXX.

A: tú te llamas Aaron.

Ne: no.

A: qué vamos a hacer en el pasillo Aaron.

Aa: cote lo detayuno.

A: eso es lo que hay que hacer en el pasillo. Ahora venga, vayan a coger los desayunos.

29 de mayo

Sesión colectiva.

9:00 h.

= Los niños sentados en el suelo y Antonia que prepara algo. Narín está con las mano en la boca.

Ait: Antonia, sabes que me duele? Todo esto.

A: el cuello.

Ait: {señala}.

N: pupa.

A: a lo mejor dormiste mal.

N: X pupa {se toca el estómago}.

A: y tú tenías pupa porque te dio la varicela.

N: XX

A: y te picaba.

A: XXX pupa.

A: te picaba la pupa Narín.

= El resto de los niños atienden a lo que hablan.

Ir: Antonia.

A: esperate, está hablando Narín, Irene.

N: XX.

A: dónde te salieron las pupas Narín.

Ir: XX.

A: espérate Irene.

= Irene dice algo de la cama.

A: tiene en la cara, mira Narín en la cara, también tienes pupa y en la cabeza también.

= Narín se tocaba la cabeza.

N: y en la cabeta tambien.

A: y te pica la cabeza.

N: sí.

A: si te pica la cabeza.

Ait: pero yo tenía una una roncha aquí XX y otra aquí.

A: mira Narín, ahora escuchamos a Aitana.

A: tú también pupas como las de Narín.

Ait: sí pero tenía bolsitas chiquititas.

A: tenías bolsitas chiquititas.

Ait: pero estaban llenas de agua.

A: estaban llenas de agua {interrogando}.

A: Irene qué quieres decir.

Ir: yo en mi casa : duermo bien pero no me pica nada.

= mientras Antonia ha llamado la atención a Nelson.

A: no, en las camas no pica nada, a no ser que haya alguna hormiguita caminando por ahí.

= Alguien entra al aula.

A: ay un momentito. Hola, buenos días {Christian ha entrado al aula y viene acompañado}.

= Antonia sale de la clase.

= Los niños hablan entre ellos, algunos saludan a Christian y otros miran a la puerta para ver lo que pasa.

A: te trajo el abuelo hoy Christian.

N: Quistian.

A: mira Christian {vuelve a sentarse en el escenario}.

A: bueno, están todos bien?.

Ke: no.

A: tú no estás bien Kevin, a ver qué te pasa.

A: cuéntanos Kevin, a ver qué te pasa, cuéntanos.

Ke: nada {agacha la cabeza}.

A: nada, no tenías ganas de venir al cole hoy, Kevin.

Ke: no.

A: tenías mucho sueño.

Ke: {se ríe} sí.

A: a ver cuéntame, qué te pasaba Kevin.

Ke: nada.

A: te lo estabas pasando muy bien, muy bien en tu casa.

Ke: {se ríe}.

A: mira el fresquillo de Kevin que no quería venir.

Ir: yo tampoco quería venir.

A: no querías venir y qué querías hacer hoy en tu casa.

Ke: XXX

= risas de todos.

A: uhm quedarte en tu casa, así sin más. Me voy a reservar yo la opinión.

Ir: XXX la piscina {risas de todos}.

A: ya pusieron la piscina y tú querías estar en tu casa en la piscina, porque hace un día espléndido para estar en la piscina.

Ir: bueno, pero no me acabo de bañar todavía.

A: por qué no te acabas de bañar todavía.

Ir: porque no tiene agua.

A: ja, ja {palmetea en su muslo}.

Ir: claro.

A: claro, porque si le tiras das un tortazo.

A: a ti qué te pasa Kevin.

A: no me digas nada.

A: tiras una piedra y después te quedas así tan pancho. A ver qué te pasa ¿por qué no quieres venir al cole?, ¿qué tienes en tu casa que tanto te gusta Kevin?.

A: cuéntanos, tienes un animalito nuevo.

Ke: no.

A: un juguete nuevo.

Ke: no.

A: ya te consiguieron el album de Pokemon.

Ke: sí {tumbado en el suelo}.

= Narín hace lo mismo que Kevin.

A: ahh, Narín mira ven. Nelson sentadito. Narín ven {se ha levantado del escenario y le ha ofrecido su mano}.

A: Narín ven.

= alguien imita a Narín.

A: ven que te voy a cambiar el sitio.

A: ponte aquí delante.

Ke: Chsristian.

A: qué le dijistes a Christian.

Ke: que los pantalones le sientan raro {Christian se desplaza hacia atrás}.

A: los pantalones están bien.

N: XX {protesta porque no quiere ese sitio}.

A: no aquí que estás más cerquita mío y así yo te veo mejor y estás más cerquita de todos los niños.

Ir: pero Antonia.

A: qué.

Ir: pero la piscina es muy grande {abre los brazos y se estira hacia el cielo}.

XX {risas de fondo}.

A: qué dice Irene.

A: shh, escuchen bien, qué ha dicho Irene.

A: que tiene en su casa qué.

X: una piscina.

A: qué es lo que tiene Irene en su casa.

Ne: una piscina.

Ke: una piscina sucia.

Ir : no, está limpia, buena, pero está un poquito llena de X.

Ke: bueno me da igual.

= Se acabó la cinta.

2 de Junio

= los niños después de estar en el pasillo entran a clase.

8:50 h.

= Antonia pregunta quienes no han representado el cuento y explica que a los que no lo han hecho que se preparen para hacer la representación. El grupo del delfín se prepara.

= Antonia ensaya con Cristofer.

= Después ayuda a Daniela vestirse.

9:00 h.

= Narín sentado en primera fila mientras Aaron habla con Kevin.

A: Narín las manos en la boca no.

N: {se quita las manos de la boca}.

N: aaah ja, ja.

N: tú no.

= Antonia ayuda a vestirse a Daniela.

Aa: ees un payato.

Cr: el payaso

= todos están callados.

Ne: botillo.

N: {se cae}.

N:ja, ja, ja.

A: Christian quién es el payaso {Christian se ha dejado caer}.

9:05 h.

= Termina la representación del cuento. Christian actúa de moderador.

A: Christian tienes que decir qué quieres decir.

= Aaron ha levantado la mano.

= Erika también la levanta.

A: recuerden que pueden decir cosas diferentes.

= Alba toma la palabra.y también intervienen otros niños.

:

A: XX

9:12 h.

= Antonia levanta la mano pero Christian no dice nada . Antonia les pregunta que si no puede hablar.

= Todo el grupo le responde que sí.

9:16 h.

= Han terminado la colectiva y se levantan.

A: a ver, a quién le toca pasar lista.

N: que lo zona.

A: XX.

Aa: que lo cambiar la zona.

= Narín se ha tendido en la alfombra.

= Antonia lo coge y lo coloca detrás de la raya.

A: te toca.

N: no que lo.

A: pues no vas a la zona.

N: estoy aquí.

A: { ha sentado a Daniela}.

Da: Mami.

= Kevin termina de pasar la lista.

= Nelson ha llamado la atención a Antonia por lo que dice Berta.

A: Nelson no sabes que Berta siempre dice lo mismo, dile que esta equivocada.

Ne: eta ivocada {dirigiéndose a Berta}.

9:35 h.

= Comienza el trabajo en la zona. El grupo del camello le toca la zona del teatro.

:

10:05 h.

D: Narín la mano, la mano.

N: cállate.

D: no señor

N: señor

A: no te gusta

= el resto del grupo se ha ido al teatro. Antonia ayuda a Narín a poner pegamento y a pegar.

Cuando termina. Narín también se va al teatro.

10:10 h.

= El grupo del camello comienza la representación del cuento. Se han repartido los papeles,

Narín hace de narrador y Aaron representa

10: 16 h.

A: como es tarde, cogemos los desayunos y no hacemos crítica.

= Salen del aula y cogen de las mochilas el desayuno.

5 de junio

9.02 h.

= Antonia escribe, ellos cantan una canción sobre las islas. Nelson percibe que Narín se hizo pipi. Antonia le pregunta. Lo manda a cambiarse.

= Antonia narra el cuento de Juan el campesino. Narín se cambia solo.

9.23 h.

= El cambio de zona le toca a Berta.

A: necesitas ayuda Kevin.

= Kevin se acerca.

A: quién cambia la zona.

= Narín levanta la mano.

= Nelson cambia la zona.

9.28 h.

Antonia saca a Berta de clase.

= Narín le pregunta algo a Nelson. Nelson lo manda a callar.

9.35 h.

= Termina el cambio de zona, y el grupo del camello va al baño.

= El grupo del camello en la casa.

= Narín juega de pelea con Elena.

= Juega en solitario.

= Juega con Laura dentro de la casa.

= Antonia lo manda a quitar una cosa de la zona de la pintura.

= Está tumbado en el suelo unos minutos.

= Antonia se acerca y le pregunta si está cansado. Antonia le pide al grupo del teatro que representen el payaso.

= Narín lo oye y se le levanta proponiéndose para la representación. Antonia le contesta.

= Conversación con Antonia para ver cuando nos podíamos reunir con los padres de Narín.

6 de junio

= Narín nos ha saludado nada más vernos. Están todos en el pasillo.

8:55 h.

= Antonia pasa lista a los niños que tienen libros en su casa. Unos niños están atentos y otros como Nelson, Berta y Narín miran un caracol que está en la pared. Cuando termina de pasar lista, pasan al aula y se sientan en la alfombra.

A: Atentos en círculo.

= Antonia les muestra unos puzzles nuevos. Pregunta a los niños que dibujos tienen y los comenta.

9:04 h.

= Elena pasa lista.

= Aaron se tapa los ojos. Narín se mueve en la alfombra.

= Aaron y Narín responden “estoy aquí”.

= Cristófer cambia la zona. Narín junto a Nelson, hablan y juegan.

Aa: { hace sonidos onomatopéyicos }.

9: 08 h.

= Al grupo del camello le toca la zona de los juegos y la plastilina.

9: 10 h.

= Narín fue directamente a los juegos.

= Aitana, elena, Laura sentadas en la mesa. Aaron está junto a ellas. Ellas hablan.

= Aaron hace un puzzle.

9:20 h.

= Ellas siguen jugando. Han pasado varios minutos y Aaron sigue jugando con el mismo puzzle.

= Aitana y Elena juegan a las casitas.

= también juegan a los pokemon

9: 25 h.

= Aaron sigue jugando con los puzzles mientras tararea.

9:30 h.

= Aaron llama a Antonia.

Aa: aquí, aquí {para que le coloque un puzzle}.

= Narín ha cogido otros juguetes.

9:35 h.

N: (nombre de la profesora) el camello {juega con figuras de animales y puzzles}.

= Aaron sigue jugando con encajables y hace una torre.

= Aitana, Elena y Laura juegan con la alfombra.

= Aaron mira a las niñas.

9:38 h.

= Narín sigue jugando con los animales y la casa de barro.

= Aaron sigue jugando solo.

9: 40 h.

= Narín va a la casa de Price.

Aa: (nombre de la profesora, nombre de la profesora) mira {enseña la torre de encajables}.

Aa: {la sopla}.

9:42 h.

= Narín mira las fotos.

= Aaron se ha levantado y se ha vuelto a sentar. Sigue encajando figuras.

= Laura se acerca y le da una ficha.

= Laura encaja otra ficha.

Aa: no, que no.

= Laura hace con rapidez algunas fichas.

Aa: todavía no.

N. { ha vuelto con los animales, hace sonidos, los tira, etc. }.

= Aa y Laura siguen haciendo el encajable.

= Lo terminan y Laura se lo lleva.

= Aaron se acerca a Antonia y le dice algo.

A: tú puedes ir solo.

A: Aaron vale, imaginamos que vas al baño.

= Narín sigue jugando, Berta se le acerca, después se distancia un poco, pero mira lo que hace.

N: {hace sonidos de animales}.

= Aaron se acerca y juega en la mesa con Laura que se ha sentado y hace el encajable.

= Laura le habla y él encima de la mesa, le dice “mamoma”.

Aa: ma –mo- ma- ma.

La: Aaron quita.

Aa: {se va a los puzzles} {vuelve a coger el puzzle de la oveja}.

Aa: voy a telo esto.

Aa: eto va aquí { hablando solo }.

= Narín ha cogido un puzzle de herramientas y se va a otra esquina y lo hace.

9:50 h.

=Antonia le dice a Aaron que coja la caja.

= Aaron se vuelve.

Aa: {sigue con el puzzle y lo recoge}.

9:55 h.

Aaron detrás de Antonia.

A: voy al comedor.

= Aaron se sube encima de la mesa, camina por la mesa, patalea una caja de puzzle.

Aa: mia, mia.

Aa: Elena, elena, Elena {grita} ven, ven {para enseñarle un caracol}.

10:00 h.

= Aaron se ha ido a pedir agua. Todos se sientan en la alfombra, frente a la casa.

= Narín ha vuelto a jugar desde hace unos minutos con animales.

A: a recoger.

= Aaron colabora en desencajar las figuras para ponerlas en la caja. Narín se acerca diciendo el payaso. Lo mando a recoger.

= Cristofer se acerca a Narín.

= Recoge el grupo del camello.

= Antonia manda a recoger los encajables.

10: 05 h.

= En la colectiva hacen praxias bucofonatorias. Apoyándose en un cuento hacen sonidos de la moto, la locomotora, la ambulancia, etc.

**ANEXO II.
TRASCIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A
LA FAMILIA DE NARÍN**

TRANSCRIPCIÓN DE LA PRIMERA ENTREVISTA A LOS PADRES DE NARÍN

4 de Noviembre de 1999

Asisten ambos padres.

Entrevista

D: ¿Cómo ven a Narín cada uno como hijo, como un niño normal?

P: Yo quererlo lo quiero igual que la hermana, el mismo cariño. Lo único que noto es eso, un niño que es un poco distraído, un poco individualista, y, y a veces inteligente , y a veces, no sé, si se hace el sordo como se suele decir, o no quiere atender lo que uno le dice. Pero por falta de cariño, no creo que sea. Es lo que más le suelo ver a él, un niño normal pero que a veces no tiene cosas normales, sino eso.

D: Qué es lo que más le llama la atención de Narín , de las cosas que hace.

P: Cuando se pone a hacer cosas solos, sino^, con, con^, sino^ él mismo, sale del mismo, pero luego no te habla si lo está haciendo bien o mal o jugando mal, no te hace caso. Sigue a su rollo es lo más que suele hacer como se suele decirse. Es lo más que noto yo, eso lo más extraño para mí.

D: ¿le preocupa esto de Narín?

P: sí.

D: ¿es algo reciente, después que está en el colegio o previamente>

P: no, eso venía de antes. No te hace caso, luego otro niño te mira a la cara para decirte “que” o “sí” o “no”, pero él no, sigue a lo suyo. Es así con mi hermano o mi hija , por ejemplo no sucedió.

D: ¿ su hermano?

P: Mis hermanos.

D: ah sí.

P: la familia.

D: ¿ los sobrinos?

P: también.

P: por ejemplo a la hora de comer, te pide la comida. Hay que cosas que sí pero hay cosas que no. Caprichos. Se quita la ropa cuando él quiere, a lo mejor, y cosas así. Lo bueno y lo malo . Sería lo bueno y lo malo.

D: cosas que le dejan más desconcertado.

P: eso, por ejemplo, de él mismo , ir al baño, sabiendo^ , o cuando hace pipí, se se se echa la mano, y, y luego se lo deja hacer. Porque ya sabe pero él no quiere. Eso es lo más que le choca de él.

D: el descontrol de la orina.

P: sí, que sabe uno a ciencia cierta que se lo está haciendo y no y le dice vamos al baño, dice que no y después se lo hace.

D: y por qué lo sabe.

P: porque lo sé.

D: lo reconoce.

P: yo sé a ciencia que lo está haciendo, que lo sabe.

D: pero se ha dado alguna circunstancia donde usted le dice vamos y él lo hace.

P: circunstancia sí, pero mayoría no.

D: pero no sabe cuando pasa eso, de que Narín se lo hace a consta por así decirlo.

P: A lo mejor está entretenido, y y jugando o mirando. Como que no quiere poner asunto a nada, no le hace caso a nadie.

D: sí.

P: Pero, por ejemplo, a la hora de comer o sí tiene ganas. El sabe lo que está haciendo cuando quiere. Bueno y también la madre recoge una cosa, basta que la recoja para que él luego vaya y las deshaga, recoger los juguetes. O a veces le da por tirar una silla, la recoge otra vez y él vuelve otra vez. Eso es lo que más.

M: bueno yo como tengo la experiencia de Saray, de una niña modelo, me ha chocado un poco todo. Totalmente todo. Desde que no te obedece, no te mira a los ojos cuando le estás hablando, intentas enseñarles y tampoco. No está en un ^. Es un niño solitario, muy infantil, muy inmaduro para ciertas cosas, sin embargo, como dice él para otras cosas es muy listo, muy ¿intelectual?, y muy independiente. Depende, bueno no sé. Lo del pipí, es que lo tiene super claro. Si se levanta por la mañana o de madrugada me pide el pipi y va al baño, en la cama no se hace pipi. Pero lo de la caca. Ayer no se hizo por fin.

D: Antonia me comentó algo de esto.

M: Lleva dos días sin hacer en casa. La verdad es la primera vez que no se le ha cambiado. Otras veces preguntas y dice que no lo ha hecho, y lo miras y ya se lo ha hecho. Y también un fin de semana. También se levantó. Bueno es el primero que se levanta, todos los días, se levanta a las seis de la mañana, sean laborales o no laborales.

D: ¿qué hace a esa hora?

M: se viene a la cama para que se levante uno de nosotros. O que le pongan la tele, pide galletas , o leche, lo que sea con tal de que se levanten. Para llamar la atención . Bueno eso un fin de semana se levantó , se fue al baño e hizo la caca. Eso es lo que no entiendo yo. Si hace la cacá un día porque no la hace más . El sabe lo que hay que hacer. Anoche mismo el padre se la hizo recoger del suelo, le dijo hay no se hace, en el suelo sino en el baño, y la lleva al baño pero nada . El fin de semana le dijo al padre caca, todos contentos para llevarlo al baño pero nada se la había hecho encima.

D: pero que pasa que no avisa cuando tiene caca.

M y P: no nunca avisa. Es la primera vez.

D: ¿ es la primera vez que él dice: “esto es cacá”?

M: incluso se puso contento.

P: era la primera señal.

D: ¿cuándo nota las diferencias entre el desarrollo de Narín y su hija?

M: cuando era un bebé, era normal. Más bien cuando empezó a caminar, hablar, esos cambios así.

D: cuando empezó a hablar .

M: al año {mira al padre}

D: y a caminar.

M: un año y medio o poco más.

D: y con el lenguaje recuerdas algún momento donde Narín dijese sonidos y palabras y que ahora estuviese en un época de retroceso. O no notan^

P: Yo en eso no le noto avances, en ese sentido.

D: Igual no es que utilizase palabras sino gestos o señales para comunicarse más.

M: no.

M: bueno, sí , tuvimos un perrito {se queda pensativa} Estábamos los cuatro buscándole un nombre al perrito. Tendría dos años^

P: hace un año.

M: ah pues Coker pues él dijo Coker. ¡Ah. pues mira qué bien! tu hermano ya sabe decir Coker y así lo puede decir. Pues eso fue ese día y en aquel momento porque más nunca volvió a llamar al perro Coker, él le decía “Aüi” . Nunca más lo volvió a decir y sabíamos que lo sabía decir porque lo dijo.

P: antes mismo tanto jugaba con él como si lo trancaba, le mandaba un puntapié, él es así.

M: sí, Narín es que es así. No es que sea agresivo o violento sino que tiene mucha autodefensa. A lo mejor un niño le dice “hola Narín , que tal” y él “tas” . Entiendes . si fuera a decir que tiene hermanos mayores pero Saray no, tampoco es un niña.

D: no es violenta.

M: bueno a lo mejor sí, lo típico.

P: se enfada si le cogen alguna cosa.

M: yo tengo una prima con hijos mayores y un niño de seis años. El niño es así porque los hermanos lo típico, la pelea. Pero Narín no, tú les das un toquito para saludarlo y ya él se ve como que lo están dañando, venga a empujar, una patada o a morderte, o como el reaccione . Otro niño le dice “hola Narín, buenos días “ y él ..como que tiene mucha autodefensa.

Como que él mírame y no me toques.

P. Bueno y para jugar, ahora son los juguetes pero antes no era sino piedras, palos y si se podía sorroballar en la tierra, era un niño>

M: si es un niño que lo que le gusta mucho es la naturaleza. Muchos palos.

P: animales.

M: ahora él está aprendiendo a jugar, cosa que Saray no hacía.

D: cómo es eso.

M: Saray no sabía jugar porque más bien se crió con la tía y la abuela y entonces ella era el juguete, entonces ella no sabe jugar. Bueno de hecho muchas de las veces ella se aburre en casa porque no sabe jugar. Narín sí.

D: bueno parece que Saray ha estado con personas adultas alrededor de ellas. Y Narín.

M: no.

D: ¿Cuál es la situación de Narín con respecto a la familia? Vamos a ver tiene más contacto con su familia o la suya.

P: no, primero estuvo en la guardería, la madre lo recogía.

D: en guardería, cuánto tiempo ha estado.

M: hasta los dos años.

D: y cuándo entró.

M: entraría con un año, pero antes estuvo conmigo.

D: qué tal fue el ingreso en la guardería, la adaptación.

P: bueno ya yo ahí no te puedo decir nada, la madre.

M: igual que en el colegio. Había días que entraba muy sonriente, muy tal y había días que no quería ir. Pero bien y con los niños también bien, pero eso ni me mires ni me toques porque enseguida autodefensa. En esta última porque en la otra era un bebé.

D: estuvo en otra.

P: en Radazul, pero estuvo poco tiempo un par de meses.

M: no caminaba, tendría un añito.

P: eso sí siempre ha sido muy ágil.

D: ágil.

P: lo que pasa es por el tamaño porque si el chico tuviera más tamaño, me parece que es más ágil de lo que es todavía porque le cuesta llegar pero si él llegara pudiera ser más ágil de lo que es por el tamaño.

M: date cuenta también de que lo que más nos sorprendió de él. A él le gusta mucho el fútbol, siempre le ha gustado. Y él apenas caminaba, veía un balón y darle patadas. Era como algo instintivo y tiene un agilidad con un balón que es algo increíble para un niño de su edad.

D: juega con usted.

P: sí por las tardes.

D: qué cosas hace usted con Narín .

D: cuénteme un día entre semana y un día del fin de semana, usted con Narín.

P: por la tarde, dice “papi, el gol”. Me pongo a darle al balón para que me tire. Y los fines de semana lo más que hago es sacarlo para dar una vuelta.

D: van ustedes solos.

P: no con la hermana, mayormente con la hermana o lo llevo al parque.

M: depende de si la hermana está en casa o si está en casa de mi hermana.

P: lo llevaba a la playa a dar una vuelta o con uno de mis hermanos que también tiene otros hijos para que él se distraiga.

D: y ahí no vas tú { me dirijo a la madre}

P: no, porque ella se queda mayormente haciendo las cosas de la casa, como los dos estamos trabajando.

M: como yo me paso parte de la semana con ellos pues el fin de semana.

P: y no todos tampoco, porque muchos fines de semana también trabajo.

D: algunos fines de semana trabaja.

M: entonces se los lleva a la playa.

P: este verano casi, casi que no he salido, ha sido tanto el trabajo.

D: durante el día no ve Narín.

P: no, a esta hora tarde noche.

P: también lo baño mientras ella haciendo la comida para el día siguiente.

M: bueno y ahora los preparas él para mandarlos al colegio por la mañana; se encarga de vestirla y bañarlos.

P: más que nada yo creo que eso es de nacimiento.

M: es de la forma de ser de él, el carácter pienso yo también porque criarse

P: porque en casa nosotros.

M: Saray más bien vino así, de sopetón.

M: sin embargo, Narín no.

D: fue deseado, fue pensado.

P: si queremos otro hijo.

M: aparte de que este hombre estaba loco por tener un varón, un varón. Fue una maravilla

D: en la familia suya, qué lugar ocupa Narín. Es el último nieto o él último sobrino.

P: el último nieto, no

M: mis primos para ir a ver, él todavía no pide.

P: son todos más bien lejanos. Donde lo llevo es a La Laguna y arriba a casa de mi hermana en la Cruz Chica.

D: pero no son cercanos.

P: cercanos, sí, pero a él le daría los mismo llevarlo ahí que a otro sitio donde hubiese niños.

P: no es como hermana, yo quiero ir a tal sitio. El no, yo lo llevo...

M: la hermana si pide, pero él no pide.

D: Sí, pero ustedes también pueden notar, por ejemplo, si van a una casa y tienen que pedirle que se baje o en otras circunstancias él quiere bajarse sólo.

P: no, él donde no suele ir mucho, le cuesta un poquito pero luego se queda bien.

M: bueno tiene una prima, de la misma edad casi que él , nació en Octubre. Bueno y ya él se sabe el camino también es la que más frecuento yo, más quizás que La Laguna. El por ejemplo vamos por la carretera y dice Alba y él ya sabe que vamos a casa de Alba.

D: y qué tal es esa relación.

P: bueno se llevan bien.

M: fatal.

D: bueno, bien o fatal.

P: no, no que no se lleven bien.

M: también es un niña difícil, problemática. No tiene problema de habla ni nada, tiene un carácter muy fuerte y es un niña agresiva, también es desobediente una cosa así como Narín, pero ella habla y es mucho más lista que Narín, ella sabe cuál es su punto débil, y sabe lo que quiere . Bueno lo conoce hasta al punto que por ejemplo, sabe que Narín le gusta una pelota y la coge y le dice mira Narín la pelota, sabe lo pincha. Bueno y se forma .

D: Narín responde.

M: sí, pero ella sabe que el primo es así y sabe como llevarlo.

M: pero hay luego hay días que nada juegan bien, normal. Pero cuando dicen que se tienen la guerra declarada. Y es porque Alba también sabe lo que le molesta a Narín. Por ejemplo, juega con un cochito, lo deja aparcado y ella va y lo coge y le dice “mira Narín , tengo el cochito”. Y casi que a esta niña la ve casi todas las semanas y a los otros no, domingo sí, domingo no.

P: a veces pasa hasta un mes.

M: por eso a veces tiene más relación con ella, sabe el camino, que es su prima Alba con la otra también. La otra niña es más dulcita y como que cuando ve a Narín, se encoge, no lo ve mucho y cuando lo ve es muy bruto sabes.

D: quién es esa niña.

M: otra prima.

D: qué edad.

M : bueno sí , sólo que cumple los tres años en Marzo , Alba nació en Octubre, Narín en Diciembre, María en Marzo.

D: están ahí en la misma edad.

M: ellos son los tres últimos.

D: y los abuelos

M: bueno por parte mía, el abuelo vive encima pero no hacen los papeles de abuelos, porque tiene un hermano de cuatro años, entonces mi padre no hace de abuelo. Narín no lo ve como abuelo sino como un señor que también tiene dos hijos más que de todas maneras lo llama abuelo pero como que no es el abuelo que le da la manita y lo lleva al parque lo saca de paseo.

D: no lo saca de paseo.

M: no.

D: es una relación de distancia.

M: sí, mi padre ejerce como padre aparte de que tiene 58 años entonces no es como un padre de hoy en día. Entonces, claro está cansado . Bueno lo ve jugando allí, con los de él se acerca pero no es esa relación de nieto, abuelo, entiendes, bueno no tiene abuela materna ni tiene abuelo paterno y la abuela también la ve de vez en cuando pero no es una relación.. , de decir de nieto a abuela, es más>

P: por la distancia

D: Tratan con algunos tíos.

M: sí

D: y cuando ustedes trabajan Narín con quién está. Está aquí en el colegio y después

M: Después va conmigo. Yo tengo un horario de ocho a tres trabajando. Tengo una vecina que es la que trae a Narín a aquí en el coche. (justifica cómo están organizados).

D: bueno lo que quiero saber es si hay otra persona en el vida de Narín, que también pase más tiempo además de ustedes.

M: no

D: otra persona adulta, que cuide, este más tiempo con él en casa.

M: no, no. Mi hermana también bastantes vínculos con él, pero también para necesidades, por ejemplo ahora, para necesidades así los dejamos con ella.

P: claro.

D: y que tal con su hermana, qué le cuenta su hermana

P: nada

D: ustedes han notado algún cambio en Narín desde que nació hasta ahora.

P: no nada. Igual.

M: ella también lo vio de pequeña, lo vio crecer y el año pasado cuando ella estaba embarazada como yo estaba trabajando se quedaba con él y lo conoce más o menos, tal como es.

P: lo conoce bien

M: se lleva bien.

P: yo diría que aparte de la madre, la que más la conoce es la hermana.

D: la hermana, no?

M: y para dejarlo así con alguien que lo conozca, mi hermana

P: por que son personas que tienen paciencia para..

M: para controlarlo.

P: para controlarlo.

P: en la casa yo por ejemplo, tendría que salir, en vez de un muñeco, sacarlo o llevarlo al parque. Yo me agobio

M: el se agobia más en casa. por ejemplo si está en casa>

P: si está tranquilo no, pero si se pone, yo que sé, con muchas pejugueras, llora o tal , salgo con él, ir hacia la plaza, dar una vuelta, caminar y después ..

D: cuando se pone pejuguera qué le pide. Qué comportamiento suele tener

P: se tira al suelo, se pone a llorar.

D: Pero por qué quiere algo en concreto, le pide algo en concreto,

P: no, no , es que no lo sé.

P: le entra la perreta, si llora por algo pero es que no lo sé.

D: y lo que normalmente lo que hacen es salir

P: yo lo saco, le doy una vuelta y cuando veo que está calmado vengo a casa otra vez, le pongo una película, lo baño, lo que sea y se queda relajado

D: parece que las películas funcionan ¿es una medicina?

M: uhm {afirma con la cabeza}

D: y ya ustedes lo tienen

M: no

P: no

M: cuando él lo pide

P: cuando él lo pide

D: ajá

P: por la mañana^

M: normalmente no solemos sentarlo ahí y enchufarlo sino es cuando él quiere

P: nosotros preferimos que él juegue antes de que encienda la TV pero

D: y cuando él lo pide lo hace solo

P: sólo

M: < a veces , lo acompañamos nosotros>

P: <la hermana>

P: por la mañana cuando quiere que estemos al lado de él pero por la tarde, por ejemplo, lo hace solo.

D: él pide que estes al lado de él

M y P: sí

M: fijate que nos llama la atención que nos levantamos de la cama para sentarnos con él por lo menos que nos vea en movimiento, no es que estemos al lado. Por ejemplo, eso de que él este viendo la T.V. Y nosotros acostados

P: que sea un cuarto de hora o diez minutos sólo ya^

M: llama la atención. Además hoy me desabrigo, me levanto, la lechita mami, me desabrigo y si él conmigo no funciona con el padre, al menos que esté Saray delante

D: él les da guerra hasta que>

M: hasta que nos levantemos

P: desde que nos ve levantado ya está

M: es eso, simplemente eso, aunque no estes al pie de él , que estés levantada

D:bueno creo que como primer acercamiento

D: a partir de ahora ya les iré diciendo. Tengo algunas hojas aquí que quiero que me hagan como un registro de cosas que hacen en casa a determinadas horas, que recuerden un poco que lo hagan con tiempo y ya lo veremos más adelante

D: ahora lo que les voy a plantear es para ayudarlo con lo que es la comunicación y el lenguaje . Por lo que me han contado y que también Antoniay yo hemos hablado es probar que cuando Narín les demanda atención coger y abrazarlo, nada más . Estar con él y abrazarlo y cuando él se quiera ir de los brazos se va. A veces puede ser que a ustedes les apetezca mantenerlo y él se quiera ir pero no aguántenlo, aguántelo. Puede pasar que en el momento en que lo cojen pase por diferentes fases, primero se relaja y puede llegar el momento en que él se quiera salir de ahí, como quien está agobiado pero ahí que mantenerse, les pido que mantengan , no lo dejen ir y entonces progresivamente se relajará. Puede ser que les batalle, les llore pero la idea es contenerlo>

P: pero eso me ha pasado a mí

D: y lo ha hecho, lo de abrazarlo y mantenerlo

P: sí porque da la circunstancia de que él no quiere

D: pero mantenerlo.

P: sí porque da la circunstancia de que ir para la casa, y él no quiere, yo cogerlo en brazos y quiere bajarse de los brazos para ir a dar una vuelta o a coger un bicho a coger llores y claro como ya es tarde y tenemos que ir a casa pues lo tengo que coger por ejemplo de aquí a la plaza y llevarlo hasta en mi casa en brazos y después a la larga se le quita, eso sí lo he notado yo.

D: y qué pasa después

P. se queda tranquilo

D: sí

P. pero no lo he hecho instintivamente, no sino por las circunstancias

D: claro ahora yo les estoy diciendo que lo hagan en algún momento que estén relajados, igual entre semana no hay tiempo porque nos levantamos, trabajar, la rutina del día, ¿no?, pero si en un fin de semana en vez de levantarse, ir hacer lo que él quiere, la leche o no sé qué le decimos Narín quédate ven aquí; entonces uno de los dos, el que quiera lo coge. Ya verán, es cogerlo, estar allí con él, acurrarlo en la cama, o dónde estén o por ejemplo cuando él ve el vídeo, que él se sienta delante ¿Ustedes no lo cogen normalmente?

M: no que va, es que si pasas y dice “quita” {se ríe} Al contrario cuando lo vemos así relajado, que está él disfrutando la película, no lo interrumpimos, al contrario lo dejamos

D: bueno pues otra posibilidad es probar cuando él está en casa

M: o sea molestarlo cuando él está en casa

D: no es molestarlo

D: es que él sepa que estamos aquí, y que no siempre es cuando tú quieres, ahora queremos nosotros

M: ya.

D: bueno, vamos a ver este es un trabajo previo que vamos a realizar a ver qué pasa, cómo funciona y qué reacciones tiene Narín, se ha hecho con niños que tienen dificultades de comunicación y que precisamente Antonia y yo hemos comentado. Antonia está retando más Narín y parece que Narín tiene un lado que demanda esto, aunque parece muy independiente y marca espacios. Parece que está bien solo cuando está haciendo algunas cosas pero si a él no le gustan entonces es cuando él pide, pero cuando el otro o ustedes que son los adultos quieren, ahí es cuando puede ser más perretoso

P: sí

D: entonces la idea es que ella ahora también está probando más contacto físico con Narín y está funcionando ¿no? A veces podrían pensar que Narín no es tan pequeño ¿no? Pero se trata de un período, de un tiempo y no siempre supone que el niño se haga más pequeño. Lo único que les estoy diciendo es que ustedes pueden pasarse muchas horas con él, mucho tiempo con Narín, haciendo muchas cosas pero por algo es que Narín no se siente lo suficientemente seguro, y siempre busca algo para llamar la atención o se busca sus espacios, según lo que ustedes me han dicho lo de los animales, la tierra, donde él sabe que metido ahí, metido en esa historia está bien ¿qué pasa si entramos en ese espacio donde él está bien y ustedes dan?.

M: ya.

D: es decir, yo quiero estar contigo cuando tú está ah, ver qué reacción tiene Narín, sí lo apartas

M: no es

D: lo que quiero es que se mantenga con él >

M: con él

D: aunque él no quiera estar con ustedes. la idea es abrazarlo y en algún momento se querrá soltar pero nos vamos a estar un ratito aquí y llegará un momento en que él se relaje y ceda luego y si quieren después le preguntan: *¿estás bien Narín?* O pueden hacer alguna cosa juntos. A la hora de hacer cosas juntos estaría bien que en algún momento se acerquen y hablar con él sobre lo que hace, no tanto para que le pregunten lo que está haciendo, porque no esperen que les diga lo que está haciendo, se lo están poniendo muy difícil, muy complicado sino que pueden compartir con él porque ustedes le van a poner palabras a lo que él hace. Están mirando un libro, un cuento ¿no? además está entretenido, y “¿que hay aquí?” y “Narín no quiere eso” y ustedes como que le leen lo que está viendo

M: leerlo

D: le cuentan lo que está viendo él.

M: comentarle un poco

D: entonces ahí vamos a intentar centrar más la atención, para ver si no se nos dispersa, intentar conseguir lo que ustedes a veces me dicen que no oye o atiende. Por lo que entiendo parece que Narín cuando está haciendo algo que a él le gusta está ensimismado, está metido ^

M: ajá

D: vamos a ver qué pasa cuando otra persona quiere hacer algo, compartir con él algo que está haciendo, qué pasa

P: no, a veces eh por cualquier motivo cojo un libro y me pongo con él y se entretiene

D: conjuntamente pueden leer un libro y bien.

M: no sí también él quiere que compartamos los libros con él tanto el padre como yo, muchas veces nos coge la mano, nos sienta en una silla y él encima sentado.

P: él va por ejemplo, a los libros que tiene la hermana, a los cuentos y tal

D: ajá

P: él por su cuenta, coge y empieza a ojearlos y tal

M: a veces quiere que este el padre o yo con él, a veces está él solo o eso un video también nos lo hace compartir con él.

P: a veces, él lo hace pero a veces uno ni asunto le pone, porque a veces vienes cansado o >

M: y a veces llegas y lo ves en su mundo, sabes

D: y lo dejan

D. bueno yo se que esto todos los días no pueden hacerlo, esto es bueno hacerlo cuando uno está más relajado, como más consciente, bueno este rato estoy con Narín.

M: bueno cuando llega los sábados los puedes hacer

P: yo no sé yo te puedo decir y a lo mejor no soy la persona más indicada.

P: como padre el cariño que le hemos dado ella y yo poco se lo han dado con respeto a las personas que yo conozco

D: lo que yo les estoy planteando no tiene nada que ver con falta de cariño

P: no, no

M: no, no

D: es un trabajo que a veces se hace como terapia para algunos niños que pueden necesitar más que lo que los padres puedan imaginar <ni pensar>

P: sí, sí < por el problema que tiene él>.

D: por las circunstancias que sean parece que Narín presenta una serie de comportamientos que por su edad tendría que presentar otra actitud pero no sabemos por qué eso se da, entonces yo les estoy diciendo vamos a probar a ver qué pasa. en lugar de que él venga a pedir y como todo el mundo se pone en movimiento y él ve que todo el mundo se pone en movimiento, pues ahora te voy a coger y a ver qué pasa

M: X

D: ya me contarán la próxima vez que nos veamos a ver como funciona intentar hacerlo en esos momentos en que ustedes lo notan más ensimismado más metido, y siempre cuando a ustedes les apetezca, esto es importante, que no sea debemos hacerlo, si están que estén relajados.

M. sí, como sino como algo que salga.

D: bueno si están relajados, bueno pues este rato voy a ponerme con Narín. A ver qué cambios de otras situaciones anteriores pueden percibir.

M: por ejemplo eso cuando viene por la mañana a despertarnos qué dices tú, cogerlo y atraparlo en la cama, y ^

D: cogerlo, cogerlo, quédate aquí con nosotros y acurrucarlo

M: y hacemos bien <en levantarnos y ceder> o, no dejarlo

D: <no, no> siempre, lo que les estoy proponiendo no es que siempre hagan lo de levantarse y ceder, es decir, dense un espacio para estar con él en la cama y observen cuál es la reacción de Narín durante ese día, si está más relajado, está más distendido.

M: ya.

D: cómo funciona Narín cuando hay abrazos, es como quien se toma una dosis de abrazos, qué pasa, ustedes observan qué cambios, eso es lo que les voy a pedir, de tal manera que si necesitan registrar o anotar estaría bien. Es decir, también les puedo pedir que cada cual coja una libreta y si quieren y pueden no estaría mal que, a veces, escribiesen como se sienten con Narín, no lo que hacen, sino “me cabreo de Narín esto, esto y esto, me saco de ..., que si fuese por mí lo hubiese cogido y lo hubiese...”, es decir, lo que les da ganas de hacer, o de hoy me sorprendió esto de Narín o me impresione con esto, de lo que vi, sentí con Narín. Si tienen oportunidad que cada uno de ustedes coja una libreta y lo pueda hacer. Y con esto lo que vamos a ver es qué pasa, a ver cómo funciona durante el día cuando hay esto. También les recuerdo lo importante que es contener, mantener, él va a querer ceder, igual a los dos minutos se cansa, se ve asfixiándose.

M: a los dos segundos, porque y Saray

D: lo mantenemos

M: ya.

D: lo que les voy a pedir es fuerza y que él sienta seguridad en ustedes, que ustedes están hay para aguantarle sus idas y sus venidas,

M: sí, sí.

D: ustedes aunque él se quiera ir a otro lado, lo van a mantener y a veces va a llorar y va a rabiar, yo no sé la agresividad que saldrá pero lo que les estoy pidiendo es que lo contengan.

M: ajá.

D: que no lo suelten es lo que les estoy pidiendo y llegará un momento, un cuarto de hora, veinte o veinticinco minutos en que Narín cederá, es lo que suele pasar más o menos tiempo en cada caso.

M: y hasta que no ceda, no soltarlo.

D: dejenlo que relaje, puede ser que se les quede dormido, no sé lo que pasara pero no cedan.

M: otra cosa que te quería comentar, yo por ejemplo, estamos juntos toda la tarde y a la hora de hacer la cena por ejemplo a las siete, no sé si ya está cansado, está rendido, no sé , él me quiere a mí para dormir porque le hago las cosquillitas en la espalda, él se tiende en la cama y

eso le relaja a él cantidad, de estarlo pasando, sovajando, relajando, acariciándolo, eso sí me quiere a mí, no quiere al padre sino a mí. Y eso sobre las siete no sé si ya está cansado o se acerca la hora del baño, sabes, de acostarlo y a lo mejor estás cocinando allí y empieza a berrear y a llorar para que yo lo coja y sabes llamándome la atención y nada se pone a llorar delante mío y el padre, no quiere ir con el padre, ni nada sino que lo atienda yo.

D: desde que le haces cosquillas.

M: sí, cede.

D: se afloja.

D: tendrían que ver en qué momento lo hacen igual se hace ahí.

M: bueno y yo tengo que dejar de hacer la cena para irme con él a hacerle las caricias, eso y Narín estoy haciendo la cena ahora cuando termine voy, pero normalmente es que ya, yo entiendo que a lo mejor está cansado, se acerca el baño.

D: bueno mira a ver en qué momento del día lo puedes hacer, mira a ver. ¿Eso se da entre semana?

M: no, indiferente, no siempre tiene unas veces que el padre lo baña, se va a ver su video, se relaja.

P: hasta incluso se va a acostar solo.

M: se va a la cama él solo.

P: es que él no es constante en costumbres.

M: pero a veces tiene eso que de, que no sé ^

P: Saray por ejemplo ya tú sabes más o menos lo que va a hacer

D: es predecible, pero con Narín no.

M: que va.

D: en estos casos sin que les diga en qué momento del día, yo lo que les digo es introduzcan esto, creo que deben dejarse llevar y prueben a ver cómo funcionan las cosas, ahora no les puedo decir es mejor que hagan esto o mejor que hagan eso, lo único es que introduzcan esto y que siempre se haga cuando hay tiempo y disposición. Esta es una consigna ahora lo que no puedes es hacerlo es a las ocho de la mañana cuando sabes que Narín tiene que venir al colegio, no hay disposición para hacerlo.

M : ya, ya.

D: eso es lo que no

M: es como hago que a ti te apetezca y te salga decir bueno ahora estoy relajada, estoy tranquila

D: sí estás relajada y estás tranquila, si estás estresada porque tienes que preparar la cena, la comida de mañana, en ese día resulta que la nevera está vacía y no hay otra comida pues está claro que no estás en disposición de dar a Narín.

M: <pero tampoco>.

D: pero puedes estar con él. También tendrían que ver en estos casos que si quiere a la madre decirle {dirigiéndome al padre} yo también estoy disponible para tí, vamos a ver cómo nos arreglamos tú y yo

M: ya te entiendo.

M: cuando él quiera disponer de mí, que el padre

D: no siempre, lo que quiero decir es él sepa yo estoy aquí a ver qué pasa

D: y vamos a ver qué ocurre.

D: entonces la semana que viene probablemente no, igual la otra y ya me comentarán, los vuelvo a llamar. Les voy a dejar esto, son tres hojas, una es cuándo se comunica su hijo, lo que queremos es que me anoten lo que hacen entre semana, que aquí pierdes la noción porque está en el colegio pero bueno entre las siete y las ocho y media que hace Narín, quién está directamente con él y quién más está presente, Saray, el padre, lo que no quepa aquí, me lo pones por detrás no, bueno esto lo van a tener pues eso

M: ajá

D: una o dos semanas tranquilamente. Entre semana, fin de semana cómo es la actividad de fin de semana, ¿vale?.

M: vale.

D: y después esta otra, es por qué se comunica Narín, es decir, Narín cuando utiliza palabras, si utiliza muy pocas, las que utiliza para que lo hace normalmente, para protestar, para pedir, hacer cosas, jugar, comer, dormir, ir al parque, ir a ver a Alba, las que sean para llamar la atención. Hay cosas que en principio, yo sé, Narín no sabe hacer pero como esto es algo que yo les voy a dejar para que vayan observando, lo leen tranquilamente entonces me ponen una equis y todo lo que quieran escribirme aquí al margen o por detrás u otro folio lo hacen también.

M: de acuerdo.

D: aquí es para qué lo hace Narín saluda, por qué hace preguntas, ver un intento de explicarles una cosa, una relación y otra, yo que sé, en la tierra, jugando en la tierra, lo que ustedes perciben que aunque le dices muchas palabras lo que les está diciendo es que está viendo una relación entre el perro que ladra y la comida que se le puso,

P: o por el avión que pasa.

D: lo que sea.

D: pues ahí ponen una equis.

D: utiliza palabras sueltas y combina palabras difíciles de entender, combina dos o más palabras, resulta que cuando saluda y ves que hace una oración completa, pues cuando se trata de describir lo que hace es señalar. Bueno léanlo tranquilamente y las dudas las aclararemos porque no quiero complicarles la vida.

D: utiliza palabras sueltas y combina palabras difíciles de entender, combina dos o más palabras, pues resulta que cuando saluda y ves que hace una oración completa, pues cuando se trata de describir lo que hace es señalar. No quiero complicarle la vida Dolores, ni a Víctor.

TRANSCRIPCIÓN de la SEGUNDA ENTREVISTA A LOS PADRES DE NARÍN

20 DE DICIEMBRE DE 1999 (lunes)

A esta entrevista sólo asistió la madre, aunque estaba previsto que estuviesen el padre y la hermana. La madre dijo que no sabía donde estaba el padre y que Saray tenía un cumpleaños. La primera cuestión planteada es que nos comunicara que cambios se habían dado desde la última vez que nos vimos.

Entrevista

D: Voy a cerrar la puerta.

M: Referente al abrazo, pues sí le hemos dado el abrazo correspondiente, lo normal, lo que tú decías, tanto como patear, querer escaparse no pero llorar sí, quería al principio, sí, cuando él quería, yo por lo menos lo hice de diferentes formas, primero cuando él me quería que yo lo cogiera en brazos, pues hay era donde yo lo apretujaba, y segundo en un momento que yo lo viera a él despitado o por allí, pues también. Y de las dos maneras reaccionaba igual, al principio bien se lo tomaba como un juego pero cuando se quería salir y veía que no podía, pues lloraba, hasta que se le pasaba. nada más

D: se notaba rabia, malestar,

M: malestar más bien, entiendes de que él querer decir ya basta, ya no quiero más y que no, no> :

M. no podía, más bien eso, tanto como rabieta, así, la rabieta en el sentido que decía ya no quiero más, suéltame ahora y entonces se veía que no, que ...

D: que tú lo contenías

M cuánto más lo atrapaba , cuánto más lloraba más lo atrapaba, lo cogía y después ya se calmaba, en ver que se sentía impotente, no podía hacer nada pues se calmaba

D después de eso como lo sentías, más relajado, se quedaba dormido como

M: no igual, o sea, uhm, en el sentido de relajado, es que Narín no es que sea un niño nervioso en el sentido de histérico, sabes, sino que es un niño muy activo, hace sus actividades normales. Y cambios un montones, en todos los sentidos, en la familia, en el colegio en todo. Ha aprendido mucho, o sea se ve que no le cuesta adaptarse sino que aprende rápido, sabes

D y en la familia qué cambios has notado.

M: pues se comunica más nosotros, pide las cosas, habla más aunque él nunca completa frases, pero ya habla más, dice palabras sueltas, pero dice más palabras, pide las cosas, aunque él es muy independiente, porque él te pide una vez las cosas y si no lo atiendes, va y lo coge, o sea, que no es un niño de estos cómodos o que está insistiéndote para llamar la atención. No, al contrario que la hermana, la hermana, sabe, puede cogerlo perfectamente pero te lo está pidiendo todo, él no. Incluso por la mañana coge la banqueta y se prepara el desayuno, o sea, bueno se lo prepara, intenta prepararlo.

D: intenta prepararlo.

M: sí, intenta preparárselo es un niño en ese sentido muy, que no es que te llame la atención sino que todo lo que sea de su mano él intenta hacerlo.

D: hacerlo.

M: sí, no depende para nada de nosotros.

D: sí pero este comportamiento venía de atrás y que ahora se va asentando más o es algo que tú notas,

M: bueno, no sé cómo decirte porque claro

D: bueno

M: no es que nunca, siempre nos está llamando la atención, no claro pero llama menos la atención.

D: llama menos la atención ahora, ¿ las conductas estas disruptivas que tenía? que cogía algo^

M: no.

D: o que tú hacías algo< y él iba y lo desbarataba>

M:<no>

D: cómo funciona eso ahora.

M: ya no porque me he llevado por Antonia, que quite las cosas de peligro y que lo deje a su aire eso sí constantemente si coge una cosa y está mal hecha se lo digo. Pero ya obedece más, o sea, me hace caca, sabe que eso no se puede hacer y lo hace y me imita mucho, en el sentido, “eso no se hace Narín, no se puede coger” y entonces si la hermana lo coge, entonces, eso no se puede coger Saray, eso no se. en ese sentido o, por ejemplo, entró en una tienda, Narín no toques nada y lo típico los mayores si no tocamos las cosas no lo vemos, pues mamá eso no se toca, eso no se puede tocar. entiendes ya él relaciona más cosas y entiende mejor las cosas No se si es que ha madurado también porque claro esta en una edad en que un mes le influye mucho, entiendes, entonces no sé si es que también ha madurado

él por todo lo nuevo este año, el colegio y las actividades, muchas cosas, relacionarse con los niños, si es que él por si ha madurado o simplemente está progresando.

D: sí, sí, buscar cuál es la razón exacta de los cambios es un poco difícil.

M: exactamente.

D: son varias cosas a la vez.

M. no sí cambiado cien por cien, en muchas cosas, muchos aspectos.

{espera}

M: bueno los documentos que me diste, yo la verdad es que no me he sentado a cogerlos, tuve un día ahí pero que no, o sea , me vi confundida con ellos, no sé expresarme porque son tantas cosas a la vez que al momento de sentarte, sobre todo yo que estoy muy estresada, entiendes no me centró en lo que me preguntaban o son cosas muy específicas y no

D: no lo trajistes por casualidad

M: sí lo traje pero no sabía como desarrollarlo {espera y mira los papeles}.

D: Esto de los abrazos quién lo hizo tú, tu marido también, cómo se organizaron

M: no, él no lo ha hecho.

M: bueno las actividades diarias

M: sí.

D: bueno, pues esto me lo quedo yo. No te preocupes en cualquier caso yo te pregunto, vale, o yo lo leo y lo comentamos el próximo día

M: ya

D: a no ser que tengas algo que decirme, que te acuerdes ahora.

M: no ya te digo es que son cosas tan

D: ajá

M: inesperadas, un día a día entonces al expresarlas en un papel para mí por lo menos es muy difícil

D: se te escapan algunas cosas

D: bueno te preguntaba lo de los abrazos, cómo lo habían hecho, si se habían puesto de acuerdo, quién lo cogió más, tú, tu marido>

M: yo

D: cómo funciona

D: bueno contigo ya lo hemos comentado lo único era con tu marido, a ver

M: él no lo llevo hacer, no lo sé.

M: Bueno por lo menos no me ha comentado nada

D: y es algo que hicieron puntualmente y ahora mismo no hacen nada de esto¿no?

M: No, bueno a mí si me apetece abrazarlo pues lo abrazo, bueno pero no ya como algo de terapia {se ríe}, más bien, bueno y eso lo hago enfadar también.

D: lo haces enfadar, cómo es eso.

M: bueno, por ejemplo, cuando él insiste que lo coja, pues lo cojo y lo tengo pero Narín tú no querías que te cogiese, pues lo tengo un buen rato hay cogido. Entonces muchas veces me toca, bueno ya te digo, cuando está muy cansado siempre me requiere a mí, nunca al padre, para dormir y para comer soy yo y el padre para jugar entonces si yo estoy haciendo cualquier cosa y él está cansado cuando el requiere de mí lo que hago es eso apretarlo para que vea, entonces muchas veces me ve y al hacerlo así ya no quiere ya entonces se va con el padre

D: tú le haces el gesto y él te rehuye.

M: sí

M: se pone a jugar ya te digo a mí me requiere más bien eso si está cansado porque para dormirse le gusta mucho que le estén acariciando , es como una terapia para él , se queda super relajado, le encanta, que lo estén acariciando y que lo que estén, un poco cuando está cansado y quiere dormirse bueno pues quiere eso.

D: Saray como ha visto todo esto, cómo>

M: al principio

M: decía que lo soltara, que porque le hacía eso, no ves que no quiere, porque le haces enfadar, y a Saray se lo hacía, y va a ella como si estuviera un siglo abrazándola

D: sííí.

M: hay notabas la diferencia, o sea, también pienso que es la edad, entiendes no es lo mismo una niña de siete años que los sentimientos son diferentes a un niño todavía tan pequeño, que no puede, percibe sí, pero no en ese aspecto. Porque Narín por ejemplo, ah , una cosa que me paso también, eh, que me extraño, Narín no besa, bueno Saray tampoco, no son niños que les guste ni ellos besar ni que les besen, entonces Narín en tal caso te pone el cachete para

D: para que lo besen.

M: sí, nunca da un beso y un día me dio un beso fue en los labios y yo me quedé así Ay, y esto, no sé fue algo, algo extraño porque ya te digo que él nunca besa y me dio un beso.

D: Y Saray es igual

M: bueno Saray sí, no es que no le guste, bueno con los extraños y eso no, pero ya conmigo sí, pues me besa es diferente, super cariñosa siempre es más pegagosa en el sentido que siempre está sobre de tí, es diferente, Narín no, Narín es más independiente, es diferente

D: tú dices que Saray pues nada preguntaba>

M: claro que por qué lo hacía sí no

D: es que era importante eso también, que si ella observaba eso, que lo pudiesen hacer con ella para que no hubiese un sentimiento de^

M: no claro se lo tenía que hacer con ella porque casi siempre normal cuando juego con él, juego con ella y cuando lo abrazo a él, la abrazo a ella y cuando lo beso a él, la beso a ella si están los dos juntos, no, y nada ella super encantada que la apretujaran, le encanta

D: y seguía haciendo la misma pregunta, una vez que ella experimentó el abrazo

M: no, no ya lo vio como un juego, cuando veía que Narín se enfadaba, decía suéltalo a él que no le gusta y hazmelo a mí. Ella lo veía más bien como un juego.

D: ya.

M: sí

D: Y con esto de la cacá y demás, cómo va este asunto en casa

M: ha ido prosperando también, por las mañanas va hacer caca, pero claro llevaba como quince días que ni en casa ni en colegio se hacía la caca y ya este fin de semana se la hizo,

D. este fin de semana

M: sí ya es una cosa, aquí no porque aquí no lo han cambiado, en el colegio no la hizo

D: no, bueno parece ser que^

M: no

M: no la ha hecho porque la ropita la tengo en la mochila todavía

D : cuáles fueron las circunstancias, en qué momento, cómo fue

M: no sé, no lo recuerdo me parece que fue el sábado por la tarde, pero más bien es porque, bueno no lo sé con exactitud, pero creo que se pone a jugar y se despita.

D: se despito

M:sí, más bien eso porque ya te digo que él por las mañanas, va a hacerlo, pero claro si da la casualidad que tiene ir pues va al baño y lo hace y también un día al mediodía también fue y lo vimos tirando la cisterna y no dijo nada, sino fue y dijimos Narín mira y estaba tirando de la cisterna y no había agua y entonces nos dimos cuenta por eso. Porque otra veces va al baño hace pipi y a lo mejor hace y tira de la cisterna y no te enteras pero no ha ido progresando

bastante, también en eso, porque ya no se lo hace con tanta frecuencia , antes es que era, es que nunca en el baño y ahora, bueno, desde hace quince días lo tiene super controlado

M: por eso que ha progresado en todos los sentidos, ha avanzado por lo menos desde mi punto de vista.

D: y lo has comentado con tu marido

M: no

D: no sé si puedes adelantarme un poquito como es su percepción,

M: es que mi marido tampoco no Geminis, no es comunicativo en sí. El no te concreta tampoco, entiendes a lo mejor tú aquí si le preguntas algo concretamente te lo explica pero si estamos hablando nosotros dos no concreta exactamente tienes que llegar a un punto de esos y preguntarle, no sé, algo concreto, claro.

D: crees qué vuelva otra vez, tú que lo conoces personalmente más

M: yo creo que sí, hoy no vino pero no sé porque

D: habían quedado ¿ no ?

M. sí

D: bueno lo que hacemos en cualquier caso es que a la vuelta de las navidades, que no será precisamente a la vuelta sino más adelante ya los vuelvo a convocar. mantendré el contacto con Antonia, puesto que vengo a hacer observaciones en el aula pero seguiremos así para hacer un seguimiento y ver los cambios que hay en un plano, en la escuela y también en la familia. No sé si lo que me acabas de comentar con esto de los besos , no sé si tiene que ver algo con los tipos de relaciones que hay en tu familia que igual no están muy acostumbrados a besar o a ^

M: yo personalmente no, pero no en mi familia sí, bueno mis hermanas y eso no pero mis cuñadas y eso sí y además y la abuela también cada vez que lo ve, lo besa y . Yo personalmente no soy besucona, no sé si tiene algo que ver con los genes o no, Saray incluso hacía así {gesto de rechazo} cuando la besaban

D: cuando la besaban

M. sí porque no le gustaba nada, y Narín tampoco le gusta, no. Pero por ejemplo yo sí con los niños y eso sí, pues por la mañana antes de irnos para ir ellos al colegio, yo a trabajar pues sí nos damos un beso.

D: cuál es la situación familiar por parte de tu familia , tu madre murió ¿no?

M: jee (afirma)

D: y la relación que hay, porque hablamos el otro día de abuelo a nieto, cómo era la situación que él no ejercía como tal ^

M: no

D: no me quedaron claras algunas cosas cuando oímos las transcripciones de las cintas. Con respecto a las viviendas ¿no? cómo están dispuestas, parece que viven en la misma casa en diferente piso.

M: sí

D: y qué nivel de comunicación hay entre los dos sitios, es decir, no sé si tu padre tiene una vida familiar autónoma o comparten actividades, momentos del día entre las dos viviendas, cómo funciona eso

M : bueno la mujer de mi padre es poco comunicativa, y él tiene un niño de cuatro años y una niña de cinco y ellos casi siempre están en mi casa

D: ellos están casi siempre en tu casa

M: sí, siempre están en mi casa

D: Eso que son las horas de la tarde que tú no estás o cuando>

M. no, cuando yo estoy claro,

D: cuándo tú estás comen juntos

M: sí

D: o cada familia< come en su sitio.>

M:< no> no bueno cada familia comemos en nuestro sitio, los niños son los que bajan y mi padre de vez en cuando ella, por ejemplo, no entra nunca en mi casa, no tenemos una relación tampoco comunicativa si nos decimos hola y hola sabes, pero es distante, además = Oímos ruidos, me levanto, llega el padre, le pido que entre }

D: estamos hablando de cómo están organizadas la familia de ustedes y la familia del padre de ella, porque quería conocer un poco más el nivel de relaciones que había ahí.

P: las relaciones hay casi son nulas

M: {se ríe}

P: en resumidas cuentas

M: los niños {dirigiéndose al marido}.

M: los niños bajan y pasan bastante tiempo con nosotros

M: en el sentido de> bueno con nosotros, realmente conmigo no, sino

M: por ejemplo, ellos bajan a jugar por ejemplo, bajan a las once de la mañana

D: ustedes viven abajo y ellos arriba

M: sí

P: sí

M: y si por ejemplo no los limita, mira ahora van a hacer la siesta o van, ellos están todo el día allí en casa, sabes se sienten muy gusto con nosotros y están todo el rato allí.

D: Que relación tienen tanto Saray como Narín con los niños

M: pues Narín con la niña de cinco años se lleva bien, porque es una niña que se adapta, no es autoritaria ni tampoco lo quiere gobernar, sin embargo, con el niño sí, el otro es más autoritario, esto es mío entonces>

D: qué edad tiene

P: cuatro años

M: entonces un poco>

P: un poco salvaje

M: {Se ríe}

M: es un niño>

P: sí, porque no está educado, lo pienso y cada uno piensa lo que dice

M: sí es que, no se sabe relacionar con otros niños, sabes, tú intentas hablar con él y te chilla, te patalea, la niña no.

P: el niño sí

M: entonces un niño así, el niño tiene un carácter muy fuerte, muy suyo y entonces chocan

D: cuál es la dinámica hay, uno que es así y Narín que también es muy particular por todo esto que han comentado, entonces cómo funcionan, hay batalla,^

M: claro que hay batalla, entre ellos dos sí. Sin embargo con la niña no, porque lo sabe, es diferente en el sentido de que vale Narín pues bueno, sabes, cede un poquito más y se adapta y el otro niño, no, el otro niño a lo que va es a quitarle las cosas, pues esto es mío esto lo tenía yo y entonces ahí es donde viene la batalla entonces se llevan de muerte

D: se ven todos los días

P: no, no, no.

M: todos los días no.

P: a lo mejor fin de semana

M: el niño no baja tanto, quien baja más es la niña, pero si están todos juntos jugando si coordinan más, normalmente a lo que suele ellos venir es a ponerse a, a poder ver el video, una película de video, la convivencia así entre los cuatro depende si se ponen a pintar no

P: un rato estarán pero

M: si coordinan todos juntos pero ahí desde el momento que quieran los dos la misma cosa ya está , no funcionan.

D: Saray qué papel juega ahí, entre ellos, porque es la mayor.

P: Saray es la que llamo la profesora

M: la profesora de todos, ella es la mandona, ella es una enterada, la que sabe todo y es la que los guía a todos. Con la niña de cinco años pues se aburre, se aburre en el sentido de que claro es más inteligente, tiene un grado de madurez mucho más alto que ella y se aburre entonces por ejemplo si están jugando a la escuelita sí porque ella los mangoneaba y los mandaba a hacer cosas y entonces así sí porque ella es la superior de todo o por ejemplo se ponen a jugar a las casitas pues ella es la mamá y la otra el pinche entonces sí, si congenian

D: y en esa situación de la escuela, cómo funciona Narín ahí

M: nada

P: XX

D: sigue la órdenes de la hermana, están establecidas las leyes del >

P: se pone a gritar

D: están establecidas las leyes del mayor, el menor, la autoridad entre Narín y Saray, por ejemplo

P: no, él

M: no

P: él no llega a eso

P. los demás niños

D: Narín le hace mucho caso a Saray

P: casi que no, diría yo

M: depende de las cosas

P. ahora por ejemplo a raíz de esta última vez, incluso a nosotros y a ella sí

M: por eso te digo que ha ido madurando

P: se nota bastante

M. ha ido madurando en ese sentido y obedece más pero no se si es que va madurando, que va progresando o

D: cambios , lo que ustedes notan es un cambio

P. sí, sí bastante

P. de la última vez que estuvimos aquí ahora , bastante, yo diría que bastante

D: ella ya tuvo oportunidad de hablar de las cosas que había visto, comente usted las cosas que ha visto, es decir, cuando está con él, mientras juega con él, cuando tienen las comidas juntos, desde la anterior vez hasta ahora.

P: bueno

P: todavía se le ve que no, pero bastante sí porque intenta hablar, además que se le entiende casi bien ya todas las palabras, que suele intentar ya de por sí decirlas, va al baño solo, te pide la leche, cosa que antes no lo hacía, vamos a jugar a la pelota , ya te dice más o menos, porque antes no no, vamos , vamos pero no sabías tú lo que él, dónde quería ir ni lo que quería hacer pero ahora más o menos si intenta comunicar con palabras, mal o bien dichas pero más o menos ya aunque no estén bien dichas pero uno ya lo entiende

D: sí

P: eso la mejoría a como era antes es lo que he notado yo. lo veo más despierto, va al baño, a veces no pero la mayoría de veces sí le digo a dormir y hace caso. A muchas cosas hace caso porque antes no

D: lo nota más tranquilo

P: sí

P: tiene arrancadas que tal pero bastante más tranquilo, sabiendo lo que él quiere hacer y sobre todo eso intenta comunicarse con uno.

D: pasa ahora menos tiempo solo que antes, menos tiempo me refiero a que hay mayores posibilidades de que juegue con Saray o con otros niños.

P: no yo

D: o más o menos sigue, recuerdan que me comentaban que antes se pasaba mucho tiempo que podría estar viendo una película de video o haciendo algo él solo

P: sí pero

M. él sigue haciendo lo que le apetece por ejemplo en el cumpleaños de Saray estaban todos los niños jugando, el mogollón, y él estaba solo jugando con michitos y un palito. Sin embargo, el sábado le celebramos el cumpleaños de él, bueno hay un niño ¿qué edad tiene el hijo de X?

P. cuatro

M: un niño que tiene un año más que él y estaba jugando con él. y la otra vez también estaba ese niño, sabes, no sé. Esta vez estuvo jugando más con todos los niños, es que no sé si es que le gustaba lo que estaban haciendo simplemente, entiendes o

D: lo digo por si le encuentran una actitud más abierta ante las cosas

P: sí hasta incluso con la hermana mismo, antes la hermana le decía vamos a jugar Narín y él que no y ahora no siempre pero bastante bastante más que antes

M: juega también

D: cede

M: sí

P: juega también

D: acepta más al otro

P: ya la llama para jugar

D: que el otro pueda llevar la iniciativa

M: sí

P: la hermana incluso le hace el gusto muchas veces

P: a mí no se me ocurre más nada

D. podríamos dejarlo así de momento y volveríamos a vernos dentro de probablemente un mes o mes y pico para ver que otras cosas vamos notando

P: yo si le noto bastante y la niña lo único claro porque es más chico y uno le pone atención a él y después mira uno para ella y le ve esa carita esa, como queriendo decir a mí no me dices nada, pero

P: uno no se da cuenta

M: es que es muy difícil porque Narín ahora mismo requiere atenciones físicas más bien, de tener cuidado con él y claro ella eso no lo percibe y sin embargo ella ya no las necesita entonces como que le das más de lado.

P: por un lado hay que estar pendiente porque Saray le puedes decir pues avísame para por si acaso me de un coche o eso y ella te avisa , o cruza la carretera cosas que Narín no puedes tú decirle cruza la carretera porque X, entonces en ese sentido quiere decir que tiene que tener uno cuidado

M: tiene que estar uno más sobre él en ese sentido, claro ella no lo entiende así, entonces muchas veces es lo que dice él no vemos Narín esto y lo otro y ella está en un ladito mirando mira el mocoso ese

P: pero ella sabe que nosotros la queremos, no pero es que a veces no

D: qué están haciendo, como Narín demanda parece que más atención, qué se han planteado para compensar las situaciones o, claro porque ustedes ya están percibiendo cosas, que Saray a veces puede sentirse como^

p: sí

D: desplazada

M: yo personalmente lo que antes siempre mami, me llamaba, no, mira Narín esto bueno me llamaba berreaba por mi, entonces ya yo le he dicho mira Saray Narín ya tiene que aprender, tenemos que enseñarle entre todos, siempre no puedo estar yo vigilándolo a él porque también te tengo que atender a tí y siempre no voy a estar con él entonces ya ella dice Narín eso no, no te subas ahí , entonces ella ya me ayuda entonces, por lo menos yo la hago participe en la labores esas de que pues Saray dejalo o entonces mamá mira que Narín está haciendo tal cosa, es peligroso Saray sí o no, entonces, le digo explícalo que no lo debe hacer, sabes que no enseguida dejo lo que estaba haciendo y voy corriendo con Narín , ya no , ya lo he dejado más a su aire , no , y y procuro que ella también colabore en esa labor para que no se sienta

P: Muchas palabras que sabe Narín han sido por ella

D: sí ¿ no? Le ha dado un modelo

M y P: sí

P: con el libro se pone esto es el elefante y el hermano trata de imitar lo que ella dice y va aprendiendo y al día siguiente repite lo mismo, la hermana dice esto qué es , y él dice fante o

M: sí se ponen los dos a jugar y eso

P: y por ella , por ella

:

D: pues lo de Saray es lo único

P: lo único que yo he visto

D: lo único no, habrán más cosas pero

P: sí lo más eso

M: en la teórica es tan fácil decirlo y, como que todas las noches haces conciencia , recapacitas no pero luego en la práctica te olvidas totalmente porque vas siempre, es difícil de lograr y después la intentas compensar y

D: bueno pues conociendo sus gustos y sus intereses pues ver las posibilidades que tienen de hacer cosas que les gusten, muchas veces con reconocer cuáles son sus intereses y motivaciones, ¿no? pues pasa por ^

P: sí, sí,

D: ir al cine, elige película la acompañamos porque son cosas que a ti te gusta, de tal manera que las atenciones también sean más

P: y de hecho fue así

M y P: sí {se ríen}

D: yo lo dije pero tiene que ver con

M: pero al final resultó que le gusto más la película que a ella

D. pero lo cierto es que pudo elegir, y estuvieron allí porque a ella le gusto

P: sí

D: después de ver la película, fuera buena o fuera mala y a ella le gustara más o menos es otro asunto

P: no es que^

D: tuvo oportunidades de elegir

M: no y fuimos al cine por ella

P: hay más bien fue porque yo tenía ilusiones por ver la película esta de Tarzán, la que sale en dibujos animados pero claro las entradas estaban agotadas y ella no se quería ir pues vamos a ver otra, cuál quiere ver, pues la más infantil casi tal, es Obelix y Asterix y fuimos y no era en dibujos sino eran ya, entonces ya a ella no le gusto demasiado

M: sí, pero no fuimos o sea fuimos porque ella quería ir

P: sí, sí, no

D: sí él acaba de decir que en principio la idea era ver Tarzán pero no pudo ser. Pues sería tenerla en cuenta un poco.

P: sí ya te digo

D: también en las tomas de decisiones, ver los cambios que pueden hacer con Narín, en cualquier no tanto para responsabilizarla más , porque eso también habría que cuidarlo, es decir que no vaya a convertirse en una madre antes de tiempo

M: ya

D: ya tendrá oportunidad de ser madre es una niña de momento, no , y tiene inquietudes e intereses no, entonces bueno que el hecho de ser una niña que suele tener una conducta más maleable, más buena, más hacendosa, no , por eso de ser niña, más llevadiza, bueno pues cuidar un poquito para que ella no tenga que asumir más, que es una niña que juegue

P y M: no

M: nosotros nunca , al contrario yo nunca le digo a Saray, lo típico sabes que es la mayor y Saray mira, bueno se da el caso que a lo mejor llego y Saray tú sabes dónde está tu hermano o está haciendo tal cosa pero normalmente no la suelo yo incluir en cargarla más de responsabilidades

D: intentar no cagarla de responsabilidades por ser mayor y porque

M: incluso aquí en el comedor y todo al principio la llamaban a ella pues cuando el hermano no comía, entonces yo les prohibí totalmente pues si no comía que no comía pero la llamaban claro lo obligaban a comer , lo veía llorando, ella también lloraba y

M: si él no quiere comer que no coma y a ella, olvidense que tiene

D: sí, para poder mantener ese espacio

M: sí porque

D: con independencia no y cierta autonomía

M. en ese sentido sí , yo si lo tengo bien claro

D: pues no sé, a no ser que tengan algo más que comentarme

P: sí se escapa es un detalle pero yo pienso que en resumidas cuentas lo casi principal está dicho

D: no les extrañé que les vuelva a preguntar un poco más sobre estas las relaciones que puedan haber entre una casa , la de tu padre

P: sí, sí

D: porque tiene que ver un poco con conocer un poco más

P: no {como sin dudarlo}

D: como se[^]

M: relación familiar entre las dos casas no hay, lo que es familiar no hay, porque solamente ni ellos comen en mi casa ni yo como en la de ella, ni días señalados ni días no señalados, me entienden.

P: algún fin de semana que los niños bajan porque ella está en casa porque en días en semana venimos de trabajar los dos

M: ya no tanto

P: yo vengo tarde por ejemplo, no, y ella tiene después de trabajar tiene que hacer la comida por ejemplo para el día siguiente para el hermano y para mí y planchar por ejemplo o poner una lavadora tal

M: además yo los tengo más limitados porque antes por ejemplo en verano venían desde las once de la mañana y a las diez de la noche se iban, todos los días , entonces yo los tengo muchos de los días entonces ya no más

P: los padres son despreocupados en ese sentido

M. bueno son personas mayores y ellos (se ríe), nada entonces en ese sentido pues ya yo limito un poco, digo mira no ahora van a almorzar, ahora van a hacer la tarea y luego van a jugar, los limito un poco sabes me puedo poner en la puerta y digo no, ahora no es momento

de jugar e incluso la madre ha tenido enfados como que no le gusta que como que le cierro la puerta, entiendes porque no entienden eso y entonces yo los limito un poco, un momento para jugar, un momento para hacer la tarea , un momento para estar con la familia y otro momento para que ellos jueguen con sus amigos o en este caso sus tíos , me entiendes pero hay un momento para cada cosa. Los domingos a veces también es el único día que estamos todos juntos es bueno que estemos los cuatro miembros de la familia en sí, que no estén gente, sabes, porque él se pone a jugar por ejemplo con Saray y con Narín y aquellos también ay hazmelo a mí, entonces es diferente, no si pueden estar una hora allí y él juega con los cuatro juntos si se da el caso pero a mi me gusta también que que el como padre se vea compartiendo con sus hijos o por ejemplo salen con las bicicletas a la plaza, entonces claro aquellos dos se quedan mirando y ay yo también quiero ir, mira no tú no puedes ir porque es un poco , pero es difícil, se ve injusto pero es que es así

D: por lo menos ellos no son la responsabilidad de ustedes

P: no, porque si fueran también que los otros padres, hicieran algo

M: compartieran con los nuestros

P: pero ellos es que se desquitan, digamos que se desquitan pero simplemente eso

D: y los niños los llaman en algún momento

P: sí

M: Saray por lo menos es una interesada, cuando le interesa y está aburrída, Lorena no baja hoy y Narín ahora él no tiene ya ese nivel como para decir interés pero sí, sí los ves en el patio y eso pues como niño quiere también salir y jugar con él en el patio y cuando vienen a casa pues se pone super contento ay Lorena , Alejandro, sabes , con el niño ya te digo que no porque tiene una carácter así pero con la niña sobre todo , sí , la quiere bastante y eso tiene interés cuando vienen a jugar con ellos

D: Narín siempre acepta cuando ellos vienen a jugar

P: Narín sí

M: Narín sí, Saray no

D: y qué pasa ahí para que Narín acepte tan bien eso cuando a veces con el resto muestra una conducta más de que lo dejen quieto

M: no, pero Narín a la hora de ver niños pues sí se queda muy contento y tal aunque después él ya igual entra y después no juega con ellos, sabes lo que te digo pero a la hora de bienvenida sí él muy contento de que vengan y que jueguen, igual está jugando un rato con ellos y después va a su aire, a lo mejor aquellos dos yo que sé

P: se ponen a pintar y después se ponen unos machanguillos

M: sí, muchas veces

D: están los tres en la misma habitación o cada cual está haciendo

M: exactamente, si muchas veces vienen

P: mientras estén así están tranquilos

M: muchas veces vienen mis hermanos, no, y a lo mejor uno se pone a ver el video , el otro está jugando con , yo que sé, con un cochito y Narín está y a lo mejor están los cuatro totalmente

D: metido haciendo algo diferente

M: algo diferente quiero decir y muchas veces, no, se ponen los cuatro y congenian bastante bien. Hay el único problema es Narín o es mi hermano por los juguetes

D: porque los juguetes son de Narín ¿no?

M.: cierto

D: porque como el otro niño es el que baja a la casa , son de Narín

M y P: sí

M: esa también es otra de las cosas que yo también muchas veces no sé si es egoísmo o qué pero claro siempre lo me he dado cuenta últimamente es que siempre estoy reprendiendo a los míos, hay que compartir las cosas , no hay que ser egoísta porque claro ellos siempre vienen sin nada entiendes entonces siempre estoy machacando y entonces yo no sé, a veces digo contra pues Lorena mira baja tu muñeco o baja tu cochito

D: claro un intercambio

M: entiendes porque siempre estoy diciéndole a Narín, préstale esto, préstale lo otro Saray, comparte esto, comparte lo otro y veces dices contra pero siempre soy yo la machadora con ellos, siempre me veo Saray, Saray , Saray ., entiendes en ese sentido , entonces miren bajen ustedes, dicen no es que mi madre no me deja entonces yo hay me veo impotente pues eso es de Saray , si ella decide en este momento no prestartelo yo no puedo decir nada , entiendes muchas veces, y a veces Saray cuando yo le digo mira Saray préstale, dice tú no dices que estas son mis cosas y yo las puedo prestar entonces

D: claro te deja ahí como que es de ella y no puedes decidir sobre cuando puedes utilizarla

M: claro, muchas de las veces son tantas las veces que le llamo la atención prestaselo que llega un momento que digo que tome ella la decisión porque oye al fin y al cabo son sus cosas y muchas veces cuando yo veo que la situación está un poco tensa e intento decirle

mira Saray comparte esto , dice y tú no dices que esto es mío y yo lo comparto cuando lo crea conveniente, entonces estoy ahí un poco

D: y Narín ni siquiera puede manifestarse, si en algún momento hay algo que le cabrea

M: nada autodefensa {se ríe}, la batalla pero Narín también he notado que él por las malas no y el otro niño tiene la costumbre esa, tampoco no pide las cosas sino que las arrebatan entonces eso es lo que le molesta a Narín, sin embargo con la hermana no por qué , porque la hermana le pide las cosas, entonces Narín las cede, Narín lo que no quiere es que le arrebaten las cosas, simplemente y ahí es donde vienen las batallas , el otro niño tampoco tienen costumbre de pedir las cosas, es cuestión de caracteres , pienso que no.

D: la posibilidad de comunicación entre los cuatro adultos.

P: mínima.

D: pero no hay condiciones tampoco para que se pueda hablar esto no mira si los niños

M: que va .

D: si los niños bajan que se traigan un juguete .

M : que va, que va.

D: porque.

P: no porque una de las cosas es que, la madre misma dice pues, por ejemplo, {dubitativo} por h o por b la niña baja algo para abajo que no lo suele bajar y se le queda abajo, pues ya la bronca es con la niña mía , se compara incluso hasta con la niña mía porque dice que si ella le robo aquello y esto y lo otro entonces no es que nos lo diga a nosotros directamente sino que se lo dice a mi hija gritando

M:< se lo dice a mi hija encima >

P:< para que nosotros lo oigamos>

M.: encima se lo dice a la niña, entonces mi hija ya le tiene como, no le agrada nada, a Saray nunca le ha gustado tampoco subir arriba , es una persona seca y poco

M: entonces no le apetece , Narín es más novelero y más eso y sube y baja pero Narín sube y baja

D: y pasa un rato arriba jugando seguido

M: sí, si le llama algo la atención sí , sino no

D: es que lo reclama Lorena o el otro niño o porque

P: Lorena, Lorena

M: Lorena

D: porque lo reclama

P: sí

D. pues yo creo que de momento lo podemos dejar aquí y ya les digo los vuelvo a convocar más adelante y a ver si es posible que también este Saray , que me gustaría oirla y demás

P: por qué no vino hay Saray

M: porque era el cumpleaños de Macarena, estaba invitada.

TRANSCRIPCIÓN DE LATERCERA ENTREVISTA A LOS PADRES DE NARÍN

11 de febrero del 2000

Convocados padres y la hermana.

Hora de inicio: 6.10 h.

Preguntamos a los padres que había pasado desde la última vez que nos vimos (el 20 de Dic) hasta ahora .

Entrevista

D: mi idea es que me cuentes desde la última vez que nos vimos, que fue el 20 de Diciembre hasta el momento lo que ha pasado. Estuvo ahí el período de navidades

M: en período de vacaciones empezó a hacerse cacá y como habían unas pautas marcadas en clase ya no lo podía cambiar, depende de los X ,y entonces me llamaba , entonces al principio intenté hablar con él y no solucioné nada y después con mucha autoridad y mucha mano dura volvió otra vez desde hace quince días , eso sí todas las mañanas en casa , entonces claro se la hacía en casa y luego en el colegio se la hacía otra vez, y nada pues eso, mucha autoridad es un niño que tiene marcarle, él no va con hablarle , ni con razonar con él, sino marcarle, y los demás eso, sigue avanzando, sigue progresando incluso Antonia me dijo que en colegio se enfada con los niños que dejan las cosas tiradas, en casa también, saca una cinta para el video, las saca todas y cuando las tiene todas en el suelo, busca
= llega el padre

M: entonces le digo Narín cuando cojas las que necesites pones las demás en su sitio, intenta ser más ordenado pero eso sí te tienes que imponer porque de él no sale

D: qué paso en navidades por qué lo que hemos notado es que la vuelta

M: en navidades es que yo trabajo, entonces se quedó con mi prima, entonces es un ambiente diferente porque es en la casa de ella, porque ella no tiene vehículo para desplazarse a mi casa, entonces es un ambiente totalmente diferente, claro a medida que va progresando , claro ella lo conoce no, pero sabes que los niños tienen sus gustos, sus hábitos, sus costumbres, entonces al ir a otra vivienda pues como que se desplaza, ella sí le peleaba pero nada no hay manera

D: entonces creen los dos que ha sido el cambio ese

P: sí, claro

D: en otras ocasiones recuerdo que se quedaba con su hermana, no,

P: sí

M: no lo mismo también anteriormente se mantenía el problema éste, que las cacas no las controlaba tú sabes al principio aquí también pero claro Antonia decía es el período de adaptación pues no es todos los días sino de vez en cuando, pero en casa también le pasaba lo mismo, en casa con mi hermana y con mi prima, pero lo había superado lo que es en casa y en el colegio, no, entonces en las vacaciones como hubo un cambio de costumbres, hábitos y de ambiente pienso yo

D: y estaban juntos Saray y Narín

P: sí

= nos dirigimos a Saray

D: Saray qué hacías en vacaciones, qué hacías con Narín, qué hacías en casa de tu prima, en casa de Toña

S: jugar

D: desde por la mañana hasta el mediodía, después de comer hasta que llegarán mamá y papá a casa, cuéntame

S: yo y Narín jugábamos con los muñecos que llevábamos, veíamos la tele, también vemos la tele con Toña

D: y con Narín a qué juegas tú

S: a las barbies

D: a ver cuéntame cómo juegas tú con Narín a las barbies

S: Narín es el nene y yo la madre

D: y qué es lo que hacen

D: a ver cuéntame porque no lo sé

S: igual como nosotros

D: a ver como es eso de igual como nosotros

S: que hace igual que lo que hacemos nosotros, nosotros hacemos ver la tele, jugar, y la barbie tiene un niño chiquitito, y era los niños,

D: y Narín es el niño

S: sí, y tienen un parque, y la casa era una casa grande

D: y tenías más niños que cuidar o sólo Narín

S: {contesta con movimientos de cabeza}

D: y cómo se porta Narín cuando tú lo cuidas, cuando están jugando a las barbies

S: regular

D: tú quieres que nos quedemos solas

S: {asiente con la cabeza}

D: {me dirigo a los padres} les importa salir

D: a ver cuéntame cómo se porta Narín cuando está contigo

S: a veces cuando está muy cabreado Narín, me pega

D: sí

S: pero yo no le pego porque X

D: pero qué te hace a ti Narín

S: me pellizca

D: pero si es más pequeño

S: sí flojito

D: y tú no le haces nada y que más

:

D: qué más cosas haces con Narín cuando estás en casa

S; también juego con él y veo la tele y algunas veces XX algunas cosas y saltamos

D: y cuando Narín se porta mal en casa, ¿tú que haces ?

S: yo decírselo a mi mami

D: y tú si estuvieses solas, qué harías

S: darle una nalgada

D: y cuando juegas con él, ¿estás hablando?, ¿con qué juegas?, con cuentos, con libros

S: lee cuentos y libros

D: y te hace caso Narín cuándo le lees los cuentos y los libros

S: algunas veces no

D: y cuando no te hace caso ¿qué haces tú para que te atienda?

S: le chillo, le digo Narín hazme caso, y después X me hace caso

D: te hace caso cuando le gritas

S: sí

D: qué cosas son las que más te gustan cuando estás en casa

S: jugar a las barbies porque no me gusta mucho jugar a las barbies con él porque él escondcha todo,

D: y entonces

S: y un día estaba jugando con mis amigas a las barbies porque él ya tenía las X todas las cosas, la tele y todo que cantaba y Narín le daba patadas y con las manos le dijimos nos vamos de viaje, y se vinieron porque como escondchó todo

D: Te gusta estar sola con papá y mamá sin que este Narín o no te importa que este Narín
S: no me importa
D: entonces cuando se pone de perreta, cuando mamá lo tiene que abrazar
S: me gustaría que él se portará bien y todo eso
D: bueno tú sabes él es pequeño y a veces no se portara como tú quieres, no, pero tú puedes seguir jugando, tú tienes tus amigas para jugar, no,. Tú puedes estar con tus amigas solas
S: y él yo al principio de curso y yo lloraba porque me daba la pena pero ahora no, porque no.
D : te daba por qué , qué pasaba
S: pues porque quería estar con él
D: bueno pero él tiene ahora su clase
S: ya no, ya no llora
D: no te preocupa tanto verdad, ¿por qué te daba pena? ¿de qué?
S: de Narín, porque a veces se caía y me daba pena y él a veces me ve y se pone X
D: bueno, tú tienes tu clase, tus amigos
S: a mi no me importa porque yo tengo mis amigos y él los suyos
D: claro, tú tienes tus amigos y él los suyos, y las cosas que más te gustan de Narín ¿cuáles son ?
S: pues me gusta jugar a la X, porque a lo mejor se porta bien
D: y qué cuentos le lees tú a Narín
S: el de los cabritillos, Pocahontas, también el de Cenicienta,
D: y le haces preguntas de los cuentos
S: sí
D: a ver qué haces con los cuentos
S: en el de Cenicienta le preguntó: ¿qué le pasa a Cenicienta? Y él no me lo sabe, y no me dice nada
D: pero tú se lo dices o qué
S: sí, yo le digo que siempre está limpiando, que su madrastra le llama para que le de comer,
D: y con las películas de vídeo, las ves con él o no te gusta ver las películas de vídeo con él
S: sí me gusta
D: y coinciden a veces viendo la películas de vídeo los dos o no.
S: sí
D: y hablan de las películas
S: no

D: y Narín te hace preguntas a ti

S: no, y sabes porque no me hace las preguntas porque Narín se deja dormir

D: y por la noche tú duermes en la misma habitación que Narín

S: sí, porque él no tiene cuarto ahora se va a cambiar para el de mi madre X en el de la ropa y vamos a poner la ropa en otro sitio, X

D: y esa idea de quién fue

S: el de mi madre y mi padre

D: y a ti te parece bien esa idea, te gusta ¿ por qué ?

S: porque sí, porque me gusta cambiar y también cuando yo tenga once o doce años y Narín tenga seis u ocho van a poner el cuarto donde te acabo de decir, y me van a poner unas cosas nuevas, un escritorio

D: y eso quién te lo dijo

S: mami

S: y ahora sólo pueden poner la mitad X, porque yo tengo la cama aquí y el armario aquí, y la cama la tengo

D: y por la noche tú te despiertas cuando Narín se despierta

S: no

D: y que más cosas me quieres contar , tuyas o de Narín.

S: {se encoge de hombros}

D: bueno pues vamos a llamar a papá y a mamá, y hablo con ellos un poco

= los padres se incorporan a la conversación

D: hablamos de qué había pasado y qué habían hecho en las navidades. Saray ya ha hablado un poquito y me gustaría seguir la evolución desde la última vez hasta ahora, pues la última vez que nos vimos ustedes comentaron que habían notado muchos más cambios y ¿qué me puedan comentar? ¿ cómo están las cosas ahora? desde la conducta, el lenguaje, actitudes que tiene hacia ustedes, hacia los demás y después también ¿ustedes cómo están con él?

M: pues yo por mi parte, las conductas siempre han sido, no es que sea agresivo no, pero si una autodefensa grande, nada más que mirarlo ya está a la defensiva y nada está más tranquilo, y por la mañana lo traé una chica porque yo estoy trabajando y por la mañanas se acercaba para traerle un muñequito o cualquier cosa y se le acercaba y en seguida ya estaba él empujando

D: pero sigue pasando esto

M: no, ella lo que me decía si ya, Joel es un niño de la clase de él, que le gusta mucho estar con Narín pero también es eso es poco comunicativo a la hora de relacionarse con los demás niños, no quiere decir que no juegue con ellos, pero que marca su terreno, y ya Joel se le acerca ¿no? y ya no se defiende tanto, no le pega por decirlo de alguna manera y ya está más tranquilo. Y a nosotros sí, a mi me ha levantado la mano cuando se pone algo que no quiere, pero se lo devuelvo ya no

D: eso lo hacía antes.

D: lo de atreverse contigo a levantarte la mano

M y P: sí

D: con los dos

P: sí, sí

D: y ustedes como suelen reaccionar cuando él ^

M: devolvérselo

P: yo no , yo

M: {se ríe} él no

D: bueno cuénten

M. yo se lo devuelve, si él me da una patada yo le doy una patada, si me pega, yo le pego, no siempre, pero normalmente para que se de cuenta de que no, y él siempre tiene que quedar el último, porque si no queda el último por pegar como que le falta algo, como que te la debe, pero eso con nosotros, con cualquier niño, con la prima es igual, si por ejemplo tú le dices no se peguen, desen un beso, y háganse amigos, pero él siempre está que él fue que le faltó pegarle a ella y cuando la pilla le vuelve a dar. Él con razonamiento y con lógica nada, que eso no se hace, no se pega, te gusta que te lo hagan, y ahí como que reacciona más, es la única manera pero por lo menos conmigo funciona y con el padre no tanto pero él le dice eso no se hace y también

P: yo le digo estate quieto hombre, me echo a reír

D: y sigue o no

P: no, no sigue, le digo estate quieto hombre y la palabra mía, como que no lo vuelve a hacer nada

D: qué pasa que le tiene más respeto a él y contigo reacciona otra vez

M: sí, pero conmigo tiene más confianza, una cosa es porque me ve más veces al día y estoy más con él porque yo soy la que lo recoge del colegio, la que los tengo en la merienda, el

desayuno y traerlo por la mañana , los viste él no, pero paso yo más tiempo con él que el padre.

D: y con otra persona esa reacción con otro adulto

P: no, no

D: con otra persona adulta no lo hace. ¿lo hace con los niños?

P: con los niños sí y con nosotros pero con más nadie

M: se enfada y le alza la voz pero no.

P: a veces lo hago llorar yo también, para verlo, pero en plan vacilón y tal

D: y cómo reacciona, siempre con la mano en alto

P: será que eso es machista o le gusta a él

M: son juegos que él desde pequeño pues, por una piña, pues esto lo otro, serán cosas por machismo porque se ha criado con eso, no, pero la autodefensa la tiene desde pequeñito, y un niño a lo mejor se le acercaba y le metía un puñetazo a lo mejor, “esto es mío, Narín”, entonces enseguida ya se defiende, pienso que no agresividad porque no es un niño que

D: que pegue a la primera de cambio

M: no, si tú a Narín no lo molestas para nada , él no te molesta, eso sí le coges, incluso Antonia dice que la costumbre que tenía él típica de los niños de, inmaduros así, que cogen una cosa y la olvidan, la sueltan y después cuando va a cogerla, no eso era mío no como que él lo tenía y ya se piensa que ya es para él, entonces lo que hay que hacerle entender es no Narín, eso lo tenías tú antes pero ya, entonces ya reacciona y ya cede bastante, en la casa igual, él ve las cosas de la hermana, esto de tu hermana y esto es lo tuyo pero lo típico Saray dejale esto al niño, entonces yo me he dado cuenta, ay , Saray, Saray pero y Narín qué, entonces ya he marcado un poco esto es de tu hermana, esto lo tienes que respetar y esto es lo tuyo y aquí lo tienes y aunque patalee, llore,

D: pero se le está haciendo respetar que lo que es de Saray es^

M y P: sí.

D. y que no le corresponde hacerlo.

P: no ya entiende bastante mucho más que antes.

M: cede, bastante , él lo entiende eso y cede bastante porque antes a lo mejor, también es que tiene un carácter bastante>

P: no, y además intenta ya como hablar y aunque uno no le entiende más o menos, intenta explicar a su manera las cosas

M: eso sí en el habla también ha progresado

D: sigue

P: sí, se pone hace gestos con las manos, a veces no sabe lo que quiere decir pero se ve que intenta con los gestos y con la media que tiene de de

D: la jerga esa

M: eso sí, sí que no lo ha dejado , cuando hago le es complicado suelta la jerga y ya te quedas patinando porque no te enteras pero ya por lo menos intenta de hacer caso

D: pues eso es buena señal , porque lo otro es que se quede , por así decirlo con el deseo de decir algo, de comunicar, y en vista de que no es entendido se calla la boca. Entonces yo les digo que intenten en la medida de lo posible, aún cuando no es comprensible para ustedes, hacer algún intento de comprender, aunque no responda pero no le insistan tampoco en “¿qué quieres?, ¿qué quieres?, ¿dime?”. Evitar en la medida de lo posible un atosigamiento para que no se sienta coartado, que no haya sea un retroceso en cualquier caso, sino que se le da posibilidades de lo que ustedes hayan podido interpretar por el momento y por la situación.

P: sí.

D: de tal manera que lo que hagamos es para que él vaya cada vez manteniendo ese lenguaje y vaya asumiendo más pero en ningún caso insistir en pero “¿qué dices?, ¿qué dices?” {tono muy alto, de grito} ¿no?

M: no, es que en el caso de Narín no lo hacemos porque como tú bien dices no es un niño que te repite las cosas, te las dice una vez, entonces no puedes intentar eso repita, porque no es esa niña que dice “cómo dijistes” y lo repite e intenta y dime

D: y Narín lo que haría sería bloquearse o dice si no me entendistes

M: además le decimos

P: sí esa es la impresión que da

D. entonces intentar siempre devolverle algo

P: eso es lo que hacemos a veces

D: para poderle dar pie a que puede decirnos algo más aunque lo segundo que diga tampoco lo entendamos

M: eso sí lo tenemos claro por eso porque desde pequeño ha sido un niño que tú dices pues vi tata y él dice tata, pues vi, entiendes, Narín con eso no funciona, no. Nosotros estamos acostumbrados a eso , entonces no le decimos “¿cómo dijiste?, ¿ me repites?”, “Narín qué querias, no te entiendo, o vamos a ver lo que quieres”, un poco esquivando el asunto, no “repíteme eso” porque no lo repite, que va, con él no lo intentamos porque sabemos que no es un niño de esto loritos que

D: en cualquier caso siempre tienen que, aparte de que el papel de ustedes sería en cualquier caso y ante cualquier cosa que él diga intentar darle el modelo de lo que ustedes creen que ha podido decir, pero que ustedes sean el modelo ¿no?. Como algo en lo que él se fija, pero no machacar porque si no podríamos provocar otra actitud diciendo me comunico con quién me da la gana.

= interrupción de la señora de la limpieza

M: el padre muchas veces lo que le dice es vamos dame la mano y a ver lo que quieres, entonces le da la mano, te lleva o te intenta más bien eso, le decimos pero dime, si no vamos a ver que es lo que quieres, entonces ya nos da la mano y entonces es lo que tú dices, nos pone en situación y ya más o menos le entendemos lo que quiere

D: pero tengan en cuenta que lo mejor es que ustedes le den el modelo, una vez que les ha llevado a donde quiere “ah el perro, el vídeo” bien, que él se vaya quedando con las palabras porque desde luego enfrascarse con él a que repita

P: no

D: pero lo que ustedes deben cuidar mucho es no dejar la palabra, es decir, cualquier cosa que él les pida para hacer o tal, ustedes aunque él no lo repita siempre no dejar la palabra atrás, es decir,

P: no hacerle caso, no

D: sí le haces caso pero siempre acompañado de “te voy a dar...” y normalmente no lo haces porque quieres esto, se lo das y muy bien. “ah querías el perro, el gato, el coche, toma, aquí lo tienes, ¿vas a jugar con él?. Intentar siempre dejar una pregunta ahí abierta para que de pie a que él nos pueda decir algo, aunque no lo entendamos, pero ir acompañando cualquier acción que haga con palabras: “me voy a lavar” entonces si coinciden con él en el baño pues “me estoy peinando”, “me estoy afeitando”, las acciones que ustedes hagan.

P: en ese sentido

D: las acciones no sólo que él haga sino que ustedes mismo hablen en alto

P: por ejemplo yo me estoy peinando y dice “qué ta ciendo” y digo “peinándome o lavandóme” o tal.

D: intente a medida que habla, haga un esfuerzo para alargar la conversación, pues me estoy peinando porque me estoy poniendo guapo, porque voy a trabajar, intente no quedarse corto.

P: si a lo mejor termino yo, se lo doy a él, le doy el cepillo a él y después él hace lo mismo que yo, y después dice “ya está papi”.

D: pues bien mira el cepillo, nos peinamos para que el pelo.... Es decir, usted intente crear una conversación de cualquier cosa que Narín pide, coja, o que simplemente coincide con usted en el dormitorio o lo que sea, estoy buscando la ropa para vestirme, es decir, que intenten hablar en alto o hablar que él está por ahí

P: hablando con él , hablar con él

M. hablar en alto

D: sí que el vea que>

P: que uno le está poniendo atención

D: que el lenguaje, sí, y que tienen que tener presente que con las dificultades que tiene de comunicación, cuanto más rico sea el contexto, donde más lenguaje hay más se desarrolla el lenguaje. Es decir, que intenten en la medida de lo posible, e insisto mucho en ello porque yo sé que muchas veces las acciones, el nivel de comunicación que tenemos es no verbal, no hacemos palabras, cada cual sabe lo que va hacer, coge el café, coge la leche,...

M. sí, sí

D: entonces en la medida de lo posible sean más expresivos, es decir, “pásame el pan, Narín” “pásame...”, intente siempre implicarle a él, el pan, si aquello, lo que sea, y sino entre ustedes mismos, aunque no sea solo para dirigirse a Narín, con Saray, entre ustedes dos, de tal manera que ya él pueda ver porque eso es lo que él va captando, otra cosa es que nos lo diga, pero los oye a ustedes hablar.

P. la hermana también

M: al estar con él también lo ayuda bastante

D: y otra de las cosas que le quería comentar es si se han planteado en algún momento del día pues dedicarle un tiempo como las tareas que Saray hace con él, leer un cuento, o leerlo , pues que ustedes también las puedan tener más presente.

M: de hacerlas con él?

D: sí

M: sí la hacemos, el padre por las tardes, él vamos a leer papá , vamos a pintar, y a lo mejor está pintando, leyendo, y él va pasando la hoja, leyendo los dibujos, y te va diciendo esto es esto , esto otro, y después tiene puzzles de madera, encajando las piezas, y después esto, después lo otro,

D: pues cuando se den esas situaciones, aunque ustedes ya se lo están pasando bien y están un rato con él, intenten meterle lenguaje, si se crea una conversación del pequeño mono que está

viendo, del elefante, o cualquier otra cosa, intentar siempre envolver cualquier cosa y X con palabras no, pero

M: sí, se ve que él está repitiendo también, porque lo que dice el padre: ¿ por qué?, ya pregunta por qué de las cosas, y esto qué es, o se está bañando y esto qué es, sabes y qué estás haciendo, se ve que ahora pide él, antes a lo mejor nosotros en lo que estábamos insistiendo en decirle las cosas, y ahora está pidiendo él , dónde vamos, vamos a fefa, cuando vengo del colegio, vamos a casa, o es un niño también que le gusta mucho en el coche, aquí pero en los trayectos largos, si está pegado a la ventana, mirando el paisaje, entonces le digo estos son los árboles, las casas, ellos juegan al parchis pues ya los cubitos el rojo con el rojo, el amarillo con el amarillo, es de aquí, este es el amarillo y va aquí, están son fichitas amarillas, y se ve que ustedes se lo están repitiendo porque él, ahora es cuando está pidiendo él y él se pregunta el por qué de las cosas, y quiere averiguar eso y porque que estás haciendo, son cosas que se ve que el niño X porque pide más

D: y otra de las cosas que me gustaría comentarles es Narín los miras a la cara cuando habla o pregunta

M y P: ya no

P: jamás

M: no

D: pues ese será otro de los objetivos a trabajar: centrar la mirada de Narín cuando habla con alguien, y eso nos pasa porque si bien cuando envolvemos todo con palabra, si en algún momento hay una pregunta directa a él, intentar bajar a su nivel, que es ponerse a su altura y mirarnos la cara para hablar o responder una cosa muy concreta. Porque probablemente le preguntan cosas pero él muchas veces está por allí, y ustedes saben que están por allí, y él sabe que se están dirigiendo a él, pero tendríamos que ir tomando conciencia de pararlo, y yo me dirijo a ti y te miro los ojos. Vamos a ver, es normal que cuando estás en una cosa en la que estás más interesado y estás ocupado en ello, y tú le hablas y a veces no estás mirando

P: sí

D: entonces si es importante que él empiece a entender o comprender que a veces nos miramos a la cara, que si tú le preguntas a él algo, te responda de la misma manera que tú le preguntas, si tú le has preguntado, mirándole a la cara, busquen la mirada de Narín para algunas cosas. Ya se que no en todos los momentos, ni en todas las situaciones, pero si están jugando con él, mirando un libro, está haciendo cualquier juego, en algún momento cogerle la cara y nos miramos mutuamente y nos contestamos. Para que en algún momento él vaya

fijándose, que eso es importante también cuando hablas con una persona, nos dirigimos a ella y la miramos, entonces que también lo vaya teniendo presente , ya les digo fundamentalmente ponerse a su nivel para que todavía se fije más

P: más atención

D: esa era una de las cosas que me gustaría también que empezarán a tener más presente

M: prácticamente por eso como Narín nunca ha mantenido una conversación, pues cuando mantienes una conversación, lo más lógico es que le mires a la cara, a los ojos,

D: por qué tú le preguntas cómo se llama y él sabe que te estás dirigiendo a él, no puede contestar y hacerse el loco, y entonces ahí si que les pido por favor, sean bastantes contundentes, es decir, estoy hablando contigo Narín, igual no está acostumbrado porque no es una conducta que no se le ha pedido, no se le ha demandado, pero Narín ahora está en buenas condiciones de que se le pida. Que por su parte no intenten tratarle como un bebé, que le demanden y eso tiene que ver con todas las cosas que ya Antonia les ha comentado, tema de límites, el tema de la autoridad, y cómo ustedes se plantan frente a Narín, porque sino, lo podríamos justificar, sí ,pero tienen que plantarse un poco

M: no demostrado está

D: y otro es que en la medida en que se planten y en la medida en que se envuelve todo esto con palabras, observar qué reacciones tiene, pero sobre todo que se vaya aclarando porque probablemente esté más acostumbrado a que ustedes estén ahí, él sabe que ustedes responden cuando él patalea, sabe como ustedes reaccionan, sabe lo que tiene que hacer porque ustedes

P: no, él si sabe

D: entonces me gustaría que ustedes se plantearán también cómo van a seguir posicionandose ante él, y que se lo hagan ver, de tal manera que si se le pregunta algo a Narín, pues Narín se pare, no se tiene que ir corriendo, si se le está preguntando a él, Narín. Y todo esto sabiendo que Narín si se fuerza no responde, como que hay que combinar todo eso, teniendo presente como suele reaccionar, pero que también no le dejen pasar todo, que hay situaciones donde se tienen que parar, si estoy hablando contigo y te estoy preguntando algo Narín, mírame, y lo mismo con las situaciones que ustedes han creado que se sientan a ver la tele o algo, y que en algún momento le pueden mirar a la cara, o hacer una pregunta más directa y se le pide a él que mire a la cara, porque hay que familiarizarlo con una conducta con la que él no está familiarizado: Lo mismo que con el beso, entonces que se vea también que lo van familiarizando con esta otra actitud, si alguien te pregunta, no hacerse el longui, y probablemente se ha hecho el longui porque igual ustedes muchas veces no le han pedido que

les mire a la cara, o que se miren a los ojos. Entonces ahora sería como “forzar” esas situaciones, que les pido por favor sean más firmes, porque ustedes saben lo que le gusta, saben que le gusta jugar, que le gusta el video, que es independiente, pero vamos que no le ayudan. Que le den a entender que yo soy tu padre y yo soy tu madre y si te pregunto, nos miramos a la cara. Seguramente es que no estás familiarizado con esto pero estaría bien que lo introdujeran en su relación

P: sí, a ver

D: y eso implica posteriormente pararse nos ponemos a su nivel y hablar en su nivel, sabes si están en una cama no, pero si están de pie es bajar a su nivel, y pararlo, poderlo tener en los brazos.

D: bueno cuéntenme algo más que creen que ^

P: lo más importante, lo que has hablado tú ahora

D: cómo han vivido esto en la casa estas navidades,

P: nosotros mal, y ahora bien

M: yo que estaba en el trabajo, que él es diferente

D: y en casa que hicieron, después de las navidades cómo se mantuvo, cómo se lo plantearon,

M: después de las navidades cuando empezó el colegio otra vez

D: sí

M: otra vez dándole autonomía y el ritmo de siempre

P: procurando que vuelva otra vez

M: a los mismos hábitos, eso sí siempre por las mañanas se levanta, va al aseo, y ya en la casa

D: va sólo o se lo tienen que decir.

P: mayormente se lo tenemos que decir,

D: le recuerdan

P: recordárselo mejor dicho y entonces no dice nada, es decir, sí y va, o vale papi

M: dice papi porque nosotros lo acostumbremos muchas veces porque cuando yo salgo él está durmiendo o entonces él es el que

P: pero ya va, y antes, y ya te hace caso,

M: sí lo malo es

P: y si no tiene ganas, te dice no,

M: no quiero

P: pero no es como antes que te decía no, y después se lo hacía, ahora si dice que no, se ve que porque no tienes ganas, y si se lo recuerda y tiene ganas va, y otras cosas, Narín haz esto y lo otro, y si papi o si mami y va, no es como antes, antes pasaba de todo, pero ya

M: no eso si es verdad

D: pues aprovechen estos momentos para hacerle ver, él se va abriendo más pero este es el momento para que ustedes muestren la autoridad, marcar límites, cualquier cosa que hagan envuélvanla en palabras, aunque les parezca una bobería,

M y P: no

D: sabes que lo introduzcan y es una bobería pero desde por la mañana, todo lo que hagan, pues me visto, pues vamos a desayunar, pues no se qué y lo digo porque insisto en que en las actividades cotidianas vamos todos acelerados, el reloj, la hora, salimos corriendo, sabes, ellos van cogiendo un ritmo de lo que tienen que hacer cada uno, donde cogen su ropa y se nos olvidan cosas como estas

P: en ese sentido, no tanto, porque él se levanta desde el alba, desde la siete, seis y media, más tardar a las siete y media, entonces no es como ella, que a lo mejor le gusta un poco más la cama. él no. entonces estás más tiempo con él.

M: bueno nosotros eso, quizás, lo que pecamos es de eso de no dirigirnos directamente a él no, pero lo que tú decías, casi todo con él, lo envolvemos con palabras, porque al no entenderlo, entonces lo que piensas que dijo, lo dices tú en alto y te acepta lo que dijiste o no, sabes, la verdad es que con Narín envolvemos bastante las cosas con palabras, porque al tú no entenderlo pues tú intentas hablar, ah pues tú querías esta cosa, o si quieres ir, lo intentamos envolver todo para ver si él acepta lo que dijimos y realmente es eso lo que quiere, porque a lo mejor tú se lo dices y nada, con Narín eso, para bañarse , la llena de agua, una cosa más, ah pues te vas a bañar, pues entonces te vas a quitar la ropa ahora para bañarte y entonces ya cuando tú vas, efectivamente va al baño, y empieza a quitarse la ropa , venga Narín se quiere bañar, y lo hacemos, igual no con tanta precisión como tú estabas puntuando ahora, no,

D: bueno de cualquier palabra aprovechen para una conversación

M: pero fijate que con Narín siempre se ha intentado decirle eso

D:pues sigan haciendo eso, que eso no quiere decir que esperen respuesta por parte de él, pero que todo eso se va quedando ahí,

M: claro por ejemplo, la leche a veces la quiere en el biberón, a veces la quiere en el vaso, entonces el biberón es un lujo, el destete fue hace tiempo sabes, lo que pasa que no se lo he quitado por la sencilla razón por los cereales, en el vaso no se lo toma con cereales, entonces

como es un niño que las comidas también las elige demasiado, entonces el desayuno lo hace, imagínate un vasito así, un niño con tanta energía, con cola-cao, pues se lo damos en biberón, pero él Narín tú te vas a tomar la leche en el biberón o lo quieres en el vaso, entonces ya me dice no, mamá en el vaso, entiendes, si lo quiere con cereales te dice el biberón sino,

D: y después cuando le haga las preguntas, que no sean preguntas de decir “sí o no”, sino que sean preguntas que le fuerzen a responder como por ejemplo: ¿quieres leche? o ¿la leche con cola-cao o con cereales?, la opción es leche con cola-cao que tiene que emplear una frase

M: no es que él también te ha invitado a eso, a envolverle todo en palabra porque para saber si lo que quiere es una cosa o la otra, no me gusta decirle “toma la leche”, ni te contesta, sino directamente si la pones en la mesa entiendes, y como Narín no le entiendes lo que quiere, entonces vas buscando situaciones, quieres esto , quieres lo otro, cómo lo quieres, entonces en el caso de Narín intentamos envolverle todo con palabras, porque lo qué piensas tú qué quiere decir él lo dices en alto, para poder, solucionarle lo que quiere en ese momento.

D: y otra cosa que les quería comentar que estaba pensando es que Narín se pasa mucho tiempo con los dedos en la boca ¿ y en casa?

M: sí, y ahora no sólo con las de las manos sino porque no tiene uñas, coge las del pie, claro porque no le quedan uñas. Esa es una costumbre mía, de Narín y Saray también, entonces Saray si pueden comersela se la comen todo, una vez lo consulte y me preguntaron tú alguna vez te la habías mordido, digo sí, entonces dice este un hábito que lo ven lo cogen. Pero me he dado cuenta que es cuando empieza el colegio, y Saray le paso igual, cuando empezó con dos años el colegio se mordía las uñas, antes no y Narín igual, antes no se mordía las uñas, empezó el colegio y se muerde las uñas, y Saray en vacaciones no se muerde las uñas,

D: y Narín

M: hasta ahora claro se las muerde pero Saray sobre todo en la época del colegio, se las muerde

D: y qué hacen cuando lo ven con los dedos en la boca, yo lo he visto chupando, no comiéndose las uñas.

P: no,

M. igual no lo hemos percatado

P y M: mordiéndose las uñas

D: haciendo incluso las actividades más preferidas de él

M: sí, viendo por ejemplo los vídeos, que está superconcentrado y superrelajado, se las está chascando, en una película y yo tengo temporadas ahora mismo que vamos

= Saray entra

M: claro, todo conlleva lo mismo entiendes si ellos están muy bien, yo también estoy muy bien, y los problemas que tienen ellos pues yo también los tengo. Entonces yo los supero no, entiendes no me voy a morder porque entonces lo supero, pero ellos no, no tienen ese autocontrol pienso sobre, y lo que he notado es eso : Saray también sobre todo en vacaciones se corta las uñas, lo poquito que le crece y noto eso que en la casa no, que se relajan más

D: y lo del pie qué hace, se quita ^

P: en la bañera

M: cuando se está bañando

M: sabes que a esa edad son elásticos

P: otra cosa no, pero eso es alguien X

D: pero no lo han visto quitarse los zapatos para ponerse con los pies

P y M: no

D: pues y en la bañera pues disimuladamente lavamos el pie y lo distraemos, porque ya con los dedos se intentará en algún momento XXX

M: bueno ya te digo normalmente tenemos ansiedad, no

D: sí

M: pues por ejemplo, cuando yo por las noches veo una película, estoy que vamos, es un hábito que es como el que aprende a montar en bici, que no se X en la vida, el médico, bueno es un hábito que tenía hay y yo tengo temporadas, y hacía pero años y años que no me las mordía, y ahora volvía

D: pues nada a ver

M: no y a veces pienso, y estoy, y Narín eso no, a lo mejor me a mí>

D: el modelo eres tú, está claro.

M: a veces pienso yo que

D: claro porque yo les iba a preguntar a ver que íbamos hacer, no, porque es X, él que está en una fase que necesitamos que suelte más lenguaje, que nos hable más, con el dedo hay metido, entretenido

M: después también en la nariz

D: entonces claro, a ver que podíamos hacer, que se les ocurría a ustedes

M: le puse un líquido que yo tengo, y que va

D: qué hace

M: que se pone a llorar porque está malo pero no se da cuenta de que eso es para que no se las muerda, sino que vuelve otra vez y vuelve otra vez a llorar y Narín que es porque eso está mal, eso no, él nada y vuelve otra vez , es peor remedio, todo el tiempo llorando porque es un líquido super amargo y claro no entiende que yo se lo pongo, él piensa que como ve a la hermana pintándose las uñas, se prepara para que se lo ponga pero cuando llega el momento y claro, no comprende todavía que eso es para evitar molestias

D: no te lo va a comprender mientras, o lo acompañan con el movimiento que cuando tiene la mano hay pues quitársela o por lo menos vaya pasando menos tiempo con ella en la boca , por lo menos mientras está con ustedes, si están sentado juntos, haciendo algo juntos

M: no eso sí yo le quito las manos de la boca,

D: eso sí relajadamente sin ninguna fuerza en las manos, pero relajadamente apartárselas, y volverá y nosotros otra vez, y bajando, bajando. Claro que si tú también lo haces, está claro que les va a costar mucho más controlarlo

M: no si yo le digo a él que eso no se hace, qué tal y qué cual y después me ve a mí, haciéndolo pues imagínate

= Saray vuelve a interrumpir

D: yo sabía que Barbie era muñeca, porque yo quería saber a qué jugabas tú con Narín y tú haciendo de Barbie, pues eso sí se les ocurre algo más y si no lo dejamos aquí hasta la próxima vez

P: lo más esencial yo creo que

M: yo también pienso que, es eso que hay cosas que a lo mejor te sorprenden y que a lo mejor no lo apuntas o, pero pienso que por lo general creo que todo se ha comentado más, sobre todo lo que más he notado yo eso, ya te pregunta, que por qué , qué es esto, dónde vamos, vamos a casa, entiendes eso sí,

D: pues si empieza ahora la etapa del por qué preparense para responder siempre, lo que sea pero respondan

P: el por qué>

D. y los mareara y mareara pero por favor aprovechen eso para

M: estamos ensayados porque ella empezó hablar desde muy temprano y eso, además ella dice cualquier cosa y no me gusta que, ¿qué dijistes?; no nada, déjalo; no, nada no aunque sea una tontería pero hay que decirlo y explicarlo, entiendes , porque es una niña de mucho razonamiento y mucha lógica, entonces como que te tienes que extender bastante, entonces en ese sentido si estamos entrenados,

D: entrenados

M: para lo que no estábamos entrenados era para lo contrario.

D: pues ya saben que les toca hablar más a ustedes que a él, en esta primera fase y cuidemos lo de las miradas, nos ponemos a su nivel, lo de que si yo te pregunto a la cara, tú me respondes mirándome a la cara, y nada aprovechar cualquier cosa para crear una conversación, de lo que se hace, se coge o se deja de coger, que se va hacer, pues montar una conversación. Cuando se le hagan las preguntas que sean lo más abiertas posibles, que no sea la respuesta de él “si o no”, sino aunque no lo entendamos, bueno él nos dice una cosa, y no lo entendemos, es mucho más interesante para él percibir que nosotros no hemos perdido la atención y el interés por lo que nos está diciendo aunque lo diga como lo diga no nos estamos enterando muy bien de lo que está diciendo, pero ahí está el esfuerzo de ustedes en mantener esa conversación para darles ese modelo que es que lo que ustedes le puedan decir, por eso digo que intenten ampliar cada vez más las cosas, no se queden con una sola palabra, sino ir agrandando las frases para que tengan otros modelos de referencia.

S: eso está grabando ahora

D: sí y como ya terminamos Saray , te vas a casa con papá, mamá y Saray, y Narín que está en casa pues la paramos y nos vamos.

TRANSCRIPCIÓN DE LA CUARTA ENTREVISTA A LOS PADRES DE NARÍN

11 de abril del 2000

Hora comienzo: 7.10 h.

Asiste sólo la madre de Narín, no sabe si vendrá el marido.

Entrevista

D: tengo previsto entregarte un pequeño plan de trabajo con Narín, no, pero antes me gustaría que me contarás un poco pues lo que ha podido pasar en este mes y medio que no nos hemos visto.

M: nuevo muy pocas cosas, lo que sigue progresando, sigue adaptando, lo que sí he notado es que él ya entiende, te obedece, pero eso sí, tiene que se muy rígida y mano dura

D: las perretas en casa. Si no le pegas una nalgada, el razonamiento con él no va, tienes que pegarle la nalgadita, entonces ya eso es un castigo y que tiene que hacerlo, entonces ya reacciona a eso, y por lo general ya te digo, sigue progresando.

M: normal,

D. normal qué es, qué se mantienen igual, es decir, aquellas que había a última hora del día, que se ponía perretoso.

M: ah, eso sigue igual porque llega a última hora cansado, entonces eso sí, me necesita para dormir, quiere que yo vaya con él para hacerle sus cosquillitas, me sigue acaparando en esa hora del sueño, cuando está muy cansado entonces ya a última hora viene a dar conmigo, otra de las cosas es que no quiere bañarse, antes era vamos a bañarte Narín y ahora no,

D: y eso desde cuando.

M: hace veinte días acá, estos últimos días ya vuelve a querer bañarse pero de buenas a primeras no quiere bañarse, entonces es una perreta en el baño, le tengo que bañar diariamente.

D. y cómo lo han hecho.

M: nada te tienes que bañar y desnudarlo con la perreta y se baña, a veces si veo que está muy cansado le doy una ducha y si no le doy un baño un poco relajante, entonces ya se queda jugando, lo típico no quiere entrar y después no quiere salir, pero me imagino que Saray también paso por una época como que los niños las obligaciones de la higiene las rechazan, no les prestan demasiado importancia en ese sentido, aunque Narín es demasiado pequeño como para especificar eso de la higiene, sabes, que Saray más bien es por comodidad, pero ya

de mayorcilla, lo típico que después, después, después, pero él no, no sé . Ya repite lo que yo digo,

D: el eco.

M: sí, ha ido también progresando en ese sentido, porque antes pues le preguntabas y no te decía nada, y ahora sí, qué estás haciendo, pues estoy fregando la loza porque está sucia, lo que tú me dijistes, ah, y entonces él repite, está sucia y hay que fregarla, y eso sí ha sido un avance, y para qué es eso, pues mira es una sartén, que aquí es donde te hago la tortilla francesa para que luego tú te la comas, ah, es el sartén, para .. , sabes ya está repitiendo, que antes él a su bola, pues en ese sentido ha progresado, no es que mantenga una conversación, pero ya hace frases, muchísimas más.

D: algo más centrado, aunque sigue siendo el asunto que yo les pongo aquí, hacer algunas cosas para mantener la atención de Narín, no, porque sigue siendo el punto flojo, porque la atención es fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, es decir, si él no tiene centrada, la mirada, y la atención en alguna cosa, sobretodo mantenerla para continuar una tarea, porque si que lo hace en un primer momento o con algunas actividades es capaz de tener mucha concentración mientras que con otras anda disperso.

M: sí pero eso es en lo que le gusta, lo

D: cuando tiene que responder, pero claro en la edad que tiene Narín es que tiene que aprender a que hay unas normas para convivir, para X, sobre todo porque en este caso tendríamos que ayudarle a centrar su atención, porque éste va a ser uno de los problemas que le va a dificultar después poder hacer o desarrollar otra actividad. Sabemos que puede hacer una actividad que le gusta, solo, y se pasa el tiempo y no molesta a nadie, y las hace perfectamente solo.

M: sí, sí.

D: el asunto a medida que va progresando en cursos académicos, cada vez se va a pedir que se trabaje más en grupo, más colaboración, cuando se trabaja por ejemplo en pequeños grupos, suele mantenerse con su actividad individual, bien, pero cuando está trabajando todo el grupo porque está desarrollando cualquier actividad, se está contando un cuento, están haciendo una conversación , ahí Narín es como si se desconectaría, entonces claro, eso es que vamos a seguir trabajando e insistiendo, no , que tiene que aprender a X, a oír, y probablemente las reacciones que haya tenido al principio cuando las perretas y ustedes no sabían que hacer con él pues hay se produjo un vacío de no saber interpretar, ni conocer que se le pedía, que había que hacer, y en ese vacío él anda pues a veces en su historia , entonces

a medida que con la escolarización aquí, porque ya hay más rutina, y las rutinas que hay aquí lo han ayudado mucho, porque hay un orden de lo que se hace en un primer momento, lo que se hace después, cómo se está en cada uno de los espacios del aula, pues eso que igual en casa, no se ha trabajado suficientemente con él, en el sentido, de hacerle participe de lo que se hace, por qué lo hacemos, no, es decir, si de aquí para atrás, pues lo levantabas, se duchaba, se vestía pero no se le implicaba a él en el sentido de qué vamos a hacer ahora, y a dónde vas a ir ahora.

M: sí, sí.

D: por el punto en el que estaba, por su edad, por su nivel de inmadurez, escapaba, cogía algunas cosas, y de ahí que tenga algunas reacciones, que tú dices se está enterando de todo, no, y en otras cosas nos desconcierta, de no saber. Como en lo suyo. Bueno yo te interrumpí, no sé si tenías más que decir.

M: no, eso. que noto que ya atiende, obedece, por lo menos mira a los ojos.

D: sí, no lo mantiene mucho tiempo.

M: bueno yo no sé, por lo menos a mí, sí eso, pero tienes que ser muy rígida con él, eso de estar hablándole, no, tienes que darle la sardineta y luego hablarle, para que vea que lo que está haciendo está mal, sabes, porque si no no sabe, bueno no lo sé si lo sabrá o no.

D: no, no distingue, tienen que ayudarlo a distinguir, no es que quiera ni portarse mal, ni mucho menos.

M: no, no, exactamente.

D: a veces dice no, y puede coger la perreta o no se puede hacer, entonces hasta que no te plantas es cuando él reacciona.

M: sí, exactamente, es eso lo que, que ya por lo menos obedece, antes le pegaba la sardineta igualmente, a lo mejor porque hacía una cosa repetidas veces, y nada, pero ahora sí, ya él ve que está mal, por lo menos intenta y sabe que está mal porque ya te mira así como a ver si escapo, entiendes y ahora sí que sabe él lo que está haciendo y si está mal o está bien, por lo menos ahora lo diferencia, y eso, me imagino que todo eso es un proceso,

D. puedes ver que eso es lo que hay que mantener. Yo te voy a dejar estas dos hojas, ahora yo sólo las voy a comentar muy por encima, pero las lees en casa, y vamos igual hay expresiones o yo que sé pues algún término que me dices qué me quieres decir con esto, pues lo hablamos el próximo día con más tranquilidad que yo te propongo que pueda ser justo la semana después de Semana Santa, no, para a partir de ahora que si bien no nos veríamos todas las semanas, si quiero llevar un plan regular, de tal manera que viendo como reacciona ante

determinadas cosas, de tal manera que tú también puedas tomar más datos y ir proponiendo otras cosas a trabajar, entiendes el tema del lenguaje en la comunicación que era por lo que yo elegí a Narín o escogimos este caso para trabajar está claro que si no se trabaja esto previamente, no podemos hacer nada y ha sido necesario todo este tiempo de adaptación, de también trabajar con Antonia, de estar dentro del aula, ahora él sale conmigo en algunos momentos fuera del aula, de tal manera que estamos trabajando la atención, es decir, cuando estamos trabajando una actividad, estamos intentando centrar la mirada, intentar responder a una serie de preguntas, que a veces vemos que comprende y a veces no, aunque son consignas muy sencillas, estamos viendo todo ese tipo de cosas, como registrando, todas sus respuestas, haciendo todas esas observaciones en el aula, y desde luego aquí no aparecen en principio cuestiones concretas de lenguaje, no, de cómo vamos a hacer pero sí, lo que si es verdad es que se le nota, hay muchos más vocabulario.

M: sí, sí.

D: todo lo que tiene que ver con la articulación de , lo que nosotros decimos fonemas, que son las /c/, /d/, /p/, esas letras, cuando se habla de lenguaje hablado se le dice fonema, no, y vemos que tiene muchos fonemas, la /f/, /r/, que a muchos niños que a veces tienen retrasos del habla no los hacen, pero a él vemos que tiene sobre todo buen oído, buena capacidad para hacer una secuencia, no , aunque si le pedimos imitar una frase porque queremos que repita una acción, no lo hace ahora, pero sí que sabemos que nos sigue la secuencia, se queda, en relación a otros niños con los que estoy trabajando, por ejemplo, que pueden tener más dificultades, que hay vemos que Narín tiene ciertas ventajas,

M: ajá, bueno yo no sé si me se expresar yo lo que noto en Narín no es que no sepa hablar sino tiene dificultades de lenguaje, me entiendes, lo que tú me acabas de decir, él la mitad de las palabras que dice no tiene problemas con los fonemas como tú dices, no es el habla en sí,

D: no es en la articulación.

M: no, sino el lenguaje, bueno yo por lo menos no sé si es lo mismo el habla que el lenguaje pero.

D: hay dos cosas, una tiene que ver con la comunicación, la comunicación es algo muy básico, muy primario en los humanos.

M: eso pienso que.

D: entonces esa parte, una de las comunicaciones es la visual, entonces a veces Narín parece que quiere comunicar nosotros, ahora parece que cada vez quiere hacerlo más tanto con los adultos, los niños, mientras al principio de curso él pasaba un kilo de todo el mundo

M: sí, sí.

D: por eso que la comunicación no se producía,

M: ahora podemos ver que no es casi que no sepa hablar sino <que no sabe comunicarse>.

D: < y unido con la comunicación está el que ya utiliza más el lenguaje, las palabras que son instrumentos para comunicarse, nosotros nos podemos comunicar con gestos, con señales, entonces hay niños que igual no te dicen nada pero tú sabes que te están siguiendo, que están comprendiendo, o no te dicen nada pero a la hora de hacer una tarea te siguen haciendo la tarea, responden a lo que tú le expreses, mandatos, das una orden, das dos ordenes, él responde; Narín no, Narín es que iba a su historia.

M: eso, eso.

D: y punto, entonces poco a poco y progresivamente él va entendiendo cuál es el sistema que tenemos de comunicación, que el lenguaje tiene un X, yo te lo digo así porque a él no se no explicamos pero es lo que vemos en los X, después entonces en cuanto al lenguaje, podíamos decir a las palabras en sí, vemos que tiene vocabulario, que ha ampliado.

M: sí bastante.

D: de no decir nada o decir algo que no se le entendía.

M. ya no utiliza la jerga de él.

D: ya sabe que hay cosas que tienen un nombre, entiende cuando se le piden, se le pide la cesta porque en la clase es el que la coge para bajarla al recreo, no, es decir; lo que pasa es que a veces nos confunde, también te lo digo, tiene unos días que está bienísimo, hace dos semanas exactamente Narín tuvo una semana que parecía otro, yo no sé que había pasado, eso fue, no la semana pasada, la semana anterior, es como parece otro, centrado, atento, directo, responde a la primera.

M: pero eso es él , parte de su comportamiento.

D. sí, ya lo vemos .

M: te lo digo porque en casa es igual, tiene días, lo que tú dices super, y tiene días que está pero vamos, pero eso son facetas de su comportamiento.

D: hay una parte que tiene que ver con facetas y otra parte tiene que ver con lo que está alrededor, no todo es él.

M: no es Narín.

D: tiene que ver con algo, es decir, o él percibe cuando ustedes están alterados y fuera de sí, y están, tú, la relación, sabes.

M: sí, sí.

D: la relación con el padre.

M: sí eso se nota en el ambiente.

D: porque está claro que Narín en un ambiente de rutina funciona bien, y cuando se le ponen los límites claros funciona bien, el problema es cuando no hay constancia en eso,

M: eso está claro porque después en las vacaciones, como yo no estoy en casa y tengo que dejarlo en mano de otra persona, entonces ya, ahí es donde él también se atrasa y se nota el atraso, porque eso mismo de las cacas, él tenía el hábito, todas las mañanas

D: ahora ya no la hace

M: no, el desayuno al baño, ahora no, lleva dos semanas que no, tampoco se lo ha hecho, encima, ayer se lo hizo encima

D: ayer

M: sí, en la biblioteca, a última hora,

D: ayer, ayer, qué paso

M: que estaba Antonia,

D: ayer?

M: no en la tarde, por las actividades extraescolares

D: ah,

M: pero es que estaba ahí, y ella lo estaba viendo que estaba (sonido de fuerza) y Antonia vete al baño Narín,

D: y no fue

M: y no quiere, no quiere, le metió dos sardinetas, y después cuando me lo estaba contando, le digo Narín y sabe lo que hace cuando no quiere, me tapa la boca para que no lo diga, pero, eso lo tiene ahí, a puntito a puntito como yo le digo a Antonia y es que muchas de las veces tienes que insistir, insistir porque el hábito ese de las mañanas, ya se le borro y no hay manera, se coge unas perretas de vamos, porque no quiere coger, y hablando de perretas por las mañanas cuando yo salgo a trabajar a las siete y el padre es el que los prepara para venirse al cole, y él me ha dicho que la semana pasada y ayer en concreto también ha tenido, no quiere vestirse y no quiere venir

D: por la mañana

M: sí, y después nada, porque una chica los trae, después va con la chica, la chica ya, la rutina ya sabe que tiene que quedarse allí viendo a Popeye y cuando ya termina Popeye ya se vienen para el colegio y ya , y él lo sabe, nada tranquilo, ahora cuando el padre empieza a vestirlo y tal y cual eso se arma allí la de San Quintín, después viene la chica lo recoge, sabe que tiene que ir con ella, que ir a su casa y luego venirse, y después le preguntamos mira Narín no quiso ir al colegio, se enfado contigo, no, todo muy bien, muy bien

D: recuerdo que la chica dice que Narín abre la puerta del coche, coge lo que tiene que coger, y, bueno lo cuenta Antonia porque yo no he hablado directamente

M: sí,

D: porque el otro día hablamos de las acciones de aula

M : es lo que tú dices, ponerle una rutina y mano dura porque si te sales de ahí, él también se sale de ahí

D: y es como mucha constancia, Dolores, es como tienen que asumirlo, Saray fue Saray y con Narín la constancia es

M: sí, es otro mundo

D: sí, es que la constancia es fundamental, es que él la necesita para tener cierto orden, además de que tiene que aprender también a aceptar ciertas frustraciones, cuando no se puede no se puede, y si tiene que llorar, habrá que plantarse al lado de él , y que llore, pero no ceder porque es que

M: no, yo siempre

D. porque a la larga no le ayudan en absoluto, eso tiene que ver con ayudarlo también en su socialización , es decir, hay unas normas para funcionar, en pequeño grupo, cuando están en el grupo hay rutinas, con lo que debe y no se debe hacer, entonces si aquí en el colegio es capaz de hacerlo, porque se ve que puede hacerlas, en casa lo que pedimos a ustedes que ya lo he hablado contigo es la misma constancia, no ceder

M: ceder, no cedemos porque cuando se enfada por la mañana, se tiene que vestir el padre termina vistiéndolo aunque patalee ya, ve que tiene que vestirlo y lo hace y muchas de las veces cuando yo estoy haciendo la comida, tengo que hacer la comida porque al día voy a trabajar y no puedo dejar de hacerla, me entiendes, y entonces le doy de lado, que no puedo y insisto como tú dices, y él se cansa, se va acostar él sólo muchas de las veces, otra

D:una de las cosas que yo les pongo aquí sería,

M: eso sí, perdona que te interrumpa, cuando cedo como tú dices, después coge y me abraza fuerte, fuerte,

D: claro es como la pérdida, eso son cosas psicológicas, es decir, como un forcejeo, es un forcejeo, a ver quién puede más y en la medida en que ustedes cedan y van dejándolo por imposible, él va

M: acaparando más

D: andando a su aire, eso es lo que está pasando con Narín, es decir, y es un niño que con su personalidad, su carácter y no se qué pero en algunas cosas tiene reacciones muy infantiles, lo hemos hablado también, y ahí es donde ustedes es necesario que mantengan una cierta rigidez, las normas que hay en casa , es decir, si no se puede hacer una cosa porque no se puede hacer, pues no se puede hacer, si de aquí para atrás era algo que a ustedes lo desbordaba porque las reacciones que tenía no sabían que iban hacer con él, pero a partir de ahora sería utilizar diálogo, hacerle ver que, porque también es verdad que cuando Narín , con Narín se habla entra en razones, lo que pasa es que hay que tener mucha paciencia, es decir, hay que dedicarle el tiempo que sea necesario, y eso probablemente es lo que a veces, pues con las rutinas de las carreras, y el stress no tenemos tiempo y entonces él ahí anda, perdido, igual es que tampoco ha sabido como reclamar la atención de ustedes, y tiene esas reacciones tan de patear y no se qué , pues claro entre que igual en un momento dado cuando ustedes tienen planificado algo, pues claro él va a hacer lo que sus padres planifican pero igual lo de haber dialogado con él, en el sentido de explicarle, de no darlo por hecho, si no que él va a su servicio, sino que Narín vamos a hacer esto, que no se qué y no sé cuánto, son cosas que yo les invito a que las hagan, o sea cualquier actividad que se hace en casa, intentar incorporarlo a él y contar con él , se planifica la compra y haces lo que ahora tú dices que

M: { se ríe } es que nunca lo he llevado a la compra,

D: ya lo sé , pero es que tienes que implicarlo en las actividades de casa

M: ni se me ocurre

D: sí pero es que le tienes que dar responsabilidades, responsabilidades en el sentido, de aquí para atrás te da miedo porque claro como tiene esas reacciones, te desbordan, no sabes como tal, entonces tienes que cambiar la estrategia

M: sí pero tú imagínate a Narín, en un supermercado

D: Dolores atrévete a cambiar la estrategia, mira te puedes llevar sorpresas porque puede ser más colaborador de lo que tú te puedas imaginar, otra cosa es que conociendo lo que tú conoces hasta ahora, sientes que se puede ir de las manos, ahora de acuerdo empieza por lo más sencillo, sin tener que ir fuera de casa, a lo que está dentro de casa, es decir, aquí te puse ejemplos de cosas, por ejemplo, no lo llevaste a la compra, llegas con la compra hecha y te

puede ayudar a colocarla, dónde va el papel de baño, las cosas que están a su alcance, Narín vamos a colocar la compra, es decir, implicarlo, si antes lo dejabas con Saray o lo dejabas con el padre, pero ahora hagan lo que hagan tanto tú como tu marido tienen que implicarlo, es decir, incorporarlo mientras se le habla, eso le ayuda mucho a centrar la atención, porque lo otro es como si se enterara de algunas cosas pero no las coge, no se le pide

M: no, lo que tú dices también puede ser interesante, de ir hacer la compra con él pero que él haga la compra conmigo, entiendes,

D: claro

M: así sí pero antes lo típico, como tú dices vas así, ven acá y que se escapa, entonces

D: es que tú tienes, tú tienes no, por la vivencia que han tenido con Narín,

M: no si se puede empezar así por poquito,

D: entonces si no es la compra, ya hay varias cosas, desde a dónde vamos hoy, si antes no se le preguntaba a Narín porque ustedes tenían claro que iban a casa del abuelo o donde quieran, entonces

M: no eso sí se lo decimos,

D: pero como se le pide, aunque no lo sepa decir, pero, vuelvo a insistir , nos ponemos a su nivel, es como implicarlo, en cualquier cosa. Otra cosa es que a nosotros nos de la sensación de que no nos entiende pero no dejen de hacerlo

M: no, en ese sentido sí, porque por las tardes mismo siempre vamos a ver a los abuelos o a los tíos, y le digo mira quieres ir ver a Alba o quieres ir a ver a Bryan porque son primos diferentes y en diferentes lugares ,entonces él dice vamos a ver a Bryan, o vamos a ver a abuela, y en ese sentido sí ha colaborado, para por lo menos sabe dónde

D: con eso aplícatelo con cosas de ordenar la casa,

M: ya eso si es verdad

D: yo por ejemplo, o preparar las cosas del colegio el día anterior, que yo no sé si lo hace él o lo hace Saray, lo haces tú o lo hace el padre

M: lo hago yo,

D: pues ahora es, si tienen que bajar el ritmo de tiempo, lo que tienen que hacer es el día anterior, Narín vamos a preparar las cosas del colegio, qué cogemos, la mochila, a veces no te va a entender, entonces en los primeros momentos es pegarte a él y conjuntamente a lo que vas haciendo, cogiendo, le vas diciendo lo que haces, mamá coge la mochila, de tal manera que él va cogiendo la rutina de lo que se hace, qué se mete en la mochila, un calzoncillo o un pantalón, su bocado, dónde vamos a coger el bocado, preparamos el bocado, o dónde se

queda preparado para la mañana siguiente, dónde se dejan las cosas para meterlas en la mochila, de tal manera que él se vaya implicando, entonces, a la hora de hacer la comida, yo no sé si come él antes o después de ustedes, cómo lo hacen

M: come antes

D: come antes él y después comen ustedes, primero los niños y después los adultos, o Saray come con ustedes y Narín sólo

M: en casa no se cena {se ríe}

D: no se cena,

M: no hacemos la cena

D: sí pero le das algo para cenar, él hace cena pero como la hace

M: con leche

D: sí, pero con Saray, la hace sólo, se lo lleva a su cuarto, a la tele cómo lo hace

M: es que él se toma el biberón,

D: todavía se toma el biberón

M: sí se toma el biberón porque no cena bien, entonces como es la única manera de que se tome la leche con cereales, pues se toma el biberón

D: y cuando lo va a dejar, cuando tenga cinco años

M: {se ríe}, no sé, él normalmente se toma la leche en un vaso, lo que pasa es que se deja dormir, a las ocho más o menos está durmiendo, entonces si merienda a las seis, y a veces cena , yo que sé una tortilla francesa, o un poco

D: pero cena solo, cómo lo haces normalmente

M: con Saray, pero es que Saray es otra porque es que allí las cenas en casa , es otra niña no, que merienda cuando a ella le apetece, porque esto de salir del colegio y merendar, yo no sé todos los niños llegan como locos a merendar y mis hijos no, ni uno ni el otro y a lo mejor meriendan a las seis y media, después se toman medio bocadillo o la leche, las galletas, y Saray ya está a tope, hace merienda cena y Narín igual, a lo mejor, a veces no, les apetece una tortilla, o cosas así ligeras, porque no hacemos cena.

D: y qué posibilidades hay aunque tú no cenas con ellos, en el momento de la comida te sientes con él en una mesa, y entonces para comer nos sentamos bien porque es que aquí lo vemos y es una de las cosas que empieza por trabajarlas en casa, eh, de tal manera que si vamos a cenar o se va a comer, qué se prepara no, tu taza Narín o calentamos la leche, saca, la colaboración, coge la leche de la nevera, dónde están los cereales y ponemos los cereales a l altura de él para que él sepa, se los prepara o lo que sea, es decir, que hay que crear una rutina

para incorporarlo a él, entonces tienes que ver cómo lo planificas, de tal manera que si no puede ser que coman juntos,

M: los fines de semana sí

D: los fines de semana comen juntos

M: sí claro, el almuerzo si lo hacemos todos juntos, lo que pasa es que

D: quién le da de comer a Narín

M: él, come sólo, él no quiere que nadie le de la comida, eso sí

D: y en la comida, se mantiene en la mesa

M: sí

M: para el tenedor hace así, y eso

D: se pone una servilleta

M: ajá

D: esas cosas, si se pone una servilleta , la tiene que aprender a colocar

M: con la servilleta, eso de que se las ponga aquí, él ni los baberos de bebé los quería, porque eso que se vea colgando esto aquí, se lo pone aquí {señala el regazo}, y lo pongo un cuchillo y todo cuando es carne que se la pique para que se acostumbre a manejarlo, pero parece un troglodita comiendo, sí, pero nadie le da de comer y el biberón , a ver si me entiendes, no se lo he quitado ni por comodidad ni nada, sino por base de la alimentación sabe porque tampoco tiene el peso que debería tener para su edad, la única manera de comer los cereales que son un complemento para él es el biberón, simplemente.

D: pero hay papillas, un puré, o algo de eso.

M: pero es que no le gustan, o sea lo que toma el líquido así, por el vaso , es leche con colacao, y tú me dirás a mí el alimento, leche con colacao, y Saray es igual, Saray lo único los cereales que toma son de estos los cornflakes para la leche pero se los come solo, no los quiere en la leche, entonces más bien el destete no es por comodidad, ni nada, sino más bien por alimentación, porque la única manera de que tome cereales,

D: sí, pero yo vuelvo a insistir, el biberón en algún momento, se va planificando un día no se puede utilizar porque...

M: no, cuando él quiere no se lo doy, cuando él cena bien, copiosamente no se lo doy, ahora por ejemplo si llega las ocho y se deja dormir y no ha cenado, porque yo siempre insisto en que cene pero claro a veces no le apetece porque merienda tarde, y

D: y no hay manera de asegurarle eso, porque eso le ayudaría mucho a Narín, coger una rutina, salido del colegio, porque aquí hay unas horas donde ellos saben que van a desayunar, sí aquí lo puede hacer, en casa,

M: ya

D: si ya con Saray pues esta la costumbre que está que no estaría mal que también se las fuera regularizando un poco,

M: pero se vomita, no sé si lo hace conscientemente porque tú sabes que ellos, cuando quieren vomitar se vomitan

D: claro

M: pero a veces pienso igual es que almorzaron bien, no, date cuenta que ellos salen de aquí a las 4.30 h. Saray es la última

D: sí pero tú puedes marcar en casa un orden, es decir, hay una hora para merendar y él que no merienda en ese tiempo ya está, ya después se cena, claro eso lo puedes tú ordenar, es decir, Saray a nadie se le obliga a comer si no tiene hambre pero desde luego lo que no se puede hacer es que se pueda comer a las 6, 6.30, a las 7 y a las 8 , no porque la cena es a las 8 y o esperas a las 8 o nada.

M: en eso si han jugado ahí.

D: y en cualquier caso, ni se cogen golosinas.

(fin de cinta)

TRANSCRIPCIÓN DE LA QUINTA ENTREVISTA A LOS PADRES DE NARIN

2 de mayo del 2000

Entrevista

D: vacaciones, están morenos

M: sí, pero no precisamente por vacaciones

D: ah, no

P y M: del trabajo

M: es al aire libre

D: bueno teníamos previsto vernos la semana pasada, ya saben el motivo por el cual no pudo ser (seminario de evaluación de programas) y entonces quería un poco de la anterior vez que yo te entregué unos papeles y establecimos unas tareas, había concertado que hicieramos una serie de cosas y entonces quería que revisáramos eso, cómo ha ido, qué ha pasado, recuerdan lo que hablamos

M: sí

D: de intentar

P: sí pero la última vez no estuve yo

D: no, si usted tiene varias faltas { me río }

D: sí, estuvimos hablando un poco, no sí si lo han comentado entre ustedes, no , lo que hablamos

M: sí

P: una idea sí

D: lo de las tareas

M: sí pero eso más bien lo hago yo, porque paso más tiempo con él a la hora de hacer las tareas con el padre, y nada él no colabora. En cuanto a los colores y de identificar cosas y formas, eso sí, eso sí le gusta más, ahora lo de poner la mesa, lo tiene muy claro que él se sienta y pone la comida, e incluso estuvo la prima un día allí en casa y venga Alba vamos a ayudar aNarín a poner la mesa, se sentó y gracias Alba y la ropa sí, la ropa ya lo dejo que lo que tú dices se me olvida una cosa, la ropa interior, un calcetín, si sabe dónde está lo va a buscar, eso sí, y lo que es^ y los colores y las formas también, pero cuando es un niño que cuando le estás, no le puedes repetir mucho las cosas aunque se equivoque porque ya se cansa, y también es lo que tú dices no se concentra en lo que está haciendo, como que se

aburre, si acierta a la primera bien pues como que pone poco interés en colaborar, pero más o menos sí

D: en qué cosas lo han puesto hacer, en qué hora del día, con quién lo hacía

M: conmigo, porque yo soy la que pasa más tiempo con él y normalmente pues después del colegio y los fines de semana sí, poner la mesa, preparar la ropa para el colegio

D: lo de la compra, lo de limpiar en casa

M: no, eso todavía no lo he puesto en práctica, no se ha dado la ocasión

M: yo he comprado cosas pero no ha estado él, no porque no haya querido llevarlo sino porque no ha estado pero sí, lo de ir a buscar cosas, sí, vete a buscar las servilletas o vete, ya un poco lo que tú dices, quieres jugo, pues vete a buscarlo que está en la despensa, esas cosas así

D: va?

M: sí va

D: entiende

M: sí

D: entiende las consignas

M: sí entiende

P: a veces es cómodo y no quiere ir

M: sí, eso, no colabora o es comodidad

P: no sé por qué, si le apetece va él, o le digo traéme una cerveza de la nevera, y va. Y a veces le digo XX y se hace el loco, no va , por ejemplo

M: de comodidad

M: también es un hábito que le estamos inculcando ahora, sabes de verse muy individual y muy así pues tampoco nosotros se lo hemos inculcado antes, entonces quizás también sea un aprendizaje que está él ahora aprendiendo eso. Lo que si noto es eso cuando a él una cosa no le sale bien como que esquiva no, no es un niño que intenta de solucionarlo sino que, no me sale pues no me salió pero no lo intento repetir ni pienso poner, eso falta de concentración en las cosas eso sí.

M: cómo que se aburre, no

P: no le pone atención si, se ve que no eso no

M: con los colores por ejemplo

P: se lo repites una vez y ya no quiere saber nada

D: pierde la concentración

P: no es que no sé como explicarlo, es que a veces sale de él me quitó las cholas y me cambio la ropa para ir a trabajar y la pone en su sitio y a veces le digo que las ponga y a veces pasa eso.

M . pero es comodidad también

M: no tiene el hábito ese, entonces es un aprendizaje quieras o no

D: no hay constancia

M: eso

P: no

M: en absoluto

D: pero tampoco es que antes hubiese una rutina de querer, exactamente se le pidiese a él hacer una cosa

M yP: no. no

P: no antes no se le pedía nada

M: no, pues como nunca ha sido, bueno también la culpa ha sido nuestra de no verlo responsable en ciertas cosas entonces también el niño no tiene unos hábitos.

P: pero ya tiene otro hábito

M: eso es igual que la hermana, ella sabe que su habitación tiene ella todos los días que recogerla y ordenarla , no, pues hay días que llega, se desenfrena y te limpia todo y te ordena todo y hay días que le da las 7.00 de la tarde y ella sin hacer la cama por ejemplo, pero pienso que eso es cuestión de comodidad, tú sabes como son los niños y no lo ven como una obligación, me entiendes, sino como un juego como algo sino lo hago yo no lo hace nadie.

D: claro eso también influye, las rutinas son muy importantes , lo hablamos el otro día, entonces lo que no es , es dejarlo pasar, es verdad que son niños y entonces no se va uno a poner en plan sargento pero evidentemente, el esfuerzo es parte de ustedes que tenga que acompañarlo para que lo haga. Es decir, las zapatillas se quedan tumbadas pues vamos a colocar las zapatillas,Narín y vamos los dos en lugar de mandarlo a él pues claro si lo mandan a él, la reacción a veces es puede hacerla o no puede hacerla

P: el reacciona a veces XX a ver si vence.

D: pero la constancia que él pueda ver por parte de los adultos, en que eso se tiene que hacer y las zapatillas no se pueden quedar ahí, es lo que le va a ayudar a él a ser constante después, me entiendes, pues las zapatillas no se quedan ahí.

P: pero es que a veces dice él que no , que no, que no, que no, y de ahí no sale.

M: yNarín lo que tú dices es hacerselo con hechos porque a Saray por ejemplo se lo explicas y

P: Saray sí

M: y sabes que bueno no has hecho la cama pues antes de acostarte la tienes que hacer y me da igual que cuando vayas acostarte esté deshecha y te vuelvas a acostar, no, la tienes que hacer y luego acostarte. Por ejemplo, Saray se lo puedes explicar pero aNarín es lo que tú dices se lo tienes que explicar con hechos

D: aNarín tienen que acompañarlo porque él verbalmente la explicación se le acompaña, está bien, porque tenemos que hacerlo pero evidentemente es que lo que necesita es que al adulto también sea tan constante para que él pueda adquirir esa rutina , desde que él vea que el adulto le ha permitido o que el mismo adulto no lo hace pues él también se lo permite entonces ustedes son el modelo, no, entonces él funciona también en función de la constancia que ustedes tengan en una cosa que hay que hacer. Entonces eso está ahí, mientras no vea esa constancia.

P: pero a más ha ido, pero que, tiene esas cosas que, no sé

M: ahora hace dos semanas, no, la semana santa y esta semana que pasó, la cacá

D: qué pasa con la cacá

M: que nada yo no sé si es que está físicamente estreñado o que está reprimido que yo pienso que es psicológico lo de él más bien que está reprimido porque se le escapa un poquito en los calzoncillos, que Antonia incluso ha tenido que cambiarlo porque claro no es que se haga cacá encima pero el olor indudablemente es el mismo no, y entonces en Semana Santa estuvo y nada lo hemos sentado en el baño, media hora, llorando y que no puede y que no quiere, claro y ahí no sé yo hasta que punto no puede o no quiere porque a veces me dice que no puede o no quiere pero tampoco veo que él se interese por hacer, no eso, fue el jueves, el viernes, el sábado y el domingo.

D: en Semana Santa

M: no hizo cacá, fueron cuatro días, entonces físicamente ya era imposible. El domingo lo intentamos otra vez pero siéntateNarín mira que tienes que hacerla porque si no, no puede no quiere, no , no sabemos. Lo dejo por imposible, media hora a lágrima viva, pegándole en el pompí, porque tienes que hacerlo, se levantaba, y tienes que hacerlo, se levantó y lo dábamos por imposible y lo curioso me llamó, miraNarín te está llamando, estábamos nosotros en casa de mi tía,Narín te está buscando, está llamando,Narín qué quieres, no que quiero ir al baño hacer la cacá, fue al baño e hizo la cacá. Digo bueno no lo voy a llevar al médico, se ve que ha estado un par de días estreñado y que ha tenido problemas. Pero esta semana que pasó idem de lo mismo. Y siéntateNarín, lo he sentado y la perrera nada y ayer tuve que ponerle un enema que esta mañana yo empecé en un trabajo nuevo y entonces me llamó Antonia y mi cuñada dice yo la localizó pero tampoco tenía el teléfono dónde yo estaba y no me pudieron localizar y claro yo ignorante, hasta que esta tarde le fui a dejar los niños a mi hermana, incluso me dijo el problema que había aquí, incluso claro tenía el mismo pantalón que esta mañana, la misma ropa y la verdad es que no noté, la mochila no la había abierto todavía y no sabía nada y me dijo te llamaron entonces fue que se estaba haciendo cacá varias veces, pero eso fue del enema que le pusimos ayer pero no sé si fue al baño, se lo hizo encima.

D: tenía diarreas, yo no sé porque en ese momento yo estaba con otro niño y después fue cuando yo lo cogí a él, sabes, después Antonia comentó tiene diarrea y creo que está mal del estómago que fue cuando pensó en llamarte a ti pues como que vio que no era cacá que él suele hacer, sino que estaba descompuesto, pero después se vino a trabajar conmigo y bien, porque en el tiempo que estuvimos no estuvo así, no se le notaba ese niño malo así

M: ya te digo que no fue malo sino fue el enema

D: fue el enema.

M: date cuenta que es lo tú dices normalmente hacerla diarrea y ayer nada, eso fue un cúmulo que tenía ahí tremendo de tantos días y pienso que se reprime tanto porque él cuando le entran ganas en lugar de que yo que sé de hacer fuerza, no lo ves tú que como

P:apretando el culillo

M: se reprime todo, sabes, pero es que así lo que está haciendo

P: está jugando a la pelota y tú lo ves apretando el culillo como

M: pero es que aprieta para dentro.

P: no sabe si jugar a la pelota o que hacerlo

P: uno sabiendo que tiene ganas.

M: entonces en ese momento cuando lo ves tú así, lo sientas y nada

D: ustedes se han planteado consultarlo a un médico

M: no, no , no te digo que me ha pasado

P: eso lo estábamos comentado nosotros

D: esto, vamos a ver soy especialista en comunicación y lenguaje, y estamos aquí más para trabajar esa parte entonces aquí en el colegio se ha intentado X el programa para eso para que él controle su cacá y bueno hemos visto los cambios que ha dado desde el principio de curso hasta ahora pero claro a mi ya desde hace un tiempo lo pensaba pero claro es como no saber qué pasos iban a dar ustedes pero evidentemente me parece que esta situación lo más aconsejable es por un lado que se ponga en conocimiento del médico de cabecera , cuál es su estado

P: se analice

D: porque si es un estreñimiento estás a tiempo de hacer un cambio de dieta, que te haga una dieta el pediatra

M: pero eso ha sido de dos semanas para acá, sabes

M: entonces un niño que padece de estreñimiento desde que es un bebé lo padece entonces esa es la duda mía no sé si es algo, si es un problema físico o es un problema

D: es que hay una parte ahí y otra parte es la parte psicológica y me parece que es el médico de cabecera el que te debe derivar al psicólogo de zona, al centro de salud, a atención mental que tiene consulta, un poco para comentar todas esas reacciones deNarín. Qué pasa con su reacción, está asociado ahí, hay como un cierre en sí mismo, y es un cierre también para eliminar.

P: igual que se le cierra la mente a él o yo qué sé

M: bueno yo lo dejé igual fue en Semana Santa, bueno, las vacaciones, el cambio de dieta, tú sabes en casa, lo típico, bueno

D: sí, se suele cambiar la actividad del día y hay otro ritmo corporal

M: exactamente no, la comida y todo, bueno pues será debido a eso no, bueno pues vamos a dar un margen, vamos a dejarle otra semana y entonces ya empezó el colegio y ya entonces ya y pasaron cuatro días y ya eso imposible, entonces fue cuando opté por ponerle el enema para ayudarlo de alguna manera y pues claro ahora coger cita en el médico para

D: sí, yo creo que deberías hacerlo es como

P: ya lo estábamos hablando y estábamos dudosos, ella casi me ha convencido más de llamar y no será más

M: X

P: X

D: yo creo que lo mejor es que lo ponga en conocimiento del pediatra y pero sobre más que la parte esa orgánica que si es un problema de estreñimiento es que también puede ayudar hacia un psicólogo, que yo desde luego soy especialista en otro ámbito pero es que parece que hay una sucesión que alguien pueda estudiar, pueda indagar un poco más y profundizar con cuáles son las reacciones de Narín y poder establecer también un programa a ese nivel qué cosas se hacen de control , cuando se inhibe esa reacción y esas cosas que ustedes están comentando que son las reacciones físicas que debería conocerlas.

P: sin embargo con el pipí no, el pipí no hace falta , ni decirle nada

M: en un principio tuvo problemas con la cacá y lo sigue teniendo y el pipí es una cosa superada y es superada, no es que haya ido retrocediendo sino que es un problema que arrastra desde un principio

M: yo creo que con la expresión esa

D: la expresión esa es para que otro profesional les pueda ayudar a entender que X ejercicio más hace Narín, con qué tiene asociado eso, tiene que ver con soltar, con aflojar, una manera de eliminar y entonces él tiende a cerrar.

P: incluso un día me asustó porque salí a pasear con él y se puso así, así, así

M: las primeras veces y no sabíamos lo que le pasaba

P: y yo me asusté y como él ee

D: no expresa

P: no expresa y que era haciendo fuerzas, haciendo fuerzas

M: pero fuerzas para dentro no es que esté haciendo fuerza para fuera, es doloroso, le duele

D: pero es que hay una involución, en vez de para fuera, él hace fuerza para no sacar y eso en el aparato digestivo, claro el estreñimiento puede ser esa imposición que él se hace para no eliminar nada

P: y eso es que no entiendo yo

D: yo creo que lo más aconsejable es que no pierdan mucho más tiempo en dilucidar si es esto o si es lo otro sino que vayan a otros especialistas que les pueden estudiar con detenimiento

P: lo demás no, lo demás va palante, mal entendido, habla, ya se le entienden un montón de cosas y tal en ese aspecto va bien

D: voy a preguntar una serie de cosas, las perretas están las de la noche y las de la mañana para vestirlo, como va eso.

P: sigue igual porque por la mañana lo visto yo, tiene días que sí y tiene días que no

D: Narín se viste sólo.

P: no lo visto yo.

D: pero hay alguna pieza que se ponga él solo.

P: sí, los calzoncillos igual se intenta poner los calcetines, de vez en cuando un pantalón

D: se los pone si lo deja sin ayuda.

P: sí, sí.

P: si el tiene ganas de vestirse se lo pone, el día que no tiene ganas de vestirse hay que vestirlo. Yo le pongo el biberón, le pongo la ropa allí y a lo mejor cuando voy a vestirlo tiene una o dos piezas puestas, él solo, entiendes, pero tiene días no hay quién le ponga nada, porque le nace de él no sé,

D: se queda en la cama.

P: se queda en la cama y no hay quién le ponga la ropa, pero nada, y la hermana le dice vamos al colegio Narín y hay días que se viste porque se ve que tiene ganas de ir al cole o la mayoría de veces porque no quiere ir al cole, y la hermana le nombra el cole y ya está, ya empieza el llanto

D: pero ha sido en las últimas semanas,

P: sí

D: y se mantiene, hasta el día de hoy

P: sí

D: y después cuando se va con la otra persona, se queda sin problema

M: sí

M. el cuando ve la persona que tiene que llevarlo, se transforma, es como si ya sabe que tiene que ir, que es obligado ir y ya está , y entonces ya sabe que viene aquí y nada, se acabó de todo

D: y la reacción es que usted siempre termina vistiéndolo,

P: sí, la mayoría de veces

:

D: yo no sé si en lo que él hacía y usted terminé haciéndole todo lo que él necesite pero no si estamos dando pasos para atrás

P: es que vestirse sólo nunca se ha vestido sólo

D: pero es que participa, cuando usted lo viste o tiene que utilizar mucha fuerza,

P: no, el día que quiere te pone las manos, te levanta el pie

D: colabora

M: sí, el día que colabora él también ayuda a ponerse, pero el día que está enfadado es cuando ya ni colabora, ni hace por vestirse, ya cuando tiene sus enfados

P: ya sabe la ropa que se pone, encima de la cama, ya él sabe, la de manga corta, la que va en la superior, todo eso se lo sabe,

D: distingue

P: eso sí

D: vamos a ver, cuándo yo les había dado, las actividades en que ha participado eran,

M: la de formas, colores

D: qué utilizan, qué materiales utilizan, puzzles, cuentos,

M: cuentos, puzzles, rotuladores de colores, para hacer dibujos, moldes,

D: y cuando lo haces normalmente, en qué momento del día

M: normalmente suele ser los fines de semana, a veces cuando Saray tiene que hacer algún ejercicio en casa, pues aprovecho y me siento con ellos, a estar con él allí, y explicándole a Saray,

D: y cómo se muestra cuándo está haciendo esas actividades,

M: bien

D: colaborador, te sigue

M: sí

D: pone interés,

M: eso sí

D: te das cuentas si entiende todas las consignas, todo lo que tú le dices, te comprende,

M: sí

M: lo que eso cuando tú haces hincapié, mira ahora el azul, no por ejemplo, y se equivoca, y le digo no ese no Narín, el azul, entonces es ahí cuando él como que se desconcentra, sabes ya , no , no que necesitamos el color azul, como quiere ver las cosas tal como están, bueno pues bien este es el azul, y entonces ya vuelve él , pero que si tú le intentas a él, decirle, me entiendes, se despita bastante, entonces ya necesita ayuda.

D: cuando están en una actividad de estas dónde él se da cuenta, que tiene un error, que está fracasando, lo mejor es que en vez de ustedes verbalmente decirle que está mal y lo que tiene que hacer, es darle directamente, por ejemplo, si es azul y se ha equivocado al coger el color, no, pues desde que tú ves la primera vez se ha equivocado.

= cambio de cinta

D: cuando tú estás contando eso de que a veces te responde y a veces no, cuando tú dices, llegan del colegio y les pregunto, lo cogen lo sientan para hablar, mirándose a la cara o no

M: sí bueno,

P: ya eso , yo

M: es que yo soy la que los recogo

M: pues nada más Narín sale, pues un abrazo, y hola mami y ahí es donde con Narín en brazos y cara a cara, Narín cómo lo pasaste, no me mira que tal, al principio me llamó mucho la atención porque decía uhm, ay cómo decía, en el baño muy bien, porque yo pienso que eso fue una cosa como yo todos los días le decía Narín el pipí y la caca en el baño, entiendes y cuando yo le decía como te fue en el colegio, él me decía en el baño, muy bien, yo creo que era algo de tanto machacarselo, como que respondiéndome hoy fui al baño y lo hice muy bien, entiendes, más bien pienso yo que era eso, pero ya por lo menos, le digo Narín mírame, a lo mejor me está diciendo una cosa y no te entiendo, mírame, entonces se para , me mira, y me lo dice

P: no, si habla ya, escucha a uno frente a frente, eso sí

M: por lo menos tenemos que volver a mirarnos

P: no, en eso sí ha habido avances

D: pues la consigna que yo les voy a volver a dejar escrita aquí es, cuando se hable con Narín es muy importante que cuando se le hable, nos paremos, nos pongamos a su mismo nivel y altura, intentar mantener el cara a cara y si es posible mirándole a los ojos, y con respecto a eso te quería hacer unas preguntas, se acuerdan si cuando era bebé Narín los miraba directamente a la cara,

D: estoy hablándoles de seis meses, un año,

P: hace un año no,

D. pero de bebé no había esa

M: sí

P: hombre sí

D: ustedes recuerdan de jugar con él, por ejemplo, hacían el juego del cu- cú, el tras-tras, el escondite,

M: sí nos miraba, y nos buscaba con la mirada, sí

D: los buscaba con la mirada, buscaba un objeto que se le escondía, ustedes veían que seguía con la mirada

P: sí, eso sí,

D: en qué momento entonces creen ustedes que se dio ese corte

P: cuando él empezó a conocer, como que iba a su aire, a su bola, de bebé fue igual que como nació Saray,

M: yo pienso que fue un poco cuando empieza a caminar, que ya necesita y tiene que pedir las, y cosas así, pero de bebé no creo que , él siempre ha estado que yo recuerde por lo menos lo típico, cogerlo levantarlo y él si te miraba,

D: y reconocía también de pequeño la gente conocida y la gente desconocida, reaccionaba

P: sí claro, porque a la gente que conocía pues era lo clásico se abrazaba o eso,

D. y reaccionaba ante los no conocidos

P: sí reaccionaba de diferente forma

M: de todas maneras le gustaban mucho los hombres, te acuerdas Victor, a las mujeres las rechazaba, lo típico que hay niños que extrañan, qué tal. Él también porque quería mucho al padre , se veía muy identificado con el padre, no de bebé, y le gusta mucho los hombres, tenía más simpatía, alguna mujer le hacía gracia, ven mi niño, y no iba y sin embargo, con un hombre iba. Ya de mayor no.

D. entonces tenía una predilección más hacia el padre que hacia ti, no

M: no, no , con nosotros no, lo típico tú sabes que quieren a su padre para una cosa y a su madre para otra, no, entre nosotros no, entre los desconocidos. con un hombre siempre era más simpático, se reía, con las señoras estaba más serio más distante

D: cuando pedía que lo cogieran en brazos, que manera tenía de pedirles que lo cogiesen

M: me estás hablando de cuando era bebé,

D. sí, más pequeño,

M: pues nada poniéndose de pié y alzando los brazos

D: con rabietas o llorando

M: bueno si no le haces caso o no cumples su deseo cuando quieres pues las rabietas

D: y esa parece que suele una respuesta que se sigue manteniendo hoy en día

P: Saray era igual en el sentido

D: sí pero ahora mismo enNarín se ha mantenido más tiempo

P:sí

D: por qué para llamar la atención,Narín no dice papá o mamá

M: no

P:sí, dice papi o mami, sí lo dice

D: pero normalmente que utiliza

M: nada se acerca a mí,

P: dice mami, y después sube, dice sube, sube,

M: dice upa

D: lo recordaba por las perretas que se cogía al final del día

M: ya no tanto, ya está como más

P: ahora eso es cuando se cansa o eso sí

M: pero últimamente por las noches ya no va conmigo, donde yo estoy para que lo coja,

D: qué rutina sigue ahora

P: acostarse en la cama a las ocho

M: eso sí, porque allí está el video y la televisión, pero también es porque la hermana va allí

D: después ustedes lo pasan a la cama de ellos

P: sí los cambiamos.

M: pues como está el video allí

P: primero Saray o Narín, se les lleva la cena a Saray y después cada uno a su sitio

:

D:en las expresiones faciales de un niño se le nota así como feliz o indiferente, ustedes enNarín han visto claramente, esos cambios de expresiones, así como cuando se le da de comer, o era una expresión más indiferente

M: no, indiferencia no le notas a él por la expresión de la cara, la indiferencia se la notas en los gestos, en las miradas, pero no en la expresión de la cara, pienso queNarín tiene una carita de niño feliz, es como un niño que, no sé yo lo veo desde ese punto de vista

D: lo que estoy intentando es.

M: no, no se le nota.

D: aunque a ustedes les parezca preguntas sin importancia tienen que ver con la comunicación, porque una de las cosas importantes es la intención de querer comunicarse con nosotros entonces Aaron no muestra ese deseo, estoy intentando conocer un poco si se le ha mostrado con mucho interés en mantener contacto social, sabes de qué, de eso de buscarlo, con la expresión cuando un adulto le daba algo él mostrara que quería mantener un contacto social con la otra persona, o por el contrario era como indiferente, se le cogía, se le daba algo y ustedes percibir que realmente respondía o que le daba lo mismo todo

M: no, no le da lo mismo

D: todo no le da mismo pero claro quiero ver un poco si recuerdan por ver si hubo en algún momento algo que sí hubo ese contacto, ese deseo, y cuando dejo de estar ese intento de comunicarse de él,

P: él es un chico que responde a una persona que tiene sus cosas que , no sé, que te dice después de pronto que no, que no, y

M: si él cuando le das un regalo, muestra cara de satisfacción y intenta establecer comunicación con esa persona, claro

P: él la persona que conoce no la olvida, nunca las olvida

D: cómo las identifica, porque se acerca más a ellas, cómo perciben ustedes que no las olvida

P: personas que le han caído bien eso no lo ha olvidado, porque enseguida se le ve que la conoce,

D: se le acerca

M: sí

D: le pide cosas

P: no,

= tocan en la puerta

D: bueno yo tenía estas preguntas preparadas porque a lo largo de las entrevistas con ustedes aunque yo he hablado y ya me hago una idea de cómo funciona Narín por lo que observo, por lo que hemos visto en el colegio, hay algunas cosas en un momento donde yo necesito ir un poco más atrás para ver, yo se los decía, ustedes notaron alguna vez algún cambio, o algo, pues ahora intento precisar un poco más

D: yo les dejo esta hoja, intentar que Narín intervenga y colabore en todo lo que pueda hacer, y para eso lo que sí tiene que haber por parte de ustedes es constancia en las rutinas, en lo que se va a hacer sea para la comida, si se pone la mesa y después de comer se recoge, pues que

eso se mantenga de tal manera que él siempre vea que los adultos lo hacen, o lo de ordenar algo, es decir, si siempre le pedimos

P. en ese sentido el chico, no, no

D: bueno es que el chico éste es como no que no va a reaccionar a la primera, es que lo que tienen que aceptar es que no reaccionar

P: por falta de decirse que no haya sido

D: pero es que ahora no es decirlo, porque claro Adrian no es decirlo, lo único es que cuando hay que hacerlo se le acompaña a hacerlo, no, y es como pegarse a él como la sombra, es como una sombra que hay una serie de cosas que nos interesa que él mantenga y que hay que mantenerlas haciéndolas ustedes también con él, a veces traerá iniciativa propia y a veces que no, entonces antes de entrar en la batalla tienes que hacerlo, debes hacerlo, pues más fácil coger las zapatillas juntos con sus manos, y las vamos a colocar donde hay que colocarlas, porque lo otro en entrar en una batalla y que a veces no median las palabras, porque claro la acción puede ser más directa, y más efectiva, y ya les digo siempre se acompaña del diálogo, para hablar , para decirle, qué hacemos, por qué lo hacemos o a dónde vamos, porque eso es lo que tampoco deben dejar de hacer, pero si a ustedes les parece ya les digo son cosas que tienen que hacer sin palabras, pero cuando se pueda siempre con palabras porque eso va quedando ahí y esa es una respuesta que él va interiorizando. Entonces la otra hoja que les dejo, si yo en la anterior les había puesto que si intentarían combinar {se oyen toques en la puerta} alguna cosa que haga con ustedes y al mismo tiempo { respondió a la llamada} también participara en las cosas que a él le gusta pues cuando nos acercamos a jugar con él, en lo que a él le gusta que ya hemos hablado que es la tierra, los bichitos pues también acercanos como si fuéramos niños y vamos a descubrir por primera vez, no, intentar mantener ahí un diálogo y una conversación sin adoptar los papeles de supervisor de la persona adulta, que está mirando si lo hace bien o lo hace mal sino un poco.

= entra Saray

D: pues cuando se ponen a jugar a su altura intentar que sea un poco interesándose, intentando ver que de lo que él diga, ustedes pueden repetir o ampliar lo mismo o lo poco que le puedan entender, haciendo frases más largas, dentro de las cosas que está aquí, ustedes lo leen y lo volvemos a comentar, Narín como cualquier otro niño hay que dejarle no precipitarnos en responder lo que nos gustaría oír, sino esperar y dar un turno, esto les parecerá una bobería, pero a veces cuando terminas una conversación con un niño, normalmente los adultos nos desesperamos, no tenemos ese tiempo de espera, y de aguardar, en Narín además se da que

ustedes le preguntan y no contesta, pero si se está allí, Narín dice cosas, porque nosotros lo vemos, el asunto es que no se desesperen ustedes a obtener una respuesta

M: es que estamos acostumbrados a no desesperarnos porque no hemos conseguido de Narín una respuesta, entonces no es el caso de lo que tú dices que te quedas, que te quedas así, sino al contrario, intentas ayudarlo y muchas de las veces intentas tú, aunque le hagas una respuesta pues responderla con otra respuesta, no, entiendes lo que quiero decirte, tampoco darle la contestación sino intentar de responderse la pero con otra pregunta., no sé si me explico { se ríe }

D: sí, cuéntame, cuéntame, dime más o menos

M: no eso que normalmente cuando le preguntas cuántos años tienes, y tú estás diciendo tres, no , con Narín no funciona eso así, sino que le dices cuántos años tienes , entonces es cuántos vas a cumplir, entiendes, mira, uno, dos y tres, entiendes y con Narín no ha pasado eso, porque no ha sido un niño que de inmediato te suela responder, y que sabes que tú le dices no tres mi niño, y él va a decirte tres mami, con Narín no funciona eso,

D: no

M: entonces lo que intente o le hacía otra pregunta diferente o intentas ayudarlo a su respuesta, entiendes, por eso te digo que lo de desesperarnos no, porque con Narín nunca hemos tenido,

P: si fuera por eso

M: entiendes de preguntarle una cosa, o , y paciencia a tope , porque mira Narín quieres una película, con la película de video ya no le decimos ésta, no, mira Narín tienes todas estas, tienes toda esta gama, tienes Simbad, tienes Mulan, y ahora cuál quieres poner, y entonces esperamos a que él elija, no, entonces las ve, entiendes, ya no es como antes mira te pongo ésta, te pongo esta, no ahora, no , le ponemos la gama esa y él elige, mira mami quiero, bueno no lo dice con todas las palabras, Mulan, de acuerdo pues Mulan, entonces nosotros ya tenemos calma y paciencia, porque Narín necesita eso, o sea que en ese sentido

D: pues bien, es sobre todo la consigna es respetarle el turno y pensar que es un conversador como lo es cualquier otro adulto, a su ritmo porque no contesta cuando nosotros esperamos y no contesta

P: en eso incluso tiene días en que te habla,

D: bien, y no contesta a lo que queremos, entonces puede ser que ustedes le hacen una pregunta y su centro de interés , su foco de atención es otro, entonces a partir de crear la conversación, de su foco de interés , entonces a veces los adultos, si tú le estás preguntando

algo y te sale con otro asunto, es como para cogerlo y decirle, pero bueno, nos empeñamos , entonces en el caso de Narín vamos a intentar mantener la conversación primero siguiéndole por así decirlo el foco de su atención, es decir, sale con lo X, porque tú le estás preguntando cuál es su casa y él dice algo de la comida, entonces qué pasa que vamos a comer, entonces intentar siempre crear conversación a partir del foco de atención que él en ese momento pueda tener, no, cuando se trate de hacerle las repeticiones, yo les pongo aquí una serie de ejemplos que tienen que ver con cosas, por eso cuando inicia una palabra bien correctamente, no, entonces, en vez de decirle así no se dice, se dice de esta otra forma, es nosotros a partir de lo que él dice nosotros repetimos la palabra, le damos el modelo correcto pero nada más, en cualquier caso hacemos una ampliación más de esa palabra, por ejemplo, dice “peota”, “a sí, la pelota”, no, y en otro momento lo que hacemos es “la pelota que está debajo de la cama”, es decir, ampliamos a partir de lo que él dice pero sin insistirle en la corrección de cómo se dice la palabra porque está demostrado que es más efectivo darle el modelo correcto, y utilizar esa palabra en frases, que primero tienen que ser cortas y simples para su nivel de comprensión y después se pueden hacer un poco más largas porque va en beneficio

M: normalmente lo trabajamos con Narín de esa manera porque es un niño que si tú X { el padre tose}, se desconcentra o muestra poco interés, entonces, ya él lo pierdes del todo, no , no puedes decirle : “dilo así”, sabes con él no funciona eso, entonces él suele decir “vamos a jugar al gol”, a “tú quieres jugar al balón”, entiendes, entonces eso sí, pero no le estamos insistiendo “no, es balón, no es gol” sino que él y muchas de las veces dice “balón”,

D: ha aumentado muchísimo el vocabulario, no sé si ustedes se han dado cuenta

P: no, sí, eso sí.

D: sí, se le nota muchísimo el aumento de vocabulario, comprende muchísimo más las consignas, y también pueden ir fijándose si primero comprende una sola consigna y después ir fijándose cuál es su reacción si comprende <dos consignas>

P: <varios>

D: me entienden lo que les digo, si es una orden o son dos ordenes, consecutivas, primero hace una cosa y luego hace la otra, no, entonces es como ir probando de tal manera que a ver si lo ayudamos a comprender la acción, la orden, haciéndola con él, y cuando se está haciendo, pues estamos haciendo limpiando esto, ahora cogemos la ropa y la vamos a poner en el cubo

P: él si lo entiende, pero a veces quiere hacerlo y a veces no lo quiere hacer, ese es el problema, yo lo veo en ese sentido

M: a veces colabora, otras muestra poco interés

P: tú le dices trae la pala y el escobillón y va y te lo trae, y otro día se lo dices y dice: no, no, no, y así

M: pero también hay que pensar que hay días que te dicen a ti, mira y vete, la tartilla y tú dices no, hoy no

D: influye mucho también los tonos en que nos dirigimos a ellos, cuando hay un tono un poco impositivo

P: yo le digo en el sentido, de lo que estamos hablando, no, por poner un ejemplo

M: yo pienso que es cuestión de comodidades, hay veces que a ti te apetece hacer una cosa y hay veces que no, y a él le pasará lo mismo, yo le noto eso que a veces quiere colaborar, participa bastante, y a veces es, mira hoy no me apetece a mí, dejame en paz, entonces es hay cuando tú tienes, no hay que hacerlo así y vamos a ayudarlo, no, más bien es porque muestra poco interés, y poco sabes

D: después está la parte esa que ustedes dicen no la resistencia a veces a colaborar, pero yo ahí voy a cargar las tintas en ustedes, el tema de que haya cierta constancia en hacer las cosas, de tal manera que hay momentos en que estamos cansados y no te apetece hacerla, pero siempre sabemos que hay un mínimo, que lo tenemos que mantener y que lo que no se puede hacer es que no haya nada de buenas a primeras, es decir, tenemos una consigna para hacer una cosa, no, entonces el niño puede hacer que si no se recoge su cuarto, al menos se recoge una parte pero se recoge, porque la consigna es se recoge, aunque no se recoja todo el cuarto en su totalidad, no hacer la cama, la ropa en el armario, pero se recoge un mínimo porque es un hábito, el asunto es que cuando no se quiera, no se hace nada, ese es el tema, por eso de respetarnos también los ritmos personales que tenemos, no, cansados, que los adultos también lo tiene, pero claro con un niño es, porque también digo lo que se le pida a él, tiene que verlo por parte de ustedes también, porque si ustedes también van y dicen como yo lo entiendo que está cansado porque yo también a veces estoy cansada y no quiero hacerlo pues nada, es decir, o todo o nada, no

P: a él se le nota cuando está cansado y cuando no,

D: entonces es lo que nosotros hemos hablado, el tema de mantener cierta rigidez, Narín responde cuando hay autoridad, y si hay que hacerlo a veces más a la fuerza, en el sentido de mostrarle más respeto y esa autoridad, más que la fuerza que él vea una autoridad en ustedes, entonces sino los límites están poco marcados, entre lo que dicen ustedes y puede decir Saray no hay diferencia, y ustedes son los adultos, y son los padres, entonces está en ustedes ejercer

esa autoridad aunque en principio Narín no quiera reconocerla, pero sólo si ustedes la mantienen puede llegar a reconocerla y a diferenciar, quienes son su autoridad

P: X, pienso yo

D: pues bueno vamos a ver, otra cosa que les quería comentar no se si pudieran conseguir o han conseguido alguna grabación de video donde yo pueda observar a Narín con interacción en casa o con otros niños, no, no hay posibilidades

M: hablé con una amiga pero tiene el video prestado, yo lo comenté, lo estuve hablando, pero después tengo otra amiga, Carmelo y Paca, que en el cumpleaños grabaron una cinta pero que no se ve casi nada, entonces

M. no se ve nada, tiene todo, no se ve, vaya, entonces no se si fue un fallo técnico o lo que fue pero no nos atrevemos hacer otra cinta por si no sale bien, entiendes, esas son las dos únicas personas que tengo, lo he comentado pero

D: y otra cosa que me gustaría decir, es cómo ven la posibilidad de que yo en algún momento pueda ir a casa para ver a Narín, funcionando en alguna actividad concreta con ustedes, quiero hacer alguna observación dentro de casa de él con ustedes

P: o cuando tú quieras

D: ver si hay posibilidades de que podamos quedar

P: cuando tú creas

D: vamos a ver la idea es que sean los más naturales posibles, yo intentaría pasar lo más desapercibida posible,

P: podía ser un sábado o un día por la tarde,

D: sí. sí, porque de mañana estaríamos todos trabajando, tiene que ser fuera del horario escolar

M: no esto está claro porque si no no estaría él,

D: sí, fuera del horario escolar y luego ver de los días de la semana, cuál puede ser el mejor, y estamos hablando de estar media hora o un cuarto de hora, bien en el momento en que tú por ejemplo estés, si tú ya tienes esa rutina de estar con ellos en el momento de realizar una actividad

P: sí yo creo que sí

M: no es que sea rutina de un día fijo ni hora fija, no, a veces hay semanas que me dedico más tiempo a él, otra semana me dedico menos, no, tampoco es una rutina fija, y también depende de ellos también, a lo mejor Saray tiene deberes, después Narín a lo mejor ese día está viendo una película pues tampoco no lo quito de una actividad que sé es de su agrado para obligarlo y

hay momentos en que sí, porque están juntos ,o a veces yo tengo cosas , lo típico, atrasadas en casa, entonces ya ellos van más a su aire y yo más bien adelantando cosas, no es tampoco que los martes y los viernes a tal hora

D: vamos me gustaría hacer dos o tres observaciones, lo que me planteo es llevar una cámara pequeña también entonces verlo en algún momento, en su habitación de juego, es decir, que actues con la mayor naturalidad del mundo

M: cómo está sólo

D: se le puede coger en diferentes momentos, de todas maneras, que sea lo más real, lo más natural, es decir,

M: lo mejor es decir voy tal día a tal hora no, pues pienso que es mejor dejarlo a él que jugara, venir tú, entonces una vez que yo sepa que tú estás yo ponerme con él, por ejemplo

D: sí

M: porque por ejemplo si estoy acompañada y estoy haciendo una serie de juegos, y a lo mejor él necesita salir afuera de la habitación y te ve pues ya empieza, como que no sé

D: tampoco le vamos a dar más vueltas, se coge lo que se coge, porque si ustedes también se ponen a planificar y pensar cuando es lo mejor, no sale lo natural

P: vamos a intentar hacerlo mejor, pero yo no voy a estar

D: o bien que ustedes tengan posibilidades de que lo cojan o uno u otro y coger

M: de todas maneras yo voy a insistir otra vez, con esa amiga que tengo a ver si puede

P: es que a ella no le gusta tampoco eso, ni a mi tampoco

M: a tú dices grabar, no a mi no

P: si fuera por eso nosotros hubieramos tenido una cámara pero no

M: ni cámara fotográfica

P: no lo tenemos porque a ella no le gusta, ni a mi tampoco

D: bueno no pasa nada, es que hay gente, normalmente ha comprado cámara, pero yo personalmente tampoco la tengo eso depende pero sí que para cuestiones de estudio y demás sí que las tengo que manejar.

M: yo tengo unos amigos que sí, Lala y Paca, pero claro no me arriesgo y no sé, y Lali la tiene prestada.

D: bueno, pues podríamos pensar si en lo que queda de semana hay posibilidades de ir algún día.

P: llama un día antes por ejemplo, no

D: sí, me gustaría ir cuanto antes porque ya ha pasado tiempo

P: a no ser que hayamos salido

D: y podíamos quedar bien un viernes por la tarde y un sábado por la mañana y la semana que viene coger otras dos tomas más y ya tener, ya les digo puede en un momento de juego o la actividad esa de la última hora que está previa al baño y no se qué por verlo como se desenvuelve. Entonces llevaría la cámara primero y vamos a ver como se da la situación. Vale, yo les dejo esto por si lo leen

:

D: lo leen que vuelvo a insistir tiene que ver con las que yo he venido diciendoles de aquí para atrás, pero que es bueno tenerlas por escrito, y que se repasen para tenerlas un poco más presentes, no, y vamos a ver qué pasa, esto sería como tenerlo presente siempre cada vez que hablamos con Narín, yo soy “r” que “r” pero cualquier programa de trabajo tiene que ver con ser sistemáticos y constantes, no, y aunque a ustedes al principio les parezca , porque la reacción de Narín no es la esperada y todo lo demás yo lo único que les pido.

(Fin de la cinta)

TRANSCRIPCIÓN DE LA SEXTA ENTREVISTA A LOS PADRES DE NARÍN

31 de mayo del 2000

Sesión grabada en cámara de vídeo

Hora: 6.40 h.

Asiste la madre, aclaramos qué ocurrió en la última cita a la que no acudieron.

Entrevista

= Llega la madre sola.

= aclaramos qué había pasado en la anterior cita que no acudieron (16/05/00)

0:00:23

D: sepan que no he llamado porque teníamos una cita concretada y no acudieron.

M: Lo siento, no me acordé en absoluto.

D: Pues no volví a llamar porque el decía que fui a grabar estabas estresada y pensé ya llamaré después y después coincidió que Narín estaba con varicela.

M: Victor me lo comentó incluso, no si nosotros no habíamos quedado sino que ella, si que ella dijo que habían quedado, dije no que va. Si tú no dices ahora, si quedamos pues yo no lo tengo en mente?

D: si quedamos porque, bueno no tengo aquí la agenda para decirte la fecha exacta pero seguro que habíamos quedado

M: que me disculpes tú porque estuviste aquí y si lo hubiera sabido te habría llamado no pudo venir

M: bloqueada

D: bueno

M: incluso Victor me lo comentó, dije no si no habíamos quedado

D: bueno, te voy a enseñar unas imágenes de Aaron en clase, para que lo veas funcionando en clase

D: vamos a ver si tengo suerte con este video porque no me dió tiempo a probarlo

M: suerte la mía poder ver a mi hijo en clase no todas las madres pueden decir lo mismo

D: no porque no los cojo a todos

= intentando sintonizar

D: me dijeron todo preparado sólo tienes que poner la cinta, en fin...

M: el televisor no se ve encendido

D: pero el power está accionado

M: si pero y si con el mando del vídeo no enciende la TV

0:02:54

D: bueno no sé si tú te has dado cuenta de cómo está el aula organizada, no?

M: sí

D: sabes que en están organizados en rincones y van pasando y demás

D: este es un tiempo que Antonia llama la colectiva

D: ahí está^

D: está en un grupo, el camello, está con Elena

04:26

05:12

D: bueno ahí lo ves trabajando en un tiempo, en el espacio del teatro donde pueden pintar, cantar

06:45

D: últimamente le estamos trabajando mucho mantener la postura de sentados, no podemos trabajar si no estamos bien sentados, entonces repetimos la consigna y vemos cómo colocamos la silla cómo están los pies, si estamos cómodos

07:00

07:41

D: también se le colocan las manos

10:22

D. voy a enseñarte otra

M. parece que oigo a alguien

D. ah, pues asómate

10:44

= ha llegado el padre con ropa de trabajo y hemos terminado de colocar la cinta

11:00

D. esta fue la reacción de Aaron, perdón, Narín, es que hay otro niño, el lunes después de 7 días ó 6 que estuvo sin venir por varicela.

M. ah

D. estaban todos fuera eh? Porque antes de entrar en clase se ponen en el banco, cantan alguna canción o hacen algo y él se fue directamente a ver su aula

= sus padres sonrían

D. no es que es una imagen muy curioso

D. fue como reencontrarse con su clase no?

11:41

D. el camello identificó dónde estaba el grupo del camello que estaba en el teatro. Él no había estado el último día

13:10

D. casi todos habían estado con varicela

15:10

= cambio de cinta

D. esta cinta la puse por la reacción que tuvo el primer día después de estar tantos días fuera de clase no?

M. se sonrío

17:40

Están preparando la representación de un cuento que van trabajando

D: y aNarín le toca narrarlo

18:10

D: X

22:54

M: X

D: sí pero sigue la secuencia del cuento, las manos amarillas mi botón blanco

D: además él lo mira y no se adelanta a lo que tiene que hacer el otro niño, es como ir acompasado

25:20

D: una vez el cuento ha terminado, el público puede opinar cómo lo hicieron y el que narra le da la palabra, ¿qué quieres decir? ahí es que quiere decir Sabina qué quieres Irene y para eso tienen que levantar la mano

26:50

D: bueno

= voy a apagar el vídeo

27:37 se apaga el vídeo

D: qué cómo lo ven

M: mejor de lo que esperaba

M: no pensé que fuera tan?

P: no si cada vez dice más palabras, si en casa también dice más palabras

M: sí, incluso a la hora de colaborar y de estar en el grupo

D: te lo había dicho

M: no pensé que fuera tanto

D: no lo hace, en clase participa, colabora y es muy ordenado no te lo puedes imaginar

D: hay unos papeles que tenía previsto por la anterior reunión, pero se me traspapelaron, como ando más con más casos. Telo volveré a traer. La propuesta recogía también algunas cosas que yo ví en casa hay cosas que hay que ver

Yo les había dicho que una de las mayores dificultades de a. es la atención, le cuesta mantener la atención. Es un objetivo prioritario ver cómo mantener la atención

43:41

M: tiene muchas preferencias, afán por elegir las cosas, la X ese no, ese no porque es del cole

P: hay días que no dice nada y otros

P: yo tengo que ir a trabajar y se lo pongo

45:26

Madre habló de sus manías. A. está acostumbrado a dormir con pijamas de franela y con la varicela quiso cambiarlo, pero no era posible, el pijama para dormir y no había quién lo hiciera cambiar de idea.

D: observar cómo trabaja la hermana

Ir a grabar jueves o viernes

VISUALIZARON:

cinta nº 2: - 26/5/00: Narín trabaja en zona, consigna de estar sentado, mano fuera de la boca.

- 29/5/00: entrada al aula

cinta nº 3: - 29/5/00

TRANSCRIPCIÓN DE LA SÉPTIMA ENTREVISTA A LOS PADRES DE NARÍN

20 de junio del 2000

Convocados los padres, la profesora y el familiar que se hace cargo durante el verano del niño. Al inicio de la entrevista sólo estábamos Antonia y yo, hablamos de Aaron y sus padres hasta que llegaron los padres de Narín.

= Primero se habló de un día que el padre llevó Narín al aula y luego éste se quedó llorando

D: X con otra persona ya.

L: sí, de todas maneras eso les pasa a muchos que si por ejemplo normalmente se trae una vez alguien cuando le trae un día otra persona si es la madre o el padre lloran, porque saben que van a estar a gusto y disfrutar.

L: bueno acabamos el curso .

M: sí.

L: realmente les diré que estoy encantada con Narín .

M: ah sí,

L: la verdad es que el chico es un amor, ha evolucionado un montón

M: no, eso sí

L: ha evolucionado muchísimo, muchísimo, muchísimo, pienso que ha puesto mucho de su parte él, que hay que valorar también el esfuerzo por su parte, no, que le ha costado a él pero que ha ido obteniendo las claves y yo me siento muy tranquila con él ya porque siento que ya entiendo como puedo actuar con él , no, y que verdaderamente lo que hemos hablado la constancia y la autoridad en Narín es fundamental, el mantenerse firme en una serie de historias, no, ahora por ejemplo la última conducta así que me, que nos quedó hasta el final, educándole pero al final lo consiguió fue que con el desayuno, no te conté yo que estaba como queriendo una temporada que no quería desayunar lo que tú le mandabas

M: sí, tú me lo comentastes , no le mandes

L: galletas de fibras y demás

M: sí

L: bien

M: pero claro como tiene el problema del estreñimiento, te acuerdas de los tarritos aquellos

L: sí, los jugos, los jugos le van bien

L: pero que hace, que abre los jugos y no se los quiere tomar y entonces claro también observo que a veces Narín tiene como una especie, como una cierta conducta caprichosa de

que bueno no le pongo valor al asunto, entonces yo creo que todo ese tipo de cosas ya tiene que ir aprendiendolas, no, entonces yo dí una consigna general para toda la clase pero en particular era para Narín como nos sentamos en círculo a desayunar, les dije los jugos que no se quieren beber, no se abren, entonces se guardan para mañana pero el que abre un jugo se lo bebe entero, todos lo han entendido y Narín te vas a beber el jugo, sí, vale pues entonces si quieres lo abres pero mira hace así, no quiero, me plantó allí porque yo me plantó con él, siéntate ahí, Narín te vas a tomar el jugo, no quiero, tú da pataletas que tú aprendes , lo dejo sentado ahí y estaba Zenobia la profesora de religión que también lo cuida y se bebe el agua del mar, mutuamente los dos y Zenobia, Zenobia

M: {se ríe}

L: y entonces le digo a Zenobia, sabiendo como es Zenobia le digo ni se te ocurra permitírsele, Narín no se va a levantar de ahí hasta que no se beba el jugo, y pataleo, pataleo, pataleo , y llevamos como dos semanas con esa historia, se tomo el jugo al final y ya el otro día volvió a repetir una escena y entonces le dije, como ya todo el mundo había terminado y se habían ido a jugar, Narín ahora te sientas aquí, y además ya no patalea, se sienta ahí, yo no quiero, yo no quiero, tú lo abristes, tú te lo tomas, te sientas aquí y hasta que no te lo tomes, viene enseguida corriendo Luque mira ya me lo tome

P: {se ríe}

L: sí conseguido, pero sabes que yo con el tiempo que me he dedicado un poco a observarle como es y demás, bueno este chico nos está poniendo a prueba todo el santo día, a ver quién puede más, un pulso que no lo hace sólo él , lo hacen casi todos no pero claro ahí los mayores no nos queda otra que saber a dónde queremos ir y que, en última instancia es igual que se tome un jugo o no, pero en este caso no da igual, si tú te has dicho voy a tomarme lo, te lo vas a tomar porque sobre todo para quitarle esa caprichosería, de que salta esto, a la mañana aquello, no puede ser, pienso que Narín necesita un orden para con él mismo y que eso se lo tenemos que dar los mayores y mantenerse firmes

M: no con Narín hemos aprendido todos,

L: a ti como te va con Narín

F: bueno, hoy fue el primer día, pero bien sí

L: le has notado diferencia

F: sí yo creo que sí, habla más

L: y contigo se pone también en plan caprichoso, que quiere hacer lo que quiere

F: sí

L: y cómo reaccionas tú con esto

F: yo es que a veces lo dejo pasar

L: le haces el gusto, que haga lo que quiera. Yo pienso que este verano debíamos tener cuidado que no, pienso que lo está pidiendo a gritos en el fondo

F: no, por eso mismo estoy aquí, me entiendes

L: sí

D: la consigna nuestra va a ser un ejemplo de lo que Antonia acaba de hablar

L: es lo que pasaba con el jugo

D: hay que hacerle un poco de frente, de plantarse no, y el mayor trabajo no es que él lo haga sino que lo hagan ustedes, en este caso los adultos porque el asunto es mantenerse y no ceder

L: sí, hay que mantenerse super firmes.

D: y no acudir corriendo cada vez que llora sino se les explican las cosas, pues lo que una vez hablamos se le dicen las cosas y por qué no se le permite lo que se ha acordado, no, que siempre es lo que hacer, enmendarlo, que él nos diga también qué quiere, que no quiere, o por qué lo quiere en la medida en que se le pueda pedir, porque si no, no ceder, y siempre darle como una alternativa para que como a veces tiene esa dificultad también para expresar y que ustedes puedan entenderlo, para poder ver qué ha entendido lo que le pedimos es proponerle otra cosa, no, pues la idea es eso que hay que comerse la comida no, pues si no te comes la comida, te tienes que levantar de la mesa y te sientas en el sillón o vas a tu habitación, lo que sea, y fuera de esas dos opciones pues tampoco tienen que decir mucho más, esa es una respuesta que a mi ahora se me ocurren, en cualquier caso para que él vea se está entendiendo lo que o por qué no se le permite hacer una cosa, se le puede dar una alternativa pero ya está.

L: yo lo que sí le veo es que él como todos tiene muchísimas ganas de crecer y en el fondo Narín es muy aplicado, Narín se aprende las normas de la clase estupendamente y me las dice a mí como que quiere, para que yo vea que él se la sabe, entonces, a veces pienso que cuando le permitimos hacer lo que le da la gana porque pensamos que no lo va a conseguir es infravalorarlo, es pensar que él tiene menos capacidad que los demás para hacer eso. Lo que sí he observado con Narín y por las buenas no me ha ido no, es que hay momentos en que, en esos momentos en que está así, no hace falta ni que le des una nalgada ni nada, con Narín no hace falta eso pero yo si me doy cuenta que le hablas así {tono más impositivo} Narín ahora te vas a sentar aquí y no te vas a mover, {vocalizaciones de Narín} y no quiero, no quiero, pero no se mueve de ahí, no se mueve

M: no, es obediente en ese sentido

L: sabes él es obediente, Narín es aplicado, es un niño en ese sentido de fondo muy fácil de educar porque tiene muchas ganas de agradar y tiene un fondo muy rico, muy rico, y le gusta mucho el X, yo te digo yo empecé a enfadarme con Narín Loly, empecé a ponerme firme con él y lo tenía pegado a mí todo el santo día, mientras yo lo dejaba a su aire él huía de mí pero cuando empecé a ponerme como en mi sitio que fue cuando el tema de la caca, cuando ya le dije no te pienso limpiar ni un culo más y sabes lo que hace ahora, hace caca en el baño de las maestras y me llama

M, P y F: {se ríen}

L: gran regalo, además, que de es un adulón en ese sentido es el típico niño de X, de que mira que bien que me estoy portando, mira la caca, Luque, Luque, ven, ven, caca Narín, baño

P: con nosotros es igual, ahora^

M: en casa le gusta que lo halaguen cuando hace las cosas bien

L: pues hay que aprovechar el momento ese de Narín que él quiere realmente demostrarnos que él es capaz, que hasta el momento tú no tienes nada que pensar de no es capaz, no se le puede pedir ese tipo de cosas porque no es capaz de darlo, pero está claro de que sí

F: hoy también en casa, lo lleve pero me dijo que no tenía ganas

D: pero no se la ha hecho encima

F: no, no, va al baño pero ahora no tengo ganas

L: no quiero.

F: bueno, pues lo dejamos, súbete los pantalones.

P: XX

L: si ya eso está resuelto, recuerdo las últimas veces que se hizo caca que fue hace tiempo, ya como yo le dije que no le iba a limpiar el culo pues fui tal cual, le limpié con papel lo poquito que había que limpiarle que no se ensució mucho, no, pero le dije no te pienso vestir Narín, ni pienso acompañarte a buscar la mochila, ahora te vas tú sólo, estaba abajo en las colchonetas que le gusta mucho, te vas tú solo abajo, sube tú la mochila y además le dije que sepas que estoy muy enfadada contigo, no le gusta nada, ya me doy cuenta que me tiene cariño y en fondo no le gusta que te enfades con él, igual que todos los niños, o sea que no es nada del otro mundo tampoco, y él se viste sólo pues no veas la cara de felicidad cuando se estaba vistiendo sólo, sabes entonces me da a entender que realmente él está disfrutando

M: no, a él le gusta que le premien y que eso cuando hace una cosa bien sabes se queda mira que lo hice bien sabes que

L: cuando no lo hace bien o cuando ustedes, yo soy más partidaria que con los niños hay que decirle las típicas cosas que pasan todos los días, no, y si ya saben porque ya le conocen que cuando se va a montar el numerito él, avisarle, mira Narín va a pasar esto, ahora vamos a hacer esto tú cómo lo quieres, así o asado, a pues como lo del jugo , no pues yo quiero, ah muy bien, pero eso te lo vas a hacer todos los días así, y si no, entonces no hay que amenazarle de antemano, pero si ya ves que eso no lo hizo así, ah, no, no, este no es un circo, ahora te sientas aquí y hasta que no lo termines como hemos dicho no te mueves de ahí, entienden, denle una coherencia siempre igual, siempre igual, o sea, no porque hoy estemos de mejor humor se lo vamos a permitir y mañana porque se enfada, no, es, él necesita mucho orden igual que todos, pero él en particular necesita que seamos siempre constante, constante, constante porque en el fondo él está tranquilo y yo te digo él ya cada vez las perretas son mínimas en la escuela, mínimas porque yo con él ya sabe y pum en la silla lo mismo cada vez pega menos sabes, ya no tiene esa actitud que tenía antes siempre de que nada que lo rozara pumba no, la sigue teniendo pero mucho menos, ya habla más también es capaz de expresar

P: hablar si habla más

L: yo el otro día , yo lo oigo en clase, le veo en clase, por supuesto pero cuando ayer lo vi con Delia en el video, claro que Narín ya tiene un lenguaje todavía no es el mismo que el de los niños

D: pero aún así se le entendía, hay palabras que se le entienden

L: y luego ya él se empieza como a enfadar un poco e impacientarse cuando quiere tener una conversación contigo y tú no le entiendes, además yo se lo digo Narín yo lo siento pero yo no te estoy entendiendo lo que me estás diciendo, cuando puedo lo repito pero cuando no lo entiendo se lo digo porque yo se qué él hace por superarse, no, y como no tiene ese carácter de otros niños que se inhibe y que si tú le llamas la atención él se queda así sino que Narín tiene una capacidad de trabajo que es alucinante, él en clase, a él le puede tocar alguien que tenía, hace poco era en el teatro que no quería trabajar , quería hacer lo que le daba la gana y entonces hice lo mismo, ah que no lo vas a hacer, pues te pones aquí de pie, porque ya me di cuenta que cuando lo sentaba al lado tal, se dormía

F, M: { se ríen }

L: al final no lo hace porque se lo dije “ni se te ocurra dormirte”, no lo dejaba escaparse de ninguna manera, quieto de pié allí, el único niño que yo castigo no, que yo le digo ahí ponte de pie y no te muevas es Narín porque sino se lo pasa pipa, lo siento en la silla del espejo se lo pasa pipa, es que no es que tiene tanta capacidad, tanto resorte para estar bien que el castigo

nunca es castigo, entonces el castigo siempre tiene que ser en un sitio que busquen en una casa aislado donde ahí no se lo pueda pasar bien, donde no queda otra

D: donde no le guste estar, ese sitio, y se mantienen y se mantienen, y que si hay que mantenerse un momento al lado de él pues habrá que mantenerse pero vamos

L: y entender todo esto, con un cierta distancia y frialdad, de que es un favor que le estamos haciendo, que no es sacarte de sus casillas, sino que eso, con Narín hay que estar siempre a la expectativa de que puede pasar cualquier cosa, entonces hay que estar siempre sabiendo que en cualquier momento tienes que recurrir a eso y ya en la calle o en cualquier sitio, o sea que si hay que parar en cualquier momento y decir Narín quédate aquí , mira esto no , así no vamos a ir, párate, míralo bien, no, Narín así no vamos a ir, él reacciona cada vez más y entonces ayer hablábamos un poco no vamos a hacer un guión de que hay que hay hacer y que no hay que hacer porque a usted lo conozco menos {dirigiéndose a la madre} pero yo la verdad que de ti, y cuando vi el video ayer creo que tienes capacidad para saber lo que tienes que hacer con Narín, si pienso que en el fondo la tienes Loly, que a Saray vale que tiene un carácter fácil pero Saray es una niña muy bien educada, y cuando se dice muy bien educada es que tú tienes un trabajo con ella bien hecho, con Narín te ha cogido desprevenida y no has tomado las riendas pero yo pienso que sí que eres capaz de hacerlo, lo que decía antes y me decías el otro día te tienes que poner en tu sitio y un poco lo que veíamos era que tienes que procurar más estar mejor tú, en el sentido de que si Narín hace cosas y a ti también , a ustedes en general, hace cosas que a ustedes les molesta como por ejemplo que tú estás así tranquilamente y se te pone encima y no lo quieres tener encima , le puedes hacer lo mismo, Narín ahora no quiero que te pongas encima, porque como se que le dan bastante cariño y Narín se le nota que es un niño bastante querido, no hay que tener sentimiento de culpabilidad cuando se le dice quitate de aquí que me estás molestando, y pienso incluso que para el lenguaje los niños hablan cada vez más en la medida que uno toma distancia con ellos , porque si están todo el tiempo pegado a ti, no necesita hablar contigo, ya te tengo para que quiero hacer nada más, entonces estén atentos a eso, las cosas que a ustedes les gusta pues bien, pero lo que no les gusta oye a mí esto no me gusta Narín, yo ahora estoy tranquila y yo no quiero que te me tires encima, no quiero, entonces vuelvan a hacer eso, te sientas aquí y te estoy diciendo que no porque a otros niños, una Saray le puedes decir XX, pero Narín eso como que no va hacer, lo tienes que agarrar, Narín no, te estoy diciendo que no, y {vocalizaciones de Narín}, no Narín , y todos los días va hacer así, y la verdad es que luego si está encantador, nosotros en clase ya Narín no me causa ningún problema

D: hay que tener cuidado que no es un bebé, yo lo digo porque, saben por qué lo digo,

M: sí

D: porque claro entre su estatura, también es que se gana a cualquiera, entonces claro a mí ahora últimamente X en los brazos, a ver quién le dice que no, pero que tendríamos que cuidar, en fin uno no puede estar controlando en todo momento lo que hace no, pero en cualquier caso no tratarlo como un niño más pequeño de lo que es, es decir, que tiene el tamaño que tiene pero que evidentemente tiene también reacciones muy inteligentes que lo hemos hablado,

L: sí inteligente y que él quiere ir más allá, no

D: bueno, tampoco hacerlo más niño

L: un día se cogió un X, y voy y le doy un puzzle de los pequeñitos, no, de los de pocas piezas, “yo no quiero, no quiero”, y empeñado en coger uno grande, y digo y por qué no, igual es capaz de hacer uno grande y lo hizo, lo hizo, y realmente ahí me di cuenta que realmente Narín tiene muchas ganas de crecer y que en el fondo le estamos infravalorando cuando creemos que él no es capaz, lo que pasa es que hemos tardado un tiempo en llegar a ver cuáles son las formas de entendimiento con él y por supuesto las formas de entendimiento con Narín a veces son un poco violentas en el sentido de que necesita más energía de la puede necesitar un niño para que él se centre, que cuando ya empieza a estar claro yo cada vez necesito menos recurrir a ese tipo de historias porque ya yo le puedo decir no, Narín, escucha Narín,

M: no <y te mira, te mira>

L: <y escucha, sí, ya mira>

F: y pide lo que quiere

M: pero es que no se sabe expresar, por ejemplo, dice no quiero, en lugar de decirte no, ese no, quiero otro, por ejemplo, muchas veces es que no sabes si es que no lo quieres o no quiere ese, ahora esta no es que me diste, no Narín yo no te di te diste tú y no me diste

L: ya

M: y es que no sé si no me entiende o no se sabe expresar

F: en la ropa hoy me dijo que eran las braguitas de Saray, y cogo el calzoncillos así y él no, eso es de Saray, XX y yo esos son tuyos y él no

M: pero sabes por qué, porque es esa ropa que está en la casa de ella, no, está ahí de respuesto, entonces lo que yo te digo lo cambias y ya está

F: y no se los puso

M: XX todo lo que está en otra casa que no lo ve

L: XX

D: ayer hablábamos de eso, que por un lado en cuanto a las rutinas que habíamos hablado de, bueno, lo que sí les pedí e íbamos a insistir nosotros es que hay una serie de rutinas que hay que mantener siempre a lo largo del día, hay unas horas en que Narín y es bueno que se le respeten

L: y que se le repitan todos los días

D: que era la comida, no, es decir, que se almuerza a una hora, se merienda a una hora y si nos salimos de esa hora, te aguantas hasta la cena, , y el aseo lo hemos dicho, los hábitos esos darle mayor, vamos que él ya la tiene mayor autonomía, pues dejarsela, no, que ahora en el verano como hay más tiempo

F: no yo le lavo las manos no se cuántas veces y los pies se los quiere lavar también, y le digo pero que aseado estás hoy.

L: no, a él le gusta la limpieza

F: cada momento lo ves con los pies o las manos

L: sí pero nosotros hemos pensado que el método nuestro que es repetitivo, repetitivo, que siempre hacemos lo mismo, lo mismo, cada vez ellos son los que van complicando el asunto, porque cada vez hacen tareas más difíciles, pero siempre el día a día es igual a Narín le ha venido bien, y Narín me dice a cambiar zona, sabe cuándo va a cambiar la zona, sabe cuándo nos vamos a ir, sabe cuando vuelve del recreo, sabe todo eso, y eso a él le ayuda mucho porque como en realidad Narín tiene un mundo de dentro, tiene muchas cosas, muchas cosas, es muy rico, muy rico, muy rico de los niños más ricos de la clase pero claro eso hay que ordenarlo, entonces necesita que el medio exterior que le rodea a él sea ordenado, porque ya para lo que tiene dentro ya tiene bastante, no, entonces si conviene eso que todos los actos de comida en un margen de horario se repita y que ya él lo sepa, Narín ahora vamos a comer, antes de comer nos vamos a lavar las manos, vamos a sentar a comer y hacer posible que coma con más gente , que no coma él solo, siempre que se pueda una comida al día la cena o algo, procurar hacerla todos juntos porque otra es que come sin ton ni son, sin ton ni son, que lo mismo se da que se come el plátano, que se come el sandwich que hace un desastre con todo y ahora desde que los puse a todos a comer juntos y unos se miran a otros, él ha ido aprendiendo, porque claro una de las cosas que se observa ahora es que los niños comen solos casi siempre, porque claro entre que los padres trabajan por un lado y las madres también y demás y claro toda esa conducta se aprende por imitación, un niño come en la medida que ve

comer a los otros y entonces si no ve como se come algo bueno pues claro él se lo comerá ,Narín se come el plátano como si fuera una piña

M: { la madre se ríe }

L: y mientras ya se va pringando todo, entonces el plátano ya no se sabe donde lo tiene y entonces claro pues digo tendré que traer yo un plátano para que se lo coma y entonces yo le dije de coger un cachito tuyo y miraNarín mira como me como el plátano yo, no, y entonces ya empieza a comer, sabes, entonces claro es que hay una etapa que los padres tenemos que estar ahí de modelos, de que es lo que hay que hacer y es puro teatro, ellos aprenden ,Narín es un teatrero estupendo, el otro día hizo el personaje del payaso maravillosamente con una rectitud, sabiendo como se tenía que vestir, luego se tenía X, es asombroso, la rectitud que tiene para con él mismo lo que pasa que ahora a nivel de casa si le hace falta que todo eso se le siga reforzando no, el orden del día. Delia dice ahora que con la ropa que se quiere vestir, que parece ser que están todos los de tres tienen a toda la familia

D: lo que me comentaste el último día de que ustedes le proponían una ropa y él quería otra

L: pues están todos ahora así

F: en casa dice que aquello no era de él

M: pero eso es porque como hace meses que no lo ve, es lo típico

L: él tiene un sentido de su propiedad muy grande, sabe muy bien lo que son sus juguetes, lo que su suéter, lo que es esto y lo que no es lo otro , y tiene un sentido, es muy primario en ese sentido, por esoNarín sus mayores pleitos con los niños con los que tiene normalmente son porque él tiene su territorio muy bien definido y que quién entre por ahí pues no veas, ahí no entra nadie, y con sus cosas lo mismo y lo que tú hablabas ahora del me diste, no me diste es verdad que él todavía,

M: no distingue

L: como eso lo trabajamos en clase, él hace el paripé como de hacerlo pero no se está enterando de nada, fijate que cuando él es el que pega, no, pide perdón él , si es cacao que tiene, no, “Adrián ven que vamos a hablar” entonces se pone a decirle al otro, él fue el que pego y se pone a decirle al otro no me gusta, no me gusta { se ríen}, “Adrián el no me gusta no te toca a ti que le toca al otro “, no se está enterando de nada, ahí todavía es muy chico, ahí todavía está por madurar, ya está empezando a repicar campanas, oye campanas pero no sabe todavía por donde hay que cogerlas, pero el hecho de que ya se cuestione que aquí hay un pleito entre tú y yo, lo que pasa que él todavía no tiene claro que quién es que causa y quién es el efecto pues, pero bueno ahí está, nos queda todavía un par de años en infantil para seguir

trabajando todo eso, pero también hay que reconocer que de dónde estaba, a dónde está, han habido muchos avances y que está en la edad estupenda para, está en esa edad de los tres años que son muy receptivos, muy receptivos, es casi la edad más fácil de educar, son unas esponjas, y luego con los cuentos y con todo se entretiene un montón

M: no eso sí

L : tiene muchas cosas positivas que las negativas para mí

F: le gusta que estes siempre con él viendo las películas, él quiere que me sienta con él y todo lo que va viendo

M: antes no

L: ese factor de cariñoso que tiene él

F: antes estaba sólo, lo veía, pero ahora no, me llama y me dice mira los pajaritos,

D: llama la atención muchas veces

F: X los nombres de los personajes

L: a mí me cuenta todo el día, lo que pasa es que es una pena que yo no me entere de todo lo que está hablando, < porque para hablar con él, necesitaría estar a solas con él > y muchas veces están los demás niños, pero si es verdad que reclama mucha más atención que antes, lo cual quiere decir que estamos nosotros ahora en una disposición de hacernos escuchar porque ya él quiere en el fondo establecer esa relación entonces ahora es el momento de aprovechar y en el verano pues si mantienen un tipo de estabilidad en el hogar de, con respecto a la comida, y con respecto a las perretas , y ustedes son los que tienen que marcar las pautas, tú el funcionar que tú tengas en tu casa y ustedes en su casa, pero al final no se olviden de que los que llevamos la sartén por el mango somos los adultos porque somos responsables de su bienestar y él no sabe todavía, entonces con el tema de la ropa si él, yo les hablo a todos los padres de que claro los niños van creciendo y van queriendo ampliar sus posibilidades y si ahora lo quiere vestirse solo pues usen un truco, dejen un par de gavetas a su altura, con la ropa que ustedes consideren que es la que puede usar y la que consideren que no que la tienen guardada para otro momento pues la ponen en alto o la guardan, entonces le dan el espacio para elegir con lo que el considera y con los juegos tres cuartos de lo mismo, si hay demasiados juegos demás y lo tira todo, lo tira todo, y así ya no juega con nada, pues pongan en alto o retiren, que es lo que hacemos nosotros en la escuela, o sea tienen muy pocos juegos a su alcance porque como a esa edad lo que les gusta es sacarlo todo, tirarlo todo y luego no hacen nada, pues un puzzle en vez de muchos, figuras pequeñas así de piezas, una, y luego van así alternándolo,

F: hoy por lo que le dio fue por los bichos, no se le dan poco

L: ay, los bichos es una pasión

F: pero, no te comas ese X {se ríe}

D: bueno, en cualquier caso son de las cosas que pueden apreciar con él , es decir, tampoco tengan que estar a lo que él diga , que es lo que hablabamos que es como los niños de esta edad pues por la etapa que les ha tocado vivir son más caprichosos, entonces se les facilita quieren esto, quieren lo otro, pues siempre que se pueda se le compra, pues esas son cosa que se pueden negociar conNarín, si hay una cosa que nosotros queremos que haga en casa, que participe en casa, pues igual salimos y no darle todo en el momento en que lo pide, y cuando no puede ser, eso tiene que ver con lo que hablamos antes, es decir, no ceder y no estar siempre a lo que él pida no, pues claro si tú no puedes salir, o sabes que no los va a poder hacer pues no lo puede hacer.

L: sí tener a lo mejor esos bichos guardaditos y un día que a lo mejor se ha portado estupendamente, oyeNarín hoy lo hemos pasado también, te voy a entregar un bicho, y entonces cuando llegó la hora comida de tal, la verdad es que fue estupendo porque lo hicistes todo muy rápido y luego una cosa no hay que ser rígidos, eh, por ejemplo en el tema de la recogida normalmente los niños no les gusta recoger, y menos en casa, en la escuela como ya saben que detrás de la recogida hay una cosa bonita porque lo hemos de esta forma y todos recogen, porque hay un recreo o hay unas colchonetas y claro es muy fácil, pero en casa no es lo mismo, entonces no hay que ponerse tampoco rígido y con un niño comoNarín tampoco conviene ser rígidos no, no dejarle hacer pero tampoco pasarnos al otro extremo de que vaya a ser tin, tin, tin, “Adrián vamos a recoger, no quiero, no quiero, no quiero”, ah , ahora no tienes ganas muy bien vale pues vamos a hacer otra cosa pero después, o vamos a recoger un poquito y tal y si vemos que no hay manera ahí se pueden pasar y si conviene que en ese momento se diga pues te quedas a recoger vale, pero si tengo que decir bueno vamos a comer o vamos a hacer tal cosa y después recogemos, y entonces ya después si que hay que ponerse firmes, no, darle también porque claro tampoco podemos estamos haciéndole ver

D: una alternativa

L: y sobre todo una de cal y una de arena, el respetarle a él es interesante, respetarle también cuando él quiere algo, tú valoras si lo que me está pidiendo ahora se lo puedo dar, en realidad tal, pues sí , pues bueno yo valoro que sí se lo puedo dar pero que no es el momento o lo que sea entonces miraNarín ahora no es el momento no, si se coge la perreta

F: pues hoy porque quería ir a la playa, venga vamos a la playa Toñi

P y M : { se ríen }

F: no, ahora no puede ser

L: se puso a llorar

F: no, yo quiero ir a la playa, vamos,

L: oh está en su derecho, los deseos los tenemos todos, claro

M: < en realidad él es muy comprensivo >

F: mira es que yo no tengo coche, y dice ah bien, le dije con mami que tiene coche

M: no en ese sentido lo que comprende o sea lo asimila bastante bien, él como tú lo saques de una rutina , algo que no está fuera de lo diario, ya lo ves tú que se pierde

L: se pierde

M: lo dejas así en grupo y todo desorientado

L: por eso le conviene eso, eso no quiere decir que todos los días tengan que ser rutinarios, si un día hay que saltarse a la torera lo que sea se le avisa, “Adrián hoy nos vamos a saltar todo esto y vamos eso, pero se le avisa, conviene avisarle porque tampoco todo en plan X, tampoco es eso

M: por ejemplo, el domingo hubo una fiesta allí en mi barrio, no, sacaron la virgen, lo típico de los pueblos, nos vamos a la fiestita y tal, vale sí, pero el lunes hoy es la fiesta del colegio no, ya la fiesta para él no eran, no, no en el colegio no hay fiesta, la fiesta es en la plaza, y han asimilado una cosa con la otra,

L: ya

M: mira Narín que hoy es la fiesta que es el último día, ya no, ya no lo supo asimilar sabes.

L: pero eso les pasa a todos porque claro a lo mejor el concepto de fiesta de uno no se corresponde con los niños, porque por ejemplo una niña el otro día en la clase después de haber ido abajo a desayunar que hicimos los manteles, pusimos la comida que habíamos puesto, tomamos los jugos, les regale la flauta, estuvieron jugando

M: la flauta se la regalaron

L: sí

M: porque resulta que Saray estaba preguntando , oyó una conversación con la madre de Daniela vamos a subir a la clase a buscar la flauta, entonces claro Saray interpretó la flauta la tiene Narín,

L: no

M: yo la traje en el coche para devolverla

L: él que la tiene blanca o marrón

M: marrón

L: ah, ya no funciona, no, las marrones dejaron de funcionar al cabo de un rato

M: sí, vamos

L: no

M: funciona no sé

L: la flauta es que les compre una flauta a cada uno

F: y práctica

M y F: { se ríen }

L: pues tuviste mala suerte porque hay muchas marrones que se rompen , por eso yo creo que pintan muy bajo

M: no, esta pita

L: una flauta estupenda, vaya regalo que le hice a la madre

M: yo lo vi muy contento con su flauta pero Narín de quién es la flauta, no es mía,

L: y no te dijo el regalo que yo les dije, “digo a ver Narín, antes de irme, Narín dile a papá y a mamá que a mi me gusto mucho el gallo y que yo te di un beso

M: X

L. no, bueno que te lo dijera, pero él todavía el corre ve y dile, pero mira con la fiesta terminamos ese día y va una de las niñas y me dice y cuándo es la fiesta Antonia

M y F: { se ríen }

L: sabes, que no te creas tú que Narín en muchas cosas no es Narín es la edad

M: ya

L: me entiendes, la edad, porque a todos les pasa lo mismo se desconciertan, ellos de repente fueron un día a una fiesta, y una fiesta es eso y ellos piensan que la fiesta siempre será igual, donde quieran que vayan, ellos van allí a coger un modelo y lo intentan generalizar a todo, y se queda un poco desconcertado porque si en una fiesta lo que había era X , cuando van a la otra si no hay eso no es una fiesta eso es otra cosa, no, y entonces Narín ya no está en muchas cosas muy diferente al resto de la clase

M: cuando le puse la ropa de mago para venir al colegio, dice que si esto era para la fiesta donde estaba la vaca y el caballo

F: {muerta de risa}

L: claro, claro

L: a mi me pasa lo mismo, venir disfrazada al colegio de maga es como mira, mira, un niño de cuatro años, de la clase de los mayores va y me dice mira Antonia vengo vestido de mago y

tú sabes que en mi mochila tengo la varita mágica , imagínate el cacao que tenía con el rollo de mago con que hace magia, con la ropa de mago

M y F: { se ríen }

L : claro y así están todos, que historia tiene vestirse de mago para un niño ninguna, porque es una cosa de mayores que ellos no terminan de entender

M: claro, lo que habían asimilado de las romerías con las fotos cuando iba por la calle

L: hoy vengo disfrazado de mago y la varita mágica y lo vi un par de veces y un día después lo vi y digo, y dice sabes Antonia voy sacar mi varita mágica y claro él no venía de mago del campo y mago es el que hace magia. Así que se cree uno que, todos los días hablando con las madres y todas más o menos, todas hablan lo mismo y Narín no está muy desencaminado

M: me consuela de verdad

L: sí consuelate y Narín en muchas cosas, incluso está siendo muy generoso y con mucha facilidad de entendimiento, sabes a veces muchos niños más intolerantes que Narín en clase, Narín lo que si soporta muy mal es que le lleves la contraria en cosas que él ya ha considerado que son así, y eso si lo sabemos todos, no, él ya quiere hacer una cosa y que tú le digas que no, eso le pone, que le cortes no lo soporta, no, pero si él no está metido en el medio y tú vas a pactar con él, él está mucho más dócil, con ganas de escuchar y a mí la verdad es que de fondo Narín me gusta muchísimo , lo encuentro muy noble

M: no, en ese sentido sí, lo que pasa eso que tienes que conocerlo para poder llegar a él

L: y luego es que el peligro de Narín es que como es un poco seductor también, no, pues se ha llevado al bote a medio colegio, las niñas de mayores pasan por mi clase y me dicen “dónde está mi niño” y “cuándo me lo vas a regalar”, y quién es el niño, Narín y ya lo ves en brazos, estupendo y varias maestras cuando lo ven, Virginia se lo come cada vez que lo ves

M: y a él que le encanta

L: sabes, a él no le cuesta nada y bueno y

M: en ese sentido si está celosa Saray porque la verdad paso por eso, de pequeña sí

L: Saray también era atractiva

M: y todo el mundo eso, lo que era tímida y toda así pero era una cosita pequeñita, la llevaban como un muñequito, hasta una niña se la llevó a la biblioteca se quedó dormida y ella con su niña

L. y ahora Narín tiene una fiesta

M y ahora más bien Saray está así también , Narín lo conocen por todo lo contrario por lo desinquieto y por lo, y Saray , no, por lo tranquila

L: pero sí, como quiera que sea son niños que se les quiere mucho y claro y se dejan querer

M: aunque Narín se da más a querer que Saray, por eso mismo me ha costado tanto llegar a Narín porque Saray es una niña que ella te pedía y a medida que te iba pidiendo tú le ibas dando y Narín es todo lo contrario, tú se lo tienes que dar

L: tú tienes que descubrir lo que quiere y cómo funcionar

M: exactamente, ir poco a poco para que pueda seguir porque sino no sigue, entonces claro ahí es donde yo

L: hay es donde tienes que ponerte tú, a pararte

M: la verdad que con Saray no me costo tanto por eso

F: más cómoda con Saray

L: ah desde luego

M: no lo cómodo sino que ella era levantarse

F: X

L: más fácil para ella, por lo menos Saray a esos niveles

M: porque claro ella iba pidiendo y tú se lo ibas dando, al contrario que con Narín, no te pide pero tú se lo tienes que dar, porque sino tampoco avanza, se estanca, se lo tienes que ir dando para que él siga avanzando y tú también avances con él porque sino

L: tú tienes que hacer de guía con Narín y además de eso tienes que ponerle palabras a sus sentimientos, eso es una cosa muy importante con todos los niños no solamente con Narín, intentar hacer de espejo y ver si está triste, si está enfadado, si está contento y decírselo, “estás contento, Narín, no” y cuando está enfadado y rabioso decirle “Adrián estás enfadado y rabioso, no, “, no por desenfadar porque está enfadado sino hacerle ver que está enfadado y rabioso, no y “que te pasa Narín”, entonces tú sabes decírselo, ¿”Tú estás enfadado porque paso esto?”, lo mismo con lo del cubo “¿Tú estás rabioso porque yo te he sentado ahí?”, y ayer, o el otro día con lo de su padre se lo decía “Adrián estás triste por qué papá se fue” y “papi, papi, papi”, o, “Tú estás triste Narín por qué tú querías que papá subiera contigo a la clase, que viniera y que estuviera un ratito contigo”,

P: X

L: ¿él no quería que tú subieras?

P: él hizo por darme la mano

L: tenías que haber subido

P: no, yo subí hasta <pero él quería>

L: <es que hay padres que entran dentro de la clase, y los padres entran>

L: yo me quedé con la sensación de que él se quedo con corte, porque como esNarín

P: él hizo así con la mano como para que entrara

L: le hubiera encantado que tú llegarás, al principio de curso si puedes dejarlo , ven ,traélo porque ya Loli ha estado,no, yo te enseñó la clase porque todo o mucha gente lo hace, no vienen siempre los padres y las madres, pero los que vienen hasta arriba, la mayoría de los niños lo llevan, le enseñan su clase, le enseñan dónde está, yNarín ahora que está, pero yo se lo decía “tú estás tristeNarín porque papá se fue”, entonces le dije, o “tú estás triste porque tú querías enseñarle la clase a papá y papá se fue”, y “papá, papá”, y fue buenísimo porque estuvo sentado conmigo un rato encima, estábamos todos llegando con la mochila y tal y entonces lo tuve ahí cogido porque estaba así llorando, desconsolado, como se pone él , yo nunca he visto llorar un niño como él,

M: X

L: es como un río, dios mío

F: X

L: pero pasa del X al llanto como si nada, y de repente se levanta ya está, va corriendo para dentro de la clase y me trae todo privado el baby

M: y llorar por llorar no, él si llora es por algún motivo

M: y eso de estar mua, mua, no, él si llora es porque algo le da rabia

L: yo creo que en el fondoNarín es un rebelde con causa

M , P y F.: {se ríen}

L: sí, sí, él no protesta en balde, protesta por algo y hay que respetarlo, y escucharle y es cierto si tú se lo puedes dar, si se lo puedes dar se lo das, y sino le puedes decir, “miraNarín no”, yo entiendo que mi me gusta mucho, y pienso creo que nos tranquiliza X, “ yo entiendo que tú estes enfadado, y yo entiendo que tú quieras esto, yo entiendo que tú quieras ir a la playa pero hoy no podemos ir”, porque yo entiendo que es muy distinto a decirle pues no, “no te lo voy a dar”

M: ya

F: yo le dije que no podíamos ir porque no tenía coche

L: el que reconozca

D: darle una explicación

L: él tiene el derecho a sentirse como se siente

F: ahora el gato lo mordió porque empezó ahí a apretarlo y le dije porque lo estabas apretando, pero es me mordió el gato

F: que no lo apreta sino lo coge por la barriga así

L: pero lo bueno que tiene es que en los gatos hay que meterse por medio, a mi muchas madres me vienen asustadas, me enfada porque coge el gato, y yo le digo pero por qué te tienes que enfadar tú ya se enfadara el gato, no, deja que el gato, encima te vas a meter en el aspecto del gato que va detrás de un niño

F: dice ya no voy más

L: por eso, pero que lo aprendan ellos, lo van a entender mejor por medio del gato que de los mayores

F: bueno seguro que mañana cogerá otro gato, como tengo otro arriba, le dije pues aquel no.

M: ahora juega con el amarillo

L: Narín donde haya un bicho, desde luego no hay cosa que él no haya descubierto, es increíble, ese chico yo no sé por donde saldrá pero tiene una capacidad de descubrimiento, alucinante

P: él si no le enseñas el miedo, el miedo no lo tiene

L: no, es demasiado arriesgado, sí

M: no, todavía no sabe lo que es la responsabilidad, ni miedos,

L: los límites del miedo todavía no los conoce

M: bueno el otro día, hizo por tener miedo, cuando estaba en la habitación del video, estaba buscando una película, estaba todo apagado y dice “no quiero” y me acuerdo que fue con tu hermana que le dijo X

F: hoy también lo dijo los ratones

P: sin embargo, le ha cogido la mano

M: dijo “hay que miedo, hay ratones”

L: a los ratones

P: sí

D: igual fue algún adulto o alguien que no soporta los ratones y <le ha transmitido eso>

L: < que le ha transmitido el miedo>

P: no será el miedo de los niños porque

M: miedo en casa no se le ha echado

L: normalmente los niños no tienen miedo a no ser que lo aprendan de nosotros

M: eso sí lo que le digo, por ejemplo, cuando tiene que cruzar la calle, eso no porque no y ya lo sabe, Narín ten cuidado que te pilla el coche, eso sí

D: en esas cosas, lo mismo que hemos dicho, es decir, es como la película de ir a cruzar, qué hacemos, entonces siempre hay que pararse, siempre hay que mirar

L: recordárselo

D: porque a veces vamos con el corre, corre y la prisa y tenemos que llegar, lo llevas de la mano, entonces cuando estes ahí, en eso

M: no, ese sentido

D: sea para cruzar y para montón de cosas, es decir, que todas las escenas que tenemos, y en casa lo mismo,

D: hace la ropa, al cesto la ropa interior

P: X como un niño chico, no , pero siempre mira, siempre hay que tener cuidado

M: pero por eso le hemos un poco enseñado eso, porque como es tan despistado, o sea, tú no puedes estar siempre pegado a él, entonces como es muy despistado y muy así

L: más que despistado, está, Narín pasa una mosca y está, y ve la mosca, ve lo que nadie ve ,es increíble

M: lo que hemos hecho es eso,

L: acercarse un poquito a él

M: porque siempre no puedes tú tenerlo en la mano, entiendes, hemos intentado enseñándole que, pues no Narín hay que pararnos y cruzar, o sabes, aunque como tú dices muchas de las veces vas así , pero en su momento le hemos enseñado eso, porque el día que tú te olvides de cogerlo por la mano, que cruces tú y él se quede, pues por lo menos que sepa ya que hacer y con las escaleras, lo típico, todas esas cosas, puedes bajar y subir cuántas veces quieras pero sabes que tienes que hacerlo de esta manera

L: yo lo veo más prudente ahora

M: no, sí

L: no es temeroso pero si le veo en las colchonetas el juego de él es más prudente , ya no se arriesga a meterse en sitios muy difíciles y nada, sino que va despacito, y sobre todo no le gusta nada que sentir daño, ni que le peguen, ni nada, entonces hay veces en juego que él se retira , y además una cosa que tiene Narín muy bonita es que como, todavía no le ha salido, que así como hay muchos niños que les gusta la violencia esa física de estar todo el día jugando a pelear, Narín no, Narín resulta que tiene un juego más tranquilo, en general, él

solamente pega cuando se siente invadido y que alguien lo molesta, pero si no, no es un niño agresivo

M: no agresivo en ese sentido de que si tú a él no lo molesta para nada, no es el primero que de la mano, normalmente no, eso sí defiende lo suyo y su persona , o sea, que no distingue tampoco que a lo mejor viene un niño así para saludarlo y ya está, es muy a la defensiva , no sabes si “hola qué talNarín”, no entiende muy bien

L: se lo tumba

F: { se ríe}

M: cuando lo tocas, él siempre tiene que ser el último,Narín perdónalo y tal, vale, pero él está pensando cuando se la puede cobrar , coge y a la primera de cambio, no porque ella me dio antes, sabes él quiere ser el último

L. pero eso por ejemplo, lo está empezando a vivir ahora porque ya lo llevan viviendo todo el año los demás, no , por esoNarín ahora pues tiene esa historia y podría X, lo que no entiende es que cuando él pega, él es el que tiene que pedir perdón y cuando le pegan a él, estos días cuando le pegan a él ya rápidamente va y dice “no me gusta”, que es lo que hemos trabajado en clase, no, “no me gusta que me pegues”, y se pone “no me gusta”{grito histérico}, y claro si ahora se marcha cuando es él que pega, cuando no tiene que hablar, empieza él “ no me gusta, no me gusta”, yNarín cuándo intento explicarle cual es el procedimiento , ahí si que es verdad que no entiende nada, de nada y yo pienso, bueno ya caerá , de cómo estaba a cómo está, si ha madurado un montón de cosas, y la verdad es que ya pienso que se pueden descartar una serie de historias que antes se pensaban deNarín ya se puede decir, no ya no es así, no, claro todavía nos queda por descubrir un montón de cosas, pienso que ricas además no, porque él es un aplicado en el colegio, va al lado mío, primerito delante,”Adrián quién va delante”, “Lucre, Antonia, Antonia”

P: es que por eso ahora se ve

L: el cambio, además es un alumno aplicado, de los que hace para que la maestra vea que él , le gusta

M: en el fondo le gusta saber que lo está haciendo bien y que que ,

L: y que lo valoren

M: y que lo valoren, sabes

D: y otra cosa curiosa es que aunque tiene limitaciones para expresarse, no tiene todo el lenguaje, no se calla en clase

L: no se corta nada

D: él tiene que decir algo, con su lenguaje si está con todos los demás aunque sean un poco on mayores, pero es no es inhivido

M: X

D: es comedido porque no acapara más de la cuenta, en algún momento, pero se le dice que no o quédate, y sabe estar en su sitio, y no es un niño que está escondido que tienes que ir a buscarlo otra vez, a ver qué pasa,

L: mira, por ejemplo casi todo el tiempo de este año, en su sitio en la colectiva en la alfombra donde nos sentamos todos es atrás, no, no sé por qué siempre le veo detrás, entre otras cosas porque así está tumbado, está tirado y está a su aire, no, pero ya hace poco le dije “Adrián yo quiero sentarte aquí, te sientas aquí delante” y entonces un día lo traje y fue un error por mi parte porque en vez de pedirselo le dije “Adrián vente para acá”, y como no me hizo caso, me fui y lo cogí, y se puso enfadado, y le dije “perdona, perdona, vale, vale, tú no quieres que yo te coja, tú quieres estar aquí”, dice “no, no, X; entonces dije vale como yo no lo había hecho bien , vale, quédate atrás, pero a la siguiente colectiva le dije “Adrián a mi me gustaría que tú estuvieras aquí delante”, porque cómo estamos trabajando montón de cosas del lenguaje y demás, pues procuro que él y los demás que quiero tenerlos a la vista se sienten, y me sorprendió porque se sentó delante, no, le cogí la manita y “andaNarín que de verdad que yo creo que es mejor que te sientes aquí que lo que vamos a trabajar, quiero que estés aquí delante”, va y se sentó. Entonces está claro que él ahora está y hay que partir de ahí, no hay que olvidarse de lo que teníamos, el guión que teníamos conNarín antes, no, y ya creo que podemos tener más confianza de que ya se puede negociar conNarín muchísimas cosas que antes él no estaba en capacidad de negociar, y entonces a partir de ahí, se pueden hacer maravillas

M: ha cambiado un montón

L: hombre le falta autoridad y le faltaba tiempo, madurez también, son dos cosas a la par , también es verdad queNarín es de los más pequeños de la clase y eso se nota,Narín siempre irá a nivel de grupo en muchas cosas sobre todo en esa parte de la resolución de conflictos, de la relación con los otros, siempre irá un poco por detrás pero sencillamente porque claro

M: qué es el más pequeño del grupo

L: hay niños que se llevan casi nueve meses, en un niño a esa edad es mucho tiempo de evolución, cuando uno estaba empezando a caminar o ya a moverse,Narín estaba naciendo y eso es mucho tiempo, entonces se ve que en cinco años y en muchas cosas él,Narín ahora está empezando a captar el montón de cosas, y los demás casi casi lo estaban captando desde

principios de curso, y le va a pasar siempre, justo cuando acaba, es una lata, es una pena pero esos niños es una pena que cuando acaba el curso es cuando empiezan a ellos , ahora harían, le seguimos y empezaría en maravillas

P: sí, ahora desde hace un par de meses hacia acá

L: se está abriendo, entonces, bien, pues son ustedes ahora lo que tienen que disfrutarlo en verano, y seguir con ese trabajo, que no es tanto, sino es estar ahí, dándole todo esas necesidades que él tiene de orden y de coherencia, no, aunque llore y grite porque no, y hay momentos en que él está así pero él también ya te digo, él cada vez utiliza menos esas perretas porque ya sabe lo que tú esperas de él , y eso es muy importante no, y cómo partimos de la base de que él en el fondo quiere agradar como buen ser humano que es, porque a todos en el fondo nos gusta agradar y que nos agrade

F: y es por su carácter, no es de esos niños que son burros, sino que , yo conozco algunos que no, él tú le hablas y

L:Narín está siendo ahora muy generoso

F. hay niños que por mucho que le digas no hay manera de razonar con ellos

L. yo recuerdo una sesión de colchonetas, que había que recoger un mogollón de periódicos, había que hacer una piscina de periódicos, no , y lo dije en alto, miren vamos a jugar, pero yo voy a empezar a recoger en bolsas de basura de periódicos , en lo que pueden vayan a ayudar a recoger,Narín fue el más constante, además privado , me miraba con una carita que yo la verdad a mi se me cae la baba, porque es que me encanta, además como les va viendo todo ese crecimiento tengo la suerte de poder de disfrutar de esa evolución no solamente enNarín, es en todos en general de cómo vienen egocéntricos todos ,porque un niño lo que le importa es un yo, yo, mi, me conmigo, y es muy bonito verles crecer como ya se arreglan en grupo, y como ya empieza a participar, yNarín es una maravilla , lo podría tener de mano izquierda, pegadito a mí, todo el tiempo, no, así que disfrutenlo y nada confianza en que ese chico tiene mucho que dar

D: confianza en ustedes en que no se van a ver desbordados, de que este verano no es echar por tierra el tiempo que ha pasado, porque para atrás no va a no ser que ustedes también aprendan a verlo y a tomar también otras posturas diferentes, no , te acuerdas el día que estuvimos en casa, de como se pegaba, de cogerlo, ahí tienes que aprender a buscar otra manera de estar con él, como un niño ya más mayor, no un bebé que se pone , si pasa eso, lo hablamos pero yo tengo que hacer la comida, yo tengo que hacer, si quieres me acompañas, y hacemos eso, entonces proponerle cosas, pero sí que evidentemente por parte de ustedes como

no seguir esperando de él como el niño de dos años y medio, sino que ya está con los tres, entonces yo no sé pero lo que habíamos hablado un poco de que, no va a ver problemas siempre que se le respete una rutina que ustedes saben que le cuesta mucho los cambios inesperados, no los soporta bien, no los lleva bien, desde luego como cualquiera de nosotros

L: se tambalea

D: la rutina les da seguridad, <le da confianza en X>

L: < le permite crecer>

D: entonces las rutinas las que hemos dicho aseo, comida, sueño, las horas de acostarse, lo que no quiere decir que algún día haya una excepción, se baja a la playa,

L: se le avisa y se le dice

D: y después con respecto a la parte que más me toca, que es la parte del lenguaje, también lo hablaba ayer con Antonia, que si bien yo había pensado en hacer un plan de más actividades concretas, bueno pues verano, todos necesitamos vacaciones, y que igual es bueno que en este período, julio, agosto hasta mitad de septiembre que bueno con Narín tampoco tengamos un plan que hacemos a las 9.30 , 10.00, 10.30 h., lo que si es verdad es eso que hay cosas que hay que controlar, por ejemplo, las horas en que se ve la tele, que cosas se le pueden proponer, por ejemplo, si se sienta a ver un cuento, hay actividades o libros para que los haga, para que los pinte, o la plastilina o una cosa así y otra es que en un algún momento, unos diez minutos se puedan sentar con él a mirarlo, ver alguna cosa, pero habíamos pensado en no hacer cosas específicas porque siempre hay oportunidades, no, pues cuando se está en el baño

L: a la primera poniéndole nombre

D: poniéndole nombre, denominando todas las cosas, no, y siempre que él este cerca , hacer que nos repita con los nombres

L: en cualquier escenario X que te estoy haciendo, te estoy secando, te estoy vistiendo, poniéndole el nombre

D: eso a las acciones, y a las cosas que utiliza él cotidianamente, no, sea de aseo , de comida, sus juegos,

L: lo de los colores

L: y ese pantalón de qué color es, es decir, < toda la información , X,X>

D: <colores, lo grande, el pequeño, >

F: < X>

L: no hay manera, ya le he dicho Narín miran como hacen los demás, <que coge el lápiz así>

M: <cómo coge el lápiz>

L: {hace una demostración}, además es curioso, mira como es , tiene a veces unos rebujotes

M: no lo intenta, no lo intenta

L:< ya él conoce, y los demás niños lo hacen>

M: <X>

L: y cómo a mi se me ocurra decirle ,Narín estás cogiendo bien el lápiz, pumbale, cambia, hay cosas que me doy cuenta que no hay que premiarle sino como si lo estás haciendo bien , le digo ni uno, porque basta que le diga algo, tras vuelve otra vez, no, y hay me he dado cuenta que como mejor le sale es cuando yo le digo ,Adrián mira como están haciendo los demás porque hay una parte del aprendizaje que los niños lo que necesitan es aprenderlo con los niños, no con los adultos, entonces el copiado lo hacen de los niños , yo espero que bueno , que todavía es tan chiquitito , con la manita y todo, no, desde luego el trabajo lo hace bien porque ya verán las carpetas queNarín se sienta y lo hace

M: no sí

L: tuvo una temporada después de eso que les dije que si lo ponía de pié porque no quería trabajar, bueno y un día lo tuve un día entero

D: pero vamos también pueden conseguir algún juego que sean de chinchetas, de montaje que sea para utilizar la pinza, lo que se coge con la pinza

L: en mi casa hay uno miren a ver si lo tienen en casa por Saray, que son las clavijas estas que hay un tablero con agujeritos y los colores, porque además él

D: seguro que se va a entretener cantidad con las chinchetas por ejemplo, además es tan concentrado

L: cantidad

P: sin embargo, la pinza de la pizarra pequeñita , de la pinza pequeña

D: la coge bien, claro

P: porque la pinza es pequeña

D: <es que con la pinza yo lo he observado, ese movimiento lo hace>

L:< es que le encanta coger todo>

D: XX

D: y otras de las cosas que yo también iba a comentar y sobre todo a ti, que lo habíamos hablado el otro día, es lo de si está con algún juguete , una vez que elige se guarda los demás, no ponerle tres o cuatro juguetes al mismo tiempo, no,

L: preguntarle qué quieres, y que avise cuando quiera cambiar

D: sí

F: hoy quería pintar

L: es más fácil educar a recoger una cosa

F: y quería más bichos, bichos

L: XX

F: XX

L: la verdad es que me ha dado pena no tener la grabación de Narín desde principio de curso, porque la verdad ese lenguaje tan particular de él, <tiqui, tiqui, tiqui>

D: no en cámara, tenemos grabaciones de él pero no tenemos la cámara

M: todavía cuando se enfada se pone {sonidos peculiares} entonces ya

L: la verdad es que se expresa en un idioma particular. Yo le digo a veces oye Narín yo la verdad es que quiero entenderte pero no te entiendo mucho

M: cuando está XXXX

L: en su idioma particular, bueno pues ¿bien?

D: ustedes tienen, no sé si querían decir algo más concreto

M: no, yo pienso que poco a poco hemos tocado más o menos los puntos más interesantes.

Bueno yo tengo en cuenta eso de comprar los juguetitos esos, la plastilina,

D: siempre hay algunas cosas

L: trabajar las manitas si le hace falta

F: yo tengo un par de cosas

M: la pintura es de Saray, sabes , entonces tampoco

L: mira ese juego de las clavijas seguro que lo vas a tener en casa

M: es que me gustaría eso, juegos que a él le susciten, porque no es un niño que demande

L: la plastilina le encanta , se pega horas con la plastilina

M: ves por ejemplo, pues plastilina

L: y sí decirle que hay un sitio para la plastilina porque si la casa te la pone

D: cuentos también que no sé si los tendrá tú por Saray, que sean muy sencillos , los cuentos donde hay muchos personajes y muchos colores, igual se dispersa y los aprovecha menos, un cuento

P: lo que le gusta a él es el sencillo

D: más sencillo, entonces cuando se está con < él además de X >

P: <porque dice lo que está haciendo>

D: y lo que está haciendo y además poderle hacer alguna pregunta , y ¿ qué más pueden hacer?

L: tienen en las carpetas en los trabajos de él, por detrás vienen los cuentos, el texto del cuento entonces le pueden repasar, si es verdad si es verdad que no tenemos los dibujos y demás pero si por lo menos el guión y eso le gusta mucho

D: y otra cosa, y otro que sabemos que le gusta mucho cantar, cuestiones de ritmo, ensayar también alguna canción

M: que le gusta, se queda con ellas

M. se pone a

L: la primera conducta de Narín en la escuela, a la par, e incluso avanzado con los niños es aprenderse las canciones

D: es el ritmo , tiene un buen sentido del ritmo

L: Marilyn me lo ha dicho, que está sorprendida con Narín

D: y cuando repite las canciones de los cuentos, están en el teatro, y después sale fuera de clase y le digo que me cante es increíble no se salta, la frase no la dice entera pero espera el tiempo^

L: el tema ritmo lo lleva muy bien , en ese sentido es muy especial la afectividad que tiene con la música , si ese chico les va a salir una lumbrera , ya verás, porque tiene muchas aptitudes muy ricas, muy ricas, lo que hay que ordenarle un poco todo ese mogollón que tiene dentro

M: es eso, que Saray se da a conocer y él no, él lo vamos descubriendo

L: sí

M: en el día a día, porque no , entonces claro no puedes ayudarle si no primero si no lo conoces, segundo si también tienes que ordenarlo a él pero con un orden primero tú , entonces todo eso

D: claro, lo van conociendo y van a aprender como funciona y otra cosa que ustedes también tienen que ser más claros con él, en el sentido de hacerse ver que es lo que no se permite, que se permite, lo de estoy cansada, no puede ser, porque claro muchas veces la actitud o la respuesta que ustedes tienen como adultos , no le expresan a él como están ustedes sino

L: se dan por hecho muchas cosas

D: se ponen excusas, se pone otra actividad, creo que es bueno que se le diga a él también no puede ser, estoy cansado, se le propone mira yo me voy a acostar, te quieres acostar conmigo , que no puede ser pues lo siento, no sé cosas como esas que también ustedes tienen que decir, estar con él

L: ser más transparente con él

D: en el sentido de que no siempre es lo que él quiere, tú tienes tus necesidades, entonces tenemos que aprender a compaginar, lo tuyo, lo mío, lo nuestro, y todo lo que hay en casa, entonces en el nivel que tiene que aprender que no es él el eje y no todo puede ser cuando él quiere y eso se hace a partir de que ustedes también tomen conciencia de que es importante lo que están haciendo en ese momento

M: no si sino se lo hacemos saber, cedemos y cedemos , en casa se da el visto bueno y él dice bueno yo soy la prioridad

L: y piensa que eso es un momento de esa edad ,el egocentrismo ese de los tres años agudizado en todo, que uno más que quiere lo que ellos quieren y no se les ocurre ver nada más

F: si cuando quieres que estés todo el tiempo allí

M: pero eso, tú un niño de su edad como tú dices, le dices mira ahora no puede ser, y a mi por lo menos con Saray , mira Saray no puede ser porque vamos a tal, después cuando termine eso nos ponemos, conNarín no

L: no, X, pero el ritmo que yo tengo conNarín a esos niveles funciona muy bien

F: no yo no quiero comer, XXX

= diálogo cruzado entre padres yAntonia y la familiar dirigiéndose a mi

L: XXX

F: XX

D: XX

(Cara B)

M: es verdad que lo que no le guste a él no

L: hombre tiene su paladar

M: no hay manera pero con las X X bueno ahí poquito

L: siempre ha sido así

M: sí

M: eso sí, cuando llega al comedorNarín y está cansado, no come

L: es un niño con cantidad de sueño, utiliza mucho el sueño como,

M: es que gasta mucho

D: hace siesta ahora

M: bueno normalmente sí, hoy porque era el primer día y estaba con los gatos , pero no él normalmente sí

D: X y tú no lo ves, X X

L: aquí en el colegio, después de comer

D: XX

L: un día estaba sentado aquí, no sé que había pasado que alguien no había venido, la chica de

M: la que le da talleres

L: Conchi no había llegado y estaban todos aquí y se quedó aquí sentado, le hicimos una cama y lo acostamos, te acuerdas que te dije

M: sí después Virginia lo sacó fuera durmiendo

L: y se duerme en cualquier sitio, y siempre se duerme en el comedor

M : para él es prioritario

L: es una maravilla, es envidiable

M: para él prioritario dormir, y después si quiere, comer. Él si está cansado y quiere dormir, se va acomodando

D: X se le permita la siesta después de comer

M: no, sí él después de comer es cuando mejor hace la siesta

L: yo creo que Narín lo necesita porque se tranquiliza más sino va acumulando hostilidad

F: lo que pasa hoy es que como era el primer día, jugando con los gatos y eso

D: por la mañana, X después lo que hace entre la mañana y la hora de la siesta es un juego más libre

L: claro como tiene el cuerpo hecho ya del ritmo del colegio, no es nada nuevo que coma a la 1.30 h., eso a media mañana a lo mejor a la primera hora a las diez , y a las 11. 00 si tu ves que necesita un reposito , un poquito de fruta para que coma después bien, pero yo creo que Narín está en disposición de aceptar ese ritmo más largo

D: y sobretodo el comer con ustedes o contigo

L: sí conviene que haya una comida al día, por lo menos que la haga con adultos,

D. y si puede la cena , alguna con ustedes

F: no a veces comemos los tres

D: XX, claro porque en la medida en que tú también le des a él <XX>

L: <XXX>

D: y que aprenda un poco a adaptarse

L: ahora es la edad, si bien de bebé uno come y frena mucho la historia porque son las necesidades de los bebés típicos , ahora ya estamos en una edad que realmente ya puede empezar ellos a adaptarse al medio que les rodea, ahora les corresponde a ellos hacer el

esfuerzo, si es verdad de cero a tres años hay una dedicación casi exclusiva de la familia a merced del niño y ahora ya se va pasando al otro bando poquito a poco.

D: bueno yo creo que ya

L: Bueno pues nada hasta septiembre

L: lunes ven a recoger las carpetas, si puedes venir tú

M: X

L: nada , ya no hay más que hablar , yo pensaba ponerlas en las perchas fuera y entonces yo estaré , tenemos reunión con las familias que vienen de tres años, si vienen X podemos hablar , y si vienen en otra hora pues la cogen y se van, me dan un toque

M: no tengo que venir para hablar con lo de Saray

L: vendrás a primera hora

M: sí , a las nueve y media.

L: no ya a todas las familias se los he dicho que yo el día de las carpetas ya yo no tengo nada que hablar porque ya incluso, aquí no hemos visto los trabajos deNarín pero sobre el trabajo deNarín no nada especial que hablar porque ya lo hemos hablado y casi más importante todo lo demás , y porque en general tampoco me siento con los padres a ver el trabajo de los niños, es que todos ellos hacen maravillas, eso no es lo más importante, lo más importante es todo lo que estamos hablando, que no te creas que lo hablo con ustedes nada más, en realidad con muchos padres la conversación se centra en cómo es su carácter, cómo se relaciona con los demás, cómo llama la atención, sabes que casi todos tienen sus pequeños problemitas

M: yo es que vine a principios de curso y más o menos los conocí a todos pero después ya como me incorporé al trabajo pues me vi un poco, entonces la verdad es que me halaga que me digas que no, que, es que

L: que si mujer, a veces uno

M: es que yo vivo en mi mundo , no , yNarín,Narín, entonces, cuando tú vienes todos los días aquí y ves y dices contra no, más o menos ves el grupo y dices pues contra hay más y hay menos, no, pero cuando tú ves eso, no,Narín, cuando me llamaba ella cuando estuvimos en la cacá , si claro, te ves , diosNarín,Narín,Narín, el problema eraNarín sabes, entonces decirme que también hay otros niños que X, por lo menos para mí

D: yo creo que es de los niños que más se ha notado eso, ha hecho un verdadero destape, va caminando, ¿no?

L: sí, ha cambiado digamos de cómo entró,< XX, la verdad es que a nivel pedagógicos >

M: <no, eso se nota>

M: y a nivel familiar, tremendo

L: de todas formas después de oírte , reflexionó, en parte que este año ha sido un año que a niveles académicos ha valido mucho el compromiso de hacer reuniones y demás, pero si procurar tener en cuenta que citarlo por lo menos una vez al trimestre a todos para eso, para que entiendan que lo que está pasando, le está pasando a todo el mundo y que ustedes se vean un poco más también en esa visita de padres, evitar el particular, sino el citarles por lo menos una vez al mes a todo el grupo para yo de mi parte decir en qué etapa están los niños para que no

M: a mí por lo menos me ayudaría bastante, en el sentido , ves por ejemplo lo que tú me dijistes, no sé si fuiste tú o Delia, también lo de las manos, que pusiera las manos, sabes, en clase lo de las manos , en casa hacemos lo mismo, entonces él ve que es tanto una cosa en el colegio como en casa

L: sí, además ahí he notado que debe haber una coordinación muy buena, y lo de los dedos en la boca

D: lo tengo aquí también, si en algún momento desea una cosa muy específica tampoco permitirle siempre estar tumbado, porque el material ni se ve igual, ni se produce igual , sea un puzzle, sea un libro ,porque la atención no está centrada de la misma manera, entonces crear un espacio

L: que se tenga que incorporar

D: no, donde mantenga una postura, bien sentado , otra cosa es que se relaje cuando se sienta a ver otra cosa, y para comer por ejemplo, si mañana hay que empezar no podemos comer hasta que Narín no esté bien sentado, manos fuera de la boca, que esas han sido todas las consignas

L: no , si además las respeta muy bien, no se enfada

D: y si no se la quitas, y si ves que eso verdaderamente no funciona, te acercas , le acaricias la mano en la mesa, entonces son de las cosas que hay que mantener, las posturas que tiene, como anda muy relajado: Hay determinadas cosas, por ejemplo para comer, pues si por ejemplo te vas a asentar con él a leer un cuento, lo mismo, le vas a pedir una actitud de estar bien sentado para ver ya después cuando tú te vayas o tal pues la actividad más libre que está a su aire, bueno pues está a su aire no, pero en algunas cositas cuídame la postura, no, es como sentarse bien, manos en la mesa para comer, los pies también se X, porque como es tan flexible, pero cuida las posturas también le ayuda mucho sobre todo para ir centrando la atención, no,

L: plantéenlo como un juego , vamos a ver como lo haces, porque me acuerdo que de último en clase me decía “mira, ya puedo, ya puedo” para colocarse en la silla bien puesto, porque al principio era imposible el juego con ella

D: esas cosas son las que hay que mantener

L: luego ustedes mantengan el contacto puede pasarse que de repenteNarín, de repente un par de días que no sé que pasa conNarín, entonces hablarlo y ver que se reúnan con nosotras

D: observar

L: póngase de acuerdo para más o menos mantener una línea de trabajo,

D: y observar porque no será casualmente que se den las cosas, habrá cosas que no, que más que nosotras tener que decirlo porque no tenemos posibilidades de hacerle ver desde fuera todo el repertorio de lo que hay que hacer y lo que no se puede hacer, sino que confien en que ustedes pueden hacerlo, aunque alguna reacción que aparece nueva y que no sabe por qué es como dedicarle un tiempo a eso, por lo menos unos días que es lo que hay antes de, saben como de investigadoras ahí a ver qué es lo que hay antes de que le puede estar perturbando y probar, porque claro como él no es consciente <y de expresarlo>

L:< no tiene capacidad de expresarlo>

D: pero eso observar cosas y atreverse a poner, también lo hemos hablado, lo de atreverse a probar cosas, no, probamos y lo mismo que hace una hace la otra para mantener la misma actitud de él

L: y se van pasando los avances, mira yo he probado con esto y me va muy bien con esto, pues mira que bien, sabes, que de todas forms yo no sé yo confío que si se respetan ese tipo de constantes que estamos hablando y demás, creo queNarín está ahora realmente en un momento que él agradece todo eso y está muy receptivo a ese tipo de vivencia nueva, no, porque ya es lo mismo que he contado antes, no, y entonces hay que aprovecharlo

M: { se ríe}

F: para disfrutarlo {se ríe}

L: sí, saber disfrutarlo la verdad es queNarín está ahora< ahora soy capaz yo de XX>

M y F: { muertas de risa}

L: no tienen capacidad de ver las cosas

D: igual para ustedes les puede servir como ponerse en una situación , una actitud firme, constante y disfrutarlo en el sentido en fin, de enrollarse con él y tal pero separar lo que les toca

L: ahora estaría recogiendo los frutos , pero yo en el primer trimestre y parte del segundo {jadea} yNarín, yNarín, oye que se perdía cada dos por tres y era de verdad, menos mal que tenía la tranquilidad de que me sentía entendida invadiendo el terreno, pero no te quita ninguna ansiedad porque llegaba a la fila yNarín no estaba y tenías que ir a buscarlo y podía estar en cualquier sitio

M: el otro día si le dio un susto a la chica del

L: del comedor

M: no me acuerdo, la que vino a traerla , que de buenas a primeras se le fue para casa del portero

L: sí, yo estaba ahí dentro, sí

M: sí pero mira como nunca lo había hecho, y ese día le dio por eso

L: porque hay palomas

L: otro día también fue y viene con una pluma , a traerme una pluma para regalarmela

M: { se ríe }

L: no, si encima le tengo que decir hasta gracias y todos

D: bueno pues puede ser que si surge algo de aquí a lo que es final de junio, la próxima semana que entiendo que no vaya a pasar nada concreto, no, y ya en septiembre retomamos la parte más de lenguaje porque ya les digo había pensado en acentuar más actividades más específicas pero creo que si se cuida lo que se ha hablado de la rutina, de ir siguiendo todo lo que se hable , en cuanto a cosa que se cogen o acciones que se hacen pues eso se repite. Mantener conversaciones en el sentido siempre de pararse, ponerse a su altura, pues lo queAntonia les decía intentar expresar también lo que nosotros prevemos que le puede estar pasando, de por qué está enfadado, si se cayó y llora porque te diste aquí , te diste aquí, no, dónde te duele, dime dónde te duele y entonces nombrarle las cosas , te diste en la rodilla, te diste en la espalda, es aprovechar siempre cualquier ocasión para nombrarle las cosas y que las vaya identificando no,

L. como hacer de guía, cómo él no sabe todavía, pues hacerle una guía

D: del cuerpo; la ropa, hay perreta que es lo que no quieres la camisa o el pantalón y qué es lo que no quieres la camisa o el pantalón {entonación más fuerte}; para denominar las cosas, decir el nombre de las cosas y acciones concretas

F: sí que aprenda a elegir

L: < de la misma forma que si hay que salir rápido, se le explicaNarín hoy no tienes tiempo para elegir hoy voy a elegir yo >

D: < lavarse las manos, comer , lavarse los dientes

L: tenerlo todo distribuido porque también es cierto que hay veces que no hay tiempo

P: eso no me lo digas a mí

L: yo lo comprendo porque yo tengo uno de tres años y hay veces que tú quieres salir y ese día ellos se extreman en que no hay forma, no, pues que quieres que me enfade y no salimos

P: el otro día cuando vine a la clase con él fue precisamente por eso, porque tenía que ir

L: claro porque al final uno no tiene todo el tiempo 100 por 100 pero tú sabes que hay tiempo pues tú ahora, por ejemplo, puedes practicar con él , bien, entonces practica pero cuando no se tiene tiempo se le avisa “Adrián hoy no hay momento para que tú elijas tu ropa sino que ya yo la tengo preparada porque tenemos que irnos ya , con perreta y sin perreta

M: es que el otro día fue una cosa imprevista porque la chica se enfermó justo por la mañana, entonces fue y él se vio que la tenía que traer, entonces claro

L: Saray vino en coche pero se confirma que vino Narín, ¿Adrián ya vino?

D: pues hacemos eso si les parece y en cualquier caso ya esperamos a la vuelta en septiembre, ver qué pasa y ver cómo está y entonces ya, que él viva un poco lo que es el espacio de vacaciones porque estos meses lo que pueda proponerles puede estar bien o está mal sino siguiendo estas consignas más generales y bueno leer un cuento, y tener los materiales para que tenga qué trabajar que ya ha dicho Antonia dos cosas , tener alguna tijera que corta , tijeras sin puntas

L: sí a él le gusta mucho

D: redondeadas, se le limitan a un momento, si va a recortar

M: se pone a recortar toda la casa

L: se va a poner a cortar

M: {se ríe}

L: sí yo se lo estuve comentando a Delia , que él va a la pintura y las tijeras no las usa sólo para recortar papel, corta papel por supuesto pero él va probando todo, a veces como Dulo de los hermanos Marx

M: la X la tiene a flequitos

L: sí él es muy experimentador

D: eso es una cosa concreta y no todos los días sino un momentito

L: sí, mira hay materiales que conviene tenerlos en alto, por ejemplo, la plastilina porque si no te lo vas a encontrar hasta en la sopa y es una lata, no, entonces cuando termina de tal, eso si le tienen que decir mira no, eso lo vamos a recogerla y

D: el espacio que es para jugar no es para tener la plastilina en la cocina tirada porque no van a estar después histéricas con gritos Narín la plastilina y si no se le recoge, y para que no se confunda, es decir, hay un espacio, ¿tienes una habitación? la que sea, delimitarle el espacio donde pueden estar las cosas y fuera de ahí, se recoge, esa puede ser una consigna que adopten ahora en las vacaciones, y nada mucha playa, mucho sol y al parque, llevénlo al parque con otros críos que seguro que le van a encantar

L: ahora es el momento de disfrutar

D: te dejo esto que era de una reunión que tuvimos ahí, que a mi se me había quedado y un poco es lo que hemos dicho aquí, de mantener el espacio ordenado, lo de sentarlo, y no sé si alguna cosa más

M: de acuerdo

M: mira los puzzles que me recomiendan los de las tablitas o así que estén

L: mira los que vienen en cartón, que son baratos, yo creo que ya puede hacer, de nueve piezas,

M: hay unos también que son de goma espuma, son enormes

L: sí pero son muy simples ya para él

M: sí, eso es lo que te iba a decir, ni tampoco llevarlo a un extremo

M: de cartón de nueve piezas

L: sí más o menos, de nueve piezas, porque lo que a él le gusta es que tengan algo de dificultad, a Narín le gusta el reto

M: por eso que a lo mejor le voy a comprar algo tan sencillo

L: no lo va a usar,

D: un reto puede ser que le quitas una pieza, la pones más apartada y que falta Narín, a lo mejor es o la cabeza o la parte de un animal, cuando está haciendo alguna actividad que en algún momento igual hay un adulto que le instiga

L: a Narín le gustan las cosas un poco difíciles

M: después hay unos puzzles que son de unos cubitos

L: esos son más difíciles, que tienen varias figuras.

M: sí.

L: eso para él todavía no, que sean los de nueve piezas esos cuadrados, que valen doscientas y pico pesetas está muy bien.

M: la plastilina, tiene las chinchetas.

D: y la otra cosa los cuentos , se ponen a ver algún cuento , yo creo que con los cuentos él puede mirarlos pero que sea un material que vea junto a ustedes para hablar con él

M: pues nada gracias.

(Fin de grabación)

VISITAS AL DOMICILIO FAMILIAR

10 de mayo del 2000

= En una habitación de la casa, en el centro una mesa pequeña y al lado un sillón con ropa desdoblada, en una pared habían muchas cajas amontonadas, en otra esquina tablas de maderas amontonadas. Da la impresión de ser el cuarto trastero de la casa. La madre y el niño frente en torno a la mesa pequeña.

M: vamos a pintar el sombrero de Micky en azul {caja de colores}, vamos a buscar el azul, el azul, ayúdame a buscar el azul.

=Narín revuelve la caja y coge un color

M: ese es el negro.

A: {pinta con el color} quéé

M: es el negro

M: qué vas a pintar

A: {tira el color dentro de la caja}

M: el azul Narín

A: {continúa pintando y tira la cera dentro de la caja}

0:21

M: Narín, mírame {le coge por la barbilla, pero Narín retira la cara}, mira lo que voy a decirte.

A: {rebusca en la caja}

M: Narín, mira {mira a la cámara y Narín la rechaza con el brazo}.

A: {con el dibujo}

M: {se retira un poco y le dirige la atención al dibujo} mira XX {ambos tienen centrada la mirada en el mismo objeto}

M: busca el azul para pintarlo

A: {pinta}

0:39

M: muy bien, vas a pintar la otra página

0:43

M: y qué estás pintando ahora

A: < {pierde el equilibrio y se cae}>

M: < huy, sientate, X>

= tenía los pies dentro de algo, y al girar el cuerpo se cayó.

= su madre lo levanta.

M: ahí no se hace el pipí, ¿dónde se hace el pipí Narín?

= la madre ha descubierto una meada en el suelo.

M: Narín, atiendeme

A: {se tumba en el sillón}

M: qué hiciste, Narín, mira

= ellalo rodea con sus brazos y ambos miran lo que está en el suelo. Narín se deja caer.

M: súbete, vamos a sentarte aquí que estás más cómodo.

1:00

= lo levanta por las axilas, Narín mantien sus pies cruzados

M: te sientas {lo coloca en una silla}

A: {se levanta}

1:07

M: no te quieres sentar

= en la mesa hay varias cosas revueltas: una caja de ceras, una hoja , dos libros

A: {levanta la caja y parece que se le puede ir de las manos}

M: no, los colores no se pueden tirar

M: {agarra la caja por el otro lado} tu coges de aquí lo que necesites {se pone a su altura y Narín empieza a sacar cosas de la caja} te lo he dicho un montón de veces

1:19

M: cuál estás buscando

A: { continúa sacando cosas de la caja}

M: busca el azul para pintare el

A: ese

1:23

M: el rosa te gusta

A: {tiene el color rosa en la mano, va a coger el cuento con la otra mano} X, mia

M: vale {le aparta la caja de colores para coger el cuento} claro mamá te lo compro en el cole

M: verdad Narín que mamá te lo compro en el cole?

A: {se pone en una esquina de la mesa para pintar}

1:38

M: {la madre lo mira} esa es la mano de Mickey, eh ¿es la mano de Mickey?

A: {no contesta}

1:43

M: mira {señala en el dibujo} el gorro y el traje es rojo, mira ¿si quieres lo pintas de rojo?

A: {sigue pintando}

M: buscamos el rojo, busca aquí el rojo, Narín

1:53

A: {hace un pequeño gesto de afirmación} {se va a la caja }

= Narín y la madre rebuscan en la caja

2:00

M: dónde está el rojo?

A: aquíii

M: a ver, a ver, busca el rojo

A: {coge una cera en la mano} {la levanta para mostrarsela a la madre} aquí

M: esa es la naranja {se la coge de la mano para devolverla a la caja} Yo creo que es naranja

=sigue revolviendo

M: mira éste es rojo {se lo enseña} ¿te vale este {se lo muestra}

A: {niega con la cabeza}

2:10

M: no, {lo devuelve a la caja}

M: y este rojo te vale {le da otro color}

A: { se va a pintar el cuento}

2:15

M: el traje rojo {mientras Narín pinta}

M: muy bien

M: y ese es el cinto {señala el libro}

M: mira y el cinto es amarillo ¿lo ves?, que es amarillo

A: < {pasa la hoja}>

M: <quieres que te ayude a buscar el amarillo>

M: o vas a cambiar el dibujo otra vez

A: {mira las hojas}

A: ese pintula papi {señala el dibujo}

M: ese lo pinto papi

A: e pinto Narín {señala el dibujo}

A: y ese lo pinto Narín

2:37

M: mia ese también tiene la camiseta en rojo, lo ves

A: {sigue con la mirada}

M. has visto que tiene la camiseta de rojo

2:43

A: aquí

M: las gafas

A: {pinta}

M: no pero la mano así

A: {para}

M: no porque tiene unos guantes blancos

M: ves

2:52

A: sí

M: y estos son los zapatos en amarillo

= Sarao entra en la habitación, su madre se vuelve pero Narín no se percata de la presencia de su hermana.

A: X..lo

M: ¿eh?

A: XX (ua a la lo)

M: vas a jugar a la pelota {miran el dibujo}

A: aquí

3:03

M: son unas gafas

M: esos que son los ojitos

M: ¿pintastes los ojitos?

A: XXX {sonidos onomatopéyicos, como si soplara}

= Narín mira a la cámara

3:15

A: a eso funciona {señala la cámara}

M: eso funciona {mira la cámara}

=Narín vuelve a pintar

A: X

M: ese es Micky, sí

= la madre se mantiene allí, se le nota cansada mientras Narín pinta

M: Sarao por qué no vas a buscarle los puzzles al cuarto de él.

3:35

=Narín sigue pintando, se agacha {todo el tiempo ha permanecido de pié}

M: mira los zapatos son de amarillo, tú quieres pintarlo de amarillo {busca en la caja}

Narín

A: {se acerca a la caja}

M: {coge un color} ¿este cuál es?

A: amarillo {lo vuelve a soltar}

M: {mira el dibujo} bueno si quieres puede pintar los zapatos amarillos

A. {rebusca}

A: {coge un color}

M: ese cuál es

A: malillo

M: nooo, lo pintaste de azul para los pantalones

4:04

= Sarao se acerca para dejar una bolsa en la mesa

4:06

A: {levanta el tono}

M: {se levanta y mira dentro de la bolsa}

M: estos no, Sarao, estos son los tuyos

A: {deja el dibujo}

S: yo no veo los de Narín

M: {mira dentro de la bolsa y saca otra bolsa} esto es muy difícil para Narín ¿verdad

Narín?

S: a verlo mami

A: {tiene una bolsa en la mano}

4:22

M: esperate

= la madre se va, Narín juega con la bolsa, se la pone en la cabeza y caen todas las fichas que hay dentro.

4:42

D: qué te pasa Sarao, qué te pasa

S: {mira y se tumba} estoy mala

D: estás mala

D: qué le pasa a Sarao, Narín

A: {juega con las piezas del puzzle}

D: qué le pasa a Sarao

A: a casita {sin levantar la cabeza}

D: está enferma, está malita

=entra la madre con un taburete y material didáctico

4:57

M: mira quieres que leamos un cuento

A: sí {coge uno}

M: el de Micky o el del rey león

A: {mira los dos}

M: ¿cuál quieres hoy?

A: {abre el libro, pasa hojas}

M: cuál quieres, cual quieres

M: pero, mírame para hablar contigo { le pone la mano en la barbilla} chico,

A: { se ríe, mira la cara}

M: no sé lo que me quieres decir si no me miras

A: {rehuye, mira el cuento, pasa hojas}

M: mírame un poquito {pone las manos en la barbilla}

A: {grita}

5:13

M: bueno, bueno vamos a empezar

M: {retrocede una página}

M: a ver, a ver, vamos a empezar por aquí

A: micky

M: sí, aquí está micky

M. y donald verdad

M. y donald verdad

A: {pasa las hojas rápido}

M: sí y donald se enfadó

M: pero no las pases tan deprisa que así no las puedes mirar

A: {sigue mirando hojas, mirando el cuento}

5:31

M: Narín

S: {se dirige a nosotros} Narín y yo nos sabemos una canción.

A: {ha pasado las hojas del libro}

5.38

= Narín coge un estuche

M: a ver, quieres mirar éste {tiene en sus manos el otro libro}

A: XX {suelta el estuche y se desencaja}

= Narín coge las fichas de un puzzle

5:47

A: XXX

M: eh, mira si no vas a jugar , ponlas ahí {se agacha a coger la bolsa} en la bolsa

M: vamos a recogerlos aquí {abre la bolsa}, te parece , venga

M: ¿me ayudas a recogerlo?

A: {coge la bolsa con intención de vaciarla}

5.57

M: no, no, si no vamos a jugar con ellos

A: {coge unas cuantas piezas del puzzle en las manos, tiene intención de arrojarlas al aire}

M. no, Adrian {sube el tono de voz}, atiende, mira

=Narín se ha dado la vuelta, mientras ella le coge las manos

M: vamos a colocarlas aquí {consigue quitárselas de las manos}

A: {gimotea}

6:13

M: porque si no se pierden y no podemos jugar otra vez

A: {arroja unas piezas detrás del mueble}

6.15

M: Narín eso no puede ser así, chico

= la madre como que se resigna

D: no le permitas hacer lo que le apetece

= la madre va a buscar las piezas

A: ya no está

M: {cambia el tono de voz, rueda el mueble}, míralos ahí

6.26

M: recógelos y ponlos en la bolsa

M: porque si no me voy a enfadar contigo, venga

M: toma

M: aquí tienes la bolsa; que me voy a buscar los tuyos

= se va de la habitación

M: si tú quieres jugar a los puzzles , voy a buscar los tuyos

=la madre sale de la habitación

S: cuáles mamá

M: los de tablitas

S: el del reloj es mío, también lo puedes traer

A: {sigue detrás del mueble, revuelve algo en una caja}

=entra la madre

7.01

M: ya los recogistes Narín {pone unos juegos en la mesa}

=Narín se vuelve

A: sí

M: mira recogistes, Narín

A: {enseña una cinta de cassette}mula;

= la madre se acerca

M: no, la música no, chico

M: no, porque mira el equipo se lo llevo tío

M: se lo llevo Robert

A: XXX

7.22

M: {se agacha al suelo} Narín no recogistes los puzzles, mira te faltaron tres

A:<{destapó la caja del juego}>

M:<mira, te faltaron tres>

A: {saca un puzzle de la caja}

M. quieres hacer eso

M: ¿eh?

A: el caballo

M: ¿qué cosas vas a poner primero? {se sienta}

7.49

A: el caballo

M: el caballo
M: y luego, vas a poner
A: a allina
M: la gallina,
A: por aquí
M: por aquí va,
M: y ahora
A: el perro
M: el perro
A: muy bien
M: y ahora cuál vas a poner
A: la vaca
M: la vaca {tose}
M: y ahora cuál te falta
A: camello
M: no esa es la oveja
A: camello
M: esa es la oveja
A: el gato
M: el gato muy bien
A. {da un golpe a una pieza}
S: ah, qué bruto
A: camello {señalando la oveja}
M: no, eso es una oveja, y hace beee
=juegan con la pieza
M: la oveja cómo hace ¿eh?
A: caballo
M: no, como hace la oveja
A: no {da un golpe al puzzle}
M: no quieres
A: el caballo
M. ¿y esto?
A: cabita
M: una cabrita si puede ser pero un camello no

A: {intenta encajar}

M: es que hay no va, ahí no te cabe

A: {se enoja} X

M: no, ahí no cabe de ninguna de las maneras

A: {encaja}

M: ahí sí, ¿ves? Muy bien

A: {busca otra pieza}

M: a ver, cuál te falta

A: a casa

M: la casa

M: ahí

M: esa es la granja

A: aca

M: la casa del gallo, de la vaca, del perro

M: ¿cuál te falta?

A: {encaja el cerdo}

M: el cerdito, ¿qué hace? {gruñe}

M: mira y la vaca ¿cómo hace?

M: muu

M: no, el caballito no hace muu, hace jiii

M: y el gallito, cómo hace el gallo

A: iii

M: y el perro

A: guau- guau

M: y el gatito

A: miau

M: y la ovejita

A: beee

M: muy bien, y esta es la casita, aquí vienen todos a dormir ¿verdad?

M: a dormir

= se miran a la cara y Narín señala a Sarao que está tumbada en el sillón

A: aita a ormii

M: Sarita va a dormir también porque está malita hoy

= Narín coge un cuento

A: XX
M: quieres ver el cuento ese
M: ese es el cuento de los números
A: {mira el librito, pasa las hojas rápidamente}
S: mami
M: qué {la mira}
S: yo me sé una canción con Narín
M: tú la cantas después, vale
A: X a camello, X
M: no, las cabritas, Narín, las cabritas con las ovejas
A: ciérrate X
= la madre le sujeta el libro
A: X
M: eh, ¿las pelotas?
M: las pelotas están en otro sitio
A: no está
M: ¿ves? Están al principio con los pajaritos
A: a oles
M: los caracoles {señala el libro}
A: amaillo {señala el libro}
M: el amarillo
A: amaillo
M: amarillo
A: amarillo, el blanbo
M: el rojo
A: el rorro
M: no, éste es rojo y este por aquí {señala}
A: {mira a la cámara}
M: el verde
M: dónde hay más verde
M: el verde
A: rrorro
M: el verde, el verde
M. y verde

A: no, amarillo

M: sí, amarillo

A: X sa ese X

M:uhm

A: {pasa páginas del libro}

A: la sana

M: la manzana

M: cuántas manzanas hay, cuenta a ver cuántas manzanas hay

A: {desvía la atención al puzzle}

A: me cuento

M: eh?

M. hacemos este Narín {Narín tiene unas piezas en la mano} éste es más difícil

A: el sol

M: el sol

M. pues venga vamos a buscar el sol

A: dónde está

M: uhm, dónde está el sol, tenemos que buscarlo

M: yo creo <que por aquí encontré algo>

A: <aquí>

S: para la "s" del sol {entonando}

A: {golpea la ficha para encajarla}

M: el sol

M: mira, tenemos un gatos

A: {rebusca en la caja}

M: vamos a ver

A: {mira a su madre}

M:no, no he encontrado nada

A: *este*

S: mira el delfín

A: {mira para su hermana}

A: este no está

=sigue rebuscando en la caja

M: vamos a ver

A: ahí

A: {intenta encajar piezas}
M: no
M: no, ese no es, Narín
A: eh {sigue intentándolo}
M: no mira a ver si éste {le entrega otra pieza}
A: {encaja la pieza}
M: sí , yo creo que sí
M: ya tenemos el sol
M: ya tenemos el sol y el gato
M: pero no los podemos unir todavía
A: {intenta encajar}
M: todavía no se puede unir Narín
A: aquí
M: no, no se puede unir porque las letras no coinciden
A: aquí mamá
A: aquí
M: después las unimos Narín
A: aquí
M: tendríamos que haber empezado por el principio par poder unir las Narín
S: la de “a” de avión
M: {jm}
M: mira Narín vamos a buscar el avión primero {Narín golpea otra pieza}
A: ahí {se queja}
M: < te acuerdas > que el avión era primero
A: {se queja}
M: ya te pillastes un dedo {le coge la mano} a ver
A: me dí
A: se puede
M: no es que este no se puede todavía {separa las piezas que Narín intenta encajar}
A: XXX aquí no está
M: vamos a dejarlo aquí, y luego venimos, vale
M: porque no se puede, primero va el avión {aparta las piezas}
A: {vuelve a cogerlas}
M: Narín no te empeñes porque no puedes

A: { se como si llorara }
M. ese no va ahí, no va a pegar ahí, porque no va
A: porque {sigue empeñado}
M: no
M: tiene que ir en fila
A: X
M: mira, ayúdame a buscar el avión que va primero
A: el aum
M: sí ayúdame a buscarlo
A: sí, avión {enseña una pieza}
M: no ese no es un avión
= Narín se sube a la mesa mientras la madre sigue buscando piezas
M: mira {le entrega una ficha} si hacemos eso no lo podemos unir
= Narín intenta ponerse de pie
= se oyen sonidos de pájaros de fondo
M: mira porque no te sientas que estás más cómodo Adrian {está de rodillas encima de la mesa}
S: siéntate Narín
M. no, éste cuál es {señala ficha}
A: a pótamo
M: el hipopótamo y éste
A: eante
M: elefante
M: entonces no los puedes unir, no se pueden unir
A: {sonidos} una X ate a una {eleva el tono}
M: la luna, muy bien, mira como encontrastes la luna
A: qué
M: muy bien.
Termina la grabación.

SEGUNDA VISITA AL DOMICILIO FAMILIAR DE NARÍN

2 de junio del 2000

Hora de llegada: 6.45 h.

Cinta de video n° 6

Resumen

En casa estaba la madre y los dos niños, el padre no estaba pero la madre no lo mencionó. Días más tarde, cuando llamamos para que nos devolvieran un alargador y la cinta que se habían quedado, se disculpó. Dijo que estaba trabajando Santa Cruz y que quería quitarse ese trabajo de encima.

En esa visita la mejor conversación o buena parte de ella tuvo lugar en la calle, cuando ya habíamos salido de la casa.

Llegamos a casa a las 6:45h

La madre pensaba que había surgido algo

Llegamos y Narín estaba sentado en la mesa del comedor sobre un taper haciendo un puzzle. No saludó, después llegó Saray, dijo que el puzzle era de ella, el puzzle de A. era el de animales. Le propuse que lo trajera.

Con la madre y Saray monta las piezas

Saray trae un cuento pero A. no quiere verlo, Saray cuenta el cuento que ella leyó. A. se fue a la habitación, la madre nos invitó a pasar. A. en el suelo con una carpeta. Saray lo invita a leer el cuento, pero A. no quiere

La madre dice que normalmente no juegan cada uno, tiene ser cosas.

En el comedor miran cuentos de la biblioteca. Saray y A. lo leen juntos. La madre está en la cocina, llega Robert, la madre explica al hermano lo que hago allí. Ella me preguntó si me molestaba.

Más tarde llega otra mujer con dos niños, se sientan y miran cómo trabajo con Narín.

Hay mucha gente alrededor y termino saliendo

Me voy de la casa y la madre me pide que le pase por escrito lo que tiene que hacer, porque ella no sabe. Quiere que le diga, lo que sea

* Estoy sorprendida del comportamiento de Narín en casa

* Necesita pautas que le digan lo que no debe hacer porque ella no sabe, necesita que la ayuden a estructurar el día

Hablamos de su apego

Proponemos cambiar su actitud

Justifica que como él se muestra así, ella no puede hacerle nada. Reconoce que es un círculo y yo hablo de responsabilidad

Que Narín aprenda a respetarla

Que con Saray puede hablar y cuando ella dice no es no

Propongo que analice y observe y se proponga hacer pequeños cambios

Le hablo de la rutina de la mañana y esa no le interesa le toca al padre

No sabe cómo hacerlo

Igual ese instinto le impide funcionar mejor. Hablamos de un círculo vicioso → responsabilidad del mayor

Habla de una prima más inteligente, pero caprichosa

5/6/00

Como ya dijimos la entrevista fue en la puerta de la casa cuando nos íbamos. Ella solicitó que se le pasase por escrito tareas concretas y ponía ejemplos de por lamañana, esto, esta y esto

Reconoce que ella con 34 años aún no estaba organizada dando a entender que falta sistematicidad (algo en lo que hemos insistido en la última reunión).

Quería que le dijéramos qué hace mal, ella es consciente que no lo hace bien y quiere que se lo diga:

Le comentamos las reacciones de Narín con ella, como se vuelve más pequeño cuando está en casa y ella ha aceptado resignadamente esto. Diciéndole que está enganchada. Ella justifica que hay reacciones de Narín que la llevan a tener esa actitud y comportamiento.

Le intentamos explicar que es un círculo vicioso

Reconoce que no sabe cómo hacerlo y que necesita que le digan

Le decimos que nuestra intención era reunirnos conjuntamente con Antonia y hacer un plan de trabajo.

Ella dice que teme que se pierda el avance colegio

le pedimos que vaya revisando su actuación, escoja momentos o reacciones que más le preocupan y que aprenda a observar y decidir que pueden cambiar, atreverse a adoptar nuevas actitudes, que se haga respetar y aprender a plantarse

Insiste en que le digan lo que tiene que hacer

Le decimos que tiene que aprender a observar y replantear cosas, porque nosotros no tenemos fórmulas mágicas

Tiene que aprender a probar y analizar las situaciones

Quiere darle a la persona que cuide de Narín unas orientaciones de lo que debe hacer.

Ella le ha pasado todo lo que hemos escrito y es una persona que le gusta cuidar de niños porque es cuidadora de comedores y le encanta.

**ANEXO III.
TRASCIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A
LA FAMILIA DE AARON**

PRIMERA ENTREVISTA A LOS PADRES DE AARON

29 de octubre de 1999 (Viernes por la mañana)

Asisten los dos padres y la entrevista se realiza en la biblioteca del centro.

Entrevista

D: La idea es que me cuenten como funcionan familiarmente, pueden empezar si quieren por cómo comenzó la relación de ustedes. Empiecen por lo que les pueda parecer más cómodo, los antecedentes de su relación, cuando nació Aaron, en qué condiciones (solo, con problemas). La dinámica que ahora mismo llevan con Aaron, un poco desde que nació hasta ahora, cosas que ustedes ven en Aaron. En esta entrevista no lo vamos a decir todo, seguiremos hablando. Tienen tiempo hasta (le preguntó a Moisés hasta que hora puede estar). Podemos estar media hora o tres cuartos de hora. Bueno en cualquier momento lo dejamos y sabemos que lo vamos a retomar. Si quieren pueden empezar por lo más personal, la historia de pareja hasta donde podamos llegar.

M: La verdad que la pareja bien (se miran mutuamente y sonríen). Nos conocimos aquí en el colegio, estábamos juntos en el colegio y después empezamos a salir hará cinco años y al año...

P: Bueno al principio no nos entendíamos, no, pero al final pues si nos entendimos poco a poco y estamos bien. Al principio como que era una relación que no , chocante, tenía cosas que a mí no me gustaban, cosas que no le gustaban a ella, pero final se superó y bien. Estuvimos saliendo un año, decidimos casarnos, no por penalty ni nada de eso (se ríe).

M: Fue deseado porque a lo mejor él no podía tener niños. Fue mandado a pedir.

D: Quién no podía tener niño.

M: él a lo mejor. Se operó de una varicoselisis. Entonces el médico le dijo que si quería que aprovechara por si acaso después de la operación muchos hombres después de la operación se pueden quedar estériles.

P: Es que yo tuve un accidente con una moto y realmente me destrocé mis partes y me dijeron que a lo mejor iba a llegar un día en que me iba a quedar esteril, que no podía tener hijos. En principio me dijo que me operara que en caso de no tener niños que adoptara uno. Me iba diciendo las cosas.

P: estuve con eso amargado

M: a los tres meses de casarnos

D: entonces el accidente fue antes o después de casarse

M: antes

P: antes

M: el accidente fue antes de novios, fue antes de que empezáramos a salir

P: después fui al médico, lo fui dejando, lo fui dejando, más bien me dolía cuando viene el tiempo frío, cuando había lluvia. Entonces no podía sentarme, cada vez que me sentaba tenía que levantarme, sabes me molestaba, saliendo ya de novios, me daba vergüenza al principio me recogía un poco pero después se lo comenté y gracias a ella, fuimos al médico y al final me hicieron pruebas, historias, al final me operé y quedé bien.

M: después de casados.

D: tú estabas embarazada ya .

M: no lo sabía pero estaba embarazada.

M. te acuerdas que fue cuando el dijo inténtalo.

P: a sí

M: y después cuando ya fue la otra revisión para ver la fecha, le dije que ya yo estaba embarazada

D: te quedaste embarazada antes de la operación.

M: sí, a los tres meses.

M: y con Aaron bien, a lo mejor lo que ha sido un niño mimado, puede ser que sí tanto por los abuelos como por los tíos como por nosotros a lo mejor.

P: quiere algo y enseguida lo tiene.

M: nosotros no tanto.

P: yo no tanto porque yo se que eso es una costumbre fea que vayan por la calle como a mí me molesta , por ejemplo, en una fiesta o cualquier historia>

M: y que quiere algo.

P:y que quiera algo y no una, yo si le puedo comprar todo lo que él quiera pero no quiero que después vuelva a lo mismo otra vez, a lo mejor va al mismo sitio cuatro veces y cuatro veces no se puede comprar y entonces yo le digo hablo con mi suegro, mira suegro esto pasa, no quiero, por ejemplo, que cuando salgan por ahí no le compren tantas cosas a los niños porque después cuando nosotros salgamos por ahí pues es imposible, sabes, y eso no es así. Una cosa y..., si se le rompe se le compra otra cosa pero no lo que no se puede es comprar una cosa, pues dejarla a un lado, comprar otra, dejarla a un lado, comprar otra , dejarla a un lado porque todo es dinero también.

M: lo que pasa que mi padre como no tuvo niño, sino tres niñas, entonces todos los nietos que tiene, es eso que los tiene mimados, tanto a Yeray como Aaron y como los dos se han criado allí.

D: cuál es la situación familiar de Aaron dentro de tu familia, es el único nieto, sobrino. Y dentro de la tuya (refiriéndonos al padre) Aaron, con tus hermanos y en relación a tus padres, qué nieto es.

M: pues en relación a la mía es el segundo, primero fue Yeray y después Aaron y nosotros vivimos encima de mi madre, aparte, sabes, pero tienes que subir por el patio, por ejemplo, está la escalera y te puedo decir que están todo el día con ellos, mientras no están conmigo arriba están con ellos . Y con mis hermanas bien, la madre de Yeray si acaso si la ve es por la noche, hay días que no lo ve o a veces por la mañana cuando deja a Yeray. Y con la otra como estudia y trabaja la ve a veces por la noche, siempre sube a verlo pero bien. Más que nada está con mi madre y con mi padre, o sea, por ejemplo si ellos los llaman, o voy para casa de abuelo, dame el niño pero de lo demás si no está arriba. Pero él se vuelve loco, esta mañana mismo ya quería irse con ellos, desde que lo oyó con el tractor. Eso si se vuelven loco por él, por el abuelo es.

P: sí.

D: el abuelo.

M: bueno de hecho no le llama el abuelo sino pa bueno que para ellos es lo que es Yeray para Aaron, es mi padre para ellos. Si ellos siguen Yeray mismo dice, estaba el otro día cortando una madera, que si era carpintero, mi padre dijo no pues yo cuando sea mayor quiero ser lo que tú estás haciendo, o sea, sabes dan dando los pasos.

P: si mi suegro por ejemplo dice, perdonando la palabra, dice a lo mejor cacho cabrón.

M: sí, sí.

P: Yeray dice cabrón y el más chico dice cabón (se ríen).

M: sí, sí, sabes que ellos >.

P:< los tres tienen que decir>.

M: lo van siguiendo, es eso.

P: por eso te dije antes que si tiene algo que ver con la relación Yeray

D: ustedes mismo lo dicen

= nos reímos

M: incluso en la ropa. No te digo que por Reyes no tenemos que poner de acuerdo, porque si por ejemplo si a uno se le compra una cosa, bueno mi madre y mi hermana la soltera compran

las cosas por igual, o sea, a lo mejor distintos colores pero que sean iguales. Los acostumbramos a eso

D: Yeray es mayor

M: sí un año mayor, Yeray cumplió los cuatro en Marzo

D: Aaron tiene tres añitos

M: los cumplió en Junio

D: y Yeray vive cerca, dónde vive Yeray

M: Yeray vive en Valle Guerra lo que pasa es que lo que te dije el otro día, nosotros nos casamos

P: a yeray más bien lo criamos nosotros

M: después de la clínica yo me mude para casa de mi hermana era soltera todavía , sí era novia tuya ya. Sabes como a ella la cesarea le fue mal y tal, entonces yo me mudé y desde que lo subieron de la clínica yo lo crié

P: se puede decir que lo criamos nosotros, es decir, que si por él fuera

M: si es por él

P: la tía es

D: y ahora que vive en Valle Guerra igual

M: sí

D: sigue pasando más tiempo con ustedes

M: o sea está lo que está en el colegio y después por la tarde a las 4.30 cuando termina las actividades, sube, entra al patio y sube las escaleras

P: Y a veces que los fines de semana, el padre me ha llamado para ir a buscarlo porque es una locura

M: o sea, él a veces dice que tiene ganas de cambiar de madre, dice mami hoy tengo ganas de cambiar de madre, me quedo aquí arriba, claro está tan adaptado

P: y el otro, el otro es al revés

M: el otro es al revés y eso que no se ha criado, o sea, sí, lo que pasa que para ella era el primer sobrino

D: al revés a que se refieren, que Aaron quiere estar con tu hermana

M: sí

P: esto es parecido a un culebrón, más o menos.

D: no, no esto no es un culebrón, esto pasa en cualquier familia, no te preocupes tú que esto pasa en cualquier familia.

M: sabes también la hermana que vive debajo, la soltera, lo que si tiene es que cuando nosotros reprendemos a Aaron, ella enseguida va a buscarlo, sabes

M: ella va a buscarlo, sabes, por ejemplo nosotros lo arrestamos, bueno por te quedas ahí sin ver la tele un rato, o te quedas y los juguetes esos no se cogen porque hace alguna ruinda, no, o sea, va empieza a mimarlo, empieza a , sabes, como que ese arresto no le vale de nada y tanto con ella como con mis padres Y tanto lo hacen con Aaron como con Yeray, a lo mejor mi hermana sube un sábado a comer y lo trae, y hacen algo mal y los arrestamos a los dos, arrestar ella a Yeray y yo Aaron, entonces llega mi padre y les quita el arresto. Sabes que, o sea que

P: esas son cosas que al final que la discusión la tengo yo con ella, sabes si ella tiene

M : no y que los niños no van cogiendo, sabes nosotros los arrestamos pero el va y lo levanta

D: pierden ustedes autoridad

M: exacto

P: yo por no bueno la familia yo me llevo con ellos estupendo pero han ayudado bastante bien y <se han portado > maravillosos

M: <pero eso que a veces que no >

P: yo me callo más bien por no, no herirlo, ni molestarlos como no han tenido niños por entonces me aguanto pero lo que yo les digo a ellos es, coño, si yo le pongo un arresto, porque yo no le levanto la mano, a mi hijo por lo menos yo no le levanto la mano, ni al otro tampoco yo lo que hago que los siento en el sillón y los arresto o les quito los dibujos animados o les quito las películas

M: o le quitamos a Yeray

P: lo le quito las dos cosas

M: lo dejamos una semana sin dejar ver a Yeray , subir para arriba

P: también

M: que es lo más que le duele.

P. o también un fin de semana

p: porque a lo mejor nos llevamos a mi hijo, a un campo de fútbol, le quito lo más que yo vea que él quiere

P: en realidad es eso, le dicen algo entonces yo con ellos me cabreo con ellos, oye me jode en un momento me duele en un momento que pongo a mi hijo allí sentado y cuando me viro ya no está. Mi hijo el día de mañana va a hacer lo que le da la gana porque el padre realmente no le hace caso al padre

D: ahí tienen toda la razón.

M: sí.

D: y ustedes se dan cuenta

P: por eso el pensamiento nuestro es no discutir, como tenemos para diciembre no lo sé a lo mejor para últimos de diciembre a lo mejor empezar a fabricar allí en frente del colegio,

M: tenemos ya los planos

P: espero que después de allí empezaremos una nueva vida

M: más que nada por él, porque a lo mejor va a llegar un día que nosotros no tengamos autoridad sobre él, entonces claro.

D: digamos que los límites están bastantes confusos.

M: si está con nosotros solos, sí.

P: sí.

P. mientras no este, por ejemplo, mi suegra ni mi suegro, ni mi cuñada, no haya nadie en casa. bueno no vivimos en la misma casa, yo vivo en la parte alta en otra casa pero la escalera se comunica en general con la de abajo también. cuando no hay nadie estupendo ya puedes hablar con él, puedes jugar con él que no, sabes, no no

M: arrestándolo

P: le digo Aaron estás sientas aquí y no te mueves de ahí. Es decir me tiene respeto por esa parte, si se sienta no se mueve ahora si oye un tractor, si oye un coche enseguida se queda mirando para la puerta como sabe ya que

M: < es el abuelo >

P: < si yo lo arresto > entonces van a venir a buscarlo

M: también otra manera que tiene cuando lo arrestamos llamar a Ali, a mi hermana

P: también

M: o a mi madre que es más

D: a tu hermana

M: o a mi hermana, por ejemplo, yo le digo pues ahora te quedas ahí y no vas a bajar a casa de mamá. Abre la puerta y se pone maa, mami me arresto ven a buscarme (cambia a tono lloroso, aunque le hace gracia) tanto así como a mi hermana

D: y van a buscarlo

M: claro

D: y eso lo has hablado con tu madre y con tu hermana

M: sí, pero me dicen que si no me da pena de verlo, si me da pena pero es que si no lo hago así, sabes, no le voy a poder decir nada por eso mismo nosotros decidimos de fabricar aparte, antes de que el niño fuera mayor porque si no

P: ese mismo problema no lo tenemos nosotros también lo tienen

M : con Yeray

D: con Yeray

P: los padres se cogen un empuje también

M: nosotros es que claro por una parte a lo mejor hemos tenido la culpa en el sentido de que mi padre siempre quiso tener niños y el fue más chico el único entonces, yo lo digo de niños, no, entonces no le queremos el que él está demasiado encariñados con los niños, para él eso es, o levantarle la voz, además si hago de comer y no le gusta él va y le hace otra cosa. Sabes, está de los niños está muy muy pendiente. Además él sale y no viene a casa sin traerles algo puede ser un caramelo un fritolay o

D: que edad tiene tu padre

M: mi padre 57 creo que son

D: y tu madre

M: 51 o 52

D: esa barrera de abuelos no está muy definida

= nos reímos.

D: claro todavía se sienten X mientras no estén con el cuidado diario de lavarlos, vestirlos, pues lo disfrutan, pero es que los límites entre los abuelos y los padres a veces son difíciles de marcar

M: claro nosotros a veces, eso, nos callamos, para no herirlos pero a lo mejor estamos fallando ahí en no decirle algo

P: fallamos en el sentido de la relación nuestra porque a lo mejor yo le digo mira Mary esto me molesta de tu padre, no me gusta y ella a lo mejor me contesta y yo que te hago, vamos a hablar con ellos, hablar con ellos

M : que va él lo que dice es que si queremos tener al niño todo el día encerrado (ruido de la puerta de fondo) entonces

D: bien

= alguien está en la biblioteca

D: y en tu familia qué lugar ocupa Aaron, número de nieto

M: dos o el tercero

P: el tercero

D: cuántos sobrinos más hay

P: hay dos más pero

D: ah, pocos

P: en realidad si empezamos a ponerlos son cinco

M: pero él no ha tenido relación con dos

P: no tiene relación con dos, no fue un matrimonio, fue un hermano que me sigue a mi, el mediano que me sigue y se fue con una chica de La Laguna y tuvieron problemas, problemas de los padres cosa que no me interesa. Mi hermano conoció a esa chica por lo que es la emisora, radioaficionado, se conocieron y por lo visto la chica esa estaba saliendo con un abogado pero entonces los padres tuvieron problemas con ella al enterarse que dejó al antiguo novio para irse con mi hermano, no se si es por el dinero no si era por, no sé por lo que era, bueno, al fin es que los padres no querían a mi hermano, no quería ni que fuera a la casa a buscarlo, entonces ellos se veían a escondidas, entonces a ella le pegaba, a la novia, una vez la cogió en la terminal los padres un poco más si la gente no la separa a mi hermano lo matan allí entre los hermanos y eso, pues lo que hizo fue la discusión que ella se propuso quedar embarazada pero mi madre y mi padre no lo chascaron en el sentido de que mi madre una vez rompió, mi hermano es casado y separado, la chica esa una vez fue a casa cogió un album

M: el album de fotos de la primera mujer

P: los cogió y los rompió todos, la cinta hizo lo mismo, entonces mi madre le dijo que no la quería más en mi casa, después de eso empezaron con problemas con llamadas y al final que no la querían, no la quería mi padre y no la quería mi madre pues esto que una vez llama a mi mujer y la pone a parir por teléfono

M: con ella no hemos tenido la relación, ni con las niñas

P: no, nosotros no

M: nosotros a las niñas

D: es decir, que hay dos primos que Aaron conoce

M: dos niñas

D: dos primas que no las conoce

P: bueno ni mi hijo ni mi sobrino

P: por eso te decía que hay cinco, pero en realidad.

D: y no se habla de los otros dos

P: no.

D: en la familia

M : mi suegra tiene como dos fotitos de las niñas, pero en realidad no, porque ellos no vienen, no los deja que el padre las vea, o sea no tienen relación ninguna

D: entonces con tu familia>

P: mi hermana

D: Aaron con sus tíos

M: no le gusta ir mucho a casa de mi

P: mi hermano empezó a vivir, ahora aquí en casa de mis padres, cosa que a mi no me importa y a mi hermana tampoco pero en esa parte no me gusta dejar tanto al niño como él tiene sus tremendos por eso no me gusta dejarlos en el sentido de que no conozco ese aspecto con un niño, lo conozco como hermano pero no lo conozco como padre, entonces no se si por el hecho de hacer cualquier cosa, cualquier herramienta

M: porque es como muy meticuloso para sus cosas

m: no quiere que los niños, me acuerdo de novia, nosotros dos el mayor que tiene ahora once años le toco la emisora, el fue a verla, sabes como que tiene una reacción, o sea que las cosas de él no se tocan, yo no le he visto levantarle la mano a ninguno

P: no hombre

M: por fuera es eso sabes

D: si que tiene un carácter

M: no le gusta

P: por eso en ese sentido no me gusta, no lo conozco como padre y yo se que es buen padre por lo que me ha dicho mi madre, ni lo he visto por aquí ni mucho menos pero no lo dejo en el sentido ese que a lo mejor le vaya a coger alguna pieza de herramienta o cualquier cosa y a lo mejor le va a reprender o no lo se la verdad es que no te puedo decir porque no lo se , se que no, que levantarle la mano estoy seguro que no porque el se vuelve loco cuando va a mi casa, se lo lleva

M: sí si cuando va a mi casa

P: lo levanta, bueno mi hermano, somos tres pero con quien más relaciona es conmigo, o sea, con el otro no tanto, el otro es una vez al año

M: es el mayor, es más serio como ya es mayor sabes

P: pues conmigo si habla, no diario pero en la semana le gusta más ir a casa, hablar más, tenemos más relación con él. Por esa parte es el niño y ya por la parte de mi padre pues mi hijo no le gusta ir tanto para abajo

M: pero cuando va le encanta estar allí

p: no se quiere venir

M. pero eso le cuesta a lo mejor es porque nosotros no vamos mucho para abajo, es aquí en frente del colegio o sea que no es lejos

P: desde que hemos tenido el problema ese con mi hermano este y con el otro aunque yo estuve peleado con este casi dos años, después de la discusión que ella tuvo con mi mujer, dejamos de ir a casa, cosa que no teníamos que hacer,

M: porque ya él empezó a vivir un tiempo en casa de mi suegra

P: entonces mi madre pues estuvo bastante mal mi padre igual yo igual no se lo quería demostrar a ellos ni mucho menos yo estuve un par de meses, bueno son mis padres son algo querido mío, y como no iba a casa pues me dolía pues estuvimos sin ir a casa un par de meses bueno, llamabamos a ver

M: o sea ellos veían al niño si ellos venían a casa

P: sí, entonces el niño ahí se acostumbró a los otros abuelos y , si le dices de ir y vamos, si llevamos un rato allí pues a lo mejor se queda

M: a veces lo hemos dejado y se queda bien . Al principio le cuesta pero si por ejemplo mi suegro se lo lleva para atrás pues nosotros nos vamos y al ratito llamamos para ver donde está, no ha preguntado por ustedes

P: mi padre si, con mi padre, si es como mi suegro está siempre en la huerta si le da al tractor si se pone a jugar con las mangueras y el agua

M: incluso le ayudo a llenar un garrafón grande de vino

P: mi padre lo enseña por ejemplo a embotellar

M: bien

P: se lo lleva para el monte, a coger manzanas

D: es decir, que tu padre ha pasado tiempo con Aaron también

P: sí

M: sí, no tanto

P: el tiempo que ha estado con mi padre a lo mejor lo ha aprovechado al máximo, a lo mejor lleva tres horas y a lo mejor, nosotros estamos más abajo en casa de una pareja, en casa de unos vecinos visitándolos y oigo el coche pues sabes ya lo veo a lo mejor se lo va a llevar a una plaza . Sabes ellos siempre intentan antes de que vayamos a buscarlo

M: incluso tiene más relación así de sacarlo que con los otros dos siendo mayores

P: eso sí

M: porque los otros dos son mayores

D: qué edades tienen los otros

M: pues uno tiene cuatro años, se puede decir que es de la edad de Yeray y el otro tiene once creo que es

M: ir a visitarlos pero a quedarse no y a él con los primos les cuesta a veces vamos a casa de mi cuñada y él se queda por fuera de la puerta

P: sí, se queda llorando no entra no se por qué

D: no entra

M: a veces no llora

D: a casa de los dos tíos

P: no,

M: del hermano de él

P: hay uno que está viviendo en casa

D: sí y el otro tiene dos hijos

P: entonces cuando vamos a visitarlo a lo mejor, no

M: le cuesta

P: se pone a llorar y no entra, se queda tenso

D: recuerdan alguna experiencia que haya tenido dentro de esa casa

M: no

M: lo que pasa es que mi cuñado es muy serio, él le tiene como respeto a mi cuñado

P: una vez, bueno yo no sé si es por eso una vez estábamos en el cuarto de la tele fue en Navidad, creo que fue, le levanto la voz

M: sí

M: pero jugando

P: jugando

P: y se quedo impresionado mirando para él y empezó a llorar

M: era chiquitito

M: como que le tiene respeto

P: y después cada vez que lo ve

D: pero siempre que van, normalmente esta tu hermano allí, no saben que pasa sí

M: después al rato sí

P cuando las primas a lo mejor empiezan a hablar con él a jugar

M: nosotros cogemos lo dejamos en la puerta con la puerta abierta y nosotros entramos y cuando él quiere va despacito, despacito entrando sabes que no lo obligamos

D: y entra

M: sí nosotros vamos nos sentamos en la cocina y vamos mirando y va despacito

P: sí pero va tenso, con los puños cerrados va temblando

M: y después con el tío sí porque fue el primer nombre que aprendió, Manolo , tío Manolo, tío Lolo, sabes yo creo que fue eso que se llevo una impresión

D: y con los primos

P: con los primos pues tiene una relación, pues muy poca, en el sentido, bueno normalmente la culpa ha sido mía porque yo el trabajo que he tenido ha sido en parte muy fuerte y muchas horas por ejemplo, yo ahora dejo un trabajo y ahora estoy un poco más tranquilo, tengo más para estar, con la familia porque yo tenía un trabajo que empezar por la mañana y salía a las dos de la tarde y después empezaba a las cuatro y salía a las doce de la noche de seguridad y me metía el sábado todo el día ahí me metí cuatro años bueno el resto de la vida de casados y ahora estoy como yo siempre he sido chapista pues deje eso, lo quise dejar y fui a un taller de chapa y pintura tengo en casa también un salón que también hago hago mis cosas

M: también le gusta a Aaron, se pone con la lijadora

P. y tengo sábados y domingos libres aparte que cuando hago trabajo pues está conmigo, le enseño como se hace una cosa como se hace otra, más bien cuando estoy en casa más bien está conmigo que con él yo desde que llegó como y me lo llevó conmigo si voy a cualquier sitio si voy a comprar si voy, o sea que lo quiero aprovechar para estoy dos horas dos horas quiero estar con él

D:por las tardes normalmente

M: hace la siesta

P: por la tarde a veces cuando llego lo pillo durmiendo a lo mejor cuando ella no está lo pellizco lo despierto (se ríe)

M: anoche mismo estaba durmiendo cuando llego, que llego tarde serían a las ocho y pico ya él estaba durmiendo, después se desveló porque él se levanto a la cocina como que lo aupo para darle un beso y entonces ya a las cuatro se desveló. Después estuvieron jugando los dos a las cuatro de la mañana y después se dejaron dormir, los dos allí en la habitación de él. Entonces sí, y cuando él se levanta por la noche no viene por mi lado

P:no

M: va por el lado del padre y es más lejos

M: primero me llama me dice mami pero si yo le digo ven para que te acueste con mami, viene pero no por mi lado sino por el lado del padre

P: a veces me llama. Yo estoy poco con él por la sencilla razón del trabajo no pero los ratos libres que he tenido pues lo he querido valorar, <porque> y los he aprovechado bien porque el niño también se da cuenta pues que yo tiro por él, ¿no? que a lo mejor no es como otros que llega y le da un beso, sigue comiendo y lo deja a un lado, cómo estás

D: <y aprovecharlos>

P:sabes que no es la misma relación yo por lo menos la experiencia de padre para mí ha sido maravillosa, sabes yo por lo menos por mi hijo doy hasta la vida

M: pero no es que aparte el es cariñoso, eso si cuando se enfada, está enfadado “yo no lo quiero” (cambia el tono)

D: él lo dice

P:sí

M: dice lo que siente en ese momento, estoy enfadado, ya no lo quiero, bueno pues no me quieras, mami trae otro niño, él viene o sea>

P: o me pregunta a mí, papi tú me quieres

M: sí

P: digo sí

D: con frecuencia, cuando ve cara de enfado de ustedes

M: exacto cuando por ejemplo nos enfadamos

P: nos agarra a los dos, <le coge a ella el brazo la agarra y nos X a los dos>

M:< y dice yo te quiero> mami y a papi también, por ejemplo, le preguntamos y a quién quieres más mi niño y dice a los dos. Sabes esas cosas si las expresa bien

P: y después para pedirme algo, me dice a lo mejor, si me pide galletas pues pide galletas o después ya ahí no ya me pide regalitos, o sea, no me dice a lo mejor , de comida sí, me pide sopas o potajes

M: sí, tú dices que <quiere de cenar y él te dice

P: <o papas o potaje

M: <él te dice lo que>

P:< o agua o refrescos>

P: pero lo que es otra cosa de picotear, y eso ,<no me pide él>

M:él dice regalitos

P: no me dice a lo mejor dulces o chupete, no, chupete sí

M: y galletas también pero a lo mejor pastillitas o eso, él suele decir regalitos

P: sí aparte de todo eso lo que haya pues no me dice sino regalitos o me dice aquello

D: golosinas, cuando dice regalitos que son golosinas

M: golosinas

P: eh

M: a lo mejor paquetitos de esos de X que hay pequeñitos

P: sí

M: en cajitas o a lo mejor>

D: pero que nunca te dice manises o chicles o caramelos

P: no, no

D: manises si lo dice

P: a veces

M: pero si a lo mejor lo sacan, nosotros los manises no se lo solemos dar sino a lo mejor lo sacamos para picar o eso, él te dice quiero manises, sabes, que él conoce las cosas lo que pasa es eso que a veces las dice y a veces no

P: sí

D: ya

M: pero de lo demás bien

D: y a ti te llama pa

P: no a mi me llama papá, a mi suegro lo llama pa

D: y esa diferenciación desde que edad la utiliza

M: desde que aprendió a hablar

M: ahora cuando le da la gana, cuando él quiere dice abuela o abuelo

P: también me llama Moisés pero Moisés me llama más bien por mi suegra.

M: sí

P: Porque yo le tengo dicho a mi suegra que me diga papi delante de él, vete que papi está ahí o vete que, cualquier cosa <pero mi suegra dice>

M: <mira ella dice mira que Moisés viene>

P: <ya viene Moisés o viene entonces>

M: cuando le da la venada dice hola moisés pero esas son cosas o hola mary o tata como el otro me llama tata, dice tata mary sabes esas cosas así

D: es decir, que él también utiliza lo que utilizan otras personas con ustedes

M: sí, sí, sí

P: exactamente

D: los identifica solamente

D: y nosotros le damos una foto grande a veces y él va diciendo quién es este, quién>

P: yo de todas maneras, en mi vida actual yo por lo menos lo que pienso yo hacer ahora cuando empiece pues cuando ya estemos viviendo en nuestra casa pues tener una relación muy íntima en el sentido de que si un día va para casa de un abuelo pues al otro día va para casa del abuelo, sabes, no estar a lo mejor en casa de un abuelo y un día en casa del otro abuelo porque parece que no pero si influye aparte que influye la familia también, no por, más bien por puntas, sabes por punta, si llevas un niño a lo mejor una semana a uno, a lo mejor un día sólo en la otra

M: bueno en este caso lo que está diciendo él hubo un sábado creo que salimos y esto que nos llamaron unos compañeros y dice mira vamos a, no sé a donde íbamos a ir y salimos y entonces mi madre estaba cansada porque llegó de sembrar papas o algo de eso y entonces no le dijimos nada sino cogimos nos vestimos, vestimos al niño y se lo llevamos a mi suegra entonces eso fue un sábado, el domingo lo tuvo todo el día que fue cuando fuimos a buscarlo y ellos salían con él vestido para llevarse a los cochitos que eran las fiestas de Valle Guerra, entonces por la noche decía que dónde estaba el niño porque nos venimos sin él, no , porque dice mi suegra cuando venga de abajo te lo llevo y entonces mi madre dice que porque habíamos llevado al niño lo habíamos tenido allí todo el día que era un domingo sabes, que es eso, entiendes como que están demasiados acostumbrados y entonces lo único que yo le conteste es pues aquellos también son abuelos sabes osea a lo mejor un domingo puede estar más que un día entre semana

P: y eso aunque creas que no también molesta en el sentido pues yo pienso pues están despreciando a mis padres cuando ellos son los abuelos de mi hijo.

M: sabes

P: estuve un tiempo X actualmente desde que llego estoy un tiempo con mis suegros, hablando con mi suegra vacilando pues estuve un tiempo parado, y venía de trabajar buenas tardes, buenas tardes, no cabreado sino yo por mi parte

D: te sientes un poco

P: sí hasta que ellos se dieron cuenta y se lo dijeron a mi mujer. Estuve por lo menos casi un mes estuve que subía para mi casa

D: te costo un tiempo asimilar de aquí lo entiendes pero (nos reímos)

P: después se lo dijeron a ella que qué problema tenía yo no nada hasta que se lodijo

P: y con el niño bueno

M: el niño con los dos está bien lo único es eso con el niño que le cuesta entrar ahora después bien.

P:sí

M: ahora nunca ha salido con él sólo con mi hermana la madre de Yeray que viene a lo mejor y se lo lleva, con ella no ha estado sin que hayamos estado nosotros

P:no

P: de todas maneras la relación nuestra

M. es que vamos poco para casa de ella

P:aparte influye lo de la casa también porque ella y la hermana no chascan muy bien

M: la soltera

P: la soltera entonces en un principio mi madre tiene una casa separada, no, está en una casa grande pero no bueno tiene tres casas más abajo y en principio resulta nuestra intención era pues alquilar una casa y sabes hasta que fabrique pues seguir viviendo en la casa, sabes, separar la familia, no estar conviviendo con la familia entonces pues todo eso influye en el sentido de que no puedo hacerlo, yo por lo menos no puedo disponer de hacer cualquier cosa en mi casa, en mi propia casa, no puedo porque todo le molesta a mi suegro o a mi suegra pues yo se lo digo a ella o me cabreo con ella sin ella tener culpa porque en realidad ellos no tienen culpa de nada yo que se o me pongo por ejemplo con un coche a trabajar la hora que es pues a lo mejor me da hasta la una de la mañana con un coche sabes todo son puntas o vas a hacer algo y no puedes porque en seguida no me lo dicen a mí porque a mi no me lo dicen sino se lo dicen a ella, sabes ya la llaman y le dicen coño Moisés , tu marido está haciendo esto o cualquiera entonces ya no me lo dice, me lo dice cuando ya termino el trabajo porque sabe que si me lo dice lo dejo todo quieto y todo eso influye sabes , influye en el sentido que me pongo siempre entonces la relación nuestra ha sido un poco de gatos y otra un poco de bien

D: pero eso es normal en todas las relaciones

M: pero de gatos no porque sino porque a mi me dicen algo y yo me lo callo

D: siempre influyen

M: entonces me dice que porque no se lo dije en ese momento sabes yo voy como tapando, tapando de aquí y tapando de allí

P: a mi me lo que me gusta es porque me encantan los animales, me encanta yo llegar de trabajar y ponerme a hacer algo a poner, sabes soy una persona inquieta, sabes una persona que me gusta desde que llegó a casa hacer algo

M: hacer algo

P: pues pintar o soy curioso para las cosas, me gusta o para trabajar con un coche también cuando estoy en casa a lo mejor tener tranquilidad lo que pasa a veces pues son mis suegros tendrán que molestarle sus cosas yo a lo mejor lo hago mal en el sentido que también no comprendo a mi suegra a lo mejor no comprendo

M: ellos están acostumbrados a tener hijos no tener nietos

P: están acostumbrados a otra cosa

M. entonces

P: entonces yo de momento lo he ido dejando ya hace un tiempo que no cojo ningún coche en casa y dejandolo sabes, yendo cacho por cacho , sabes quitando quitando y ya cuando tenga mi casa pues empezaremos una vida nueva

P: lo único que me molesta es eso, que si le reprendo algo enseguida van ellos pero de resto o por ejemplo alego yo con él o no me gusta no sé cualquier cosa que estemos en casa o que no se quiera bajar del coche o que no me haga caso en el sentido a lo mejor que le digas nene ven aquí o vete hacer esto, se da la vuelta y se echa a correr

D: le dicen nene

M: a veces le decimos nene

D:< quién le dice nene >

P: yo

M: nene ven aquí o vengan nene corre que te vamos a bañar manias que coge uno, pero él sabe y hace caso sabes para esas cosas a lo mejor va ven aquí o nene bajate ya del coche

D: Pero Aaron lo utilizan más, pregunto, para reprenderlo, cuándo se le quiere reprender

M: sí le decimos Aaron

P: sí

D: Aaron y cuando están las cosas muy relajadas >

P: no yo siempre

M: no Aaron, o sea el nene a lo mejor lo utilizamos en el sentido de que hay veces, eso de nene ven cuando te pones Aaron bajate del coche y no se baja pues nene baja te ya , sabes a veces

P:<XXX

M: <igual que le digo >

P: pero eso que a lo mejor no te hace caso

M: pero también he utilizado yo el nene para reprenderlo o sea que no cojo un nombre para una cosa y otro nombre para otra

P: bueno una vez estaba mi hermano fuera de mi casa, mi hermano el casado con mis dos sobrinos, estaba mi cuñada , mi madre mi padre el otro hermano y nosotros llegamos entonces ellos estaban por fuera pues desde que lo vió ese niño estuvo por lo menos más de cinco minutos con una perrera que no se bajaba del coche

P. será del día que lo impresiono mi hermano

M. es que era chiquitito

D. qué edad tendría

M: tendría un año aproximadamente

P: es como gritar a una persona y te quedas mirando para ella

D: te quedas impresionado

P: y después al rato es cuando dices Aaron

M: después de que lleva un ratito si es que hemos pasado un día entero en casa de mi suegra, no, que venimos todos para comer

D: comen juntos

D. cómo la dinámica familiar

M: no, comíamos abajo al principio de casarnos pero ahora como arriba o sea la comida la hago yo arriba en mi casa

P: sí al principio comíamos abajo después de que empezaron pues problemas a lo mejor en el sentido

D: desde que nació familiar, cuente un poco como ha sido la dinámica familiar, comían juntos cuando empezaron a

M: no sé es que a veces comemos abajo

D: bueno más o menos

M a veces comemos abajo, a veces arriba pero ahora ya estamos comiendo arriba

P: después cuando nació el niño tuvimos un tiempo que no llegó al año pues en casa, todo fue en casa. A un principio yo también tuve un problema en el sentido que la madre le decía que, la madre como madre le decía a ella como madre que no sabía llevar al niño y entonces a ella le dolía pues nadie sale experto cuando tiene un niño, nadie lo sabe porque en verdad que no,

seguro que ella tampoco lo sabía cuando tuvo el primer hijo entonces eso también me dolía
coño mi mujer para ellos no es perfecta, e

M: ellos me ven como una <una niña chica>

P:< como una niña>

M: me ven como la niña

P:entonces

M: para ellos no he crecido

P: ten cuidado con el niño que tú no sabes hacer esto que tú no sabes hacer lo otro, hasta que
un día

D: eso se mantiene

M: sí, sí

P: sí

P: hasta que un día le plante, bueno tuve que ir al día siguiente a pedirle perdón porque me
dolió más a mí que a ella. Un día subió también ella estaba dándole de mamar creo que el
pecho no sé que

M: fue un día >

P: ella entró y tú estás locas tú no sabes hacer eso, vas a bañar al niño ahora y entonces la
puse en su sitio a mi suegra le dije que la última vez que usted entra en mi casa y le diga a mi
mujer lo que ella tiene que hacer, enrosco y se fue para abajo entonces estuve todo el día mal
y yo estuve trabajando y yo soy una persona que no me gusta los problemas yo puedo tener
un problema y ya estoy malo todo el día, sí yo si los problemas no los puedo entonces al día
siguiente tuve que bajar porque me fui a trabajar y ya cuando llegué por la noche mi
intención era desde que llegara pero como estaban todos durmiendo pero a primera hora de la
mañana a las siete y pico cuando me levante, bajé y le pedí perdón y son cosas que en ese
momento te cogen de imprevisto que llegan y te dicen que estás a lo mejor en la cocina con
ella vacilando y de repente sin tú saberlo le dices pero que estás haciendo que tú no sabes
hacerlo entonces te quita un poco más el vacilón que tienes ya te lo corta y luego vuelve a
pensar bueno ya vuelve mi suegra otra vez

D: ocurre con frecuencia

M: sí

D: es diario más o menos

M: ahora parece que se les ha quitado un poquito más

P: se le ha quitado un poco

M: pero

P: se le ha quitado un poco porque ella le ha cascado también le ha dicho

D: y Aaron suele estar presente

P y M: no

D: a quién hace Aaron más caso cuando están abuelos y padres juntos

M : a los abuelos

M: ahora si están los abuelos y está la que el llama tata, que es mi hermana, la madre de Yeray es tata

D: y qué hace Aaron con tata

M: bueno es que es la madrina de hecho es la madrina

D y qué cosas hacen juntos , cómo

M: no se es que realmente es a la menos que ve

P: sí

D; en tiempo diario

M: sí sí,

M: porque a lo mejor la ve ahora cuando vienen a lo mejor a dejar a Yeray si Aaron no está dentro de clase la ve, no como están las clases pegadas pero si no

D: esa no es la que vive con ustedes sino la madre de Yeray

M: entiendes que a lo mejor pasa un día y no la ve o si acaso el fisquito de hola tata

D: y entre ustedes hace más caso a tata que a ti

M: sí, sí a tata

M.: igual que Yeray me hace más caso a mí que a la madre

P: sí y a mi igual

P: el padre de Yeray puede ir

D: los padres iguales

P: sí el padre le puede decir ven aquí que si yo a lo mejor le digo siéntate aquí el no se mueve de aquí

M: mamoy que le llama Mamoy

P: es diferente a mi hijo, yo a mi hijo por ejemplo le digo pues Aaron ahora no vas a ver los dibujos enseguida agacha la cabeza y sale caminando o le dice a lo mejor a la abuela madre que yo lo arreste y se vuelve a sentar pero el otro, no sé es que a lo mejor será que lo crié de distinta manera

M: para nosotros era el primero, nosotros criamos a Aaron , a Yeray como hijo

p: a lo mejor yo le digo Yeray voy un momento al coche a buscar esto, no te muevas de aquí y ya puede ser el abuelo puede ser quien sea que no se mueve de ahí, ni se enfada tampoco

p: ni el padre tampoco

P: o si a lo mejor le digo nene, ves nene, vamos o si a lo mejor le digo Yeray vámonos

D: con Yeray también utilizan nene

P: sí , a lo mejor le digo a Yeray vamos a no sé a comprar o a jugar conmigo , porque Aaron a lo mejor en ese momento está con el abuelo en casa del otro abuelo, la suegra de mi abuelo

M: o sea mi abuelos son bisabuelos

P: y el padre decirle a lo mejor

M: a ellos si lo llaman abuelos

D: y qué relación tienen con él

M: vienen X o sea yo los cuido tres veces a la semana y en el verano me los llevaba tanto a uno como a otro, sabes mientras, o sea zotea con zotea sabes

P: sí parece un patio

M: lo que pasa que es una casa casi, casita terrera y ellos allí disfrutan porque juegan a la pelota , juegan a la bicicleta

D: y Aaron va ver a los bisabuelos como las visitas que se hacen normalmente a abuelos

P: sí

D: es como los bisabuelos son los abuelos de Aaron

(nos reímos)

M: nosotros lo llamabamos abuelo y se quedó con abuelo, mi madre o a mi padre lo llamaban pa o ma, se quedó

D: y en tu casa también pasa lo mismo

M: no, porque él no tiene sino un abuelo

D: sólo tiene un abuelo y a más distancia

M: si pero que yo creo que la habrá visto un par de veces si acaso

D: cuando se queda en casa de mi abuela, mi abuela, mi suegra siempre la lleva a verla, siempre que vea que se queda va a visitarlo con él

D: qué edad tienen tus padres Moisés

P. mi padre tiene 62

D: más o menos, aproximado

P: y mi madre 58

M: 64 tiene mi padre porque se jubila ahora o sea casi 65, pero más o menos

D: cuando tata a casa que hace Aaron

M: se vuelve loco

P: si está en la azotea pues se tira de la azotea abajo

M: si se puede tirar se tira, es una locura por ella

P: sí

M: y te digo es a la menos , a la menos que ve

P: sí porque no la ve

D: y pregunta por ella

P: sí, sí y cuando llama a alguien por teléfono es tata sí, pues dile que venga a buscarme, y el otro está por el teléfono y dice tata ven a buscarme

D: también te llama tata

M. sí, sí,

M: dice mi hermana un día no los vamos a cambiar a ver si se adaptan a

P: para nosotros a veces cuando sabemos que los padres vienen a buscar a Yeray lo bajamos disimulado para abajo, pa casa de mi suegro para quedarse abajo porque si él se entera, a lo mejor, Yeray mismo oye el coche y no puede sacarlo yo lo tengo que sacar a llantos porque no

D: y esto sigue pasando

M: sí, sí, no yo me quedo aquí tío Moi va a ir a buscar un perrito. Hoy nos quedamos aquí, mira ya tata

P: perritos se refiere a perritos calientes

D: entonces es una historia cada vez que se tienen que separar

M y P: sí

D. y puede ir a más

P: entonces

M: como que el otro era más chiquitito sabes pues no había tanto pero>

P: eso lo es lo que voy>

M: pero como Aaron ya ha crecido

P: eso es lo que voy a intentar, bueno pues de resto pues me queda el permiso del ayuntamiento

M: a ver si así

P: y desde que me venga a primeros de años empezaré

D: tendrán que hacerlo con mucho cuidado porque a veces la separación física es decir>

M: bueno en Aaron el año pasado venía siempre, tú le decías vamos que vamos a buscar a Yeray al colegio le encantaba incluso se mentalizó en el verano que él venía al colegio con Yeray

D: y Aaron con quién juega cuando sale del colegio

Py M: con Yeray.

p: sí porque por arriba no hay niños

D: y que hacen juntos

M: pues en dibujos ayer mismo estaban con ceras escribiendo

D: hacen los dos la misma actividad?

M: sí, sí

P: sí

M: si uno tiene una espada hay que buscarle una espada al otro porque se pelean por esta espada, sabes y es lo que tú dices a lo mejor no se hablan, o prestamela un rato sino esto es mío, sabes ya va a las manos.

P:sí

P: Yeray enseguida es una persona más en ese <aspecto >

M: <tiene otro genio>.

P: si tiene otro genio

M: entonces Aaron ha ido cogiendo eso sabes

M: Yeray es que para nosotros es un hijo más

D: sí es un hijo más pero desde los caracteres, cómo es el carácter de Aaron, su personalidad y la de Yeray , cómo lo describirían ustedes a uno y a otro, sabiendo que la relación que tienen con los dos. Cómo los percibe cada uno

M: no sé tiene un carácter fuerte sabes o sea él se enfada y se enfada te puede decir misa

P: sí las palabras que te dicen pues las dice no por nosotros ni por los padres sino por mi suegra,

M: por los abuelos

P: por los abuelos, a lo mejor dice maica o te dice >

M: pero también y perdona Moi la familia de mi cuñada

P: exactamente, más bien

M: sí los tíos de él si lo han educado mal

P: sí

M: sabes, tienen otro que es supermalcriado

P: bueno eso lo vemos nosotros lo ven los padres, los padres lo dicen también porque los tíos no son como nosotros>

M: además se nota cuando

P: porque es feo decirle a un niño di marica o di cabrón, a mi no me gusta

D: tú sabes que esa influencia la recibe de Yeray

P: <sí, X

M :< ahora no tanto porque mi hermana

P: y delante de nosotros y eso pues lo hace igual, a lo mejor le dices Yeray mira a tu padre, dile a tu padre pues cabrón, dile a lo mejor a tu madre

D: se lo dicen al niño riendo una gracia

M:< el padre estaba para La Palma trabajando>

P: entonces yo a veces le digo Yeray eso no se dice, a pues me lo dijo, no se dice, eso no se dice porque te has quedado sin dibujo

D: y funciona

P: y funciona

M: hasta que vuelva

P: conmigo, conmigo funciona, a lo mejor

D: hasta que vuelva a tener contacto con los tíos ¿no?

P: sí,

P: o a lo mejor viene y le dicen algo o cualquier cosa y me llama mira tío me dijeron esto o mira lo que me aprendí

M: sí porque dice lo que me aprendí

P: sí , cualquier cosa cualquier palabrota , quién te dijo eso o pues me lo dijo tal, cómo te lo vuelva a decir , aparte que te salen bichos por la boca te dejo sin luz,< o no juegas conmigo

M: <él lo que tiene es que se le quedan las cosas enseguida , y según se le quedan te las dice>

P: o no vas conmigo cuando yo vaya a salir>, o no vas conmigo cuando vaya a salir, entonces se queda mirando y ya no me las dice más , a mi, en lo que respecta a mí y a mi mujer ya después de ahí no lo sé, pero es una persona muy fuerte, una persona cariñosa eso sí una persona que es muy cariñosa

D: pero habla , ¿es tímido ?

M: sí, sí, Yeray ¿tímido? , no

P: un poquito

M: no sé yo no, para mí no lo veo tímido, veo tímido a Aaron
P: sí Aaron es más tímido que
D: y cuando se trata de relacionarse con personas ajenas, extrañas, no conocidas
M: yeray, no él pregunta de todo,
P: de todo
M: y tú quién eres, una vez fue una pareja a buscarme salió él
P: sí
M: y tú quién eres y a qué vienes a buscar a mi tío pues ellos no están, sabes que a él
D: entonces entabla una conversación con cualquiera
M: sí Yeray sí
P: él sí
D: y Aaron
P: no, Aaron no
D: Y la personalidad de Aaron cuál sería
M: bueno yo no he estado sabes , pero creo que no, para mí no
P: yo lo que le he visto a él pues es si alguien me llama a casa, entra y papi te llaman y ya está
M: sí
P: por ejemplo lo que hace, al contrario, por ejemplo la visita entra a casa>
M: con los X si traen hijos, con los niños si se relaciona
D: pero con los adultos no
P: no, por ejemplo la visita entra a casa a la cocina y él no está en la cocina se va enseguida inmediatamente a ver los dibujos al cuarto de la tele
M: suele esconderse detrás de la puerta
P: sí él no, no , desde que hay visita en casa no
D: y cuando está Yeray , tendría el mismo comportamiento o se siente más seguro
M y P: se siente más seguro,
M: si Yeray viene a donde estamos nosotros, viene él aunque haya la gente que haya
D: Yeray habla por Aaron
M: no sé
D: cuando Aaron quiere algo, Yeray dice Aaron quiere esto
M: no
P: no

M: no, yo no lo he visto, hasta ahora o sea delante de nosotros , me entiendes , detrás , detrás a lo mejor cuando está con los abuelos o eso no sé pero que yo lo haya notado

P: ni yo, que yo lo haya visto no

D: y cuando están los dos juntos, quien habla más

P: bueno lo que te puedo decir es cuando <están los dos juntos>

M: es que Aaron habla

D: sí, yo no lo dudo, lo que estoy preguntando quién tiene más protagonismo en una conversación donde están los cuatro juntos, o bien tres, el trío Yeray , Aaron, tú (refiriéndonos a la madre), Yeray , Aaron , tú (refiriéndonos al padre) , quién habla más

P: de ellos dos o de nosotros dos

D: de los dos o si

P: si fuera de ellos dos, Yeray

M: Yeray

D: Yeray tiene más iniciativa

P: sí, sí

M: pero me entiendes eso que a lo mejor están ellos dos y le pregunta pues mira primo porque, no lo llama Aaron sino primo

D: primo

M: Yeray a Aaron lo llama primo

D: en vez de Aaron lo llama primo

P: sí

D: y Aaron a Yeray

P y M: Yeray

M: o primo a veces pero más que nada Yeray

P: más bien Yeray

M : pero sabes, en ese sentido a lo mejor si habla Aaron, tú lo ves y tú le dices pues están , tienen una conversación

P. sí

M: a Aaron no se le entiende mucho pero como ellos se entienden porque tienen una conversación >

P: bueno yo de todas maneras> yo todas las tardes

M: abre un libro y Yeray le explica a él pues esto es así

D: Yeray

M: sí, sí ayer mismo estaban haciendo eso la colección de los nomos que van aprendiendo con las hierbas que yo se la estoy comprando , abrió un libro y dice mira y sabes y estoy es un creo que era un aguila , no sé>

P: si se ponen a hablar entre ellos, por ejemplo , nosotros nos ponemos a contemplar y se ponen a hablar entre ellos

D: y ustedes los entienden

P: sí

D: cuando los oyen a hablar a los dos

M: además no los molestamos sino que nos ponemos a lo mejor a observarlos

P: sí nos ponemos a lo mejor pegados a la guía de la puerta más que oyéndolos a ver como es lo que dicen, lo que no dicen

M: y después Aaron coge el libro y dice mira mami esto es un águila lo dijo Yeray , o sea que él , eso sí

P: a lo mejor Yeray dice pues mira primo hice en la escuela dibujos , dice qué bonito lo hice, mira parecido a éste, se meten horas y horas mirando los cuentos

M. lo único que entre horas y horas hay peleas

D: bueno

M: pero por lo demás bien, entiendes ellos bien

M: ellos entre ellos, bien, a no ser que Yeray tenga algún arrebató

P: si fueran a vivir juntos son los niños más felices del mundo pero separados no tienen la misma relación , juntos pues a lo mejor es una persona sola pero separados es, bua, uhm no sé, enseguida el carácter cambia, enseguida el carácter pues

M: sí cuando están juntos es una cosa

P: sí

M: sabes están ellos tranquilos a lo mejor si viene Yeray por ejemplo un sábado que la madre sale y yo me lo subo pues cómo que vienen de otro sitio, entonces ya a lo mejor choca

P: sí

M: hay veces que chocan y a veces que no, sabes. Igual que cuando va para la parte de la familia de él, el padre, es otra persona diferente, él ya no atiende al primo

P: aparte de que si está juntos no te hacen caso

D: no atiende al primo

M: no

D: y como se siente Yeray cuando Yeray está en el otro contexto

M: Aaron

D. cómo se que da Aaron hay

M: hombre se pone al lado de nosotros, no se mueve

D: no habla

M: no, no habla

P: no

D: Inhibido

M: sí, sí cohibido completamente que no se mueve de al lado de nosotros, aunque nosotros vamos poco para allá, para la familia de ellos, pero sabes está

D: y hay alguna situación en que está Yeray con más niños, qué pasa cuando hay más niños donde están Yeray y Aaron más juntos, en un parque, o no sé

P: Yeray

D: o van a algún cumpleaños juntos, no sé cualquier cosa, cualquier celebración donde hay más niños

M: la verdad es que no sé, nosotros los llevamos

P: al parque de San Juan

M: al parque de Tacoronte

P: sí el de Tacoronte

M: y los llevamos a los dos, lo que pasa es eso que estamos tan acostumbrados que si por ejemplo lo llevamos al parque los llevamos a los dos

D: sí y ahí cómo ven desenvolverse a uno y a otro, intente como quién ve la película de hace tiempo, cómo recordarían

M: igual

D: qué imagen tienen de Yeray y qué imagen tienen de Aaron cuando están con otros niños

M: Aaron es que va a hablar con otros niños, a lo mejor no te habla nada como esta mañana mismo yo me puse, sabes a fijarme esta mañana habían dos niñas, estaban las madres poniéndoles el abrigo sabes y ella , la niña lo estaba llamando y él fue pero no abrió la boca para nada,

D: la sa ludo, le dijo hola

M y P: no, no, nada

M: las niñas sí, pero él quieto hay

D: y Yeray en esa situación qué crees tú que haría

M: le saca la partida de nacimiento (se ríe)

M: sí, Yeray sí, Yeray es que te

P: pero mi hijo no

p: están juntos y ya

M: y tú por qué tienes eso y eso para qué es

P: sí Aaron te puede decir pero separado también , el carácter es raro, sabes , lo cambian radical a lo mejor con nosotros no , a lo mejor estamos juntos o están una semana sin verlo y sí funcionan una maravilla, sabes te habla, te pide, te, te pero cuando está un tiempo bueno, a lo mejor, sueña hasta con él, a veces me levanto por

M: tanto Aaron como Yeray

P: me levanto porque lo oigo gritar y me despierta, brusco porque

M: porque cuando Yeray se queda en casa sueña mucho con Aaron, pues no primo eso no, dame eso (cambia el tono), luego dando patadas, bueno y eso como si estuviera por el día, pues sueña por la noche

P: sí

M: y Aaron igual

P: si Yeray hace una cosa pues Aaron hace lo otro

M: como que están es demasiado compenetrados los dos

P: si él se sube a una mesa pues Aaron hace lo mismo

M: y si le pones una ropa

P: él otro hace lo mismo

D: siempre en el de Yeray, normalmente

P: yo he intentado a veces pues de separarlos pero<

M: de hecho tuvimos una semana

P: tuvo una semana

M: eso que lo arrestamos quitándole a Yeray

P: sí

D: y

P:

D: qué paso esa semana

M: quietito

D. a ver hablan más de esa semana

M: o sea

= nos reímos

D: qué paso esa semana que Yeray no estuvo por la casa

M : pues

D: cómo percibieron a Aaron

M: preguntando por él pues yo quiero ir con Yeray ,

P: todos los días

M . yo me porto bien, lo que él decía es yo me porto bien

M: como si él nos decía eso

D: como que le han quitado algo muy importante

Py M: sí

P: uf

P: eso para él

M y P: sí

M: es que él para verlo es como, sabes tienes que verlo él está a lo mejor acostado

P: se sienta a lo mejor y

M : él está durmiendo y Yeray viene y Yeray entra a la puerta y empieza a gritar primo, ya estoy aquí (cambia de tono)

P: pero allá abajo en la casa de abajo

M: sí, sí en la casa de abajo y >

P: que se oye poquito>

M: y Aaron lo oye >

P: se oye un voz muy muy>

M: preguntandonos a nosotros dónde está Aaron y le digo está durmiendo (susurra) y Aaron saliendo por la puerta, sabes ya <lo oye>

P:tiene un oído muy para él

D: en la pasión de uno por el otro quién dirían qué tiene mayor pasión de uno por el otro, de Yeray por Aaron o de Aaron por Yeray

M: es que no sé, se puede decir que los dos

D:es mutua

M: sí, sí

P: Yeray viene y sube a buscarlo y Aaron va>

M: a lo mejor un día>

D: pero parece ser que Yeray se desenvuelve mejor si otros niños

M y P: sí, sí

D. puede pasar pero Aaron , cosa que Aaron no haría

M: no

P: no

M: Aaron le cuesta relacionarse si no está Yeray , sabes que si está Yeray

D: es decir como Yeray para Aaron es como la puerta de contacto

M: sí, sí

D: la llave que le da contacto,

M: afirma

D: Yeray sin embargo tiene sus historias

M y P: sí

D: Yeray si está Aaron, si no están otros, estoy con Aaron

M: fijate que Yeray estuvo mientras yo estuve embarazada, el tiempo que sería un par de meses en una guardería

D: Yeray

M: sí

D: Aaron no ha pasado por guardería

P y M: no

M: después quitaron otra vez a Yeray porque me entiendes yo tuve un embarazo, sabes era más lo que tenía que estar ingresada que lo tenía que estar en casa, pero

P: bueno yo más bien no lo metieron por mí , a mi cosa que no me gusta

M : a mí si me gustaba a lo mejor, aunque yo estuviera en casa aunque fuera al mediodía para eso para que se relacionara como ya Yeray empezó el colegio, estaba él más solo entiendes entonces a la hora él se desayunaba y ya te estaba preguntando ya vamos a buscar a Yeray, ya vamos a buscar a Yeray, ya vamos a buscar a Yeray , sabes desde que tú lo vestías ya vamos a buscar a Yeray

D: las primeras palabras fueron con Yeray

M: sí, sí

D: todo ha sido con Yeray, los primeros pasos

M: es que fue todo con Yeray , él empezó a caminar el mismo día que cumplió un año y estaba Yeray con él, incluso Yeray de chiquitito lo agarraba para que él caminara o lo arrullaba en la dora, o sea que todo ha estado pegado a él, sí las primeras palabras y todo

D: y la entrada al colegio, también coinciden ahora aquí

M: hay días que se ven y hay días que no, mi hermana como vive más lejos y eso llega siempre un poquito tarde y a veces sí y a veces no pero sí lo ve ya ves tú a Yeray , mira mami mira Aaron está allí, sin embargo Aaron lo ve y no se mueve, me entiendes o sea , como que tienes sus amigos aquí a lo mejor, mi hermana dice que lo ha visto sentado en el banquito antes de entrar a clase.

D. sí, sí.

M: y dice hola tata, hola Yeray y no se levanta.

D: no se levanta, se queda.

M: sabes como que se ha ido adaptando a que estoy y me tengo que quedar aquí pero fuera de aquí olvídate.

D: bueno de momento lo podemos dejar aquí.

SEGUNDA ENTREVISTA A LOS PADRES DE AARON

1 de diciembre 1999

(No grabada)

Asistió solo su madre y la grabadora funcionó antes de empezar la entrevista pero después se bloqueó. Hablamos de la rutina diaria de la casa.

Aaron por la mañana viene al colegio con su abuelo. Al mediodía se queda en el comedor y normalmente lo recoge su tía. Los martes y jueves sale a las 4.30 h. Cuando llega a casa pide la comida (merienda) y según su madre lo sube para arriba.

Aaron tiene un perro que le compraron sus padres. Juega y anda solo. Para leer reclama a su madre.

Hacia las 7.30 le toca el baño y entre las 9 y 10 de la noche se duerme.

Su madre se queja que a veces cuando ya él está en la cama y ellos cenando, se levanta y quiere volver a comer, se coge una rabieta si no le dan lo que quiere. Les dice “ya no te quiero”. Ellos le responden : “llamo a los reyes y no te traen nada”.

A la hora del baño se desviste, se baña, se seca y se viste. Por las mañanas a veces lo viste la madre. Durante la semana es el primero en levantarse y dice que los niños lo están esperando.

Por la noche a veces se acuesta por el lado del padre. El padre lo deja, va al medio y se queda. Parece que a su madre no le entusiasma la respuesta del padre.

En el fin de semana se levanta antes que sus padres, pide leche y se la da. Se vuelve a la cama con los padres. Enciende la tele y se ponen a verla los tres juntos . Desayunan y a veces se van al parque. También suele molestar al padre. Abre la ventana y llama a los abuelos (ven a buscarme que estoy solito).

A la vuelta del parque, almuerzan, y por la tarde van de paseo, visitan a los abuelos, van al cine. El elige la película del cine (en casa ve películas de video).

Ahora notan que pregunta más, mantiene conversación. Desde que está en el colegio habla más, según su madre, sabe el momento en que van las cosas y hace referencias espaciales.

Aaron se está imponiendo a Yeray. Lo hace con autoridad.

Antes de terminar la entrevista con la madre, a las 8.00 h. llegó el padre, Moisés. Previamente habíamos preguntado a la madre si consideraba oportuno que los abuelos asistiesen a la reunión y dijo que no, aunque pensaban que si nosotros lo estimábamos conveniente lo harían.

Ellos también habían tenido una reunión con los abuelos después de vernos la última vez. Delimitando la autoridad y los límites, que eso era importante para el niño. Desde entonces los abuelos parecen que respetan más lo que dicen la hija y el yerno. Parece que también se habló con la hermana, la madre de Yeray. Aunque los niños siguen jugando juntos.

Terminada la sesión les dije que utilizarán la estrategia del modelo, no insistir en que repita y no hablar por él (aunque parece que esto lo hacen).

Fuera del colegio, la madre preguntó sobre si Aaron respondía con agresividad / pegaba en el colegio. Su temor estaba incentivado porque Yeray utiliza la fuerza física para hacerse valer y no duda en pegar. La madre muestra su temor ante la posibilidad de que Aaron muestre la misma conducta. Su madre contó anécdotas de como Aaron se reafirma en su casa. En una ocasión le dijo a su abuelo, que quería ver el fútbol, que aquella era su casa con lo cual tenía derecho a seguir viendo la tele.

Se sigue manteniendo la actitud de Aaron de llamar a sus abuelos, aunque la reforma de la casa al realizar una escalera, está impidiendo que los contactos sean tan frecuentes.

Cuando lleva al colegio puede ser el abuelo o ella. Porque ella hay días que va a cuidar a sus abuelos.

TERCERA ENTREVISTA A LOS PADRES DE AARON.

29 de febrero del 2000

La entrevista estaba programada para el 22/2/00 pero se suspendió porque la madre de Aaron estaba enferma.

Entrevista

D: en la dinámica que hemos seguido de irnos contando, desde la primera entrevista pues hemos hablado de un poco la historia más personal de cada uno de ustedes, la situación de Aaron dentro de ambas familias, la última vez que nos vimos pues yo quería conocer un poco más las rutinas diarias ¿no? de cómo estaba organizado el tiempo, qué cosas se hacían, con quién las hacía Aaron, con quién compartía más tiempo. Y yo desde la última vez les dí ya unas pautas un poco para tener en cuenta de cara a las correcciones con Aaron, ¿no? , de las formas de hacerlo. La idea es que a partir de ahora podamos tener esto, este seguimiento con menos, más próximos en el tiempo ¿no?, no tan alargado, sino que igual yo los pueda ver igual cada quince días, de tal manera que podamos ir, por un lado, a partir de las pautas que podemos ir viendo, ustedes también me puedan decir cosas ¿no? . Sabes por ejemplo, ahora mismo ver qué cambios han notado, qué han hecho, qué les cuesta. Entonces ya les digo la idea es que a partir de ahora igual nos veamos con cierta regularidad ¿no? porque es como, digamos un poco aterrizando más en cosas concretas que yo quiero que trabajemos con Aaron ¿no? , que puede ser desde algunos fonemas concretos y entonces poder proponerles algún tipo de actividad que puedan hacer ustedes en casa y demás ¿no? que paralelamente y aquí en el aula y con Antonia pues se están también trabajando y la posibilidad al mismo tiempo de que en un momento dado, el que tenga mayor disponibilidad de tiempo se pueda acercar en alguna hora, aquí al aula y estar en el aula juntos para compartir alguna actividad o algo de eso, de tal manera que puedan ver también como lo vamos haciendo con él.

M: ajá.

D: entonces si les parece pues me cuentan un poco ha sido la, que ha pasado, nos vimos antes de navidades justo ¿no? un poco pues que me comenten ¿no? que cambios se han dado a nivel familiar, en la situación, después con respecto a Aaron ¿no? , su comportamiento, su actitud y demás. Entonces cuando quieran (Pongo la otra grabadora).

M y P: (se miran y se ríen).

M: la verdad es que yo muy muy pendiente de él no he estado ahora, la verdad es que he estado más en lo mío que en lo de él, pero no, bien la verdad es que él ahora está bien , lo que si hemos notado que la /r/ no la pronuncia

D: ajá

M: lo han notado ustedes también

D: hombre, claro, yo estoy haciendo todo un análisis de cuál es el repertorio de, lo que nosotros llamamos fonemas: b, c, d, p, entonces es ver en qué situaciones, por eso digo que a partir de ahora igual los veo con más regularidad, porque yo les voy a ir comentando,

P: sí

D: para fijarnos ¿no?, porque, a veces, ese es uno de los fonemas que no articula y después hay otro que igual no lo dice siempre, depende, a veces lo dice si es al inicio de palabra. Pero si, por ejemplo, es al final de palabra lo sustituye por otro, entonces eso es lo que yo estoy haciendo, ese análisis más exhaustivo porque ya el próximo día podemos comentar cuál es normalmente la evolución de la adquisición y ustedes pueden conocer un poquito, tener un poquito más de idea , ¿no?, un poco para que ustedes también puedan hacer una valoración de cómo van las cosas, ¿no?, sin querer decir que, estamos hablando concretamente en el habla ¿no?, un poco conocer cuál normalmente la dinámica que lleva la evolución normal y ver qué pasa con Aaron y ustedes ver también, saben, ver cuándo hay retrocesos o cuando notamos que hay avances

P: yo la verdad es que.. Desde la última vez ahora ha mejorado muchísimo. Aparte en el sentido de hablar, de, del sentido que antes era muy atacado, <nervioso>

M: lo que si está es un poquito alterado, X (habla muy bajito), no sé a lo mejor era el cambio

D: ustedes en casa que han notado

M: la verdad es que en casa está bien

P: hombre algunas veces, no, le da, le da algún arrebato, pero de resto magnífico, mucho menos que antes

D: como es esto de mucho menos que antes, porque siempre habían hablado de Aaron como un niño tranquilo, entonces>

P: si pero más que era más

D: a ver si me dicen un poco más, a qué se refieren con

P: si pues que antes era más, sabes, le decías algo y no, como te ignoraba ¿no?, tú le decías yo que sé como decirle ven aquí o no sé con los abuelos mismo, era, sabes prefería, le hacía más caso a los abuelos que a nosotros

M: ahora está más tranquilito (muy bajito)

P: ahora más al revés, ahora ,bueno está todos los días abajo como siempre pero ahora se ve que, se ve que, yo por los menos desde que llegó de trabajar estoy siempre con él hasta que, nos ponemos a jugar o alguna cosa que hay que hacer en casa y pues se hace, pero mientras el resto, casi todo el resto lo tengo con él y lo voy viendo como va y como no va y de momento super bien y maravilloso, por lo menos mejor que antes. Sabes en cosas de lo que te dije ¿no? que le decías algo y a lo mejor no te hacía caso o cualquier cosa enseguida se ponía atacado, se ponía nervioso, ahora no, ahora le dices algo, viene, si le digo que se siente, se sienta, un cambio

M: De todas formas, él como que también, lo que yo he notado últimamente (garraspea) es que por ejemplo el otro día va y me dice dame los pañuelos (garraspea) , perdón, y dice, mami se dice pañuelo, me lo dijo Antonia. Sabes él las palabras como que le encanta decirlas así para que yo que vea que>

P:ahora lo que es estudiar, estudiar y preguntar me da que se vuelve loco

M: por escribir, por ver los libros, le hace más caso a eso. Nosotros siempre habíamos dicho que desde chiquitito, yo para poder hacer las cosas siempre tenía el dibujo, y lo adapte sabes a un ratito los dibujos , ahora ya

D: se refieren a los dibujos animados de la tele ¿no?

M: sí

M: y a él le encantan las cintas, te pide algo, la tía por ejemplo le dice qué quieres, que voy a ir a Makro o algo, una cinta de video. Y ahora no, ahora creyones, hojas, sabes que los dibujos los ha dejado como a un lado y ya no le pone tanto interés. Le compré por Reyes una maquinita que le metes el folio y va haciendo dibujos o va, las letras y las va marcando y entonces él después aprieta y

P: X, bueno estudiar, lee mira el libro

M: además coge el libro y hace la historia

P: esto es un león o se pone esto una vez un león, pasa la hoja, una vez , no se que, (se ríe). De verdad que es lindo de verlo. No se si es contradictorio pero por lo menos te lo imaginas

D: (me río con las expresiones del padre).

M y P: (también se rién)

M: no, pero ha cambiado

D: es que para ustedes es como un despertar desde el niño más bebé al niño más interesado por otras cosas que ya no es

M: además lo que si tiene mucho en cuenta es lo que le dice Antonia, él en casa la está todo el día

P: Antonia me dice esto, Antonia dijo

M: y eso no es así porque Antonia me dijo que eso no es así mami

P: y ahora dice por ejemplo cualquier palabrota y dice papi eso no se dice que salen bichos por la boca

M: Eso no se dice

D: ajá, yo recuerdo que de las primeras entrevistas, la primera concretamente ¿no? también el último día salió, estaban un poco preocupados la relación de Aaron

P: con los abuelos

D: uno está el asunto ese de los límites, ¿no? de cómo en la primera entrevista salió que los abuelos tenían como más autoridad sobre Aaron que ustedes mismos , en la segunda me comentaron que eso había cambiado, eso se mantiene, qué situación

M: sí, sí, sí ha cambiado

P: sí ha cambiado

M: ha cambiado montones, es lo que él te decían antes, ahora sabes le decimos venga darle un besito a pa, porque él lo llama pá , un besito para ma que nos vamos para arriba.

P: ahora está más en casa que, hombre baja a ratos , baja a ver a la abuela>

M: no es que esté más, sino que se ha adaptado más a cómo, que los que están arriba son con los que tiene que

P: yo y mi mujer nos hemos puesto a hablar, a lo mejor será, que yo por lo menos todos los días voy para el Sur a las seis mañana, con el camión en las manos, llegó a lo mejor cansado, yo le digo a mi mujer, puede ser que yo venga lo ignoraba, no lo ignoraba sino en el sentido de que yo a lo mejor vengo de trabajar y estoy un rato con él y un rato se puede decir un par de minutos y con la misma me voy a hacer mis cosas, o sea, que no tengo, cuando me doy cuenta ya está durmiendo, a lo mejor podía ser eso. Ahora no porque ahora llegó de trabajar y me lo planteé, dejo la casa a un lado, siempre y cuando no sea necesario y me pongo a jugar con él, a escribir, a leer libros, le cuento cuentos, cuando lo veo que está más tranquilo pues lo dejo si tengo que hacer algo, o sea lo voy haciendo, pero de resto, será que antes, lo llevamos al cine también

D: lo llevan más al cine.

M: sí

D: antes no lo hacían con él

M: lo llevamos una vez cuando pequeñito creo con >

D: bueno, lo pregunto por curiosidad

M: no sí

D: si cuando más pequeño es que claro

M: bueno te digo lo llevamos una vez, tenía meses . Yo me acuerdo que viendo, sabes, pues quietito se aguntaba y mirando para la pantalla, en el carrito, que entre el carrito y todo y bien. Y después creo que sí que lo llevamos una vez pero habíamos dejado el cine. Nosotros antes íbamos casi todos los miércoles y después cogimos y lo dejamos con esto mío y tal, hacía bastantes meses sin ir, el otro día mismo lo llevamos y que va

P: sí, lo que pasa es que te pones a mirar de ahora a más atrás y notas un cambio increíble

D: y notas como crece

M: la verdad es que sí

D: a lo que yo iba entre otra cosas, cuando ustedes nombraron lo de los abuelos, que también les quería preguntar por eso, era con Yeray. Porque recuerdo de la primera entrevista, ustedes estaban preocupados porque Yeray era de los que decía muchas palabrotas ¿no?

P y M: sí

D: y en la última vez que nos vimos también salió, que preguntaban ustedes si Aaron era agresivo en clase ¿no?. Pues cuenten un poco cómo está ahora mismo la relación Yeray , Aaron, que se han planteado entre las dos casas, sabes, los padres de Yeray ustedes y por cómo va eso, sabes, cómo va esa relación ¿no?. Yeray- Aaron De la última vez ya yo les preguntaba que otros cambios esperaban y hablaban ustedes de que Aaron pues se le nota con más autoridad, más independencia, entonces quisiera conocer cómo sigue ese asunto ¿no?, cómo sigue esa evolución.

P: por ahora en principio, si me pongo a ver, ahora el cabezal es el mío, (se ríe),

M: la verdad es que

P: porque va el otro y dice una palabra y mi hijo lo que tiene ahora es las manos muy ligeras, no es que le pegue sino que tiene una fuerza, tiene una fuerza increíble

M: a él es que le encanta el Karate y entonces>

P: y ahora el primo le dice cualquier cosa, cualquiera palabrota y se vira pa'trás y le mete, y no sé porque.

D:¿ Aaron a Yeray?

P: a Yeray.

M: eso era lo que te decíamos la última vez, ya no deja que él le diga bueno pues es así, dice pues no es así y ya está

D: sí pero no habíamos hablado de las manos sino que

P: y él dice cualquier cosa, por ejemplo, puñetas o X, entonces mi hijo le dice pues< Yeray eso no se dice>

M: <eso no se dice>

P: sí se dice, pues con la mano abierta le mete. Sabes ahora es al revés, antes era Yeray que avasallaba a mi hijo y ahora es al revés

M: ahora no,

D: ahora cómo resuelven <el asunto>

M: <de todas formas> (se ríen)

P: no, ellos se resuelven solos

M: sí, sí, nosotros los dejamos

P: ellos a lo mejor cuando terminan de pelear pues, sabes, yo, a lo mejor, me quedó mirando, <mi mujer o mi suegro>

M: <de todas formas tampoco son peleas de éstas que se agarran> sino

P: y a los par de minutos se ponen a jugar, o se echan las manos por arriba y empiezan a jugar a lucha o, pero cuando es cosa de enfrentamiento , ya no es el otro, ahora es mi hijo el que le dice

M: de todas formas Aaron se ha acostumbrado a estar sin Yeray

P: sí, sí porque ahora está más tiempo arriba , bueno desde la última vez, lo hablamos ¿no?, con mi suegro, tanto con mi cuñada ¿no? para evitar que los niños salgan, sabes, que no < con problemas ¿no?>, a buscarlo

M: <y que el padre de Yeray , está viniendo más temprano> y entonces se lo lleva, él casi lo viene a buscar aquí al colegio, sabes, entonces hay días que no va para casa, bueno es que (mira al marido) casi, yo creo que ahora si a la semana va una vez o dos es raro. Sabes porque ya viene directamente aquí el padre lo recoge y se lo lleva para la casa . Entonces por eso es por lo que nosotros hemos notado que Aaron como que se ha ido acostumbrando a estar sin Yeray porque incluso Yeray está ahora malo, de un pié, y él ni mira extrañado , ni ha preguntado aquí por la mañana, ¿ y Yeray mami ?

D: Y la relación de Aaron con otros niños , van otros niños a casa, sale, cómo está la situación ahí en el vecindario, puede ir a otras casas, tiene amigos cerca, se va, cómo

M: por el día la verdad , es que muchos no hay , niños casi nadie.

P: pero por los niños se lleva estupen^, aparte de que con cualquier niño se lleva, entra enseguida y coge confianza., pero bien

M: el domingo éste no, el anterior fue el cumpleaños de mi abuela y es allí pegado. Desde por la mañana vinieron a buscarlo y habían dos como él, y después uno un poquito mayor y bien . Estuvo todo el día allá, almorzó y todo

D: pero no lo vieron, no saben como

M: sí porque yo me asomaba a la azotea, porque lo veo y no que va

D: no estaba retraído

M y P: no , no

P: al principio a lo mejor se empieza pues, por si a lo mejor le dice a los otros niños pues mira tengo una bicicleta, te gusta, o , sabes, cosas así que empiezas a mirar y al rato, al par de minutos, si él le da la bicicleta al otro, porque goloso, en verdad que lo que tiene se lo da, sabes, y el otro a lo mejor lo coge, entonces ya entra en confianza, hasta que ya no hay quien lo pare, pero bien

M: lo que sí es que a Yeray, (se para), es que nos ponemos hablar y es que ahora como que cambiaron los

D: los papeles

M: los papeles, porque antes por ejemplo era Yeray quién decía pues no, esto es mío como era mayor y ahora cuando él se va a subir a la bicicleta de él, que le dejaron los Reyes una, dice no, esta bicicleta es mía, tú tienes la tuya en tu casa

P: no sé, <es que ahora es como que no están muy pegados >

M: <ahora hablan más, es que él lo dice todo claro>

P: sí antes se podía decir que los eran uno

M: ahora la verdad es que no

P: ahora él como que está en su sitio y el otro está en su sitio

M: (asiente)

P: si alguien los busca, éste se va a las bicicletas o lo que sea, se pone a decirle, sabes, se pone a mirar , se pone a decirle un montón de cosas

M: ellos solos, la retajila de ellos solos, pero sabes ya él no se deja que lo domine

P: y si a lo mejor llega y lo empuja o algo, pues entonces es eso X los papeles

M: < sabes ya él se defiende>

P: entonces nosotros lo que evitamos es eso, nos ponemos a hablar con ellos pues mira si se pegan pues ya no se ven más o un arresto, el tiempo de un arresto porque a Yeray le, porque

por ejemplo a mi hijo le digo que lo arresto y el llanto no se lo quita ni con un chupete, pero al otro

M: nosotros lo arrestamos y él al ratito viene y me dice, me perdonas mami , me perdonas papi, yo ya no lo hago más, yo ya no lo hago más

D: no llama a la abuela

P y M: no

D: ni a la tía

M: no, nunca, que va

P: no, nada

M: entonces, bastantes meses, yo creo que la última vez

D: desde que hablamos

P: <se habló>, lo retraímos más en casa

M: <la verdad es que no>

D: bueno mi intención era vez, desde la última cita, cómo estaba la situación familiar y bueno cómo se dan, la relación de Aaron con los abuelos, la dificultad que tenían con la autoridad , el hecho este de que ustedes le pongan un castigo y rápidamente era levantado, porque él se levantaba e iba a buscar ayuda, o alguien que lo pueda buscar. Pues entonces era ver cómo continuaba eso ¿no?

M: sí ya él se queda ahí

P: fijate, en los estudios, bueno los estudios en un sentido, le ha afectado porque desde la siete y media, menos cuarto se levanta, viene donde estoy yo, me llama, el biberón, para el colegio, en todavía no hay un día que lo haya llamado

D: se levanta solo

P: él se levanta, viene por aquí pa' cá , papi la leche al colegio

D: y ahora por la tarde, que estaría él haciendo, ahora que ustedes han venido aquí

M: ahora está con Yeray, bueno fue él que te cogió antes el teléfono, que estaba conmigo, pero Aaron no estaba. Aaron estaba aquí en manualidades y Yeray fue una hora antes, bueno una hora no, fue a las dos y media me lo llevaron y estaba arriba conmigo y ahora están con mi padre los dos

D: con lo que estarán jugando

M: con los animales, le encantan , eso si tienen los dos que por los perros y por .. , allí tranquilos.

D: y los fines de semana, ha habido así, siguen haciendo más o menos los mismo

M: sí, la verdad es que seguimos, que ahora la verdad es que salimos poco pero sí lo intentamos sacar, sabes , dar vueltas y eso

P: no salimos, por ejemplo, yo en mi casa teché un patio como éste la parte de arriba y alo mejor le dejo, un fin de semana que por ejemplo no salga, le saco la moto, la bicicleta , le saco, la moto, la bicicleta, le saco los juguetes, los libros, se mete toda la tarde jugando, para un lado, para otro

D: solo, ahí se queda

P: solo, solo

M: solo y a veces que nos dice a nosotros que

D: que jueguen , pero lo del contacto con otros niños, pregunto

M: ajá

D: de que vengan a casa a jugar

M: no, la verdad es que no

M: si es por él, ve un niño por la calle y él de arriba de la azotea le chilla, hola, eso sí

P: los llama, eso sí

M: cosas que antes no hacía, antes lo llama y decía adiós, cómo te llamas, sabes, cosas así pero la verdad si por niños

P: eso sí, cariñoso si es, viene cualquier niño a casa o algo, enseguida va a sacar todos los juguetes

M: la verdad que del colegio no

P: pero bien yo por lo menos, de estos días para atrás

D: con Aaron , las cosas que nosotros notamos es que tiene fundamentalmente dificultades con el habla, y esas son las que a partir de ahora vamos a trabajar más, ya yo la anterior vez le dí algunas pautas, cómo corregir, de todas maneras la idea mía es que en la próxima vez que ya nos veamos pues que haya por escrito, pues que vamos a trabajar, por ejemplo, un fonema , entonces , ya se los adelanté la otra vez pero se lo voy a dejar por escrito en cualquier caso para un poco digamos trabajar sobre los mismos objetivos y ver en un tiempo, sabes, qué cambios se han dado ¿no? de tal manera que también después a la hora de corregir, lo que vamos a pedirle a él nos pongamos de acuerdo, tanto lo que nosotros le pedimos aquí en el aula, como lo que le pidamos en casa, sabes, que la idea es que digamos trabajemos ambos contextos, tanto la familia como la escuela con los mismo objetivos, y entonces es bueno que ustedes conozcan el programa que vamos a hacer y yo insistía en la idea cuando les propuse este trabajo es que claro normalmente este trabajo lo hace sólo el logopeda, el especialista,

pero en niños que pasa cuando salen del colegio, el resto del tiempo lo pasan con sus padres, si ustedes no asumen también la responsabilidad de poder hacer cosas o de conocer en qué dirección van los cambios pues esperan del especialista un profesional que para eso estamos pero que la idea en este trabajo era que ustedes en estos casos concretamente con Aaron se puede hacer por las dificultades que tiene que son fonemas fundamentalmente, entonces es que nos vamos a proponer ya en la próxima reunión, yo traigo como dos o tres cositas que vamos a hacer ¿no? y que son tareas que ustedes van a tener que desarrollar en casa pero si de aquí para atrás lo que habíamos hablado la última vez para que ustedes lo vayan haciendo, ahora es ya como un plan previsto, vamos a planificarnos y vamos a trazarnos un plan ¿no?, de cómo vamos a hacer, si empezamos a ver mejoras, colaborativamente, es decir, que ustedes que están en casa van a ver, podríamos ver algunos materiales o libros que yo les pueda recomendar, que serían buenos que, ahora mismo no lee, pero eso, qué tipo de cuentos y las conversaciones cómo se hacen más largas, y también pasarles algo por escrito ¿no? . De la anterior, yo les deje también dos hojitas para ir haciendo, recogiendo notas

M: la verdad es que no

D: bueno, pues si te acuerdas a ver si las traes el próximo día, las comentamos y entonces vemos si no las he hecho pues como lo vamos a hacer , sabes, para hacer como un diario de anotaciones, pues un seguimiento, entonces, que se puede hacer, que no es nada difícil, si que hacemos un registro de algunas cositas ¿no? pero que sería bien para un poco actuar de la misma manera y con el mismo objetivo. Pues si decidimos trabajar la /r/ como lo vamos a hacer, esas son las pautas que yo les quiero dar a ustedes entiendes que yo lo hago también aquí en el aula, y con Antonia también las tenemos presentes pero claro que el asunto es que ustedes también estén al tanto de lo vamos haciendo aquí y lo que pretendemos modificar en lo que es la parte del habla en Aaron ¿no?

P: yo de todas maneras, me gustaría venir una vez en semana o una vez al mes , o dos veces aunque sea para verlo como se comporta aquí con los niños y eso. En casa si lo veo pero no hay niños.

D: Aaron vamos un día podemos quedar y se acercan uno o los dos y en una actividad que haya en el aula y que puedan ustedes ver y hacer observaciones ¿no? pero vamos Aaron en cuanto a la relación con otros niños en el aula, no tiene problemas, es decir, Aaron está escogido exclusivamente por el asunto del habla no porque en comparación con los demás sea un niño conflictivo, ni con problemas, ni mucho menos,.

P: no , yo de todas maneras se lo he preguntado a Antonia y

D: no, no no lo hay

P: Antonia dice que le gusta estudiar que cuando está estudiando ni hablar ni, sino en su sitio, que es muy atento.

D: no, no está interesado, está vamos que no un niño problemático, lo que si que tenemos que reconocer es que Aaron lleva un retraso en el habla, que pensamos que cuanto antes lo tratemos mejor porque eso después tiene consecuencias en lo que es el aprendizaje de la lectoescritura y demás, y eso siempre se hace bajo unos márgenes, es decir, todos los niños no hablan igual, todos los niños no llevan el mismo desarrollo pero vamos a ver cómo Aaron en algunas cosas si va más retrasado de lo esperado y eso es lo que yo quiero que tengamos presente entiendes, pero es solo con el lenguaje me entienden a nivel de habla hay cosas concretas ¿no? entonces podemos mejorar eso, vamos a ver si se pueden modificar esa situación porque siempre lo ponen en mejor situación ante los demás, para poder hablar más, para tener más confianza. Por ejemplo, nosotros estamos notando, desde los primeros tiempos podíamos observar que Aaron podía tener una conducta más inhivida y pensamos que podía ser cuestiones de carácter, pura timidez o porque efectivamente él toma conciencia de que hay otros niños que tienen más facilidad de palabras y él se retrae ante otra persona o niños , que los hay que hablan mucho más y entonces él se siente que va más lento, entonces nosotros hemos ido progresivamente viendo que Aaron ha ido tomando confianza, va hablando y que precisamente hay fonemas como éste la /r/ que no dice pero que no le está impidiendo que hable y que se comunique, entonces eso es muy positivo entiende, pero otro niño puede reaccionar inhiviéndose , es decir, que no entra en contacto, no habla y se calla, entonces, con Aaron lo podemos hacer ¿no? tiene ese comportamiento más abierto, más comunicativo y aprovechar cualquier momento para, por así decirlo, ir trabajando algunas cosas y ustedes tomen conciencia de que van a hacer o lo que vamos a hacer esa es la idea ¿no?, son cositas concretas, de algunas X que yo les dije que tuvieran presente, entonces las traen por escrito, las leemos, vemos si las entendemos o como se aplican. Eso lo haremos a partir de ahora ¿no?

M: lo que yo te iba a preguntar , es exactamente en que palabras son las que Aaron no dice

D: vamos a ver con la /r/, /l/, /c/, /s/, no siempre las hace, si no es a inicio de palabra sino a mitad de palabra, a ver, con la /ñ/ a veces, entonces ya el próximo día se los digo con más tranquilidad que es lo que nosotros no haríamos porque no corresponde exactamente con su edad y que es lo que tendríamos que tener más en cuenta porque a lo mejor consideramos que el niño, de a lo mejor dos años y medio, por ejemplo con la /r/, la /r/ en sí es el fonema que un

niño más tarde pronuncia, articula, y entonces se pueden encontrar también con niños de seis años que todavía tienen cierta dificultad y en este caso con Aaron no diríamos que ese es el problema más grave, el asunto es que hay otros fonemas que sí que, por así decirlo, no deberían cometer tanto errores como a veces le pasa, entonces eso es lo que vamos a ver me entienden hay algún fonema que ya debería decirlo el 90% de las veces pues digamos más correctamente ¿no? y que él todavía está por debajo de ese 90% de posibilidades ¿no? de posibilidades no, es decir, que lo dice menos veces correctamente que las veces que lo hace correctamente ¿no? y eso es lo que vamos a hacer, por eso te digo que la /r/ es uno de ellos pero que no será el que probablemente ahora empecemos a trabajar porque habrán otros por los que tengamos que empezar, el caso es como tener en cuenta y con cada uno de esos fonemas cosas que podemos hacer ¿no? pero que prefiero que el próximo día lo vayamos viendo para por ejemplo enseñar como articular, qué sonidos vamos a hacer, qué movimientos vamos a hacer para que se vaya familiarizando con la /r/ ¿no?

D: bueno yo el próximo día les traigo, no lo tengo terminado, y ahora tengo más presente lo del último niño que hice ayer, entonces no, porque Aaron lo hice la semana pasada y no tenía previsto traerlo hoy sino que quería hablarlo con ustedes para ya decirles miren a partir de ahora ya es con cositas para hablar y cosas concretas como tareas concretas que ustedes tienen que hacer y que vamos a hacer un seguimiento de cómo lo hacemos y los cambios qué vamos a ver. entonces también se los digo a ustedes para que cuando lleguen aquí y les pregunte que tal no se sientan perdidos, sino sobre esto que ha pasado, que notamos, mejoramos, notamos que hay dificultades, nosotros no, no, no sabemos, necesitamos ensayar contigo, bien pues eso es lo que haremos.

D: así hemos tenido un tiempo de dejar pasar entre la primera, por así decirlo, el primer trimestre que es un tiempo de adaptación del niño cuando se incorpora a la escuela porque ahora es cuando ya podemos hablar mejor, tenemos más datos y probablemente de aquí al mes que viene también notaremos más cambios pero claro ahora ya estamos en mejores condiciones para hablar, yo estoy haciendo observaciones desde noviembre pero claro ahora ya tengo más datos y ves que el tiempo que llevamos, por ejemplo, que Aaron está muy integrado en el aula, es decir, es un niño que sigue normas, que responde a lo que se le pide, que respeta, precisamente por eso les digo que no es un problema ni de actitudes, ni de comportamiento, ni de, en absoluto, otra cosa es que yo les pregunte en casa sobre todas estas cuestiones pero un poco por conocer las dinámicas familiares, qué situación, cosas que

igual a ustedes nos les parece interesantes pues a nosotros a lo mejor nos da un toque para igual plantear después alguna actividad que hacer o, saben esa es la idea.

P: vale.

M: de todas formas ustedes si han notado como que él habla más que

D: hombre.

M: es que a veces le tenemos que decir Aaron callate un ratito porque a veces es que

D: no, no Aaron >

P: bueno, a mi el domingo, el domingo por la mañana, si el domingo por la mañana

D: si te digo hemos notado que ha habido, es como quien despega, va en un avión, está ahí en zona pista, zona pista, zona pista, y en momento despega (cambia de tono) y Aaron ya ha despegado, entonces la situación de Aaron es que ya ha despegado ¿no?

M: la verdad es que sí

D: pues vamos a orientarle el rumbo, vamos a participar también en la dirección del avión, en lo que tiene que ver con lenguaje concretamente.

M: es que ahora vamos a cualquier sitio a comprar o algo y ya él “mira “ como, fuimos a comprar a la carnicería y yo estaba comprando y me dijo a mi me pones jamón, sabes, y después dice a mi me pones queso, o sea , que ya él y eso el antes, si los dejas>

P: si salimos a lo mejor hay un bar pegado, y yo acostumbro, costumbre mala a lo mejor, un fin de semana, un sábado o un domingo, me voy a echar un cortado a un bar que está más arriba y me lo llevo siempre a él conmigo y por ejemplo vamos a comprar al supermercado aquí debajo a Alteza y salimos y está el bar pegado ¿no? y me dice papi vamos a echarnos un cortadito y después cuando llegamos allí, ya le pedimos un cortado al camarero y entonces le pregunta a él y tú que quieres Aaron, mira para él y le dice pues yo quiero un cortado con leche, azúcar y una cuchara

M: una cuchara

P: (se ríe) ella estallada

P: pero no un cortado solo sino todo ensayado

M: con azúcar, mucha azúcar porque le encanta la azúcar, una cuchara y con leche, sabes, y bien, sabes que nosotros hemos notado que eso, que como tú dices se disparó y que es que a veces le tenemos

D: claro ha despegado

P: y para hablar, bueno lo que iba a decir antes del domingo mismo, me levanté por la mañana, salí fuera, me eché un cigarro, estuve allí fuera un rato y esto que lo siento, a

primera hora de la mañana , porque entre semana es el primero que se levanta y en fin de semana allá sobre las nueve, sobre las diez ya él está en pié y desde por la mañana hasta esa misma noche, bueno mi mujer le tuvimos que decir callate Aaron,

M: callate un ratito porque

P: porque empieza, empieza, empieza, empieza y cada vez que la comida, que vas a hacer, donde vas a ir, ç

M: estás con el almuerzo, y tú me vas a hacer el almuerzo, y pos yo comí en el comedor esto y ya yo estoy comiendo ensalada mami,

P: o ella está mala , estos días ha estado mala, le alcanza el agua, le alcanza las pastillas, sabes que está muy atento, está , bueno ha mejorado pero montón, se ve que la escuela

M: aparte de que ha mejorado, ha sido desde Reyes nosotros hemos notado que no ha sido con Yeray sabes, que ha sido él solo, como que ahora ya no está tanto

P: no si está Yeray abajo, ya no , hombre

M: que no es ese empeño que antes

P:< a veces , hay veces que a lo mejor están pegados y a lo mejor Yeray se fue, se va, bueno yo que sé, me puedo poner yo en el lugar de él, haciendo alguna cosa, trabajando algo y se va y ya me quedo, coño ahora me quedo sólo haciendo esto, sabes, hay veces que ellos

M: si pero es raro

P: si es raro

M: la verdad es que ya, se ha notado que Yeray se tiene que ir y eso

D: lo acepta mejor

P y M: sí

M: bueno incluso ha llegado Yeray abajo y él arriba, o sea ya no es ese empeño

P: ya quiere estar más con nosotros

D: que con Yeray

P: sí

P: y para bañarse (se ríe), para bañarse es una locura >

M: para bañarse

P: viene del colegio, se quita la ropa y se quiere duchar, cuando come, se quita la ropa y se quiere duchar, por la tarde se quita la ropa y se quiere duchar , chacho, no, no, no

D: y eso

M: y por lavarse los dientes

D: y esa afición,

M: le encanta porque él tiene como un cubito, entonces él va llenando el cubito y se lo va echando por encima, llena el cubito y se lo va echando por encima

P: anoche mismo con agua fría, le dije no te metas que tengo que encender el termo, no papi yo te espero y ya al rato siento, reirse, siento brincar y él se está bañando con el agua fría y cuando llegó el agua fría empezó a gritar.

M: sabes que pasa que yo antes cuando más chiquitito tenía la costumbre de con el calor, no se si te acuerdas la temporada ésta que hubo mucho, mucho calor,

D: ajá

M: pues yo me levantaba por la mañana, lo levantaba a él y lo X sabes para que estuviera fresquito para por el día un baño con agua fría y la verdad es que

D: está acostumbrado

P: pero para el baño sí no

M: y lavarse los dientes, el otro día se echo toda la pasta

P: (se ríe)

M: la verdad es que, es una cosa últimamente

P: por afeitarse todavía no le ha dado pero

M: y pregunta todo

M: sí ahora está pero que muy muy muy preguntón

P: y muy atento a todo

M: y no sólo con nosotros sino a la gente, sabes, vamos al supermercado o algo y él pregunta y eso para que es, porque haces eso, sabes que él le pregunta la gente y no como antes que se escondía detrás de mí, o cuando le decían algo

D: sí nosotros también lo hemos notado muchísimo ¿no? y eso viene en parte porque es muy importante para los niños estar con otros niños de su misma edad ¿no? la interacción entre niños de la misma edad es muy muy importante y muchas de las cosas las aprende a partir de ver a otros, de oír a otros, es como más aprenden. Se ha notado mucho porque claro ya lleva un tiempo escolarizado, viene todos los días, se pasa unas horas aquí, algunas dinámicas de trabajo, que ustedes ya conocen en el aula, cómo están organizados los espacios y

M : bueno yo lo tengo en manualidades y yo no se si ustedes han hablado con la

D: no yo con la profesora de manualidades

M: no pero yo le he preguntado, sabes, y me dice que bien, estupendo

D: no si es que Aaron vamos que no , las entrevistas que ustedes tienen conmigo no piensen que es porque Aaron es un niño problemático, de los que podíamos decir problemas de conducta, desinquieto, en absoluto, Aaron cuando nosotros pensamos en trabajar con él es porque nos fijamos que era un niño que en relación a la evolución que lleva un niño de tres años, vemos que el nivel de lenguaje está algo retrasado y eso ha sido la idea. Yo les decía en vez de trabajar sólo el especialista logopeda como es una edad también en la que se dan muchos cambios, empiezan ellos por primera vez en la escuela, entran en contacto con todo un mundo de relaciones que anteriormente no tienen, entonces a veces pues es una edad donde a veces se puede aconsejar hacer intervención y a veces no, porque consideramos y es lo que vamos a hacer ahora que si nosotros con pequeños apoyos dentro del aula y lo que hacen los padres en su casa podemos evitar que un niño este como, podemos evitar lo negativo, es como hacerle la vida lo más normal y ordinaria posible, sin que tenga que haber ningún especialista porque se sentiría diferente, lo que hacemos es dentro del aula y sale ocasionalmente conmigo para coger grabaciones y hablar de esto y necesito cogerlo solo, me entiendes, porque con el ruido de la clase y todo no permite hacer los análisis que hago. Es, por tanto, en la rutina diaria donde se hace lo que podamos hacer

M: de todas formas si te quería preguntar si él no se corrige ahora cuando sea mayor como que va a tener problemas, en la asignatura, por ejemplo, de lenguaje ¿no?

D: no, vamos a ver, no necesariamente. El hecho de que Aaron tenga ahora mismo esta dificultad con algunos fonemas, no quiere decir que en el área del lenguaje tenga dificultades por qué , vamos a ver en el área de lenguaje se distingue lo que es la comprensión y la expresión, y entonces puede ser que Aaron en la comprensión no tenga ningún tipo de dificultad y en el lenguaje puede ya hablar sin dificultades. Podría ser que la /r/ no aparezca pero ahora mismo no es el caso que yo vea que no se pueda corregir esto, es que normalmente cuando antes podamos detectar los casos, cuanto más pequeño mejor, es más complejo y más difícil por así decirlo reeducar a un niño de ocho o nueve años, con problema así de que no hay fonemas o que los sustituye por otro, es mucho más complejo y difícil que si se le coge ahora, que las actividades son más de juego, más lúdicas. Entonces si queremos hacerlo es ahora, y que claro como ya vemos como va y demás, si podemos hacer algo, es una actividad como normal y ya veremos el próximo año, sabes, con cuatro o con cinco, ya necesariamente pues habría que estar con la logopeda .Que estoy segura que por la situación de Aaron no será el caso de que lo coja la logopeda porque los logopedas tienen casos muchos más graves y a no ser que cambien mucho las cosas, no sería de los casos urgentes. Pero la idea es que trabajamos ahora a los tres años un poco para prevenir, una actuación más

preventiva , me entienden, sin pensar si esto, no, tranquilos vamos a hacer una pequeña actuación preventiva, hemos notado en poco tiempo, sin hacer demasiado, cambios ¿no? y eso nos hace ver que no es un caso difícil ni mucho menos, si requiere como constancia, no perdamos el ojo. El próximo día lo veremos de tan manera que algunas cosas que ustedes un momento pasan por alto porque consideran bueno , pero algún fonema van a tener que trabajar más porque se supone que ya con los tres años debería estar más mecanizado, nada más que tampoco quiero yo darles una voz de alarma. Es simplemente detectar para prevenir. Es como debe ser en vez de cogerlo más adelante y que ahora podríamos hacer pequeñas cosas, un seguimiento.

CUARTA ENTREVISTA A LOS PADRES DE AARON

30 de marzo del 2000

Duración: 1 hora y 45 minutos

Vienen ambos padres.

Entrevista

M: mi madre y mi suegra fueron las que estuvieron X conmigo, sabes que no tengo que

D: no sabes X.

M: la verdad es que no.

D: ustedes leyeron esto (refiriéndonos al plan de trabajo).

M: sí.

D: y que tal, lo entendieron.

M: bien, esto que tengo aquí apuntado con el punto es lo que más hemos recordado con Aaron, y hemos estado hablando, cantando, como tú decías.

= miramos conjuntamente las hojas.

M: y los demás y después las palabras estas son las que

D: mira esto, para que lo sepan, esto es un poco para que se hagan una idea, es decir, normalmente un niño de tres años, la m, n, fi, p, k, b, j, las hace, es decir, un niño de tres años todavía se puede equivocar, porque las sustituye por otra cosa, porque en vez de decir mesa dice meta, pues como todavía la /s/ es un sonido más difícil para ellos y normalmente lo sustituyen, pero normalmente lo hacen y cuando yo pongo aquí el 80% de los casos, es que casi siempre lo hace. Está claro que un niño de tres años no habla como un adulto porque está en el proceso de aprendizaje, normalmente hasta los seis, siete se puede justificar que un niño por ejemplo tenga problemas para articular bien, pero por ejemplo porque no hace bien la /r/ porque son los fonemas más complejos todo lo que son, las palabras trabadas: "fecha", "brocha", "paancha", a lo mejor dice: "pancha, fecha,", pero lo que estamos viendo es que a veces las articula bien, pero no siempre. Dependiendo de como sea la palabra, o más corta o más larga, o no articula o no la hace bien, o la sustituye por otra por ejemplo, "nino", yo se que él hace la /n/, /n/, porque las he visto articular, pero dice "Mino", si lo dice una vez no pasa nada, el problema está cuando hay más sonidos con los que vemos que tiene cierta dificultad para discriminarlos bien, para que él no los sustituya, pues como no los hace por eso decimos que presenta un retraso, entonces estas son palabras cogidas por él, de su habla, para que ustedes puedan ver un supuesto.

M: lo que si te iba a preguntar es aquí en ue" pero también puede ser "eu", porque nosotros hemos estado diciéndole Eugenia, a ver si lo pillaba, decía primero E- eugenia, por esa te estaba

preguntando porque yo te vi aquí, digo déjame preguntarle.

D: sí, estas vocales hacen uno que >.

M: le cuesta, como "huevo".

D: cuando dos vocales están juntas, algunas son más fáciles que otras, entonces "ue", "ua" son más fáciles, "au", y hay otras que son más difíciles y yo sólo les puse las que más se hacen a los tres años, es decir, que si hay otras que no dice como "eu" no pasa nada.

M: lo dice, pero lo dice despacio.

D. es complejo, de todas maneras es complejo.

D: esto se los puse a título informativo, para que ustedes sepan, ustedes son sus padres, entonces las situaciones con Narín tienen que ser en forma de juego, que él no se sienta que al hablar con ustedes va a ser que ustedes se pongan de maestros ahí a pedirle, entonces él puede decir ya yo estuve en el colegio, y como yo trabajo con él solo, pues claro es como que él no sienta que haya demasiado carga sobre él, esto esta a título informativo y yo lo que sí quiero que trabajen más es eso, cuando se le da conversación, pues crear conversación con él, como si fuera un adulto más, donde se le da un tiempo para que hable, nos ponemos a su altura para oírlo, cuando hacen preguntas que no sea para que él diga si o no, sino que le den pie a que él se exprese, a que él decida, a que exprese su opinión sobre algunas cosas, porque los adultos como somos adultos y a veces conocemos la vida, a los niños no se les pide colaboración, Aaron lo que puedes hacer, si vamos a limpiar, ayuda a papá con algo, o te ayuda algo, es como incorporar a Aaron a su vida cotidiana, porque es una manera de hacerlo responsable con cosas, no sólo para el lenguaje, sino para todo, esto tiene que ver, se lo decía la última vez, va creciendo, ya no es bebe, tiene que aprender las dinámicas de la casa, cómo hacerlas, que lo hagan más autónomo, más independiente, y sobre todo más seguro. Les voy a hacer una pregunta.

D: ustedes en algún momento en que él ha pedido ir con niños, que respuesta tienen para él, él les pide ir a ver otros niños.

M: la verdad es que no.

M: no, porque solemos llevarlo al parque y eí allí con los niños bien, se pone a jugar, pero no nos ha dicho yo quiero ir.

D: les voy a comentar una cosa, hay una situación cuando está en el aula, y lo saco no quiere venirse conmigo solo, si va otro niño sí.

P: amigo, eso sí.

D: y Antonia pasa lo mismo para ir al baño.

M: es que resulta.

D: dice que le van a hacer algo, entonces yo no sé, que piensen quién de la familia, cómo

o si lo ha amenazado con algo, piensen un poco.

M: es que.

D: lo tiene interiorizado.

P: fue asustado hace dos semanas.

M: si desde principios de febrero se puede decir.

P: no.

M: o a mediados.

P: en los carnavales de Tacoronte.

M: fue el 1 de Marzo, fue el cumpleaños de Yeray, y uno llevó una careta y sabes se asustó, pensamos que le iba a dar algo, y desde entonces.

D: y que reacción tuvo.

M: llorando, los llantos pensamos que no se iba a callar.

P: la cabeza era como un mono, que no se le veía nada, y salió corriendo donde estaban todos los chiquillos, y todos echaron a correr y el mío se quedo quieto, y después de ahí ni al cuarto, ni a tele, ni al baño, solo,

M: nada.

P: dice monstruos.

M: él se levantaba de madrugada, e iba y encendía la luz, venía a mi cuarto y mira que mi cuarto queda.

P: tres cuartos mas allá.

M: él encendía la luz y a veces venía a oscuras, y se acostaba con nosotros en la cama.

P: ahora no, se despierta, se echa a llorar.

M: y se ha orinado cuando nunca hacía pipí en la cama.

D: lo tiene obsesionado.

M: si, lo hemos notado.

M: pues mira que por Antonia la verdad que.

M: en casa tampoco va solo.

P: date cuenta que de día, yo lo mando a lo mejor, para disimularlo al cuarto mío donde he dejado las llaves del coche, me vengo para el cuarto de la tele, lo mando a buscar la llave.

M: y no va.

P: aunque esté la puerta abierta no va.

P: se pone a mirar detrás de la puerta.

M: además sabes lo que yo le he notado.

P: pienso que después de eso, no creo que haya pasado otra cosa.

M: se ha empezado a orinar por la noche después de eso.

P: todos pasamos por eso.

M: ni cuando le quité los pañales, se me orinaba.

D: pues chiquita broma, porque quitarle un susto de esos a un niño, es difícil.

M: y mira que a veces lo obligamos, pero no contábamos con eso.

D: hombre, lo que hay que hacer, intenta ver a qué cosas le tiene miedo.

M: él dice como que algo, porque está sentado en el cuarto de la tele.

D: pues bien, en vez de mandarlo solo, él tiene que sentir la seguridad de que allí no hay nada, y si hay que acompañarle, se le acompaña, y se le hace ver, y se le desmonta que allí no hay nada, porque, entramos a donde sea, miramos detrás de la puerta, todos aquellos sitios donde ustedes crean, percibir todo donde ustedes crean que se está imaginando que hay algo, entonces, se abren los roperos, si hay que sacar las cosas del ropero para que vea Aaron, aquí no hay nadie, y explicarle y hablar con él, ahora no, ahora es mejor en estos primeros días y alguna semana si hay que acompañarlo algún sitio hasta que él se sienta más seguro acompañenlo, porque es reciente y en cada situación, ve un peligro, entonces que no vea como que lo empujan, se le acompaña, voy a estar aquí contigo, pero lo puedes entrar solo, Aaron puede venir al dormitorio como antes, y se le oye, se va a la cama, se le acompaña un rato si se quiere y si quieren traerlo a la cama, va uno de ustedes y lo acompaña, sin tener que traérselo en brazos ni mucho menos, venga vamos como lo hacías antes para que lo veas que no pasa nada, es decir, tiene que volver a trabajar el espacio de casa otra vez, como para que él reconquiste el espacio otra vez, todo lo que hacía antes solo y seguro, ahora tiene que volver a reconquistarlo acompañado por alguien si es necesario y además hablándole, aquello fue en el cumpleaños y era un careta, y si es necesario comprar, se van a buscar las caretas que sean y hacer de aquella situación un juego para que él lo reviva, de tal manera que ahora los que se asustan son ustedes por ejemplo, pero él lleva la careta.

M: no la quiere, es o lo hicimos nosotros después se la quitó y no quería tocarla.

P: antes se levantaba a las once de la noche, cogía su butaca, si quería agua, cogía su vaso, echaba agua, se la bebía, ponía la butaca en su sitio.

P: la verdad es que es fuerte.

M: en casa no duerme ni solo, pero no le he preguntado a Antonia, la verdad es que me había despistado.

D: bueno se lo dije le cuesta salir conmigo solo, si va otro niño se siente más seguro, Aaron necesita mucha seguridad y entonces tienen que intentar en las actividades de casa, en todas las cotidianas

incluirlo, para que él vaya cogiendo más autonomía, seguridad, y más responsabilidad, para que él sienta su espacio y en ciertas actividades seguro, porque parece que el ser el único nieto casi, después está Yeray, cuando él está solo está perdido, está que no sabe qué hacer, entonces tendríamos que ver una manera que en la vida de todos los días, se cuente más con él, se le pregunten las cosas que se van hacer, de la misma manera que hablan ustedes en la cocina sobre qué van a hacer el fin de semana, si está cenando o están comiendo planifican con él lo que van a hacer, Aaron qué te parece, papá y yo hemos pensado, a mí me gustaría y a ti te gustaría, y a ti que te gustaría, son tres personas pues que tener la opinión de los tres, sabes y se decide qué se va a hacer, a ver si va ganando cierta seguridad, y le refuerza lo de hablar, expresarse, tomar decisiones, porque se le ve un poco inseguro.

P: yo pensé que era en casa nada más.

D: no aquí , hombre no siempre, yo lo noté estos días, cuando salíamos, pero lo había dejado, pero no, otros días había salido sin problemas, noté algo más, me extrañó mucho, es miedo.

M: además él oye un ruido.

D: y él me conoce a mí en clase y todos los niños me conocen, es como si hubiera sido, como inseguro.

M: eso sí.

P: se quedó.

M: la verdad es que se llevó un gran susto.

D: una parte puede ser eso, por ejemplo, ir al baño solo, o ir a algunos sitios solo, puede ser eso, pero otra es que conmigo no va solo, y no me tiene miedo, me tiene toda confianza, y por eso pensamos que si en casa se le da también más responsabilidad, se cuenta más con él, va él adquiriendo cierta seguridad, primero en lo más cercano, el espacio de la casa, después por fuera, cuando lo llevan al parque, con otros niños y que no son ustedes.

M: el otro día lo llevamos a otro diferente, a uno de Santa Cruz y conoció a unos niños y él bien.

D: no digo que tenga problemas con la interacción, pero es como si hay poca confianza, como poca seguridad, se queda como lo seguro, y entonces parece que le puede dar más seguridad un niño de su edad, que otro adulto, es curioso.

M: puede ser el susto que se llevó.

D: una parte puede ser eso y otra su rasgo de carácter, de personalidad, de sentirse un poco inseguro, como también habíamos hablado del papel de Yeray de que sabes, ahora que está en una fase, ya no es el bebé, que depende de ustedes, se puede bañar solo, come, entonces hay una fase de transición donde se deja atrás una etapa.

M: puede ser que

D: caminar solo si puede, y eso quiero que se lo hagan ver también, que él sienta la

seguridad de ustedes, por eso digo que tampoco hay que forzar, se va con él y se le acompaña y se revisa lo que haya que revisar. Entonces sean un poco comprensivos de cómo puede llegar un impacto de este tipo, pero que poco a poco se desmonta, no quieres ir, bueno y vamos, intentamos ir de mano sin *caer* en una actitud superproteccionista, el asunto que vaya solo, pero en este primer momento, necesita hacerlo acompañado de alguien. Y por ejemplo, las luces, Aaron lo sabes dónde están las luces, no se apagan, que no se sienta retraído.

M: te iba a decir que puede ser que este mes no haya estado con Yeray, puede ser que se haya visto, porque este mes se puede decir que no ha estado con Yeray nada.

D: y eso por qué.

M: porque el padre está de baja, y viene, lo recoge aquí y se va.

D: puede explicar también como Aaron se siente desamparado cuando Yeray no está.

M: pero se puede decir que este mes.

D: sí, pero le viene bien, esta es una lectura positiva para que vean cómo se siente Aaron de inseguro cuando, por ejemplo, con los niños no tiene problemas, pero es que ese dato es importante, pueden darle más seguridad y confianza, "puedes hacerlo solo", "vamos a hacerlo solo". Y otra clave es que otros niños vengán a casa, porque Yeray no puede ser el único referente para su edad.

M: yo la verdad es que de niños aquí no, pero si hace falta se habla.

D: bueno hace falta, es

M: al principio de curso nos dieron los números para si queríamos.

D: pues Aaron no le vendría mal o bien que vaya a otra casa, o que venga y se vaya soltando y tenga más seguridad con su grupo de amigos, claro porque Yeray no está y eso se está notando aquí también, es curioso pero puede ser que las dos cosas están por ahí influyendo, nunca, hay causas directas, es como dicen ustedes pierde los referentes y un referente importante es Yeray.

M: hasta incluso Antonia un día que vine por la mañana a dejarlo como que estaba haciendo pruebas de karate, entonces me dijo que por qué no lo apuntaba a Karate, entonces lo que nosotros no queríamos es que como Yeray estaba en karate, él a principios de curso quería apuntarse, pero como Yeray estaba, nosotros no queríamos apuntarlo en el sentido tanto tiempo

D: tanto tiempo juntos.

M: entonces no lo apuntamos por eso, está loco pero no lo apuntamos en el sentido de que

D: pero habrán horas o días, no hay manera de que Yeray vaya unos días y

M: no sólo esas horas.

D: pues saben que les digo que habrá que sopesarlo, porque una cosa que le guste y encima porque esté Yeray.

M: es que está loco, por Reyes lo que pedía.

D: si yo sé que Antonia se lo dijo, no le vendría mal porque probablemente contactar con su fuerza, su seguridad, hace también que su agresividad, que no es para maltratar sino para decir bueno esa fuerza la tiene ahí, entonces en vez de que lo anule a él, sabes que lo haga más inhibido, además es una manera de conquistar el espacio, de sentir, bueno eso es uno de los beneficios que tiene desarrollar un deporte, quieras o no influye en la personalidad.

P: se ve que le gusta.

D: en la personalidad le va.

M: eso sí le va a gustar.

P: la fuerza que tiene, me hizo hasta sangre en la nariz.

M: sí, porque le encanta el karate,

D: bueno que podría canalizarlo por ahí, pues claro es un deporte, mientras dé patadas.

Además Aaron no es agresivo.

M: no.

D: no se le ve ni un niño violento, ni agresivo, pero tiene una fuerza porque la tiene, y está bien que la canalice que le dé curso, ¿por dónde?, pues haciendo deporte pues sí, pues que pena y no hay más gimnasios en la zona donde puedan consultar?

M: por aquí no, a no ser en Tacoronte, en el Pabellon.

D: podrían enterarse porque le abriría también un espacio, porque si va donde Yeray, Yeray hace su grupo de relaciones, lo puede comer, entonces poner a Aaron en otro sitio es abrirle otro campo de relaciones.

P: yo conozco al chico al que da las clases, que me llevo muy bien con él.

M: pero yo no se si hay admiten a niños más.

D: inténtelo, ustedes, es lo que estuvimos hablando el otro día, no empiecen a pensar si será o no será., lo que va a pensar el otro. No, háganlo, entérense de lo que hay en la zona, ven los horarios, las edades y bueno y llevarlo y punto, de antemano ustedes no se estén poniendo barreras, es enterarse y después ver si les conviene por horarios o lo que sea, pero le vendría bien probablemente porque también lo abre a otro mundo de relaciones.

M: es que aquí si tiene de 4.30 a 5.30, pero ya es con grandes.

D: intente por otro lado, estaría bien que cuidaran que no estuviese Yeray, para que él se haga su campo de relaciones.

M claro es que lo primero que pensamos es eso, si estamos evitando.

D: pero que, sino no queda mas remedio pero esta ahí.

M: lo que sí te iba a preguntar que el otro día cuando vine a buscarlo, hay días en la semana pero no sé qué días son que cada semana creo que es le toca a una profesora diferente, es como estar con los niños no te sé decir, y esta semana le tocaba a Antonia, y se fue llorando porque se quería quedar, es como.

D: los lunes por la tarde.

M: la verdad es que no sé.

D: es una actividad fuera del horario escolar.

M: sí, sí...

M: es que él está apuntado a manualidades, porque a él si lo dejas aquí todo el día, entonces pensaba yo que si a lo mejor a esa hora también por la tarde a mí no me importaba apuntarlo, sabes para que tuviera más eso con los niños, más roce.

D: claro, o lo traes a donde hay niños o te lo llevas a tu casa, a mí me da lo mismo, lo que está claro es que a Aaron le viene bien tener más relación.

P: él se relaciona bien, incluso ayer mismo lo llevamos nosotros mismo al parque al de casa la abuela.

D: si yo no te digo que no, pero es como tener ese espacio, porque claro si en casa resulta que el único niño que entra es Yeray.

M: y ahora no está entrando ninguno.

D: él está ahí como un X.

M: ahora juega solo, está solo.

D: les digo que tiene más que ver para cuestiones de que vaya ganando seguridad y confianza en sí mismo, sin tener que depender del otro, porque cuando Yeray está, no se le nota a él más inactivo, saben, no sé si lo habrán percibido, bastante más X.

M: es que te lo pregunté porque este mes está eso.

D: anímicamente puede estar más bajo.

M: está más raro, incluso el padre de Yeray los martes y los jueves que le toca a Yeray karate y a él manualidades, me lo sube para arriba, me toca la pita y yo lo bajo a buscar y a él le cuesta bajarse del coche, pues como que, sabes está a gusto y cuando ve que se va a quedar solo, pero ahora está solo, se puede decir que este mes no ha estado nada.

D: pues una posibilidad es que tengan presente, lo habíamos hablado, no sólo por lo del lenguaje sino por la X, el efecto que tiene la relación de Yeray sobre Aaron y ya ustedes lo ven, un mes que

por las circunstancias que sean, decir que Aaron le tienen que abrir otro campo de relaciones, no solo con Yeray, Yeray es su primo, esta ahí, pero claro es que se lo come.

M: ya le comentare yo eso a Antonia mañana, le digo que lo comente contigo, lo que no se si nada mas que es Antonia o es otra, de todas formas la profesora no importa, mientras este en relación. Es que no se que actividades.

D: Háblalo con Antonia, dile que esta tarde estuviste hablando conmigo.

M: se que ella estaba cogiendo un grupito y dijo: no Aaron, hoy no te toca a ti, a ti te toca mañana, el martes, que le tocaba el día siguiente.

M: entonces una madre al día siguiente le pregunte como vi que el se quería quedar, al día siguiente le pregunte a una madre si sabia que actividades, porque no me acordaba. Y dijo si es una actividad que cada semana se turna una profesora.

D: si lo que le puedes preguntar es eso si hay alguna otra actividad por la tarde, que Aaron este con mas niños, que no sea solo Yeray y la posibilidad también de que pueda abrir su casa a otros niños para que el se sienta mas seguro, un niño lleva a otro niño a su casa cuando el en su casa se siente seguro, se le puede decir un día Yeray puedes traer a alguien y que en ese espacio, igual que viven sus padres, el también tiene su parte, donde el pueda traer a sus amigos.

D: quiera o no con el tiempo se crea su sistema de relaciones, y que no solo sea Yeray y el núcleo familiar, sino un poco también abrirlo a el al mundo de fuera D: bueno vamos a seguir con esto, que más vieron de aquí.

M: yo te apunte estas palabras que hemos estado y te traje esto para que lo vieras, este ejercicio se lo voy diciendo todas las noches, y vamos diciendo, lo que si hay algunas cosas que me parecen todavía muy.

D: este que fue que le compraste ahora.

M: si

D: pues esta muy bien, dime.

M: casi al final, por ejemplo estas palabras las dice claritas.

D. la exigencia no es que nos diga la palabra perfectamente.

M: sino que la articule.

D: sino que el poco a poco, es decir, como estamos trabajando que conozca mas palabras y a medida que el vaya viendo un modelo, que son ustedes y también me las oye a mi, nada aunque haya algunos fonemas que no diga.

M: aquí por ejemplo se traba.

D: es que esto es difícil, es decir, que la idea es que cosas para que el vaya conociendo mas palabras , mas vocabulario, se vaya familiarizando con las palabras y poco a poco ya va el cogiendo

la articulación correcta de las cosas, es decir, la primera experiencia no es que nos lo diga bien a la primera; -: "ate", - : " ah el tomate, tomate' ; " y para que usamos el tomate Aaron", "y donde encontramos el tomate", y lo sabes donde podemos ir a comprar el tomate, por ejemplo". Como siempre que se pueda se crea una conversación sin la repetición "tomate, tomate, tomate". Se le dice una vez, se le da el modelo correcto y ustedes como padres no se me conviertan en especialista porque si no van a terminar alto de ustedes, para decirlo rápido y pronto, yo estoy en mi casa y hasta en mi casa pueda estar relajado.,

M: la madre se rie.

D: pero si es verdad que si están conociendo cosas y va quedándose con palabras, palabras, sino se queda exactamente pero si se va quedando auditivamente que son palabras más cortas y palabras más largas, "pato, cocodrilo", aunque él diga "dilo", "cocodrilo, cocodrilo", pues hay varias sílabas y se va quedando, pero no pidan tampoco que lo haga a la primera, además el libro no te lo vas a despachar en una semana, entonces tranquila, trabaja poco a poco, igual un día una hoja cualquiera y se puede hacer un juego de adivinanzas, "una cosa que es para cepillarse los dientes", no siempre tienes que estar diciéndole palabras, si no hacer juegos, cuando vaya conociendo un poco los colores no, vamos a buscar todas las cosas de color verde Aaron, a ver cosas de color verde, donde tenemos el color verde , y siempre con la motivación de un juego, que no sea , se le esta enseñando pero siempre en forma de juego, no, siempre se le busca algo, las toallas, donde están las toallas nuestras y donde colocamos las toallas, a medida que se va metiendo más con la casa, va conociendo donde está.

(Fin de la cinta)

QUINTA ENTREVISTA A LOS PADRES DE AARON

NOTA: La quinta entrevista estaba prevista para el 13/4/00 pero se suspendió, dejaron una nota en la puerta de la sala de estudios. El día 10 de Mayo se les envió una carta para saber si querían continuar con el trabajo y pidiéndoles que se pusieran en contacto con nosotros.

Entrevista

D: cuando tú estás con él, si te sientas con él a ver un dibujo o lo que sea, sin tener que cambiar nada, es decir, que seas lo más natural posible porque a mi lo que me gustaría es verlo a el, como está con ustedes, como y si tú puedes coger la cámara cuando tú estes con él en algún momento alguna conversacion, quiero decir que en cualquier momento que to estes hablando puede ser bueno para coger alguna>

M: yo revisando por tú decir eso, lo que sí es un pedacito de este año en Reyes, que estábamos los tres, de eso si.

D: pues mira eso si.

M: eso si la vi.

M: a ver si tenemos tiempo porque claro ahora hay pedacitos de estos, después pedacitos de cuándo nosotros hemos salido, sabes pero con otra gente, pero haber si él, lo que hacemos es te lo vamos pasando en una cinta, así los pedacitos para que tú lo vayas viendo

D: si o la localizarlo yo en cualquier caso sera revisarla.

M: ésta ya te la deje preparada porque antes está un viaje que él hizo, que se fue a Alemania, o sea que ya está preparada, segun la pones está, de toda formas puede verla que no hay nada

D: no creo que tenga tiempo.

M y P: se ríen.

D: bueno, a ver que me cuentan que ha pasado, porque claro con ustedes no he sabido qué hacer.

M: la verdad que si, la verdad es que hemos estado con mi madre liada, se operó, eso fue más que nada, la ultima vez que si fue cuando a él le dieron un día y nos fuimos para el sur y nada más, la verdad es que después eso dejamos tú de llamarme y yo no le pregunto a Antonia

P: yo también tuve problemas con el trabajo.

M: también se fue del trabajo.

P: tuve problemas con un trabajo, bueno con el que tenía.

M: la verdad es que con eso es con lo más liado que hemos estado.

P: bueno por un lado lo de mi suegra, pero

M: se fue y no le pagaron estuvo mes, y la verdad es que hemos estado, sabes caminando a ver que podíamos hacer y eso, la verdad que eso si fue lo que más remato.

D: yo no llamé porque claro una vez que me hemos establecido el compromiso de asistir, evidentemente cuando ustedes no muestran; yo esperaba que se pusieran en contacto a través de Antonia, de ver como pueden localizarme

M: no yo el teléfono si lo tenía

D: tú tenías el teléfono bueno,

M: si

D: pues si ustedes no llaman pues yo ya pienso que no les interesa

P: no

M: la verdad es que lo del trabajo nos cayó como una patada y no sólo el trabajo porque trabajaba sin horario y sue s o y ir a cobrar un mes y decirte pues no este mes no te pagamos, teníamos que pagarle al banco de un préstamo que teníamos hecho y la verdad es que nos cayo

P: si la verdad es que es un desastre esto de los trabajos, me quede de sopetón

M: después fue cuando llamaron a mi madre para operarla, después hubieron problemas porque no la pudieron dormir, o sea un follón que

D: bueno y en todo esto cómo van las cosas con Aaron, que ha pasado, vamos a ver para ponernos en situación, la ultima vez que nos vimos se acuerdan que había unos papeles que yc les había dejado para ir haciendo cosas, pues seria que me hicieran un pequeño repaso de en todo esto, como han visto a Aaron, que han podido hacer con el, que tiempo le han dedicado, que cosas se han hecho y que sean lo mas honestos

M: la verdad es que dedicarnos exclusivamente a él últimamente a él <muy poco>

P:< muy poco>

M: te digo porque primero eso, y después yo que he estado pendiente de lo de mi madre, y el pues con un trabajo que consiguió ahora y viene tarde, haciendo horas, sabes, por eso te dije que si a lo mejor el no podía venir pues venia yo, la verdad es que con él poco, si acaso salimos un ratito los domingos, sabes, pero poquito, la verdad es que desde la ultima vez que nos vimos no hemos ido al parque, ni nada.

D: y cuál es un día normal de Aaron ahora, un día entre semana

M: pues en la tarde cuando sale de clase, lo vengo a recoger yo o mi padre

D: esa rutina sigue

M: si, y llega a casa y lo que si es que ya sube para arriba, ya es raro que se quede abajo con

Yeray, sube directamente para arriba o bien se pone a leer o se pone con las temperas o bien, sabes el allí mientras yo voy a lo mejor, eso que tengo que estar bajando para casa de mi madre, subiendo, de ahora ha sido eso, sinceramente eso

D: de la tarde noche

M: la verdad es que como se levanta temprano y al mediodía no duerme, sobre las ocho y media ya está dormido.

D: y con Yeray, pasa más tiempo, menos tiempo

M: la verdad es que con Yeray

P: poco contacto

M: la verdad que poco roce

P: muy poco

M: porque Yeray llegó a mi casa a las cuatro y media y las cinco menos cuarto si acaso viene el padre a buscarlo, sabes como que está un ratito antes y la verdad es que no

D: pero por la situación familiar esta que tienen

M: no, no, sino que el padre está saliendo antes del trabajo y lo viene a recoger antes y

la madre también se lo planteó, sabes que tampoco era cuestión que si mi madre se opero y ahí yo no me podía hacer cargo de todo, de la casa, de los niños.

P: lo que si lo veo yo un pelín más alterado que antes,

M: si a Aaron si lo veo yo alterado

P: le dices las cosas, y parece que le cuesta, le cuesta comprenderlas.

M: la verdad es que ahora está haciendo poco caso, no se si

D: desde cuando para acá

M: pues desde la última vez, sabes que pasa que puede ser que note como mucha atención, como darle mucha atención, digo yo que si por eso estará alterado,

D: X

M: yo pienso que sea por eso, pienso, porque tanto con Yeray como para el son atendidos

P: yo antes por las tardes cuando venía, por ejemplo en el otro trabajo,

M: tenía más tiempo

P: sabes venía, me ponía a jugar con él y ahora como lo he dejado con esto del trabajo, me mato, y llegué a casa, me ducho, me pongo a ver a tele, sabes, a veces, estoy un rato con el y el se pone a leer, se pone a leer cuentos pero siempre estoy metido en lo mío que no le he puesto mucho, mucho X

M: yo pienso que sea eso

D: y que conductas tiene que ustedes notan alterado, díganme, cuéntenme algo, esta rabioso con ustedes, que les dice, cómo se relaciona

M: sí, por ejemplo, quiere algo y yo le digo pues Aaron ahora no puede ser, me dice ya no soy tu amiga,

Me enfado

P: se cabrea

M: se cabrea, va y se sienta, ahora ya estoy cabreado ya no soy tú amiga, pues le digo bueno mami después te ayuda, ahora no puedo, pues ya no soy tu amigo

D: y ahí sigue

M y P: si

D: y que han hecho con eso

M: pues yo que si en ese momento no puedo, sabes después al rato voy y le digo, bueno, dime, sabes lo intento, dice pues no, yo estoy enfadado, sabes, es eso, que antes pero yo pienso que sea eso que claro que como no le hemos puesto atención como antes, sabes que yo me ponía como mas atención a el, pero la verdad es que ahora yo si que no puedo

D: ahora no pueden, de momento esa situación se va a mantener

M: no, no, no, la verdad es que yo pienso que no

D: como va eso

M. pues yo, mi madre ya bajo hoy al medico y le dijo que ya estaba bien, yo pienso que no, la verdad es que ni para ella, ni para mi, porque es mi casa, la casa de ella, y después tengo una hermana, la soltera, que no ayuda mucho, y ha sido ese follón. P: de momento va saliendo

M: esperemos que no, la verdad es que Aaron en el colegio

P: es que nos cogió de sopetón

D: han hablado con Antonia últimamente

= no contestan

D: no, pues intenten, me imagino que la

M: bueno de todas formas yo así hablar, ponerme así a hablar no, yo si le pregunto cómo va, Sabes, por la mañana cuando la veo, dice bien, esta bien, sabes. También habla la que sí le he preguntado ha sido a la de manualidades, qué cómo va, si se comporta bien, y dice que sí, que estupendo, sabes, ella me dice eso que bien

P: si todas formas, el por la mañana les dice vamos a ir al colegio y

D: muy bien

M: sí

P: se levanta, sabes ya no tienes que estar con el, con respecto al colegio si, eso se ve que le gusta

M:

D: la actitud esa que tiene mas rebelde teh?

P: sí

M: pero es que eso, claro yo es que se lo echo a eso, yo se lo he dicho a él

D: pues probablemente, es una manera también de el>

M: de llamar la atención

P: hombre puede ser, puede ser, seguramente

M: y que antes lo sacábamos mas, sabes, < por ejemplo los domingos>

P:<por las tardes nos íbamos para el parque>, o nos íbamos a dar una vuelta por ahí, o nos poníamos a jugar con el

D: también hay una fase donde los niños prueban limites, hasta donde pueden llegar, entonces si Aaron de aquí para atrás ha mostrado una actitud, muy tranquila y muy obediente, a medida que va creciendo, pues va espabilando, entonces con ustedes puede jugar a ver quien puede mas,

M: me estoy riendo

D: hasta donde llegó con ustedes, no, es pasar los limites,

P: lo que si, es que cuando llega un niño a casa, sube la temperatura

M: lo que si está diciendo ahora es que quiere una hermanita

P: sí, sabes que viene un niño y se pone loco, se pone, le baja juguetes, le baja aquello, le baja lo otro, corre para allá, corre para acá, le dices algo y pasa tres kilos de lo que le estás diciendo

M: y es raro que él baje juguetes, porque cuando Yeray se los pide, dice no, esos que están colocados no, estos que están aquí,

P: yo pienso que eso seria porque es un nov y esta solo,

D: y que niños han entrado nuevo en la casa

P: pues compañeros nuestros que tienen niños

D: de su misma edad

M: no es otro Yeray, seis anos {mira al padre dudosa}

P: seis anos

D: y que tal con el,

M: bien, el sábado que salimos un ratito por la tarde , cosa de las seis y pico o las siete , lo llevamos a los cochitos y eso y con el bien, y el domingo también lo sacamos un poquito, fuimos a casa del hermano de el , el de abajo y con los primos bien, bien,

D: y lo dices que lo notas más con los otros niños

M: <que le gustan cuando llegan los niños>

P:< que lo veo muy, muy alterado> yo eso se lo echo mas bien a que esta solo, si a lo mejor se mete dos días, tres días, fin de semana

M: sin salir

P: sin ver a niños, ves a niños, como yo le digo a ella eso es normal, pero eso que viene un niño y se pone mas alterado

D: más excitado

D: bueno, pues ustedes mismo están diciendo cosas que tendrían que ver, o bien proponerle que traiga amigos a casa, que es una de las cosas que tenían en el plan que yo les propuse, es decir, organizar una pequeña merienda ^

P: hombre yo pienso que la forma que tiene

D: invitar amigos

M: <ya eso lo hable yo con una madre >

D: <se puede >

M: y me dijeron que si

D: de tal manera que siempre que se establezcan unas horas, donde se puede jugar un rato en una casa, sabes, un día va Aaron y otro día

P: no, yo pienso que la forma que^

D: porque evidentemente con la edad que tiene Aaron ahora mismo con lo que mas se entretiene es con otro de su misma edad, no con, con ustedes esta un rato, no, porque también es bueno que ustedes le dediquen un tiempo, no, hablen con el, le cuente lo que han hecho ese día, que le gustaría hacer, lo que habíamos hablado de programar, de planificar, algo que le entusiasme a el , y que lo hagan juntos, pero después esta la parte del contacto con sus iguales, evidentemente en una casa donde hay tres adultos, si están con el tren de vida que tienen ustedes ahora

M: si, la verdad es que ha sido unos días, unas semanas que

P: yo pienso que las alteraciones sean de eso

M: porque esta acostumbrado a que casi todos los días salíamos

P: él era mas tranquilo, y sigue tambien pero lo que pasa es que lo veo muy, muy alterado, y a

veces nos ponemos a hablar y

D: pues probablemente el esta reflejando toda esa situación que ustedes han estado viviendo, eh, es decir, que el niño también percibe, sin que se le diga nada, percibe, que ustedes están

preocupados, que están ausentes, siempre están, aunque están al lado de el, no están con el, y eso lo percibe el niño perfectamente, entonces puede ser que esta situación también lo haya desestabilizado a el, un poco. Nada yo en cualquier caso sería proponerles a que miren esos huecos, esos espacios, eso lo que lo hacías por las tardes o por las noches, de sentarte con el

P: gracias a Dios, salio todo

D: lo lo mismo, de sacar de conversación, de buscar ese hueco, porque estamos hablando que se ha pasado casi X y medio ahí, solo, no, porque no esta solo, pero que el ahora mismo o bien con ustedes, o que vean la posibilidad de estar con otros niños, para que se mantenga entretenido

P: si

M: este mes lo que ha estado ha sido aquí en el colegio, porque la verdad es que no ha salido

D: bueno pues por la parte que a mi me corresponde que tiene que ver con que Aaron, intente mejorar un poco mas la parte de la articulación, para que vaya un poco mejor y para que en un futuro no tenga problemas mas graves, pues yo les traía aquí, te acuerdas que una vez yo Nieves te encargue una lista de palabras, de palabras que ^

M: que fue la ultima que yo traje

D: si, que te iba a llamar junto antes de que salieras

M: para que la trajera

D: si, pero bueno en cualquier caso, esa lista cuando te dije que la hicieran , no me he olvidado de ella, es decir, que ahora la puedes empezar a utilizar, no, vamos a ver, yo les puse aquí tres cositas, tres cosas muy sencillas para hacer, algunas de ellas las habíamos hablado, vamos a ver, una de ellas es, leerle a Aaron lista de palabras, de esas que lo tienes, las palabras tienen que ser de las cosas mas cercanas a el, que el utilice, objetos, cosas, acciones que hace, no y que en un momento dado puede que tuvieran pues la /b/, /ch/, /f/, o la /g/, no, entonces yo aquí te he puesto una propuesta de lista, entonces, en el momento en que estés con el, seas lo o sea el, bien sea porque estas leyendo el cuento a ultima hora, y es un momentito también donde se repiten una lista de palabras, yo aquí te puse diez palabras con cada una de estas letras, pero no es para que las haga todas juntas, sino solo diez de estas que lo puedes incluso hacerte tu propia lista de las que lo tienes, de tal manera que sean oídas por Aaron, no tiene que repetirlas, X, estate atento, te voy a decir una cosa, y ya después vamos a ir jugando con esto, y lo se lo dejas ahí, empiezas hacerlo como una actividad que hagas casi todos los días, si puede ser, y en un momento

(Fin de la cinta)

M: yo le dije a el tienes que llamar a Delia para decírselo

M: pues recién pintada la pared de fuera, cogio un lápiz y pinto toda toda la parte de fuera, y nunca, nunca lo había hecho, sabes con un lápiz y dice que era la firma de el, desde la puerta de la cocina y paso dos cuartos,

D: y que hicieron

M: nada

P: me acorde de ti

M: si {se rieron}

M: es lo primero que dijo

D: de mí

P: pero no en mal sentido

D: no, claro que no

P: digo, mira para que se lo digas a Delia

Veces nos ponemos a hablar y

D: pues probablemente el esta reflejando toda esa situación que ustedes han estado viviendo, eh, es decir, que el niño también percibe, sin que se le diga nada, percibe, que ustedes están preocupados, que están ausentes, siempre están, aunque están al lado de el, no están con el, y eso lo percibe el niño perfectamente, entonces puede ser que esta situación también lo haya desestabilizado a el, un poco. Nada yo en cualquier caso seria proponerles a que miren esos huecos, esos espacios, eso lo que lo hacías por las tardes o por las noches, de sentarte con el

P: gracias a Dios, salio todo

D: lo lo mismo, de sacar de conversación, de buscar ese hueco, porque estamos hablando que se ha pasado casi X y medio ahí, solo, no, porque no esta solo, pero que el ahora mismo o bien con ustedes, o que vean la posibilidad de estar con otros niños, para que se mantenga entretenido

P: si

M: este mes lo que ha estado ha sido aquí en el colegio, porque la verdad es que no ha salido

D: bueno pues por la parte que a mi me corresponde que tiene que ver con que Aaron, intente mejorar un poco mas la parte de la articulación, para que vaya un poco mejor y para que en un futuro no tenga problemas mas graves, pues yo les traía aquí, te acuerdas que una vez yo Nieves te encargue una lista de palabras, de palabras que ^

M: que fue la ultima que yo traje

D: si, que te iba a llamar junto antes de que salieras

M: para que la trajera

D: si, pero bueno en cualquier caso, esa lista cuando te dije que la hicieran , no me he olvidado de ella, es decir, que ahora la puedes empezar a utilizar, no, vamos a ver, yo les puse aquí tres cositas, tres cosas muy sencillas para hacer, algunas de ellas las habíamos hablado, vamos a ver, una de ellas es, leerle a Aaron lista de palabras, de esas que lo tienes, las palabras tienen que ser de las cosas mas cercanas a el, que el utilice, objetos, cosas, acciones que hace, no y que en un momento dado puede que tuvieran pues la /b/, /ch/, /f/, o la /g/, no, entonces yo hache te he puesto una propuesta de lista, entonces, en el momento en que estés con el, seas lo o sea el, bien sea porque estas leyendo el cuento a ultima hora, y es un momentito también donde se repiten una lista de palabras, yo aquí te puse diez palabras con cada una de estas letras, pero no es para que las haga todas juntas, sino solo diez de estas que lo puedes incluso hacerte tu propia lista de las que lo tienes, de tal manera que sean oídas por Aaron, no tiene que repetirlas, X, estate atento, te voy a decir una cosa, y ya después vamos a ir jugando con esto, y lo se lo dejas may, empiezas hacerlo como una actividad que hagas casi todos los días, si puede ser, y en un momento

(Fin de la cinta)

M: yo le dije a el tienes que llamar a Delia para decírselo

M: pues recién pintada la pared de fuera, cogió un lápiz y pinto toda toda la parte de fuera, y nunca, nunca lo había hecho, sabes con un lápiz y dice que era la firma de el, desde la puerta de la cocina y paso dos cuartos,

D: y que hicieron

M: nada

P: me acorde de ti

M: si {se rieron}

M: es hot primero que dijo

D: de mí

P: pero no en mal sentido

D: no, claro que no

P: digo, mira para que se lo digas a Delia

6

M: la verdad es que

P: pues terminando la casa de pintar, me doy la vuelta y detrás

M: no lo arrestamos, hot cogimos y lo arrestamos

D: pues claro

M: pero la verdad es que nunca.

D: es que esta probando límites

P: no ya

D: a mi me parece que es un buen momento para que hablen con Antonia, que comenten esas cosas con Antonia, porque seguro que Antonia también les va a dar mas consignas, para un poco ver lo que hacen, tanto en casa como en el aula, no, porque también algunas cosas en el aula donde también creo que esta traspasando límites may con Antonia, pero ya les digo prefiero que lo hablen , ella ahora se esta reuniendo con los padres, , entonces les convocara y tendremos que hablar con ustedes y yo intentara también estar presente porque claro como lo que me interesa es , me interesa, nos interesa que también en lo que queda de curso, ver hasta donde hemos llegado y que cosas se quedan para que ustedes, para que ustedes lo mantengan durante el verano, y a ver que es lo que pasa en Septiembre

M: entonces lo crees que estaría bien que yo mañana hablara con Antonia y dijera un día para quedar

D: ponte en contacto con Antonia, y ella me parece que esta citando a los padres ahora, entonces claro, si mañana vienes le preguntas y ya quedan, sabes, porque ella es una de las cosas que tiene prevista pero que además esta bien que lo comenten y que tengan la misma coherencia en la actuación, no, y ella yo creo que también les va a dar consejos M: de todas formas, lo últimamente has visto a Aaron

D: si, yo veo a Aaron casi todos los días, lleva dos días sin venir por cierto

P y M: si

P: y como lo ves

D: y que ha pasado

M: no que tiene una flema y fue del domingo que se puso descalzo en casa del tío, y sin camiseta y claro, estaba el primo y se puso el^

P: como lo ves en el colegio, por lo menos hache

M: no ha notado ninguna mejoría en el habla, ni nada

D: si, si que hay cambios, pero yo insisto en que tenemos que *ser* mas constantes, no, tenemos que ser mas constantes y que va a necesitar atención especifica, de hecho, ya yo estuve hablando, se lo comunique a Antonia para que vean la posibilidad en función de como venga pasado este verano y demás, pues que el próximo curso tenga apoyo de la logopeda, no, porque le vendría bien tener un apoyo, así como mas específico, no, una atención mas individualizada

M: de todas formas en el verano lo no tienes clase particulares, ni nada de eso, no.

D: no, no, yo no hago clases particulares, lo que si puede ser es que a lo largo de Julio me mantenga en contacto con ustedes para plantearles un programa de trabajo, ya lo tengo que sopesar,

también hay que hacerlo mas intensivo, que yo les entreno a ustedes, para que puedan hacerlo en casa, sabes para y eso requiere por un lado, me gustaría que hagan ahora grabaciones, antes de hacer esta fase que puede ser, se puede intensificar mas para ver como esta y después yo poder, contrastarlo los resultados, de como empezamos, qua se ha hecho, como se hace, sabes, entonces, cuando están haciendo eso por ejemplo, estas hablando, estas contándole algo, necesito también una grabación, da igual quien se ponga, que sea lo mas natural. Lo mas espontánea, no,

M: si, si

D: para después yo a partir, si yo veo la cinta lo antes posible, pues ya yo les puedo dar pautas

7

a ustedes de que en función de como yo los vea, de como funcionan con Aaron, yo les puedo decir pues marca esto, sabes, cosas también mas concretas que no, estas son mas generales, pero vamos a ver , desde el principio a ahora si hay avances, es decir, a principios de curso el habla de Aaron"

M: era casi nada

D: si el habla de Aaron era menos comprensible, ahora es mucho mas comprensible, al principio de curso Aaron apenas hacia frases, sabes, decía palabras pero no las ordenaba, no, ahora ya no, lo mas importante, lo que mas se ha notado Aaron cuando empezó en el colegio y hasta diciembre les podía asegurar tenia una actitud bastante retraída en clase, es decir, participaba pero hablaba, no utilizaba el lenguaje para comunicarse,

P: si

D: ahora Aaron no se calla una, habla

M: habla

D: eso es muy importante, utiliza el lenguaje para muchas mas cosas, utiliza el lenguaje para saludar, para despedirse, para decir si esta enfadado, para decir lo que no le gusta, para decir lo que le gusta, para muchas cosas, y para nosotros, esa también es la parte mas importante del lenguaje, es decir, que el lenguaje le sirva a la persona para comunicarse, no para caer en excesivos perfeccionismos, lo que pasa que yo insisto en la parte de Aaron que ya yo he detectado que hay una serie de cosas que yo estoy convencida que si no hay un trabajo mas especifico, después va a tener consecuencias mas graves, porque ahora como ya te das cuentas de algunos fonemas. lo que yo les decía, que ya debería tenerlos mas fijados, y que no los mantiene, no los retiene, no, ha aumentado su vocabulario, es decir, de tener poco vocabulario, se nota may el trabajo que o en casa o en, la estimulación esa que ustedes que les ha parecido que nada, por eso insisto en que tienen que mantenerse, sobre todas las circunstancias familiares, porque es que Aaron es la responsabilidad mayor de ustedes^

M: no ya

D: estará la abuela, estará el abuelo, entendiendo las situaciones familiares P: hombre

D: pero que ustedes tienen que aprender a respetarse, si hay un tiempo para Aaron es un tiempo para estar may, y mantenerlo con constancia, entonces, si hay avances, si hay avances, pero todavía sigue teniendo un habla bastante retrasada teniendo en cuenta la edad que tiene, no se si ustedes han oído hablar a otros nov de su clase, de tres años,

M: hablando

D: si

M: lo que es por la mañana cuando

D: bueno pues yo les voy a traer alguna grabación, sin ningún animo de comparar, cada nov tiene su propio desarrollo, en las diferentes cosas, ni mejor, ni peor, pero si que les puede hacer una idea también de que en fin para que ustedes tampoco se dejen dormir en los laureles y reconociendo el avance no dejar pasar que hay mantenerse hay con la voz ahí, de constancia, ser sistemáticos y demás, no, entonces evoluciones ha habido, donde menos se nota, en la parte que nosotros llamamos fonológica, la parte de la articulación y teniendo la seguridad también que si no hay una adaptación así directa pues si sola no lo va adquirir, porque le cuesta articular, por ejemplo, además como también ya se ha quedado, ahora evita decir palabras, uno de los temas que tengo es que cuando el no sabe articular algún fonema de una palabra se hace el loco, me entienden, entonces eso va reduciendo su vocabulario también, bueno, entonces sin quererlo atosigar pero tampoco hay que dejarle pasar el no quiero, hay que plantarse un poquito. Es una edad también donde todo lo que se haga con el se debe plantear como un juego, no como los deberes de casa, darle como un tono mas de juego, de lo vamos a pasar bien y en fin el DIA que se le ve muy cansando bueno pues si se lee el cuento y

8

después se hacen preguntas del cuento para que el X y se le repita la palabra bien, bueno pues hay queda no, pero de resto , entonces, como yo se que han comprado material, hoy les traía esto para que viesan, este es un material que se utiliza para rehabilitación logopedica, no, pero a mi me parece que lo pueden conseguir en cualquier librería, hombre en cualquiera, en La Laguna seguro, no se si han estado en La Laguna, en Heraclio Sánchez, la calle Heraclio Sánchez, la principal

P: si

M: sabes cual es?

D: hay algunas librerías, que quiero decirte que hache en alguna de Tacoronte me imagino que si, si no se pueden mandar a buscar, pero en La Laguna también

P: la librería Norte en Tacoronte, seguro

D: seguramente, donde haya material didáctico y demás hay

P: si

D: bueno, pues este es un cuadernillo que es muy , es todo así de laminas y también recoge fichas, lo que pasa es que aquí las cosas, están ordenadas, por ejemplo, este es para trabajar el fonema /s/, casa, mesa, queso, vaso, oso, camisa, rosa, payaso y gusano, esta no será de las primeras que hagamos porque hay otras mas sencillas, no, tomate, taza, caldero, lazo, sabes, entonces son un cartón doble, es decir, siempre hay una copia de cada uno, viene como dos cartones de cada sonido, y entonces uno lo pueden recortar y el otro lo pueden dejar así, con esto a que se puede jugar pues a una especie de baraja, entienden lo que les digo, se pone el cartón así, y se reparten entre las cartas que tenemos, damos dos aquí, dos aquí, y dos aquí, y cada vez que se coloca la ficha hay que decir el nombre, entonces este un librito que esta bien, que no es, no es caro, es asequible y que ya les digo pueden trabajar los diferentes fonemas, no, aquí las cosas con la /s/, con la /ch/, cuchara, coche, cuchillo, ducha,; aquí el sol., silla, saco, sofá, sal, sois, vez este es igual que este pero la /s/ en distinta posición y después se pueden hacer juegos, es decir, le das tres o cuatro cartas , cosas para comer, cosas para jugar, cosas que nos ponemos para vestimos, no, como un juego también de adivinanzas, sabes, si quieren lo pueden ver, eso yo se los traje hoy porque lo tenia a mano para que lo viesen, no, y bueno que si no lo compran inmediatamente pero mas adelante, ya lo tienen para el verano sobre todo por si yo lo trabajo en clase, que en aula también se lo voy a dar a Antonia, pues igual lo mantienen igual durante el verano, para hacer alguna cosita, porque por ejemplo, trabajamos las cosas de la /s/, no, pues hay ver donde colocamos la lengua, y entonces pues claro hay unas fichas que le sirven a el de estimulo, no , porque el hacer a veces las cosas sin dibujo delante es muy aburrido para ellos, no, y es un material que en cualquier momento lo pueden utilizar, no. Bueno yo no tengo mas nada que contarles, a no ser que ustedes me quieran contar algo mas, me quieran decir algo mas, M: pues la verdad, no, me apuntas el nombre,

D: si

= apunto

P: creo que esta bien

D. si, los dibujos son sencillos,

P: esta bien no? { Dirigiéndose a la mujer)

P: X

D: cómo

P: que a mi me interesa hablar con ella, porque es que tampoco, a mi me gustaría saber cómo va el en clase,

M: la verdad es que últimamente, bueno vengo y le pregunto como va Antonia y dice bien, pero ponerme hablar así con ella no

D: saben que lo tienen que pedir,

9

P: antes cuando venia, si tenia en el otro trabajo si tenia, yo siempre lo traía a la clase M: entraba a las nueve

P: entonces cada vez que venia, hablaba con ella, cómo va, cómo no va, pues nada estupendo, pero ahora como empiezo a las seis de la mañana, ya no puedo, a lo mejor un DIA que vengo hacer un viaje para allí para Tacoronte puede que pase por aquí, pero es muy muy raro.

D: pero ustedes tengan en cuenta que tienen hay unas horas que pueden disponer de ellas cuando ustedes quieran, quiero decir que no sean retraídos, no les de ninguna vergüenza, además a Antonia le encanta que los padres venga a hablarle y a preguntarle lo que pasa también que si la cogen en la hora en que esta con los pives entonces no da tiempo tampoco

M: claro

D: porque ya entras en la rutina de la clase y de todo lo demás, pero hay más horas

P: no, ella si puede pero yo no dispongo de venir para acá

D: las horas donde X, puedes hablar y que Antonia estará encantada,

M: la verdad es que

D: ya ella les comentare, en clase que se le ve, yo lo veo bien, bastante suelto, bastante resuelto, y evidentemente también se le nota esas reacciones que ustedes están comentando así

x

M: si, si.

P: yo a veces lo arresto en el sillón

D: y a mi también me pasa cuando estoy trabajando sola con el que normalmente es muy colaborativo no pero es como cabezudo, es una cosa de esto va aquí, y va aquí y Aaron no va ahí o no se puede colocar así, o, claro para ordenar el material o lo que sea no,

M: {la madre se rie)

D: y entonces me plantó, entonces este es un momento donde el se puede hacer con mucho mas espacio y mas campo que el que le corresponde también, sin quitarle los modales, pero ahí también tiene que ver con como ustedes marcan los limites y la autoridad

M: si yo cuando le digo no, el lo que me contesta es eso, <pues ahora no subo para arriba> P: <hombre también le he dado, le hemos dado mucha libertad>, mucho

M: libertad no, no es eso, que al no ponerle atención sabes a lo mejor < le ha hecho> P: mucho mimo a lo mejor

M: <X>

P: <bueno pues al decir eso, bueno pues ponlo así como lo quieras>, ya es diferente M: la verdad es que sinceramente este mes, la verdad

P: X, no a lo mejor no se puede hacer de repente, mientras a lo mejor nosotros le hemos dado gusto al nov desde que era pequeño, yo no puedo llegar ahora de golpe y decir no, no se hace así, se hace así, no también hay que comprenderlo que si yo llevo todo el resto de meses, hace casi tres años haciéndole el gusto en todo, yo no puedo llegar ahora y decirle no si esto va aquí, esto va aquí, pues el me va a decir no, esto va aquí,

M: {la madre se rie}

P: sabes yo en el lo entiendo porque claro le hemos dado el gusto y es lo que te dije yo no le puedo dar ahora, poco a poco, sabes, a partir de ahora pues vamos a afirmarnos para que el ya comprenda que la autoridad ahora la tenemos nosotros, que ya el mimo pues se va acabando

M: y ahora al ver el eso, claro, y esta es la hora cómo lo dices esta e1 diciendo pues no como lo me habías enseñado que esto va así y ahora va así

D: no, tampoco es que se castiguen pensando que lo han hecho mal, es decir, evidentemente pues el respondía bien como un nov obediente pues ustedes también fueron dejando pero a veces los padres confunden eso, los niños necesitan límites y autoridad y eso no quiere decir que se les quiera menos, y a veces es necesario que oigan un no, y un no claro y rotundo

M: la verdad es que lo ha oído más de mí que de él

D: es que si no,

P: si

D: sabes que pasa que ellos se pierden, ellos necesitan un no claro y rotundo y un adulto que cuando dice no, mantenga ese no, en el sentido de que él necesita que esa persona es firme porque esa es la persona que a él le va a dar seguridad en su futuro, entonces unos padres que manipulan que los lleva al huerto rápidamente y terminan haciendo lo que les da la gana

P: si

D: entienden tienen que tomar conciencia de que la tarea no es fácil

M: de todas formas pero que él^

D: la tarea no es fácil, pero no creo que en Aaron le creen una frustración, ni mucho menos

M: no, la verdad es que no

D: quiero decir que no es lo que lo dices y que claro también es de niño mimado, el niño mimado que no respeta si una persona hace algo, una persona le decide algo

P: nosotros ahora si le estamos metiendo mano dura en ese sentido si

M: lo verdad que si

P: pero claro

D: la parte que tiene que ver con que Aaron es un niño pero es una persona y como persona tiene que aprender que ustedes son personas que tienen unas necesidades y que tienen que hacerse respetar y lo siento pero en esa casa son sus padres, y hace lo que nosotros tenemos que hacer. Como se hace? pues también mediante el dialogo y en un momento dado cuando no cabe si no la cabezonería y esta claro que lo que va a hacer no le conviene, no le beneficia, es que hay que X, porque evidentemente el, ustedes si conocen cual es el riesgo y el no, el esta probando, el no tiene nada que perder, el esta experimentando

P: si

D: el no tiene nada que perder, que esta haciendo ahora Aaron esta experimentando con ustedes y esta conociendo con que tácticas y estrategias se puede hacer para ganar lo que necesite

M: esta muy madrero últimamente, eso puede ser una táctica, no se. La verdad es que ahora esta mami todo el rato como yo soy la que le digo a el pues no, ahora esta mami esto, mami lo otro

P: yo lo deajo pasar a veces

M: por eso digo que el ha oido mas un no de mi que de el, porque yo si me pongo mas cabezota con el

P:< claro le esta diciendo que no y claro lo que yo le digo a ella pues ya yo no puedo volver a decirle al niño, no, poco a poco, si le he dado todo no le voy a dar, a quitar no, porque no se lo voy a quitar

D: le das la confianza, la misma que le sigues dando pero también tienes que darle unos limites

P: si, por supuesto

D: sino se ve perdido

P: no, es lo que estoy intentando ahora es eso, empezando poco a poco

M: es eso

P: casi si me hace, si yo le digo cualquier cosa se me queda arrestado

M: pero ya hay que levantarle un poquito la voz

P: en eso si es, ya por parte de la madre y mía

M: antes nosotros le decíamos mira Aaron, ahora hay que decirle Aaron,

P: por parte de la madre igual pero un poco mas

M: sabes, decírselo dos veces.

D: si, es así, en el sentido de que ya no es un bebe, ya esta despertando, ya tiene otras ideas, P: es que te pones a pensar, nos si ahora de pequeño le gritas, te pones de mal humor y después con las manos que se hace

M: lo dijo un día que se iba de allí, sabes que ahora esta sacando cosas,

M y P: {se ríen}

P: <con esa historia estuvimos, tuvimos fiesta con eso>

M:< pero yo se lo echo hecho a eso que le hemos puesto poca atención >

M: pues mira le dijimos

D: para decirles eso a ustedes ha llegado, no se dan cuenta que es mas ávido que ustedes

M: la verdad que si

P: si

D: juega con ustedes, tengan cuidado, que tienen que saber dejarse respetar y no es lo que tu dices Aaron y se habla y se discute con 61 lo que sea necesario, pero si no es, no es Aaron y no tienes razón, no la tienes,

P: hombre lo que si patalea un poco también es cuando hicimos la siesta el sábado o el domingo,

M: cuando tu padre le hizo el gusto

P: bueno y llegábamos y es un niño que ve cualquier cosa y enseguida va con 61 y le digo no, no porque no puede ser

M: no porque no pueda comprarlo <porque yo de comprar y 61 se lo compra>

P: cualquier sitio que vaya tengo que comprarle esto o tengo que comprarle aquello, pues no, pues resulta que empezó a llorar, no, y le digo Aaron si te pones a llorar nos vamos para el coche, te arresto y te llevo para casa, pues yo quiero una pistola, y digo vuelve a decírmelo, pues yo quiero una pistola, entonces lo cogí de mano y lo lleve para el coche y mi padre dice no, yo le compro una pistola, fue tanto que no, que no, al final le compraron la pistola y claro como le compres nada se te pone a patalear

M: pero eso es ahora

D: eso es de un niño mimado, se los digo claramente

D: ese es el pataleo de un niño que ha tenido de todo

M. pero te digo una cosa, no de nosotros, porque yo soy una de las menos P: yo es verdad que fui niño, le voy a decir una cosa, yo fui niño D: ustedes por lo que me han descrito tiene todo

M: {se ríe}

D: entonces Aaron

P: tiene de todo

M: le gusta una cosa

D: pues ahora es que nunca sabe apreciar el valor, el valor en el sentido de que fin no se puede tener todo

P: no por supuesto, la culpa mas bien la ha tenido aparte de ella mas bien he sido yo porque yo M : porque lo ve falto de cosas entonces 61

P: yo fui un niño también, sabes, bueno

D: pero eso fue hace tiempo y los padres <lo que no tenemos se lo damos a los hijos pero > P: <todos hemos sido niños>

D: unos por muy pocos y otros porque se pueden ver desbordados por muchas cosas, entonces conseguir el equilibrio, cual es el punto medio justo, difícil pero se va aprendiendo, es decir, en eso mismo por ejemplo cada vez que un niño abre la boca no se le puede dar lo que quiera

P: no

D: ni se puede hacer todo lo que 61 quiera hacer

M: la verdad es que lo ha oído mas de mi que de el

D: es que si no,

P: si

D: sabes que pasa que ellos se pierden, ellos necesitan un no claro y rotundo y un adulto que cuando dice no, mantenga ese no, en el sentido de que el necesita que esa persona es firme porque esa es la persona que a el le va a dar seguridad en su futuro, entonces unos padres que manipulan que los lleva al huerto rápidamente y terminan haciendo lo que les da la gana

P: si

D: entienden tienen que tomar conciencia de que la tarea no es fácil

M: de todas formas pero que el^

D: la tarea no es fácil, pero no creo que en Aaron le creen una frustración, ni mucho menos

M: no, la verdad es que no

D: quiero decir que no es lo que lo dices y que claro también es de niño mimado, el niño mimado que no respeta si una persona hace algo, una persona le decide algo

P: nosotros ahora si le estamos metiendo mano dura en ese sentido si

M: lo verdad que si

P: pero claro

D: la parte que tiene que ver con que Aaron es un niño pero es una persona y como persona tiene que aprender que ustedes son personas que tienen unas necesidades y que tienen que hacerse respetar y lo siento pero en esa casa son sus padres, y hace lo que nosotros tenemos

que hacer. Como se hace? pues también mediante el dialogo y en un momento dado cuando no cabe si no la cabezonería y esta claro que lo que va a hacer no le conviene , no le beneficia, es que hay que X, porque evidentemente el, ustedes si conocen cual es el riesgo y el no, el esta probando, el no tiene nada que perder, el esta experimentando

P: si

D: el no tiene nada que perder, que esta haciendo ahora Aaron esta experimentando con ustedes y esta conociendo con que tácticas y estrategias se puede hacer para ganar lo que necesite

M: esta muy madrero últimamente, eso puede ser una táctica, no se. La verdad es que ahora Esta mami todo el rato como yo soy la que le digo a el pues no, ahora esta mami esto, mami lo otro

P: yo lo dejo pasar a veces

M: por eso digo que el ha oído mas un no de mi que de el, porque yo si me pongo mas cabezota con el

P:< claro le esta diciendo que no y claro lo que yo le digo a ella pues ya yo no puedo volver a decirle al niño, no, poco a poco, si le he dado todo no le voy a dar, a quitar no, porque no se lo voy a quitar

D: le das la confianza, la misma que le sigues dando pero también tienes que darle unos limites

P: si, por supuesto

D: sino se ve perdido

P: no, es lo que estoy intentando ahora es eso, empezando poco a poco

M: es eso

P: casi si me hace, si yo le digo cualquier cosa se me queda arrestado

M: pero ya hay que levantarle un poquito la voz

P: en eso si es, ya por parte de la madre y mía

M: antes nosotros le decíamos mira Aaron, ahora hay que decirle Aaron,

P: por parte de la madre igual pero un poco mas

M: sabes, decírselo dos veces.

D: si, es así, en el sentido de que ya no es un bebe, ya esta despertando, ya tiene otras ideas, P: es que te pones a pensar, nos si ahora de pequeño le gritas, te pones de mal humor y después con las manos que se hace

M: lo dijo un día que se iba de allí, sabes que ahora esta sacando cosas,

M y P: {se ríen}

P: <con esa historia estuvimos, tuvimos fiesta con eso>

M:< pero yo se lo echo hecho a eso que le hemos puesto poca atención > M: pues mira le dijimos

D: para decirles eso a ustedes ha llegado, no se dan cuenta que es mas ávido que ustedes M: la verdad que si

P: si

D: juega con ustedes, tengan cuidado, que tienen que saber dejarse respetar y no es lo que tu dices Aaron y se habla y se discute con 61 lo que sea necesario, pero si no es, no es Aaron y no tienes razón, no la tienes,

P: hombre lo que si patatea un poco también es cuando hicimos la siesta el sábado o el domingo,

M: cuando tu padre le hizo el gusto

P: bueno y llegábamos y es un niño que ve cualquier cosa y enseguida va con 61 y le digo no, no porque no puede ser

M: no porque no pueda comprarlo <porque yo de comprar y 61 se lo compra>

P: cualquier sitio que vaya tengo que comprarle esto o tengo que comprarle aquello, pues no, pues resulta que empezó a llorar, no, y le digo Aaron si te pones a llorar nos vamos para el coche, te arresto y te llevo para casa, pues yo quiero una pistola, y digo vuelve a decírmelo, pues yo quiero una pistola, entonces lo cogí de mano y lo llevé para el coche y mi padre dice no, yo le compro una pistola, fue tanto que no, que no, al final le compraron la pistola y claro como le compres nada se te pone a patatear

M: pero eso es ahora

D: eso es de un niño mimado, se los digo claramente

D: ese es el patateo de un niño que ha tenido de todo

M: pero te digo una cosa, no de nosotros, porque yo soy una de las menos P: yo es verdad que fui niño, le voy a decir una cosa, yo fui niño

D: ustedes por lo que me han descrito tiene todo

M: {se ríe}

D: entonces Aaron

P: tiene de todo

M: le gusta una cosa

D: pues ahora es que nunca sabe apreciar el valor, el valor en el sentido de que fin no se puede tener todo

P: no por supuesto, la culpa mas bien la ha tenido aparte de ella mas bien he sido yo porque yo

M: porque lo ve falto de cosas entonces 61

P: yo fui un niño también, sabes, bueno

D: pero eso fue hace tiempo y los padres <lo que no tenemos se lo damos a los hijos pero > P: <todos hemos sido niños

D: unos por muy pocos y otros porque se pueden ver desbordados por muchas cosas, entonces conseguir el equilibrio, cual es el punto medio justo, difícil pero se va aprendiendo, es decir, en eso mismo por ejemplo cada vez que un niño abre la boca no se le puede dar lo que quiera

P: no

D: ni se puede hacer todo lo que él quiera hacer

P: eso es lo que estoy ya evitando, no, porque ya

D: no se puede coger lo que no se puede coger, hay que colocarlo pues hay que colocarlo M: la verdad es que de colocar, de coger las cosas y colocarlas D: ni cabezudo ni nada y en un momento habrá que ver que

P: ya eso es lo que estoy haciendo yo, porque ya yo lo veo muy lanzado, sabes, que tu le dices algo y dice no, entonces yo me estoy planteando de una manera mas presionarle, mas fuerte no, sino me hace caso pues le me meto un grito y ya pero tienes que gritarle hasta que M: ahora hay que gritarle para que te haga caso, antes no, se lo decías a la primera. También sabes que pasa este mes, por ejemplo, los primeros días que estuvo mi madre abajo, estuvo quien dice del tingo al tango, sabes, iba a casa de una amiga, la amiga me lo recogía, y después estaba a lo mejor un ratito conmigo y yo me quedaba por la noche con mi madre, pues venia lo bañaba, se lo volvía a dar a ella, sabes era que a lo mejor claro P: bueno yo pienso que eso tampoco quiere decir que sea malo D: bueno esta esa parte y esta la otra parte que tiene que ver, va a mas grande, va creciendo, yo se los dije hace un tiempo, ya no es el bebe, y como ya no es el bebe, el bebe en los primeros momentos necesita muchos cuidados, mucha atención y ahora ya el es un personaje , es una persona, y ya el empieza a manejar, esta en el mundo y empieza a conocer P: y cuando dice mira papi y me dice verdad que yo soy un hombre, y le digo no, eres un niño, no yo soy un hombre

M: eso le cabrea

P: tengo que decirle que es un hombre porque si no

D: de quien oye ese mensaje de que es un hombre, de los dos

P: pues no se

M: seguramente, la verdad es que nosotros en casa, bueno yo a veces le digo ayúdame a recoger la mesa, porque la verdad que para eso si que es ordenado, y me dice es que ya yo soy un hombre, y le digo si mi niño lo ya eres un hombre

P: o le dices gorgojito o cualquier cosa, que no le guste, algún nombrete o algo M: el dice que ya el es un hombre y ya el sabe todas las cosas

P: si

D: saber una palabra ahora, es como una esponja , no, y entonces también hay que cuidar el entorno, las bromas con las que se juega y que muchas veces, se coge a los niños para las risitas, sabes porque a veces se ridiculizan situaciones, se habla delante de el una serie de cosas, sobre otra terceras personas con las que el se va quedando, entonces hay que ser mucho mas respetuoso cuando se habla delante de el, considerar que es una persona que se esta quedando con todo

P: te puedo decir por esa parte, lo que es relaciones, mi forma de hablar yo delante del niño nunca, si vamos a hablar yo siempre le pongo una película de dibujos animados, tanto por una parte como por la otra

D: no, no lo digo

M: a no ser como lo dices en casa de los abuelos que ya uno no esta pendiente P: hombre abajo es diferente

M: abajo si

P: se ahueca al lado de nosotros, empezamos a hablar, pero el en casa no

M: la verdad que en casa no, pero te digo hemos estado ahora que si aquí, que si allí, puede ser que haya oído

D: si entonces lo que tienen que cuidar, si es verdad que ustedes no lo hacen pero como cuando esta en casa del abuelo, sabes que se les haga entender a ellos también para que no se sientan un poco

M: {se ríe}, date cuenta de una cosa

D: pero que se les haga ver que hay que tener un poco de cuidado también con lo que se le dice, como se le dicen las cosas, no, para un poco, en fin, mira la gente puede decir cosas como los hombres no loran

M: aja

D: parece

M: y el se va quedando

D: claro se le pueden quedar una serie de cosas, porque es una emoción, un sentimiento, tiene que ver con esa idea de lo que hace un hombre y lo que hace una mujer, y el hombre que llora no es menos hombre, es decir, acabo de coger como una anécdota no pero que puede ser muy común entre la familia y que son cosas con las que aunque chorradas el las capta y es como que hay un mensaje que se queda

P: si el se queda rápido

D: igual que se queda con una aptitud y un comportamiento, es decir, si el ve un varón cabreado y es su manera de mostrar su autoridad, esa es la conducta que el tenderá a imitar, es una esponja y tienen que tomar conciencia de eso, todos los patrones, todos los modelos, todo lo que esta a su alrededor esta influyendo en el también. Que me ibas a contar lo de la abuela

M: no de la abuela, la madre de el, resulta que fuimos un día a la casa y no se que fue a coger y el abuelo le dijo eso no Aaron y dijo pues si, y dijo pues no porque esta es mi casa, y aquí se hace lo que digamos , pues resulta que vino a mi casa mi suegra y fue ella a coger un portarretrato que estaba de encima y le dijo eso no se toca, y le dijo por qu6, y dice porque es lo es mi casa, sabes se lo dijo así y te lo digo porque como tú dices lo esta cogiendo todo pues la verdad que lo esta cogiendo, pero es que se lo contesto así mismo pues no porque esta es mi casa abuela, como diciendo aquella era la tuya

D: esta bastante desafiante, yo les aconsejo que cuando vengan a hablar con Antonia, y tampoco le estoy dando tintes de gravedad no, porque lo tiene pendiente y lo esta haciendo con los padres pero intenten estar ambos

P: no si a mi me gustaría estar quisiera hablar con ella para ver como va

D: les da mas información sobre el aula porque pasa todo el tiempo yo estoy en determinados momentos, entonces claro

M: no, la verdad es que esta últimamente

P: bueno, eso también es problema de los padres no, no es culpa de los padres como los hay por ahí que hacen lo que les da la gana, siempre andan, le han hecho el gusto y ya cuando son mayores van a sujetarlo y no lo amarras ni con una sogá, entonces, claro por esa parte es por lo que digo, también pensamos eso no, culpa de los padres en ese sentido, le das gusto aquí, pasa otro año, pasa otro año

M: sabes que pasa que cuando yo di a luz a mi me dijeron que ya no podía tener más no, entonces como que nos llevamos un poquito por eso, entiendes como diciendo no podemos tener mas y gracias que tuvimos este pues.

(fin de la cinta)

SEXTA ENTREVISTA A LOS PADRES DE AARON

7 de junio del 2000

Ese mismo día por la mañana los padres de Aaron solicitan a Antonia una reunión e insisten en que se realice ese mismo día a la 1.00 h de la tarde.

Eentrevista

= la madre preguntó por qué Aaron estaba con Narín.

D: cuando yo llegué los grupos estaban formados.

M: a ver si me entiendes.

P: De lo que no me quedé muy convencido fue de un tema ¿no? que. Me quiso entender queeee era más retrasado que todos los niños que estaban allí, entonces claro. Bueno más claro que las cosas que me dicen ya yo es que, yo por lo menos estoy trincado por una parte.

M: está trincado porque todos los días por la mañana están peleando ahí debajo, se aparta porque él que te digo.

P: yo estoy hablando fuera del colegio, porque dentro no lo sé.

P: por lo que veo aquí tiene relación con niños.

M: yo te estoy diciendo desde el punto de vista de fuera en casa

P: aquí si, yo vengo aquí y se pone hablar con los niños y tal

M: por eso, te estoy diciendo eso, que a lo mejor él, me entiendes, como se ha visto en el grupo, él habla poco porque la verdad que yo lo he visto, y las niñas a lo mejor le dan de lado a los niños, como cuando dos niños están juntos y le dan de lado a una niña. Lo dijo como que es un gran problema.

P: es que mira

D: yo también les he dicho esto necesita por parte de ustedes un seguimiento

D: cuando yo llego al centro o cuando yo conozco a Aaron X Aún así en relación a los niños de su edad, es bastante retraído X es una cuestión de carácter y de personalidad.

M: ella no lo dijo de esa manera ni mucho menos a ver si me entiendes

D: tiene que ver con poner medios, recursos, diseñar actividades XX

D: bueno te vamos ayudar , vamos hacerlo, tú puedes hacerlo y se coloca así y lo vamos hacer así. Aaron está en desventaja en el desarrollo fonológico, él lo dira, pero en cuatro, cinco o seis años puede tener dificultad y además teniendo en cuenta los antecedentes familiares, viendo como está Yeray que yo de Yeray sé mucho menos, pero vamos en el habla tiene retrasos.

M: X que a lo mejor así

D: es que con eso, sabes que les digo que Aaron a mi me dice: “ mi madre me dice que no lo puedo hacer”.

M: a mi salio y me dijo que lo había hecho en clases

D: bueno pues eso son estrategias

P: nosotros, nosotros no hacemos caso porque sabemos que son niños {se ríe}

D: pues Moisés

D: pues saben lo que les digo, que no tiene ninguna risa o se le plantan

M: no, sí, sí.

P: yo te entiendo.

=hablamos los tres al mismo tiempo.

M: nosotros no le hacemos caso a eso.

D: sí, pero saben qué pasa que va a coger una estrategia de me voy saliendo con la mía, saben.

D: porque claro con esto de no forzar, en clas no se le fuerza, es que en clase no se le ha hecho ningún marcaje; es que no se le ha forzado, en clase está con todos los demás y se le ha respetado cuando no quiere hablar y sabemos que Antoniale dice puede decir esto Aaron. Aaron no habla pero eso no tienes que servir para saber que si Aaron se mantiene en esa actitud no termina de hablar nunca.

M: yo te lo dije en relación a eso, a lo mejor, por eso te pregunté si a lo mejor lo separaban mucho porque a lo mejor.

D: no, no, esperate si lo dices por la última imagen, es>

M: no, no, eso es porque estaba él en otro lado.

D: él se mueve, es decir, en el aula <cada vez que cambian de espacio ellos se mueven continuamente>.

M: sí, sí, eso sí, eso nos lo explicó Antonia, te lo pregunto también en el sentido

P: sí, Antonio lo dijo también esta mañana, que cuando él hacía un juego ya los demás estaban hartos de jugar con todo que él siempre estaba>

M: siempre estaba en el mismo juego

D: claro, es que yo no sé lo que pasa que él coge un puzzle y ahí se queda con el puzzle, un solo material es como si no hubiese otra cosa, él coge un puzzle mientras los demás cogen los animales, la casa, otros puzzles; en otras circunstancias pasa desapercibido pero como yo ahora estoy aquí y me estoy fijando en él, pues. Yo le digo a Antonia: Antonia se ha pasado todo el tiempo con esto. Hay marcaje, es que claro en relación a otros niños yo veo que otros

niños tienen más iniciativas para buscar y él está muy bien a nivel físico, que está muy bien. En algún momento, está más disperso, como que no sabe qué hacer. Yo he pensado en algún momento si el jugar con teledirigidos, que es un juguete que ya está hecho, ehmm. Él coge un puzzle y lo coge, lo hace, lo vuelve hacer, lo vuelve y tú piensas pero sí ya está hecho.

P: pues mira yo te digo cuando no está con los niños, él llega a casa y él tiene dos cajones de juguetes como la mesa esa y él saca todo, saca teledirigidos, saca camiones

M: sí, sí, sí.

P: a veces está todo el día con eso. Sacar plastilina, pintura y está toda la tarde con eso. Empieza pum, pum, pum y cuando termina

M: arma los puzzles, coge las cintas, él tiene un montón de puzzles

P: y cuando termina eso sí, recoge todo pero es desde que llega a casa.

D: pues en ese momento, igual lo que hay que plantearse es que esas actividades las hace, pero las hace solo. Ustedes pueden observar hasta dónde llega por sí solo y después está hasta dónde puede llegar con ayuda. Es que si está solo con un juguete puede llegar el momento en que te aburres, por eso también habíamos insistido en que

M: es que por la mañana al único al que se le oye chillar es a él. Él viene ya desde que entra por la puerta y tú lo oyes.

M: el sábado fue a un cumpleaños de un compañero y se estuvo toda la tarde

P: sí, lo que hacemos es que aprovechamos sino tenemos nada, sí a lo mejor nos ponemos una media hora o nada. Yo por lo menos

D: vamos a ver el asunto no es la cantidad de tiempo que pasan con él sino que el tiempo que estén sea para él, es decir, con un cuento no se puede estar dos o tres horas. Ellos no mantienen la atención tanto tiempo para nada. No se le está pidiendo eso. Lo único es nos sentamos a ver un cuento y que haya un tiempo donde cada día hace una cosa diferente, el puzzle, pues ese es el reto, un cuarto de hora, bien un cuarto de hora, de resto se le puede proponer ver cómo colabora con algo de casa y también se puede organizar una pequeña visita a algún amigo una o dos veces en semana porque también se puede organizar. Sabes entonces eso es cuestión de ya hablarlo con otros padres, es decir, un día puede venir el amigo a casa u otro niño y otro día va él, bueno eso pasa un día y bien eso es un rato de tiempo porque lo otro también es que, en verdad, en casa tiene muchas cosas pero por muchas cosas que tenga, no es lo mismo jugar sólo que jugar acompañado ¿no? Y también hay juguetes con los que apetece jugar solo pero hay otros donde si estás con otra persona es un reto, se retan.

Es retarlo, a ir un poco más allá ¿no? Pues claro el puzzle ya lo conoces, se lo sabrá de memoria pero alguna manera de volverle a despertar el interés, o que él se vea en una situación donde le quitas una pieza y le pregunta y *¿ahora qué haces?*, por ejemplo, o imaginarle cosas. Es decir, después de haber montado un puzzle, una imagen de un niño en una situación cualquiera, pues a lo mejor un niño sentado en la mesa comiendo ¿no? Y si el niño tiene muchas ganas de comer y no come, qué hace Aaron, qué harías tú; son formas también de, a veces, despertarle a él lo de ir más allá.

M: ajá

D: hacerle más preguntas, plantearle las cosas, un supuesto a ver cómo piensa él, soluciones, posibilidades. Esta es una posibilidad, otra es cuando se miran los cuentos. Bueno yo pensaba que esto lo íbamos a ver antes de las vacaciones, una tarde o yo me acerco a casa y quiero verlos o quiero grabarlos o ustedes se graban o yo voy a grabarlos porque quiero verlos por ejemplo en un momento cómo actúan normalmente con Aaron cuando están haciendo una actividad de esas concretas. El otro día, la cinta que me dejaron que ya se las devolveré, pero de momento lo último a ver si le hago una copia para tenerla.

M: fue jugando nada más.

D: estaba jugando él ¿no? Bueno grabar en algún momento que este con ustedes porque quiero ver qué pasa ahí.

P: aquí está con Yeray {refiriéndose a una cinta de video}, esté leyendo un cuento

M: está con Yeray y está con nosotros, con los dos.

P: se ven ellos dos discutiendo, se ven alegando, se ven hablando

D: pues es importante para yo a partir de ahí poderles decir cosas más concretas, consignas más concretas porque sino yo les estoy diciendo esto y probablemente igual lo que necesitamos es un ejemplo claro que ustedes me vean para ver, pero también>

M: ahí es donde aparece “yo ya eso lo hice mami” ahí si aparece {se ríe}

D: es que “yo lo hice” y él lo tiene todo hecho

M: y “yo no puedo”, él lo que me dice a veces se echa las manos así {la madre pone las manos tapándose la cara}, bueno ya lo verás, se echa la mano así “yo no puedo”

D: eso es donde ustedes no deben pensar que lo están forzando, eso es una estrategia que Aaron ha articulado. Mira todos los niños tienen estrategias para desviarse, por ejemplo, hay niños que justo antes de hacer una actividad les entra ganas de ir al baño. Sí eso les viene de buenas a primeras, le entra el pipí, esa son una de las mil estrategias. Aunque ahí nos pasa que te puedes arriesgar a que se lo haga encima pero a medida que los va conociendo>

M: sabes que siempre es igual

D: tú dices y esto me suena y esto me suena , nada estrategia que tiene él hecha. No son conscientes, pero las utilizan, es decir, que los niños van conociéndoles y ellos ven cuál es la reacción, ellos saben que si ustedes, vamos perciben que si hay unos padres que nunca le han exigido porque él ha tenido un buen comportamiento, él sabe como es premiado también ha aprendido que cosas no le gustan a ustedes y él las evita ¿no?. Ahora se están dando la actitud ésta de “no sé”, “no puedo”, “no quiero” bueno pues si de aquí para atrás hace eso, yo les pregunto que actitudes o qué respuestas tienen ustedes cuando Aaron plantea esto, qué hacen.

P: cuando no quiere hacer algo o dice “no quiero” me lo llevo para el sillón y entonces se levanta él solo y me dice: “papi me lo pensé. Y digo “¿el qué?” y me lo dice clarito la frase a lo mejor que yo le digo.

M: por ejemplo, nosotros estamos diciendo a lo mejor una palabra y dice que no la dice y cuando se levanta dice “dila tú primero” y después él la dice. Es la manía esa de echarse las manos aquí y yo no puedo o Antonia me dijo que ya yo eso lo hice en clase mami.

D: sí

M: bueno que lo podrás ver en la cinta.

M: digo Aaron dime camión dice la pala, Aaron dime el camión, la pala, sabes no dice esa palabra como sabe que le cuenta.

D: es que tiene clarísimo la estrategia de evitación, yo es que lo veo clarísimo y es que es típico, por eso me preocupa y por eso estamos diciendo que es un retraso y que hay que estar al tanto porque es la estrategia que utilizan todos los niños que perciben que tienen dificultades, es decir, que eso también nos da una señal, bobo no es, retrasado mental no lo es, me entienden no lo es, es decir, pero él sabe que hay una dificultad que ahora el adulto se está fijando mucho más y le está pidiendo pues él lo que hace es regular, ir para atrás, entonces pues habrá que tener más conciencia de eso pero quitarle hierro al mismo tiempo. Es decir, si se puede Aaron y hacer apuestas o esto es un juego o primero lo digo y te toca a ti; siempre se puede utilizar un refuerzo de algo que le guste. Que estamos un tiempo trabajando y el acuerdo es, aprender a negociar con él. Es decir, hay un tiempo donde vamos a hacer esto Aaron y no vale decir ni , ni esto, ni esto. Es un juego, igual que cuando estás jugando a cualquier juego donde hay una serie de normas que no se pueden hacer, pues sería cuestión también de organizar el momento en el que están con él y lo que no vale decir en casa podría ser tres consignas: no decir “no puedo” porque todos podemos hacerlo, lo vamos a hacer tranquilos y también se puede hacer maneras de relajarlo para no crear más tensión . Pero está

claro que lo que tenemos que evitar es que caiga en un “no puedo”, “no quiero”, “no puedo”, “no quiero” y que no salga de ahí, eso es lo que temo.

M: y a eso es a lo que yo me refería o sea yo ayudarles sí, hombre, haremos todo lo posible, eso por supuesto. Sí pero es que a lo mejor yo pienso que me equivoco que si lo agobiamos mucho a ver si me entiendes; por eso te pregunto si ustedes en clase le decían eso porque cuando él llega a casa me dice “yo ya eso lo hice”, entonces yo, pienso, bueno a lo mejor yo lo estoy apretando mucho porque si ya lo hizo en clase no lo voy agobiar yo con más tarea aquí.

D: olvídate, olvídate

M: me entiendes, entonces a lo mejor lo voy a apurar mucho y se me va a estancar. Incluso le pregunté el otro día.

D: bueno yo tengo imágenes y verás que en ningún momento se le está>

M: incluso le pregunte a la profesora de manualidades ¿no? De cómo ella lo veía y ella dice que bien, que allí bien, pero yo pensé bueno allí bien porque será algo en lo que le gusta, no sé, dice que bien, perfecto, que él es el que lo ayuda a ordenar, bien dice que bien.

D: no si en clase también funciona, lo único es que está este comportamiento a veces de resistencia, de desafío , de... nos hemos dado cuenta que, a veces, también hemos descubierto como es ha destapado en estos últimos meses, se ha destapado lo digo así porque como de aquí para atrás era calladito, no molestaba. Pero nos hemos dado cuenta que apenas que Antonia vuelve la espalda él se destapa. Entonces tonto no es, retrasado no es, puede cuando él quiere, y no está acostumbrado a que se le pidan explicaciones o exigencias.

M: es vago

D: ahí quería yo llegar, no quería yo decirlo pero ese es nuestro temor.

M : que se haga más vago.

D: no quiere forzarse.

D: y si la actitud de ustedes es demasiado relajada, ahí se queda él.

P: no, que va, que va

M: no, no, nosotros en casa

D: ya les digo, ya se que no pero igual por eso que ustedes dicen que no quieren agobiarlo, tendrán contradicciones yo las puedo entender: cuando exigen y cuando no peo

M: sí yo pienso

D: tiene una tendencia a estar light total, es decir, relajado entonces hay que enseñarle a organizar una tarde de juego, bien, estamos cinco minutos tú y yo. Cinco minutos donde te pido que estés conmigo y que respondas

M: ajá

D: juegas a la pelota o a lo que tú quieras. Entonces de aquí para atrás pues claro como más bebé que era pues no. Pero cuando yo les digo ya hemos detectado una necesidad no vayamos a esperar hasta los seis años porque es que no vale la pena. Por eso hay que ponerse más con él. Y vuelvo a conectar con Antonia, que en esa línea lo que les estaba diciendo es no se relajen demasiado y ponganse. Como no se relajen y mantener una actitud abierta de mucho observar y aprender a negociar con él.

P: sí Antonia si lo dijo eso esta mañana, sabes yo lo vi claro lo que me dijo ella.

M: nosotros lo que nos asustamos fue en eso, no dijo eso así me entiendes.

P: yo estaba sorprendido porque la palabra esa (retrasado) nunca la he oído, menos en un niño

D: retrasado

P: sí, pero bueno

P: sí en el sentido que hemos hablado nosotros por ejemplo en las reuniones

M: tú como que lo has explicado mejor, me entiendes y nosotros llegamos y nos los soltó así

P: XX y me dijo tu hijo es más retrasado que los demás. Yo me quedé así, me quede mirando para ella, cómo

M: {se ríe} según salimos de allí, dice Mary

P: la verda me cayo un poco mal.

D: el retraso de Aaron es que Antonia>

P: yo entiendo lo que dice Antonia, pero lo que no entendí fue la palabra

D: a Antonia también la cogieron de sopetón, ella yo sé que quería tener una reunión preparada y prevista, también es verdad que cuando tú tienes tiempo.

P: bueno la verdad es que yo llegué esta mañana y le dije mira voy a librar hoy, puedes hoy, mira es que a lo mejor hacerlo con

D: ella me lo dijo después claro es que no podía estar y como la habían pedido ustedes bueno pues ya tienen ustedes la reunión la reunión pero la idea era que estuviésemos también.

P: hombre, si en la próxima semana ella estuviera pues yo más que sea puedo escabullirme como ahora estoy trabajando aquí en el norte, pero tiene que ser por la mañana

D:yo creo que la cogieron así de sopetón y claro entre el poco tiempo que tenían y el querer decir y aprovechar al máximo el tiempo, pues igual salió lo del retraso pero que el retraso tiene que ver con el lenguaje.

M: ajá

D: con el lenguaje, con que está teniendo esta respuesta y actitud ante el trabajo, que vamos a decir que es una actitud ante el trabajo y cuál es la actitud, de vagancia, de dejadez, de a mi me encanta jugar y soy una máquina dando patadas y dirigiendo el teledirigido de maravilla, pero en esta vida hay que aprender más cosas.

M: es que por eso cuando Antonia me dijo a mi

D: para decírselo así también está en una situación de desventaja frente a otros, como otros lo tienen en otras áreas y en otras cosas, pero en esta área lo que más notamos es un problema para trabajar, un comportamiento de no quiero o mamá, o papá o Antonia no me dejan. Esa es una estrategia que está utilizando para evitar ponerse con lo que hay que hacer.

M: ajá

D: eso tenemos que ver cómo se hace

P: la actitud esa fue de poco para acá ¿no? Varios meses

D: cuando se le ha empezado a pedir Moisés

P. porque claro yo

D: mira el niño de aquí para atrás pasa desapercibido, como pasan muchos que pasan por la escuela. Lo que pasa es que Aaron toco conmigo este año o yo toqué con él , cualquier otro niño pasa la escolaridad, pasa los cuatros años, pasa los cinco y yo estoy convencida de que tendrían problemas en el aprendizaje posterior. Lo digo porque nuestra experiencia nos lo dice, por eso he empezado a trabajar con tres años para detectar e identificar y que la actuación que se hace a esta edad es una actuación mucho más preventiva y que si se puede pues en el caso de Aaron como además tenía antecedentes familiares. Entonces paso desapercibido, no se le hubiera pedido más, lo que pasa que como yo lo tengo tan focalizado, quiero decir que me fijo mucho en su actuación pues claro eso es lo que estamos viendo, por ejemplo, te das cuenta de eso cuando está en el trabajo de grupo, pasa mucho tiempo solo, igual en otro momento cuando tienes tantos niños pasas pero como yo estoy observando digo esto pasa y es una manera que él tiene de no implicarse en el trabajo, es esa actitud de reserva : al yo verlo, observarlo sin exigirle, lo único que ya les digo cuando después Antonia le intenta, le ha dicho vamos a ... sigue teniendo la misma actitud de retraído, lo que pasa que

ahora es más clara y más objetiva. Entonces ¿antes no pasaba? No , antes lo que paso es que hubiese terminado igual o peor.

P: sí, sí, pero yo venía todas las mañanas y siempre

D:qué bien, porque en realidad va bien Moisés, es decir, no saquemos las cosas de contexto, Antonia te ha estado informando bien de cómo va Aaron y yo se los he dicho y de cuál ha sido la evolución en una parte que es que utiliza más el lenguaje. En principio, Antonia lo notaba desde los primeros días de clase, es un niño muy retraído y que no utiliza el lenguaje, no habla, lo ves con otros y te das cuenta que en relación al grupo lo ves más retrasado.

P: ahora yo te hago otra pregunta

P: entonces si sabía eso, entonces ella en primer lugar cuando ella me veía por la mañana, me llama, mira quiero hablar contigo, mira que..., me decía que iba bien

D: porque va bien, Moisés.

P: esperate, esperate, es que nunca ella me dijo a mí que el niño tenía problemas de habla, como que yo siempre XX XX a mí, a mi me dijo mira Moisés va bien porque si no yo desde allí empiezo a corregir, o sea, yo empiezo a actuar a ver qué pasa, que no pasa pero esto me cogió a mi de sopetón, de repente, cuando no hace mucho.

D: ustedes y yo tuvimos una reunión en octubre y yo les decía que, vamos a ver a en el período en el que Antonia identifica esto es una observación muy general, muy general y era durante el período de adaptación que ellos tienen y lo que no puedes hacer tú es que cuando llevas con un niño un mes, un mes y medio o dos meses incluso, decirle a los padres está así, porque es que hay varias cosas en primer lugar a los tres años los niños están todavía adquiriendo el lenguaje y una maestra no puede percibir qué tipo de dificultades tiene sino es porque yo estoy de logopeda. Y yo he sido la que le ha llamado a Antonia la atención. Para Antonia hubiesen pasado desapercibidos, bueno desapercibidos no es la palabra, sino que no le hubiese dado la importancia; he sido yo porque hago un examen más exhaustivo la que dijo aquí pasa esto, esto y esto, Aaron va a tener dificultades para adquirir determinados fonemas y no los va adquirir si no hay una intervención directa y eso se lo he dicho yo a Antonia. Entonces Antonia es una maestra, para ella en general la evolución de Aaron es buena porque es un niño que está bien integrado, no tiene problemas de conducta, responde ante el grupo, sigue órdenes, sigue las consignas pues por eso va bien, por eso Antonia no te ha engañado. Antonia te ha dicho que Aaron bien, ha ido bien y va bien. Yo he sido la que he dicho a Antonia el lenguaje de Aaron está más retrasado de lo que tú te podías imaginar porque yo si que hago grabaciones exhaustivas porque claro ella lo oye pero claro es lo que tú

dijistes al principio bueno tiene tres años nada más. Bien tiene tres años pero claro yo conozco el desarrollo evolutivo entonces si sé que hay algunos sonidos que no hace, por ejemplo a estas alturas del curso no hace trabadas: bra, dra, fra que la mayoría de los niños ya tiene.

P: perdón eso es normal.

D: mira a la edad de tres años no tendría porque tenerlo pero hay muchos niños que lo tienen, muchos niños de su clase, no te sabría decir ahora cuántos pero lo hacen. Pero yo no quiero comparar si va mejor o va peor porque intentamos respetar el ritmo evolutivo lo único que sé que hay niños que están en una situación de desventaja en unas cosas y otros están en otras. Y vuelvo a insistir en esto entonces a mí eso no me preocupa que haga la bra, dra, no porque yo sé que eso no me preocupa, por ejemplo, hasta que no tenga cinco o seis años. Si todavía el año que viene el problema está porque hay una serie de fonemas como son la /f/, la /s/, la /j/ < la /r/ > la /r/ todavía sí la hace a los >

M: <la /r/ >.

D: cuatro años pues que la haga a los cuatro años, es de las que que cuesta más su colocación, es de las más tardías, pero hay uno que ten>

M: tendría que saber ya con la /s/.

D: tendría que tenerlas fijadas ¿eh? Y después porque también hace sustituciones, porque hace la /m/, /n/, /ñ/, pero cuando está hablando espontáneamente las sustituye a veces.

M: él por ejemplo no dice dibujo sino ibujo, no dibujo, ibuo.

D: dibujo.

D: la /d/ no la hace, entonces son fonemas que debería a esta edad tener adquiridos y por eso digo yo que si no hay una intervención directa para trabajar más la audición, así como más específica para discriminar ¿no? y cuestiones de movilización de lengua, pedirle y hacer más conversación con él para que tenga un modelo adulto y donde a él se le pide hablar porque en general esto viene apareado con ese carácter de decimos ah es tímido y es retraído, bueno lo vamos a respetar pero claro no sabemos si una cosa lleva a la otra, si se retrae porque como se da cuenta de que no lo dice bien pues como no es bobo se calla, o porque su personalidad es así, bueno ahí están entremezcladas cosas. Lo único que si sé es que Aaron se da cuenta o cuando se le pide lo que está haciendo es evitarlo y hay que ver cómo no se estanca ahí con esa actitud, entonces volviendo a lo de antes Antonia no te ha engañado.

P: no si, por supuesto.

D: no, te lo digo

P: yo no he dicho lo contrario

D: te lo digo, yo lo sé, X

M: X

D: Antonia cuando tú le has preguntado te ha dicho Aaron va bien, uhm, Aaron va bien por lo que te he dicho porque desde la entrada al colegio hasta este momento, Aaron ha tenido una evolución que ha sido positiva. Bien, al principio, ella ve que lo que es la comunicación en clase, es decir, dirigirse a otros niños, en cómo hablar, estaba más inhivido pero lo respeta porque hay personalidades distintas, es decir, no todos hablan y las respeta entonces bien yo empiezo después a hacer un seguimiento más individual, hago grabaciones para ver cuál es su nivel de habla y cuando terminó el análisis percibo que hay un retraso que no lleva el ritmo normal, en el sentido de que a veces el niño tiene retrasos pero cuando que a los cuatro años bueno sigue el desarrollo normal aunque un poco por detrás ¿no? bien pues ahí lo dejas pero yo en Aaron lo que temo es que como ha cogido otro camino, ha cogido otra pequeña desviación, que no es que vaya atrás en el mismo camino sino que se va por otro itinerario y al ir por otro itinerario se que se va a quedar con unos fonemas y no va a sacar lo que deberíamos coger por el camino normal. Y ahí es donde yo les propongo hacer cositas para ver si va adquiriendo y fija los fonemas que normalmente a su edad si no están dominados totalmente porque a veces hay errores, los niños no hablan perfectamente pero sepas que lo hacen. Mira por ejemplo la /j/ y la /g/ cosas como hacer gargarismos bueno aquí no lo hará pero en casa habrá que hacer juego de gárgaras.

P: porque la /j/ no la pronuncia.

D: la /j/ no.

M: él dice jamón

P: y Javi

D: en algunos momentos de la grabación.

M: te lo digo porque es que mi cuñado se llama Javi y siempre dice tío Javi y jamón

P. es que bueno, bueno.

D: vamos a ver

P: estamos hablando fuera de la clase, eh, yo dentro no lo he visto, lo estoy viendo ahora en cinta, porque no lo había visto en cinta. Yo veo ahí que es diferente a en casa.

D: por qué, qué ven

M: en casa no está como está ahí apartacdo que va en casa parece un terremoto él no para

D: es que por eso yo tengo interés

P: en casa habla más que ahí

M: y en casa habla

D. hay dos contextos

P: te pronuncia todo, voy a hacer esto, voy a hacer aquello, mira papá voy a hacer esto o papi

D: pues yo me parece, bueno

= fin de la cinta.

= La madre ha planteado que quizás se le está exigiendo demasiado

D: pues Aaron para que ustedes entiendan si se le atosiga o si se le está haciendo marcaje en clase. En clase no se le ha hecho ningún marcaje . Ahora que por las diferentes actividades que se hacen

M: ahum

D: que es pasar lista, hacer el cambio de zona, lo que sí estamos haciendo es proponerle más para que él se sienta más estimulado pero claro que es una tarea que todos hacen y le gusta, es decir, estamos promoviendo más o provocando más lo que a él le gusta, por ejemplo, pasar lista. Antes lo vieron que lo estaba haciendo era pasando lista, les puedo decir que hacia cosa de una semana atrás cuando se le había pedido pasar lista ¿no? no sabía el nombre los nombres y no los decía, estaba muy inhuido y Antonia me decía bueno voy a mandar la foto de los niños para que la trabajen en casa, los nombres y así la articulación. Bueno pues se dejó esto porque a medida que vimos que se le fue proponiendo hacerlo más fue cogiendo más confianza. Eso es lo único que se le pide.

P: no, no si tiene razón

D: decía que no, entonces por eso va bien porque nosotros valoramos las cosas en su conjunto y después está esta cosa en particular, entonces es como cuando profundizas en algo, siempre ves cosas y si profundizas es para mejorarlas.

M. ajá.

D: en general hay un buen desarrollo, qué pasa, que estamos cogiendo como funciona en clase y tememos que tome una actitud de poca constancia en el trabajo y se haga más vago. Por ejemplo, también lo observamos cuando trabaja en grupo claro esa son cosas que Antonia como está pendiente de todos, no cae. Pero claro sí que hago un seguimiento más exhaustivo entonces yo me doy cuenta que cuando está en la zona de trabajo de pintar y de picar termina más tarde que los demás, pero bueno tampoco todos llevamos el mismo ritmo para trabajar. Lo único que digo es que hay que estar más encima, es que se despita.

D: hay que centrarle un poco la atención porque lo ayudará a mantenerse estimulado.

D: de hecho yo les digo las tareas que antes hacía con él de nombrarle cosas, y que lo cogiera a él para corregirle pues como vemos que no está por ello pues se incorporan dentro del grupo, la hacen todos y se le pide a él. Entonces es una manera también de que sea otro reto, otro estímulo para él.

D: Pero no hay un marcaje en el aula, Antonia en eso, se los puedo decir es una excelente profesional porque tiene bastante tacto con los niños, ella no ha presionado a Aaron, es más a mi desde fuera me gustaría algunas veces pero tiene un especial tacto para equilibrar y no ir más allá de lo que puede

P: no hombre de todas maneras

D: con respecto a si dice que si lo ha hecho tiene que ver con su poco hábito a que alguien le pida constancia de aquí para atrás porque no se le ha pedido, porque no lo ha tenido.

M: ajá

D: pero ahora sí porque claro en el nuevo horario escolar cada vez hay más tareas y si no se va retrasando, se va dejando. entonces igual es bueno que en casa, vuelvo a insistir y repetir lo mismo hay momentos puede jugar toda la tarde pero si dos minutos estamos con él.

P: yo sinceramente me lleve una desilusión, en ese sentido ¿no? porque oye hombre como ella nunca conmigo, por ejemplo, no había hablado como esto que hicimos ahora, pues yo en realidad te lo juro la verdad yo pensaba que hay cuando fui a hablar con ella en la reunión pues me iba a decir que aparte de esto que a lo mejor, yo que sé que yo digo bien Aaron yo veo que va bien, yo por lo menos me aretraí de X, yo se lo comenté a ella cuando salí de aquí oye tú entendistes lo mismo que yo.

M: y si no por lo menos habernos llamado a una reunión y no esperar ahora a última hora cuando nosotros con ella no hemos tenido ninguna.

P: claro, yo por lo menos creo que no.

D: pero vamos a ver no hemos tenido

M: contigo sí, pero es que con ella no. Es que nosotros hemos preguntado y nos no ha dicho no, no.

P: no, perdona o decirme a mi por las mañanas cuando yo vengo <vamos a hablar de esto>

M: vamos a hablar de esto

P: mira el niño a lo mejor o está muy desinquieto entonces yo cuando llego a casa yo lo corrijo ¿no? o hablo con él cuando venga mira nene entonces yo cuando llega el fin de curso en cuanto a lo que ella me dice todas las palabras que ella me dice yo como padre o como

madre lo voy rectificando pues para cuando yo llegue al final de curso pues llevarme sorpresa de mi hijo, a bien, bueno no lo voy a poner en plan de oro porque tampoco es un plan de oro

D: no, bueno

P: pero decirme lo contrario a lo que me dijo hoy ¿no? porque en verdad yo por lo menos me llevé una desilusión, yo no pensaba que tuviera tantos problemas es que no lo sé.

M: de adaptación

P: yo me quedé : la verdad es que salí por ahí para fuera de verdad yo vine con otra idea bueno vamos a no complicarlo como ella conmigo practicamente no ha hablado.

D: bueno yo no sé si ustedes se acuerdan que yo en las primeras reuniones le he dicho ustedes le han preguntado . Mira yo recuerdo cosas en algún momento que yo les decía que Aaron necesitaba estar con otros niños y habíamos quedado en que ibas a hablar con ella, pues el tema de las actividades yo no sé si

P: bueno tú ves eso, perdoname, tú ves eso que nos comentaste pues eso al día siguiente esa semana empezamos yo y ella a tramitar con niños cuando tú me lo dijiste yo fui y fui enseguida a hacerlo, bueno vales vamos a hacer caso a Delia, pues como me dijiste lo hago y tú me dijiste pues como va mejorando sino va mejorando vale bien pero tú sabes

D: espérate, eso se ha dado pero espérate

M: a no ser que sea ahora en la última etapa

D: no, no eso se ha dado ahora yo les vuelvo a repetir Aaron se ha destapado, pero eso lo observa ella más que yo porque yo me fijo más en la parte del lenguaje, le hago más seguimiento a las conductas comunicativas, a cómo se dirige a los niños, a si utiliza el lenguaje cuando se dirige a los niños, para que utiliza el lenguaje eh o hacia ella, cómo responde cuando ella le pregunta, si se inhive, se queda callado, estoy más captando esa parte ¿no? Y cuando ustedes me decían está en casa desobediente pues justo es que podría haber coincidido en esos días que ella y entonces quedamos en que ustedes le iban a pedir una reunión a ella, quedamos en eso en la anterior reunión.

M: y nosotros se lo dijimos que cómo iba y ella que no, no, que el niño en general iba bien.

P: pero es que eso es lo que me sorprende a mi. Fíjate tú como madre bueno no sé si lo eres.

D: no.

M: bueno pues como si lo fueras con tantos niños.

M y P: {se ríen}

P: en una reunión como nosotros ayer creo que fue por la tarde o

M: lo de manualidades

P: lo de manualidades, se veía ¿no? a las madres hablando de los niños que están hay con nosotros, pues Antonia dijo que unos niños una maravilla y yo le dije a Mary pues mañana nos tocará a nosotros.

M: y claro como Antonia por la mañana había dicho >bien, bien, bien>

P: <y como yo le dije a ella, no me había dicho nada> a lo mejor está bien y a lo mejor es lo contrario eh Mary, no, no creo y cuando me encuentro esto

D: pues yo creo que tienen que darle una oportunidad a Antonia igual entre que la cogieron, entre que yo también estoy preocupada con ver cómo hacemos este verano para aprovecharlo.

P: yo quiero que tú me garantices a mi una cosa y me aclares a mi una cosa tú crees que el problema de Aaron es para yo quedarme X porque yo estoy con esto en el aire porque claro yo

D: bueno lo que Aaron tiene no es un trastorno grave en absoluto, en absoluto, sí requiere

M: trabajo

D: sí, sí y como tiene esa actitud pues va a ser difícil es decir

p. se puede corregir

D: se puede corregir

P: vale, eso es lo que yo quería saber solamente

D: se puede corregir si él quiere, también se los digo

P: claro

D: entonces aquí el asunto sabes que es que igual no es el niño sino como funcionan ustedes con él, qué actitud van a seguir teniendo y cómo se cambio, porque claro si de aquí para atrás se le ha permitido hacer con límites, tampoco es que haga lo que él quiera pero tiene una actitud poco, poco motivada hacia la tarea escolar, entendiendo por tarea escolar la actividad escolar es como reconocer si no le gusta.

M: sabes lo que yo pensaba que a lo mejor como nos ha visto tanto a ti, tanto a Antonia, tanto como nosotros en casa, porque la verdad lo que tú nos ha dicho a lo mejor hay día que no lo hemos hecho pero hay día que lo hemos hecho. A lo mejor ahora dirá pues me pongo en que no lo hago porque aquí, que sí en clase, que sí, sabes pues ahora digo que no lo hago y punto, sabes, eso es lo que yo decía antes que si a lo mejor por agobiarlo mucho se nos va a estancar por esto te preguntaba que sí se puede corregir.

D: sí se puede corregir, lo que pasa.

D: sí, sí se puede corregir, lo que pasa es que la actitud de Aaron^

M: es el trabajo

D: es el trabajo y además hay un problema, probablemente es que Aaron cuando se trata de jugar puede funcionar muy bien pero claro ya está no es guardería, este es un lugar donde se hacen una serie de tareas, entonces, igual es que ustedes al no tener también otros referentes de otros niños solamente a Yeray para que puedan ver cómo trabajan, el ritmo que llevan, pues eso también les ayuda. Nosotros como lo vemos porque tiene esa relación, les digo no se trata de que sean todos iguales pero claro cuando nosotros decimos o Antonia les pudo haber dicho va retrasado es en relación a la media del grupo de clase, cómo funciona y que él , desde, : siguiendo su proceso individualmente sólo fijándonos en él, ves el avance, el cambio del inicio a ahora, eso no se lo quita nadie ¿no? Muy bien, Lo que pasa que esto normalmente a los pives se mira un poco cuál es su dirección en relación también a sus compañeros, que están, a qué compañeros, a los más cercanos, a los de su aula, que viven en la misma zona, que están más o menos en las mismas situaciones familiares, etc. Pues mirando te das cuenta que tiene una actitud hacia el trabajo y hacia la tarea más dejada que los otros y que probablemente eso sea lo que se le convierta en un inconveniente después para afrontar otras tareas cuando en cuatro años se le presenten. Entonces que ustedes también puedan ver cómo organizar el tiempo en el verano, qué se puede hacer, de tal manera que tenga alguna actividad también, no sólo juego, juego, sino que haya un tiempo para pintar, estructurada, organizadito para que él coja un ritmo. Porque me gustaría ver cómo funcionar, ir a casa verlo, para yo poderles decir más cosas ¿no? Porque si sería coge esto y coge lo otro, y seguro que lo cogerá

M: sabes qué pasa, sinceramente te lo voy a decir, ir sí, pero sabes de la manera, porque estoy seguro que si tú vas y él te ve no mueve un dedo. Estoy seguro, no por ti sino porque a la casa va alguien desconocido y él se sienta o viene y encima de mi se sienta, hasta que no coja confianza Es que por ejemplo ir a casa de amigos de él, del trabajo, o del encargado de él, o algo y él coge y se sienta al lado de mí y tú lo ves que no, que no hace nada . A lo mejor el hombre ya está saliendo por la puerta y tú ya lo ves que está saltando encima del sillón

D: pues eso es lo que se ha destapado en Aaron, tú lo acabas de tratar, es decir, es como de haber mantenido una actitud de así XX y de buenas a primeras, te das la vuelta y revolucionado. Eso es lo que ha descubierto Antonia, descubierto bueno, es decir, eso es lo que se ha destapado en Aaron, y nosotros decimos que gracias a que se ha destapado, no porque sea malo sino que está permitiéndole a él manifestarse tal cual es porque había un doble juego. Aaron no ha ido mal, sino que eso que acabas de describir es lo que ha pasado en el aula ^

M. bueno, después hay veces que tú estás hablando^

D. pero en otro contexto y en otra situación distinta, es decir, ha salido un Aaron que de aquí para atrás no ha salido

M: no, es que

D: no es que se comportara mal sino que se ha destapado

M: es que no puede ser tal como es

D: entonces, entonces Antonia, esa es la parte que ha visto ¿no? Eso no es malo

P: y lo que queda por salir

D: eso está ahí, lo que pasa es que se está viendo y esa es la que a Antonia probablemente le haya sorprendido también últimamente, porque claro está más revoltoso, responde cuando antes no respondía, o dice que “no” y se queda tan pancho, y eso no le había pasado antes porque entonces : eso en cuanto a la actitud, que creo que es la que ha notado como cuando llegaba a la clase muy excitado, un poco así como

^P: muy agobiado

D: no sé, ella en algún momento lo comentó pero claro ya les digo yo, sobre todo la parte que tiene que ver con la comunicación y el lenguaje

^M: de todas formas la ansiedad estar con niños la ha tenido desde que era un fizcajo, él veía algún niño y bueno se nos echaba fuera del parque,

D: se emocionaba,

M: sí, sí, eso saltaba del parque a la cama mía, y de la cama se bajaba, como viera cualquier niño eso era eso,

P: si en verdad el niño, aparte

D: sí, sí, sí

P: con niños, vamos y tiene buena relación

P. le cuesta, al principio llega y se queda

M: también según, según los niños. A veces se queda parado, y a veces ya los conoce. Por ejemplo, por la mañana hay niños que yo veo que él ni les dirige la palabra, o sea que pasa como si no estuviera, sin embargo, hay otros que según llega se quita la maleta y a jugar con ellos.

D: bueno, XX porque tampoco vamos a darle más trascendencia, es decir, conmigo saben que han trabajado la parte del lenguaje y yo lo que les digo que sí que hay un retraso en el habla y por si quieren más, concretamente es la parte que tiene que ver con los fonemas que él algunos no ha adquirido y que yo me doy cuenta que entre sus rasgos de personalidad, su

parte más personal que eso es más tímido, más retraído; el que haya un antecedente familiar que X, pero que en Yeray ya hay un retraso en la parte del habla

M: de todas formas, perdona que te

M: mi hermana, ¿te acuerdas? no sé si te acordaras

D: sí

M: mi hermana no te las pronuncia, exactamente las que tiene Aaron

D: eso es, esta Yeray, y está tu hermana, bueno eso está ahí

P: bueno y mi hermano

D: y entonces ustedes me dicen y eso es grave, no es grave en el sentido de que haces una vida normal y corriente

M: porque escribirtelas, te las escribe bien lo único es que no te las pronuncias

D: claro, pero puede haber caso, hay casos que sí y otros no, yo no sé lo que va a pasar con Aaron pero yo lo que sí sé es que a la hora de la lectura pues

P: le va a costar más que a los otros

D: claro, está en una situación de desventaja, evidentemente lo le gustara leer porque sabe que no, se va creando toda una situación de apatía, de desmotivación, entonces bueno yo digo estamos en una fase de prevenir, yo no sé que va a pasar Moisés, no tengo la verdad absoluta, pero evidentemente los estudios que conozco y las referencias de otros niños es que cuando hay un problema de lectura, en algunos casos es un niño que le ha costado también articular los fonemas, entonces, ahora con el tiempo ya se sabe que es bueno que haya, por ejemplo, en las actividades de clase se hagan cosas de articulación, porque son beneficiosas después para el proceso de lectura, bueno.

D: ah, perdí el hilo, que no quería darle trascendencia, es decir, peor que, nada, y no sacar las cosas del contexto, yo creo que a Antonia hoy la cogieron rápido y pronto, que como estamos hablando y hablamos de más casos pues claro yo le he dicho es que con los padres lo que pretendía es reunirnos, hacer un plan y quería, un poco, como que haya constancia y me estaba preocupando la actitud de Aaron hacia el trabajo pues probablemente ella sin tener demasiado tiempo ha comunicado esa parte de que ustedes tampoco se dejen, y que hay que ponerse. No sé si pudo haber sido eso ¿no?. Que sí que la evolución se ha visto y si ha salido el retraso, el retraso tiene que ver con la parte del habla

M: o sea, tampoco el habla, sino que no pronuncia ciertas palabras ¿no?

D: claro, claro

D: no pronuncia algunas palabras y después tener poca iniciativas para la conversación, en unos momentos más que en otros, es decir, que tampoco es siempre, porque nunca funcionamos igual, de la misma manera y con unas determinadas personas, con ustedes funciona estupendamente, en clase funciona estupendamente, y en algunos casos lo notamos más inhivido, bueno pues entonces está ahí porque no puedes estar buscando todos los fallos. Por eso digo que no le voy a dar más trascendencia, pero al principio les decía esto tiene que ver con un programa de trabajo que tiene más ver con que yo trabajara directamente con él, que lo he hecho en algún momento para ver su reacción, pero era también que ustedes lo tuvieran presente, que son las personas con las que más confianza tienen y que tienen que aprenden a manejarlo. Me refiero a que cuando él dice “no”, no será “no” siempre, porque si no van a ningún lado en esto o en cualquier otra cosa

P: si

D: entonces la experiencia es que ustedes asuman una serie de actividades que pueden hacer, y que son estimulación, en una situación de juego y demás. Y Antonia le habrá alertado porque le puede preocupar que el año viene, con lo que está previsto para cuatro pues que haya más desfase que el esperado. De todas maneras no se preocupen porque vamos a hacer una reunión conjunta los tres y aclararemos, y estoy convencida que Antonia puede decirles más. Y después sobre los cambios en el comportamiento, eso se ha destapado últimamente, no es malo sino que probablemente XX . Con lo cual cuando te sale con el “no puedo”, “ no quiero” o se inhive, dices bueno habrá un momento donde tú haces todo lo que te da la gana pero hay otro momento donde hacemos otra cosa ¿no?

D: no se preocupen, mañana, vamos a dar tiempo para una reunión que nos venga bien a los tres, y que probablemente, ustedes a mí al principio me percibieron como algo ajeno al colegio, sabes, desde fuera que de hecho no estoy en la plantilla del colegio, pero de hecho si que hago trabajo conjunto con los profesores del aula porque la idea es que si se hace algo, sea en el aula y en la casa. Y que Antonia también se ha ido informando paralelamente a cómo se han ido informando ustedes, ella evidentemente con una visión mucho más positiva de su evolución y que he sido yo, probablemente, la que ahora ha dicho hay retraso de habla y puede tener consecuencias, cuando sabemos lo que se hace en cuatro años pues ella también ha ido cayendo en la cuenta y eso quizá la haya hecho ver que hay que hacer más.. pero sobre todo a instancia mía ¿eh? Le he dicho aquí no se lleva el ritmo esperado, pero aún así no pasa nada pero que hay que hacer una actuación específica y probablemente eso se le haya quedado también a ella más grabado y es lo que les haya transmitido y se le haya podido

escapar todo lo demás porque de hecho cuando hablamos de Aaron me dice va todo bien, lo noto, es decir, no creo que

M: la verdad es que nos cogió de sopetón por eso, pensamos que

D: quizá es que ustedes están acostumbrados a oír bien, bien, bien

P: no, no que va

M: no, no por eso me entiendes sino que

D. y al oír esto lo han dimensionado más que

P: no porque ^^yo sé la parte de Aaron y no sé la parte de Aaron, sé cómo es Aaron^^

M: ^ claro nosotros sabemos que Aaron no es ningún santo, me entiendes^, no es ningún santo, además en casa a veces te vuelve tan loco que si no lo arrestas, sabes, que en casa tampoco no es ningún santo

P. no, que va, que va

M: sino que no sé, nos esperábamos

P: pero claro

M: esto si que lo sabíamos por ti, sabes, ese problema sí

M: pero pensaba que fuera a afectarle tanto, a él, me entiendes, en clase, en el habla si, pero no en general

M. es que claro tú llegas y te dice no, los niños están todos en general bien, lo único que Aaron tiene un gran retraso al lado de ellos, entonces eso nos asustó, como decirte yo que sé pues tienes un problema, la verdad es que nos cogió

D. ya,

M. a lo mejor fue eso, que ella no estaba preparada y la palabra que mejor encontró fue esa

P: claro es que él viene por la mañana a clase { la madre también habla y no se les entiende }

M: perdona

P: es que cada vez que me veía me decía mira, le preguntaba ¿no? Cada vez que venía

M: como va Aaron, bien

P. pues va estupendo, va bien

M. ningún problema

P. pues más que sea el niño va tirando, o a veces me dice mira está un poco revoltoso, entonces, yo hablaba con él , le volvía a repetir las cosas

M. que fue cuando le quitamos las amistades con Yeray

P. cuando no dejaba con un cuento, le decía no te levantes del sillón, estás arrestado

D. te lo decía eso

M. sí, sí,

M: pero eso,

P. eso

P: entonces claro, a me gustó porque le da forma en que está actuando a lo que me dijo ella hoy precisamente

D. yo voy a insistir, creo que el retraso del que hablo lo generalizo y ella cuenta con más información mía

M. sinceramente ella nos hizo sentir como que Aaron al lado de los demás

P. era inferior a los demás

M: sí

D: pero sólo en la parte del habla, o que sobreentendió que podían entender al decirlo así, como tienen conversaciones conmigo y se los he dicho, pues pensó que lo iban a interpretar en ese sentido, pero si no, creo deben tener otra reunión con ella para que les explique más exhaustivamente y con tiempo

P: no yo con ella , no quiero decir que sea mala maestra

D. no, pero saben que les digo, hagánlo por favor. Esta impresión que han tenido porque es muy importante la comunicación y yo se que Antonia como muchas profesora le dan importancia a tener una buena comunicación con los padres. Si ustedes han percibido eso, o no les quedó claro, Antonia explicarnos esto, qué significa esto de retrasado para ti

M: incluso nos dijo lo de la beca, entonces, más nos asusto

D. no, yo creo que esto se ha salido de madres

M : entiendes, eso fue lo que ella dijo si esto sigue así el próximo año te tenemos que buscar una beca para que corrijan a Aaron, entonces claro entre eso y que el niño era diferente a los demás, sabes

D: nada, creo que Antonia

M: te puede decir que no hemos almorzado

L: creo que al pasar a ver a Antonia, igual cargo las tintas con esto e igual obvio toda la parte que tiene que ver como profesora y asumió más la parte que yo he trabajado pero creo que ahora que me hago una idea, creo que lo que paso es que entre la improvisación de la reunión y de yo venir insistiéndole en que que quería hacer un plan de trabajo con ustedes, que quería que este verano hicieran cosas y que incluso quería ensayar. Que tenía interés en ver qué pasa en casa, cómo funcionan ustedes en la interacción con él para poder darle cosas más

concretas pues igual ella se quedó con eso también e igual le transmití mi interés y eso fue lo que ella remarcó en esta reunión, me hago la idea de queriendo hacer

M: un favor

D: un favor, igual remarcó más esta parte

M: la verdad es que sinceramente

P: bueno, ella nos dijo que iba a hablar contigo para ver si hacía falta hacer una reunión

P: mira no estuvimos nada, apenas quince minutos

D: pues encima creo que no le dio tiempo de hablar de lo otro, de su parte^

P: yo la verdad, no sé, la verdad es que salí X

D: no se preocupen que hablar con ella mañana por la mañana

P. no con ella, sino en el sentido de lo que me dijo

M: si, si no con ella

DD: si, ya lo entiendo

M: entonces, lo que yo te quería decir con eso de hubieramos tenido más reunión, es que claro nosotros le preguntamos referente a lo que ella nos dijo hoy, a lo mejor es que ella lo dijo mal

P: yo no le iba a decir nada, pero es que yo le dije a ella, pero para qué

M: íbamos a esperar a ver que nos decía tú, dije bueno, a lo mejor es que coinciden las dos, pero como tú, me entiendes , no^

M: pero claro

D. si pero yo me siento con ustedes, y aquí hemos estado hora y media hablando y más de una hora y media. Y hablamos de otras cosas

M: y te lo contamos porque yo creo que hemos hablado contigo durante todo lo que llevamos más que con ella

D: eso es realidad porque en la escuela las profesoras están desbordadas entre las tareas del niño, las tareas que tienen con el centro, para las reuniones, para organizar lo que sea, y la parte de los padres es que tienen ahí unas horas de tutoría, ella dice que los padres, a veces no utilizan las horas de tutoría. Ella dice que a veces los padres no utilizan las horas de tutorias y esas son unas horas de permanencia aquí en el centro y los padres no vienen, y a me consta que a Antonia le interesa, ha intentado poner en marcha una escuela de padres, para hablar de todas estas cosas, cómo funciona la comunicación

M: pero claro es que nosotros le preguntamos hace falta

D. pero es que a veces no tienen que esperar a que la profesora lo diga, si no simplemente en solicitar una reunión, por eso yo insistí la otra vez en que la pidieran. Porque la profesora a veces se da cuenta que cuanto más insiste con los padres, no saben qué pasa por cómo reaccionan los padres, bien porque los padres se acercan al centro cuando hay un problema, pero aunque el niño este bien hay que venir a hablar con la maestra

P: yo te puedo decir que las veces que he venido a traer a mi hijo, ella te podría decir

M: que siempre es el que la aguanta a ella en la puerta, porque sabes

D. claro, pero también es el momento en que la coges con los niños

P: ella solamente me dijo que me iba a apuntar en el colegio

M: sí

P. una de las veces me lo dijo

M: pero me entiendes me hubiera dicho en ese momento, mira pide y hablamos de un problema pero es que no él decía no, no, no Aaron bien, Aaron ningún problema

M: porque para ella y como maestra y desde el desarrollo general de Aaron no hay problema, yo he sido la que he detectado la parte del habla y que al realizar el examen más detenido preveo que van a ver ciertas dificultades

M: pero tú por ejemplo, nos dices que en el verano si Aaron seguía así.

(se acabó la cinta)

SÉPTIMA ENTREVISTA PADRES DE AARON

26 de junio del 2000

6.30 H.

Entrevista

D: se aclaró el asunto aquel

M: con Antonia la verdad es que no lo había hablado pero Moisés sí, vino no sé , él estuvo trabajando hasta las doce de la mañana y él por lo visto sí , por lo que yo le pregunté a Moisés sí.

D: se les quedó claro, yo también lo hablé con Antonia, habíamos quedado en la posibilidad de hacer una reunión conjunta pero ella están teniendo un final de curso pues de memorias y demás y ^

P: ajá

D: y están saliendo tarde, concretamente esta tarde Antonia no podía estar por una cuestión familiar

M: ajá

D: pues entonces tenemos la entrevista con ustedes porque no quería retrasarlo más y entonces

bueno ella lo que me dijo es que ustedes habían hablado porque nada, ella coincidía en que, en realidad, ella dice que no les había dicho a ustedes que estaba tan mal y les digo es una cuestión de percepciones^

M: bueno lo entendería uno mal y ella a lo mejor se explicaría mal, ella lo dijo a su manera y nosotros lo entendimos mal

D: evidentemente ella lo que les pudo decir es la evolución que ha tenido Aaron pero que en esa reunión con ustedes se insistió más en la parte del problema de habla, no, y más que preocupa por esa actitud que tiene Aaron hacia el trabajo ¿no? es lo que más preocupa, pero bueno que, en fin que no estamos hablando de retraso mental ni mucho menos, estamos hablando de retraso en el habla y que si que es verdad que puede tener consecuencias ya en los aprendizajes de cursos , ya posteriores, de la lectoescritura ¿no?. Miren yo lo que les quería comentar hoy es a partir de los videos que ví, eh, vamos a ver yo percibí que en la última grabación que tienen en casa que igual ustedes después de mi conversación y al calor también de lo que se ha hablado con Antonia igual están un poco ansiosos ¿no? y que es bueno que se relajen, es decir, sin relajarse demasiado pero tampoco provocar una situación

de estrés porque crearía en Aaron también más estrés ¿no?, es decir, que cuando te sientas a hablar con él lo hagas en un momento en que estén relajados ¿no? a la hora de repetir las cosas, se le repite una vez pero no forzar mucho más el asunto porque él va, él puede percibir que hay una exigencia a la cual no va a llegar ¿no? entonces tenemos que vencer esas actitudes que él tiene a veces de decir “no quiero”, “no puedo” y claro cuando te dicen un “no puedo” tú te sientes como que vas a hacerle pobrecito mío ¿no?

M: sí

D: esto es volver un poco sobre la conversación del último día que es que hay que hacerle ver Aaron que puede ¿no? pero para eso él tiene que ver en nosotros una actitud un tanto relajada, pero tampoco sin dejarle pasarse, es decir, el tema de los caprichos y las perretas de él, yo no sé que estarán haciendo en estos momentos pero hay , hay bastante mimosería de su parte, ¿hay bastante mimosería? <¿no?>

M: <la verdad es que sí >

D: yo lo que en vista de cómo están en las cosas, lo que les propongo es vamos a ver en este verano, yo les voy a pedir lo mínimo, pedirles , no les voy a proponer cosas concretas que yo pensaba hacerlo pero visto como ustedes lo están viviendo y lo que puede provocar de cierta tensión y cierta ansiedad prefiero que en el inicio de curso hagamos un plan exhaustivo con un seguimiento así, eso que yo les había comentado hacer en el final de curso y que no ha podido ser , pero lo que les estoy proponiendo es que como postergarlo ¿no? hacerlo un poco más tarde , dejamos el verano un poco para relajarse en el sentido de no crear más ansiedad, que se ha dado a partir de esa conversación con Antonia , a partir de lo que hemos hablado, pero vamos a ver qué pasa en el verano con Aaron porque también me ha sorprendido una cosa y es que cuando ví el video de Yeray, en el que estaba Yeray ¿no? creo que Yeray ha mejorado muchísimo desde principio de curso que yo lo ví , y vamos a ver qué pasa con Aaron. No les voy a proponer más cosas que las que ya les he dicho, es decir, hay una serie de cosas que pueden hacer mediante juegos como pueden ser las actividades de soplo, puede hacer gárgaras, después hay algunas cosas que son de articulación concreta y esas las vamos a dejar a ver que pasa en Septiembre, como vuelve Aaron, que evolución hay en este julio, agosto, que no vamos a estar en contacto y él no va a estar con los niños, vamos a ver qué pasa en este tiempo, después en septiembre volvemos hacer una evaluación y entonces sí que a partir de ahí, volvemos a planificar un plan de trabajo , pero ya es como insistir más, con ese compromiso de ya nos vemos una vez o dos veces al mes, bien, y ahora de momento sólo les pido las actividades aquellas que yo les dí por escrito, las de soplo, las actividades que

tienen que ver con juegos de sople como apagar velas, poner cosas para soplar, otra de las cosas es la lectura conjunta de cuentos, es decir, te sientas con él por la noche, le lees el cuento y nada más, la otra sería la lista de vocabulario que la sigas utilizando, quizás que también lo vi en el video que sí, no te apures por pasar más hojas, sólo cogemos una hoja pues una hoja ¿no? y que lo puedas hacer un día sí o un día no, un día dices tú las palabras y otro día la dice él, el libro de vocabulario

M: y el que tú me mandastes lo puedo utilizar

D: el de las lotos ¿no? el que pone lotos, sí también. Haces un juego con las lotos y le pones como un juego de fichas ¿no? entonces haces clasificaciones, cosas que sean animales, cosas que se pueden comer, ¿no? , para hacerselo más divertido ¿no? , es decir, coges las fichas y le dices vamos a reunir las cosas que sean animales, cosas que nos podemos encontrar en el salón, o cosas para vestirnos, le puede hacer un juego de clasificaciones o alguno más que a ti se te ocurra ¿no?, cosas con las que podemos jugar, las pelotas, una raqueta, Puedes hacer ese juego y eso te propongo que no estés más de seis o siete minutos, es decir, que en el tiempo que tú te sientes con él, es un tiempo que estés con él para eso nada más, quita radio, quita tele, te sientas con él en un sitio tranquilo y ordenado, no sé si la mesa de la cocina, o donde sea, no permitirle estar tumbado, excepto que haces lectura de cuento juntos y sea por la noche, sabes que igual está él metido en su cama y tú estás al lado y está mirando el cuento conjuntamente pero te vale también para mantener la actitud de estar alerta y de estar atento, lo de sentarlo bien ¿no? Y no echarse, sabes, echarse sobre la cama , ni en el sillón, sino vamos a ver este cuento, te lo sientas al lado y ya está y eso que la duración no sea más de diez minutos, más allá de este tiempo él pierde la atención, se va a dispersar y sobre todo para que no lo viva tampoco, sabes, demasiado esfuerzo, que no lo es. Estoy recordando las imágenes que ví, es decir, si se ponen a jugar a las lotos es bueno que tanto tú como Moisés estén en una postura de estar sentado, bien sentado, si ando en el sofá mejor que esté una mesa delante o algo delante donde se coloque las piezas y se vean, la cama no es un buen sitio, en la cama nos revolcamos y a veces puedes estar sentado porque estás al lado de él y está mirando un cuento conjunto, pero si vas a trabajar con las fichas estas de las lotos, que sea en un espacio donde esté ordenado, él este sentado en una postura como sentado ante una mesa casi mejor que estar tumbado porque ahí él también tiende a distraerse, a dejarlo, a abandonar antes, a perder la concentración, entonces hacerlo ya te digo y eh cuidar la postura que esté bien sentado, y nada más yo no les voy a pedir nada más en este tiempo ¿no?. Insisto un poco para evitar la ansiedad por parte de ustedes, lo único es hacemos las cosas, no hace

falta estar una hora ni, no, sino seis, ocho minutos, pues ocho minutos que vamos a ver esto, bien , entonces intentar ordenar la rutina del día para que hayan huecos siempre, si un día lees un cuento por la tarde, otro día juegan con las lotos, otro día pinta, sabes que busca en la rutina del día una actividad que sea como de más enseñanza, ¿no? y el resto pues que juegue. Otra de las cosas que yo les había hablado en las actividades es oír canciones, estaría bien que las tuvieran infantiles.

M: sí le gustan

D: y bien las oyen conjuntamente

= Llegó el padre

D: Hola Moisés, qué tal, ¿cómo estás?

P: ¿qué tal?

D: bien,

P: ¿cómo se anda?

D: pues bien, aquí en el final de curso, todos apurados

D: lo único insistir en que es uno de los ejercicios que más le van a beneficiar, y si pueden cantar las canciones conjuntamente bien. Otras canciones que pueden cantar son aquellas que ustedes cantaban cuando eran pequeños, desde el patio de mi casa, Mambrú se fue a la guerra, o las mismas canciones que aparecen en el cuento que han estado trabajando durante el curso, tú tienes la carpeta que te da la tarjeta, que es la canción del payaso, o la canción de Juan el campesino, ¿no? , ensayar esas canciones: Y cuando están haciendo estas actividades, elimina todo el ruido de fondo, ni radio encendida, ni tele encendida, por que eso no le ayuda a él a discriminar mejor, eh, eso es lo que deben tener en cuenta ¿no?. Y que más cosas les voy a proponer, intentar ver qué pasa con los caprichos y las perretas de él

M: ahora no está tan caprichoso

D: no.

M: más bien, no.

D: ¿cómo está después de que terminó el colegio?.

M: bien, él quiere venir, dice que va al colegio sólo.

D: ¿qué hace por la mañana?

M: me lo llevó conmigo a trabajar, como tiene que ir, va conmigo , se lleva los juguetes o bien lleva algo, o bien se pone con el abuelo que está un poco más viejo con los años

D: y han pensado lo de en algún momento del día, que vaya a visitar a algunos amigos, que tenga algo de contacto con otros niños de su edad,

M: eso lo pensé, pero todavía no lo hemos hablado ni nada, lo que yo pensé fue a lo mejor lo apuntamos a, en el Pabellón de Tacoronte de deportes, a fútbol que a lo mejor a más niños de la edad de él,

D: lo de las visitas con otros niños de su edad, o sea, que le busquen un tiempo también para que

M: pero claro nosotros podemos hacerlo si acaso un sábado o un domingo, y normalmente la gente un sábado o un domingo sale

D: sí mujer, pero por las tardes, no conseguistes al final los teléfonos

M: no, los teléfonos los tengo todos, no, no son los teléfonos sino que es que a ver si me entiendes, yo trabajo a lo mejor hasta las cuatro, después me entiendes yo, lo de la casa {se ríe}.

D: a Nieves, volvemos a lo mismo

M: pero no solamente aparte de la casa, mira él lleva bolso y tengo que hacer la cena y tengo que hacer la comida del día siguiente

D: Nieves, Aaron necesita estar con niños de su edad

M: No, sííí

D: entonces, al menos dos veces a la semana, tienes que hacer lo que sea para llevar a Aaron a un parque o a dar una vuelta donde pueda jugar con otros niños.

M: no, no si a mi me parece bien pero ya te digo

D: es decir, que lo tienes que incorporar a las rutinas, es que si no, se va aburrir soberanamente y necesita tener un aliciente, porque sólo todo el día con adultos,

M: no, ya

D: chiquitito aburrimiento

M : pero la verdad que te digo que de lunes a viernes, vamos, por lo menos para mí, si él llega a lo mejor temprano

D: mira, que me lo diga una madre que tenga cuatro o cinco hijos,

M: { se ríe } o yo que sé

D: pero por favor si son jóvenes y pueden

M: sí, pero sabes

D: relativizen todo lo demás, < aprendan a disfrutar de Aaron >

M: no, no entíendeme

D: yo lo digo por el bien de ustedes, le viene muy bien

M: mira, él se levanta a las cinco, me entiendes para conducir un camión, entonces desde que llega ahora mismo, come un poco de cena y se está a lo mejor allí jugando con él, o eso, pero eso de salir. Yo primero que nada seguro que él no tiene ganas después de bañarse de ir a casa de nadie, me entiendes lo que te quiero decir

D: sí pero vamos a ver cuando yo le digo de llevar el niño o que otro niño venga a la casa de ustedes, es que ustedes no tienen que salir. Es decir, tú organizas , tú puedes hablar con unos padres y concretar que se quieran ver y que Aaron puede invitar a un niño, a Joel, al niño que sea , digo Joel porque recuerdo una vez que lo comentaste, que lo invite una tarde , desde que eso empiece, seguramente seguirá y entonces es ir a dejarlo

M: no, no la madre esta mañana mismo me lo dijo cuando recogimos las carpetas, me lo dijo no te olvides de llamarme, digo no.

D: pues no, pues no te olvides de llamar

M: XXX

D: pues Nieves no me digas que tienes mil cosas, yo entiendo que tienen mil cosas, y yo probablemente estoy adoptando un papel que no me corresponde a mi desde fuera

M: no, no, yo te entiendo

D: no me corresponde, te lo digo

M: bueno a lo mejor te digo que no, y a lo mejor hay días que eso, que hice las cosas ayer, me entiendes y después tengo toda la tarde libre pero eso yo no puedo decir, lunes y martes lo llevo, me entiendes que no puedo poner un día fijo porque a lo mejor hoy

D: pero es que tienes que priorizar, que es tu hijo

M: sí

D: pero es que no te das cuenta que una cama por hacer, una loza por fregar es secundario

M. sí pero no sólo es la cama o la cena, me entiendes son por ejemplo, yo trabajo al mediodía pero también tengo que estar pendiente por la tarde, me entiendes , si mi tía sale yo tengo que estar pendiente de ellos, no tienen coche, son muy mayores, me entiendes, eso es lo que te quiero decir,

D: sí mujer^

M: yo me lo llevo conmigo para todas partes

D: en la medida en que tú o ustedes organicen su rutina, priorizando , dándole importancia a lo que tienen entre mano que es la educación de su hijo, si tú martes o lunes o lo que sea dices es lo que tú has acordado igual con otra madre para , es un tiempo que tú le vas a dedicar a tu hijo Aaron, eso lo vas a poner por delante cuando tu aprendas esa prioridad, a la hora de que

se te llame tú vas a negociar con tu familia, miren yo en este tiempo voy a estar aquí, no puede ser, y seguro que va a aparecer tu hermana u otra persona que pueda hacerlo, siempre que tu cumplas con tu jornada de trabajo, es decir, que hay cosas que se pueden hablar, y entonces en función de que está todo de las prioridades que ustedes pongan, pero si tú vas siempre al carro de lo que va surgiendo, las cosas se van dejando.

M: es que en mi casa por lo menos, en las otras no sé , en mi casa es hoy no se puede contar con lo que se va a hacer mañana, pues él mismo el horario es a las cinco, me entiendes y mira a la hora que llega, o sea y hay días que llega a las ocho, me entiendes, yo llevarlo a lo mejor a ver a un niño a San Juan yo lo llevé, pero yo no puedo depender de que después mi padre me llevé o no me lleve, tú me entiendes lo que yo te quiero decir, que a lo mejor en el día yo puedo llamarla por la mañana o llamarla a las cuatro y decirle mira sube a Joel a las cuatro y Moisés te lo baja, pero porque a lo mejor yo sé que él va a venir, me entiendes pero yo lo que no puedo es un día antes, sino al mediodía

D: ya, ya , bueno pues tenganlo en cuenta.

M: no, intentarlo sí, me entiendes, el domingo mismo, ayer mismo y el sábado estuvo con niños. No sí él se fue por la mañana, lo llevó a casa de un amigo, estuvo un ratito no, estuvo desde las X a las tres y medio o las cuatro, eso pero a lo mejor si se levanta pues hoy voy y lo llevo, pero eso de decir mañana a las cuatro lo llevo, no porque a lo mejor a las tres pasa algo.

D. bueno, pues entonces les voy a proponer que tengan en cuenta que actividades organiza el ayuntamiento este verano que sean de ocio y tiempo libre, aparte del fútbolín porque probablemente eso los compromete más a ustedes a que Aaron tenga asegurado un tiempo para estar fuera de casa y que no están ustedes y está en contacto con cosas que lo enriquecen mucho más

M:no, a lo mejor hay otras cosas.

D. por muchos juguetes que tenga se aburre sólo, entonces el compromiso es que actividades organiza este verano el Ayuntamiento, que talleres hay, dónde y que igual eso lo obliga a ustedes más a estar al tanto en vez de si podemos o no podemos, mirar si hay una actividad concreta, pues de cinco a seis media, seguramente ya verán la manera

M. sí porque para eso suele haber micro, me entiendes y a lo mejor lo recoge

D: pues por ejemplo

M: y yo ahí si puedo ir a buscarlo

D: bien pues esas son alternativas que hay, entonces comprometasen a ir al ayuntamiento lo que hay para niños de estas y estas edades

M: no si eso sí, pero lo de hacerte un horario, eso yo creo que en mi casa no tenemos horario {se ríe}

D: pues sabrás que todas las rutinas es un asunto que no nosotros damos mucho la tabarra a los padres, muy importante para los niños porque la rutina día a día

M: no, por ejemplo yo tengo rutina pero él, yo la tengo porque se que tengo que ir a trabajar, la comida, la tal, me entiendes pero él tanto te sale a las cinco como a las seis

D: claro, a Aaron hay que crearle también su rutina, esa es la rutina tuya como ama de casa pero él es un niño, para algunas cosas está bien y ustedes tienen que ver cuál es la rutina que le proponen a Aaron porque Aaron es un niño, que no tiene ni las mismas obligaciones que ustedes, ni tiene que estar esperando a que papaito llegue, sino que papaito debe tener en cuenta que tiene un hijo, entonces , hay un cambio de perspectiva

M: claro, pero papaito no va a lo mejor a dejar de dar un viaje, tú me entiendes lo que yo te quiero decir

D: papaito puede

M. él se vuelve loco por estar con el niño, pero él si a lo mejor le dicen mira tienes que hacer un viaje ahora a última hora a las seis, tiene que hacerlo

D: esto tiene mucho que con como de siempre en la familia, las madres se dedican a las casas, los padres al trabajo, para los padres lo más importante es traer un sueldo a la casa pero sabes que pasa que después mucho de ellos se pierden un tiempo precioso y es la etapa esta de infantil, que después cuando pueden porque después están más desahogados económicamente pues claro ya el chico está en otra edad, esta en otra etapa con sus amigos. Esta es la etapa de la familia, de los grupos entonces esta es una etapa, la etapa de infantil donde bueno los padres son los primeros contactos entonces que es bueno buscar ese espacio aunque yo puedo entender que los horarios de trabajo, el tema de la economía hay que buscar como estar mejor, lo que digo es que se suele caer en eso

M: bueno, por intentarlo no pasa nada, me entiendes, intentarlo se intentará pero es eso que yo no te puedo decir yo voy a coger dos días , porque no , según vaya el día pasando

D: pues que no se te olvide, que lo tengas muy presente y lo vamos a mantener así, entonces ya les digo no les voy a pedir más, la programación que yo tenía prevista con ustedes no se las voy a pedir porque por las imágenes que observé preveo que les va a cargar cierta ansiedad

M: la verdad es que las últimas visitas que tanto con contigo como con Antonia, la verdad fue eso que nos han asustando tanto en el sentido de a lo mejor es como tú dices o sea nosotros estamos de acuerdo en que Aaron tiene un problema no, pero lo que tú dices que viste en el video que como que estamos tan apurados, me entiendes.

D: es que lo note el otro día.

M: claro, es eso que nos asustaron.

D: porque fue todo muy reciente y porque, yo creo, que en el video también se dieron cuenta de que la actitud que tiene Aaron para después hacer las cosas y que ustedes, claro yo como especialista como estoy acostumbrada a manejarme con niños con esa actitud de “no sé”, “no puedo”, y de que no lo hace pues igual a ustedes les genera más preocupación todavía, yo creo que se unieron muchas cosas, no, lo que yo les venía diciendo y que después en el momento de estar con él pues de darse cuenta que no es tan fácil que lo diga, pues por eso yo digo hay que estar un poco al tanto de esto no, porque yo les digo no les voy a poner un plan, que yo pensaba ponerlo de lo que vamos a hacer y cómo lo vamos a hacer, pero dado que es un periodo de vacaciones, donde todos nos relajamos, no voy crearles más ansiedad, prefiero esperar a septiembre, ver como volvemos y a partir de ahí sí que nos vamos a poner más en el asunto y la única indicación que van a seguir es las hojas que yo les dejé de oír canciones, eso le viene muy bien, discriminar sonidos, siempre que ya la oportunidad de que se oigan ruidos, animales, grabaciones con sonidos diversos,

M: yo tengo uno de Tarzán, que se oyen los animales.

D: bueno pues identificar esos sonidos, y eso que es Aaron, y esto, un poco para trabajar la discriminación, pues eso de tal forma que en septiembre en función de como venga volveríamos a trabajar lo que son sonidos precisos, que ha pasado con la /s/, /f/, /g/, con la /j/, /d/.

M: con la /j/ más o menos ya , no sé si Antonia te lo habrá dicho.

D: hacer gárgaras, bien.

D: pues seguir en esa línea, y cuando se trabaja con él estar lo más relajado posible, pero la actitud relajada no tiene que ver con estar tumbado en la cama que no lo digo porque si en ese momento juegan puede estar bien, pero si van a trabajar con un material concreto, para ver un cuento o trabajar con las lotos estas.

D: ahí nos sentamos y no vamos a estar más de diez minutos, saben por qué porque a partir de ahí él va a perder la atención y el interés, entonces vamos progresivamente de estar tres, cuatro minutos, es decir, tú coges el libro de vocabulario y pasas una hoja, no tienes que liquidarte todo el libro en un día, ni repasar, ni machacar, no , coge una hoja un día, ya está , aunque tú lo veas interesado pero vale más mantener el interés y la motivación y alargarla en el tiempo que no, por así decirlo, quemarte el libro en dos días, no, vale, lee ese libro, si pasas por la librería y ves alguna otra cosa, libros que sean de vocabulario, o cuentos sencillos pues lo mismo o algún cuento donde él tenga que colorear, entonces lo que sí que vamos a hacer es cuando vamos a trabajar algún cuento, nos sentamos, vamos a sentarnos aquí y vamos verlo los dos juntos, en la mesa de la cocina, o en la mesa pequeña, y no más de diez minutos, pues ya está, ese tiempo lo mantienes allí sin tener que estar pendiente de si viene abuelo, cuando termine le dices que baje a casa de abuelo o va a jugar con Yeray, así o por la noche que este garantizado que te sientas con él, le lees el cuento. Y cuando se está con él , estar relajado, se le repite una vez, y ya está , y no transmitirle mucha más ansiedad.

M: eso también puede ser porque no sé, yo no sirvo para que me graben, nunca me ha gustado que me estén observando cuando yo estoy haciendo una cosa , entonces también puede ser.

D: sí pero la grabación tú ten en cuenta que es para aprender todos,

M. te digo, que a lo mejor puede ser eso por lo que me ponía más nerviosa y era eso que lo apurabamos a él me entiendes, en el sentido de que yo no sirvo para que me estén observando

D: sí, sí, bueno esto es para aprender todos.

D: yo les propongo cosas, y en septiembre ya les digo yo tendré cosas más concretas, que no pensaba decir ahora pero lo que he decidido, empieza el verano, van a estar un poco más relajado para poder vernos, concretar, pues yo prefiero vamos a ver qué pasa en este mes y algo, que evolución tiene Aaron ahora que no va estar en contacto con otros niños, o no tanto tiempo y ver si igual adquiere espontáneamente ese sonido . Así también estoy más segura para pedirles a ustedes, vamos a ponernos más en serio.

D: no más de diez minutos y si puede ser, un día sí y un día no, pero si mantener actividades de soplo, de oír canciones, ya te digo , esos diez minutos que te sientas con él puedes

intercambiar, un día oyen canciones, y le enseña las canciones, otro día escoges la de las cintas grabadas, otro día escoges, la cinta de sonidos de Tarzán de animales, otro día con los lotos, otro día un cuento y él te lo cuenta a ti, y tú vez que no es la palabra correcta, pues ir repetiéndole las palabras, por ejemplo, “abuja en el suelo”, la aguja que está en el suelo, no así.

M: te iba a preguntar, hay niños que a lo mejor aprenden palabra en inglés que no suelen decir en español, porque por ejemplo ahora está con la canción del higo pico pero él dice flowers o sea la /f/ la pronuncia en esa palabra, sin embargo con la flor no, no si será porque la está cantando todo el día.

D: probablemente se habrá quedado más con esas palabras, porque yo les decía se acuerdan que había un ejercicio que yo les ponía de repetir una lista de palabras, no.

D: puede pasar, puede pasar.

M.: pero es que me he fijado, la verdad te digo que es que se pone y lo pronuncia bien.

D: en los niños como Aaron que tienen como esas dificultades, yo insisto mucho en eso en oír canciones, por ejemplo cuando se oye la grabación que tienen en el patio, son canciones de Rocio Jurado, bien estarán muy bien para adultos pero si se ponen las infantiles que no haya la contaminación de otras canciones.

M: no si él las tiene, incluso tiene una radio.

D: bien para oír canciones más infantiles, incluso las que ustedes oyeron de pequeños, de las que recuerden que le puedan ustedes enseñar, y ensayarlas juntos.

M: sí el las oye y las canta.

D: sí yo sé que él las canta pero siempre cuando está en el grupo o en el trabajo de clase no suele articular.

M: es como yo no le gusta que lo estén atendiendo.

D: no, no yo lo veo en el grupo y lo observo, pero no estoy fijandome en él,

M: no, no pero es eso me entiendes.

D: por eso en una actividad que a él le cueste más.

M. sin embargo, yo en la cocina y él está viendo eso, y él lo está siguiendo, además sabe, él lo va diciendo, pero es eso que no estoy yo a lo mejor pendiente de él, ni le digo vamos a cantar, porque si le digo vamos a cantar pues me dice pues ahora yo no quiero, no me lo ha dicho pero a lo mejor me saldrá con eso, sin embargo está solo y sí lo dice, yo me pongo a mirar detrás de la puerta, igual que la de Tarzán cuando la oye, pero sólo. A lo mejor yo voy y se lo digo y me dice que no lo puede hacer.

D: esa manía que tiene .

M: a mi me dice mami que ya lo hice en clase, ahora no, la verdad es que últimamente no, después de la última reunión no me lo ha dicho pero.

D: no, y además se los digo quiténle esa bobería de .

M. la verdad es que no me lo ha vuelto a decir

D: que se pongan serios, mira Aaron vamos a dejarnos de boberías, es como cogerlo

D: bueno, pues yo no tengo más nada que decirles, sólo era eso. Si ustedes tienen algo más que comentarme o

M: no en caso de que tengamos alguna duda, como tenemos el teléfono pues te llamamos

P: yo lo que si quería decir, era si tú todavía tienes la cinta grabadas de cuando lo grabastes en el aula .

D: sí.

P: las tiene, para yo traerte una cinta para que me las pueda grabar

M. más que nada donde está él.

D: no, sabes lo que vamos hacer, si les parece yo las traigo, y la tarde que teníamos prevista hacerlo que después nos enrollamos hablando, aclarando el mal entendido dijo, no dijo, no las vimos. Nos podemos comprometer y hacerlo, a ver hoy es lunes, yo voy a ver si puede ser una tarde de esta semana o si no lo dejamos para ahora la próxima semana de julio que yo espero que el guardián este. Yo los llamo por teléfono, bueno estamos en contacto.

GRABACIONES DE INTERACCIONES FAMILIARES

Mayo 2000

Aaron en el dormitorio de sus padres. Vestido en pijama, se sitúa frente a una tele, colocada encima de una mesilla.

Se acerca, mira la cámara. Se queda mirando la tele a menos de cincuenta centímetros de distancia.

De fondo se oye a la madre.,

M: deja la tele { gritando forma histérica}.

Aaron continúa frente a la tele, se pone la mano en la boca y la madre le vuelve a gritar; no se le acerca.

M: Aaron por Dios, quita la mano de ahí.

Aaron se quita la mano de la boca y tiene en la mano una traba del pelo de la madre.

Se va corriendo a una esquina de la habitación.

Aaron coge una cinta de vídeo, su padre lo enfoca mejor, la mira y hace un movimiento para tirarla.

Una mano intenta detenerlo, pero la tira sin mirar hacia donde, lo lanza y se va corriendo a otro lado de la habitación. De fondo se vuelve a oír, por un lado, la tele y, por el otro, a su madre que le vuelve a gritar.

M: quita, quita {voz totalmente desfigurada a la que oímos en las entrevistas}.

La imagen se aclara. Los tres están el dormitorio; la madre tumbada en la cama, con el mando de la tele en la mano, hace zapping, el padre graba y el niño corretea por la habitación.

El niño llega hasta donde está la madre, se quiere echar en sus brazos .

M: aquí no, aquí no, pa'llí.

M: venga, pa'llí otra vez.

El niño vuelve a rodear la cama riéndose.

La madre habla con el padre.

M: esto tiene batería, no {cambio de tono, más relajado y tranquilo}.

Cambio de situación: en el patio de la casa, hay ropa tendida.

Aaron juega con un camión teledirigido, música de Rocío Jurado de fondo.

A: mia papi, papi, mi , papi, papi no no {se da cuenta que su padre ha colocado la cámara en un muro}.

P: dime.

= El padre se acerca al cassette, baja la música

A: XXX.

P: qué Aaron.

A: papá, X como eto.

P: {cambia de sintonía} como te dijo papi que era, para arriba {sin mirarle a la cara, ni acercarse}.

P: y pa'riba cómo es.

P: cómo es pa'riba { se aleja y lo mira desde el balcón}.

P: pa'riba, pa'riba.

A: {mueve el coche}.

P: dónde está la fecha.

A: aquí {levanta el mando}.

P: pa'riba.

P: el otro, la otra flecha.

A: {vuelve a levantar el mando, para mostrárselo al padre}.

= El padre se sitúa detrás de un muro, Aaron en el centro del patio.

P: nooo, la flecha que está pa'riba, la pequeña cuál es.

A: e eta {enseña el mando a su padre, aunque se mantiene la distancia física}.

P: a ver, no, la otra de allá.

P: la otra, esa. Te tienes que fijar en el flecha.

= Aaron con el mando hace movimientos en el camión grúa.

A: ya, yo a e

P: pero, ya tú la bajastes.

A: {asiente}.

P: bueno, pues ahora dónde tienes que llevarlo {enciende un cigarrillo} con el camión, ¿no?.

P: pues llévalo. {se va}.

Aaron se mueve hacia atrás y arrastra el camión.

P: no, así no.

A: XX.

P: en un momento.

A: qué.

P: en un momento.

A: XX.

P: el qué.
P: el qué Aaron {sube el tono}.
= Aaron vuelve a coger el mando del camión.
A: mia (mira) papi.
P: qué.
A: mia, papi.
P: qué.
A: aa.
P: dime
= Aaron acciona el camión grúa que se mueve.
P: mira a dónde tienes que llevarlo.
= la imagen está centrada en Aaron y su padre no aparece.
A: {no responde}.
= la grúa se mueve y hace ruido.
P: Aaron
= no responde.
P: nene.
= vuelve a insistir.
P: Aaron.
P: nene.
P: pshh.
A: XX amón {parece decir que está aparcando el camión}
:
P: muy bien.
= Aaron ha desplazado el camión.
P: no.
P: papi que te dijo
P: que cuando se oía el ruido ¿qué?.
A: X cómo es.
P: eh.
A: {repite pero no se le entiende}.
P: no te oigo.
A: XX este papi {le muestra el mando}.

P: qué dijistes.

A: ete era.

P:el qué.

= Aaron sigue preguntando y mira el mando.

P: tú mira para la flecha.

A: y pa' quital como es.

P: y pa'?

A: quital

A: pa quital cómo es {sube el tono para que lo oiga}.

P: cómo era.

A: y pa' quital {lo mira pero el padre no se acerca}.

P: bájalo y tú desengañas.

A: y pa' quital cómo es eso {señala como si no hubiese atendido la consigna}.

P: lo bajas y lo desengachas tú con la mano.

= Aaron sigue accionando el mando.

P: papi que te dijo.

P: bajar, subir.

= Aaron sigue con el mando y la música pachanguera se oye de fondo.

: pasan unos minutos.

P: qué vas a bajarlo.

A: sí.

P: ¿eh?.

A: sí papi.

P: y ahora que vas a coger.

= no recibe respuesta.

P: eh.

= Aaron sigue con el mando y el camión.

A: {se acerca el mando al oído} papi oye eto.

P: sí.

A: eso qué es.

P: eso es para arrancar.

= Pasan varios minutos y Aaron sigue jugando con el mando hasta que hace el ruido que a su padre no le gusta.

= el padre se acerca.

P: mira Aaron {trae un muñeco en la mano}.

A: qué.

P: {lo pone en el suelo} pa que tú lo cojas, vale.

A: pa' qué X.

P: pa' qué tu lo cojas con la grúa {se acerca a dónde está la grúa, coge dos coches y lo llevas junto al muñeco} te lo pongo aquí, mira.

P: tienes que cogerlo y las pones aquí arriba {se aleja a una esquina}

A: sí.

P: mira Aaron.

A: sí.

P: las pone aquí {señala la esquina del muro} vale, a ver si llegas con la grúa {ordena unos cartones del suelo y se va }.

= Aaron sigue en el mismo sitio.

A: XX.

P: cómo se llama eso.

P: cómo se llama el camión ese ¿eh?.

A: X.

P: cómo.

A: úa {baja voz}.

P: cómo.

A: úa.

P: úa no, grúa.

A: úa.

P: mira, grúa { se ha acercado pero hay más de un metro de distancia entre ellos y además el padre está a una altura superior al niño}.

A: úa.

P: no, grua.

P: {se ríe} mira pa' mi, grúa.

A: grúa {acentúa la "a"}

P: grúa, dilo bien.

A: grúa.

P: dilo otra vez.

A: grúa.

= el padre se ríe y se retira el niño con el mando.

A: mia aloa (ahora).

P: ahora qué.

P: qué tienes que hacer ahora.

A: papi, toco este botón {muestra el mando}.

P: síi, pa' qué es.

P: pa' qué es.

A: pa que.

P: pa' qué.

A: pa XX.

P: para hacer así el qué.

A: el x amina.

:

A: xx esto.

A: xx.

= mueve la grúa y va hacia los muñecos.

- 0:12:00

= Aparece la abuela del niño, mira la grúa. El padre en el centro de la azotea y con la misma se va.

A: xx {la mira como se va}.

Ab: vamos a comer {se dirige al padre}.

P: eh.

Ab: vamos a comer.

P: sí.

P: esperamos por Mary que está

Ab: en ónde está

P: pa' llá

Ab: pá llá fue.

P: sí.

Ab: a qué, a tede (tender).

Ab: X

= hablan los adultos.

P: mira Aaron ya le dijite a abuela qué era eso.
A: eh.
P: ya le dijiste a buela qué era eso.
Ab: X va a sali X.
A: { se vuelve}úa.
Ab: va a salir y después sigues en eso Moi que te queda y plancho.
= la abuela se acerca al niño y se aproxima a su boca.
Ab: que qué es eso.
Ab: una grúa, qué es
A: úa.
Ab: una púa no, una grúa.
= el padre se ríe de fondo.
A: púa.
= la abuela se levanta y se aleja. Aaron sigue repitiendo.
Ab: eh
A: no es pua, no es, es pua.
Ab: ah, vale.
= el padre está pintado un muro.
: pasan unos minutos.
P: no, que te dijo papi {volvió a oír el ruido que no le gusta}.
A: te papi {le enseña el mando}.
P: pero que te dijo.
P: qué te dijo papi.
P: qué te dije.
Aaron no contesta.
: pasan unos minutos.
P: venga coge el muñeco.
:
A: xx.
P: eh {está terminando una parte del muro}.
A: xxx.
= el padre no responde, ni pregunta, Aaron sigue con la grúa.
P: hace calor, Aaron.

A: sí.

P: mucho calor.

A: sí, me voy a seta (sentar) aquí.

= se levanta.

A: xx {se mueve hacia el otro lado}.

P: eh {ni siquiera lo mira, sigue repasando con un paño la baranda}.

P: no te acuerdas cómo era.

A: sí, me acuerdo.

P: te acuerdas como era {sale con el cubo de pintura} cómo era.

P: eh.

= el padre limpia para seguir pintando.

:

= A los diez minutos llega la madre, se sienta en un borde del muro, observa a Aaron mientras el padre sigue repasando.

A: mami, mami, mami X {grita, la grúa choca con los pies de la madre}.

M: dale pa'tras

A: aala voy a tubi

M: pero dale.

A: voy a tubi.

M: sí, pero dale primer pa'tras y después ya lo subes {está comiendo algo}.

A: ai.

M: dale pa'tras {movimiento con la mano}.

M: despacito.

= los padres se dicen algo.

A: papi, mami quítate.

M: no, ahora súbelo, para mami verlo.

A: no ahí.

M: no, súbelo.

M: llévalo pa'llá.

M: venga sube la grúa.

M: sigue, sigue, sigue pa'riba.

= Aaron lo intenta pero no lo consigue.

M: súbelo, súbelo pa'riba.

A sigue con lo mismo.

M: ahí, ahí, ese no, el otro botón {sin levantarse a hacer demostraciones}.

M: ese.

M: sí, aprétalo.

M: sí, así, aprieta {casi le grita}.

= Aaron ha conseguido subir la grúa.

M: así ya está, ahora baja el coche ahora.

A: X {señala un lado}.

M: dónde lo vas a bajar, pues venga llévalo pa' llí. Lleva la grúa pa' llá.

M: la grúa toda {sólo mueve el brazo} venga.

A: voy a bajarlo.

M: no, llévalo subido, llévalo subido.

:

M: ahora lleva la grúa pa' llí {señala con la cabeza} y pon aquello allí.

A: papi ete.

P: X.

M: cuál.

M: X

P: xx.

= no responden al niño y hablan entre ellos.

M: mi madre pa' qué, pa qué.

P: X.

M: y pa qué se puso el palo aquí.

M: venga Aaron lleva la grúa pa' llá.

P: dile espera mami.

A: papi, mami {se va de la azotea} x {tira el mundo}

M: ven, mami te dice { Aaron lo recoge y se lo da}

= la madre acciona el mando, se ha levantado y lo dirige}.

Aaron se ha sentado en el muro.

M: ven toma, llévalo tú ahora.

A: {extiende la mano} dámela.

M: ven, baja {cambia el tono, aparece más histérica}, no, baja para que lo puedas llevar.

M: toma, aquí.

M: espérate.

Aaron sigue con el camión, la madre recoge fichas del suelo

:

= la madre mira el cartón.

= La madre la llama desde el patio.

Ab: Mary.

M: qué {se acerca al muro}.

= hablar de ir a comer.

A: mami, baja eto.

M: mami ya vino papi, maaaá.

= Aaron no recibe respuesta.

M: vamos.

A: a comer.

A: xx xx aquí.

M: sí, pero cógelo y llévalo pa llí, pa, la sombra para que no le de el sol ven.

A: sí, voy a baalo (bajarlo).

M: no.

A: sí.

M: pa'bajo.

P: no {más rotundo}.

M: Aaron, Aaron mira, vamos a comer y ahora volvemos a subir y sigues jugando aquí, venga.

A: no.

M: te lo lleva mami pa'llí, ven vamos {le enrolla el cable} a llevarlo pa llí.

A: no, no, quello {se enfada y se agita}.

M: Aaron {grita} cuidado, cuidado.

P: Aaron, ehh, pssh {no se acerca}.

= Aaron llora.

P: Aaron qué te está diciendo tu madre,

= Aaron sigue llorando, su madre se acerca a consolarlo.

M: Aaron mira lo que ahí aquí, Aaron.

M: mira cariño,, mira pa'mami.

P: Aaron, pues no hay juguete, te voy a guardar la grúa, te la guardo, ahora te la guardo <por bobo>.

M: no, no se la guardes que vamos a comer y ahora venimos

P: no, yo quedé con él en una cosa y ahora está llorando, pues no, ahora se lo guardo.

M: dile que tú le haces caso, ven.

P: ahora se la guardo.

M: mira que después papi no te lleva a los carnavales.

M: venga ponte aquí, vamos a guardar la grúa, bajamos comemos.

= Aaron manipula el mando.

M: qué harías, qué harías, qué ya no funciona.

A: mami, xx.

M: a ver, mira a ver.

= se oye el ruido de la grúa.

M: así, ponte aquí, ves.

A: xx.

M: aquí

= manipula el mando.

M: ya está, ya está, ahora lleva la grúa, venga, ahora lleva la grúa.

= Aaron sigue jugando.

M: otra vez.

M: da la vuelta por allá.

M: dale pa tras.

A: a le fata mami.

= la madre recoge otra vez las fichas del suelo.

A: mami, mami, no puedo.

M: alalo un poquito, pa trás.

A: y aola mami.

M: dale pa llá.

A: no puedo.

M: dale pa tras otro poquito, venga.

M: venga y ahora dale pa llá {con la cabeza} {sigue sin acercarse}.

A: un poquito más.

:

= sigue jugando.

= la madre y la abuela hablan.

P: X

:

P: vamos.

M: Aaron venga aparcarla allí, venga.

P: Aaron aparca la grúa.

= Aaron sigue con la grúa, la madre espera.

P: Aaron.

A: qué mami

P: venga

A: papi.

M: apágala, apágala.

M: bueno ya está.

P: ya.

A: papi, ya.

P: venga

A: papi, yo voy a comer.

P: a comer.

A: sí.

A: y qué vas a comer.

M: qué vas a comer hoy.

A: x papi yo voy a comer.

M: pero qué vas a comer.

A: xx.

M: el qué {grita}.

A: alo (arroz).

M: Aaron que te caes, no te cuelgues.

M: Moisés cómo se para esto.

P: atrás en el botón rojo, púlsalo.

= La siguiente grabación ha sido después de comer, Moisés juega con el mando de la grúa y Aaron está a su lado mirando. Están en el suelo.

pp.7

INTERACCIÓN DOMICILIO DE AARON

= Yeray y Aaron en el cuarto de la tele. Juegan en el sofá que está abierto como una cama, mientras Moisés prepara la cámara.

Y: ha dicho tu padre que te levantes

= el padre se acerca al sillón

P: venga, vamos a contar un cuento, venga

= se sienta y se tumba en la cama. Aaron con el dedo en la boca

P: el cuento del león

Y: vale

P: venga, quién lo cuenta primero

A: yo

A,Y: tú {señalan al padre}

P: yo.

Y: sí.

P: vamos a ver.

P: échense más pa'lla.

= los niños se ruedan hacia atrás mientras siguen mirando al padre.

P: era un león. Yo lo digo y ustedes lo repiten.

P: vale.

Y: vale.

A: {asiente con la cabeza}

P: un leooón.

Y: yo no lo lepito.

P: que, qué hacía el león {mirando a Aaron}.

A: {con el dedo en la boca} que, que, que, que le mordía la caba.
P: {quita el dedo de la boca} que le mordía.
A: a la caba.
P: a la cabra.
P: {se incorpora y se acerca a Aaron}.
P: dí cabra.
A: caba {con el pulgar en la boca}.
Y: y después .
P: espérate.
Y: {cuenta el cuento}
P: es así {se dirige a Aaron}.
A: y ee el lobo que ito,
A: el lobo qué ito.
P: qué hizo el lobo.
A: ti.
P: pues el lobo se echo a correr.
Y: sí.
P: asustado.
P: cuando Caperucita,
Y: hum
P: se iba acercando al camino,
Y: hum
P: el lobo se metió en la casa de la abuelita
P: yy, a ver que más.
P: a ver, quién se lo sabe.
A: que, que, te atuto.
P: se asustó.
A: sí aah {pone expresión de susto, abrió los brazos y se aproxima al padre}.
P: y por qué, por qué se asustó el lobo.
A: eee el lobo te comio a capeuita, así {expresión de atacar}.
P: sí, pero cómo, cómo,
A: a la cara.
= Aaron se pone el dedo en la boca y Yeray se pega al cuello del padre}.

Y: así

P: pero cómo cómo, cómo fue, a ver Aaron cómo fue, que el león que

A: le molía.

P: y dónde.

Y: en la cara.

P: aaah, y caperucita qué le dijo.

P: abuelita, qué orejas tan grandes tienes.

P: abuelita.

Y: abuelita, qué boca tan grandes tienes.

= coge la cabeza del tío y la aproxima a la boca.

**ANEXO IV.
TRASCIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A
LA PROFESORA**

PRIMERA ENTREVISTA CON ANTONIA

18 de noviembre de 1999

A: mira una cosa que me pareció raro, yo paso lista todos los días y me he dado cuenta que Aaron, no lo he observado en Narín, Narín no se corta un pelo con su vocabulario ni con nada y él no para de hablar, ni de comunicarse. Pero Aaron se corta mucho a la hora de hablar con los demás niños. Cuando paso lista les digo que digan hola o estoy aquí, la mayoría dice “estoy aquí”, hay niños que dicen “hola”. Aaron no dice nada, nada; me mira con cara de decir “estoy aquí” pero no hablo. Y hoy mismo en el recreo le dije: “dime hola”, y dice “hola”. Y por qué cuando estamos en público no le puedes decir con todos los niños. Entonces lo que si he observado es que él no habla en público, como que él se corta mucho y ya él es consciente de su ^, de la dificultad que tiene con el lenguaje. Y ahora observando las cajas de Narín y las de Aaron, la de Aaron es muy pobre {rebusca en la carpeta de Aaron y se oye el movimiento de los papeles} como que él no. Esto es de Narín {muestra dibujos} que tiene sus cositas pero que, también es la edad, ¿no? Pero fíjate que incluso al principio de curso tenía como más constancia en el trabajo. También le cuesta con la tijera y a él le gusta mucho un trabajo manual ¿No? Pero luego a la hora de elaborar algo que tenga constancia como que ahí no, hay que estar encima de él.

Cuando, mira con Narín, todo lo que ha hecho, en comparación las hojas, hasta más limpias las veo y aseadas y tiene más espiritualidad, ves como mucho más vitalidad ¿no? Aaron está como más frenado, como más apagado.

D: X

A: El trazado de Narín con más firmeza y una personalidad. Este es como si ^, flojo .

D: X

A: Aaron ha faltado mucho también, faltó casi una semana porque estaba malo por una gripe que se cogió, y faltó mucho. Y la verdad es que se le nota, que después de una semana él está como flojillo. Como esas personas que pasan como desapercibidas, que saben esconderse muy bien o han aprendido a llevar un segundo plano estupendamente entonces se te escapa en la clase. Él no es un niño que te llame la atención para nada, que tienes que estar pendiente para motivarle, que haga y demás, porque él se va como escurriendo por ahí. En las colchonetas, por ejemplo, es muy vital. Ahí si que se desplaza mucho a nivel corporal, le gusta mucho jugar al equilibrio, subirse encima de los módulos y tambalearse, caerse, está como siempre investigando y probando y me busca mucho. En las colchonetas si me busca mucho para que

yo le mire ¿no? o viene y me abraza, me echa el brazo por encima y demás, pero en el aula no sé si es que el lenguaje verbal impera más ¿no? Y eso que está con Narín en el mismo grupo que quieras o no, no está en un grupo donde él se sienta que los demás hablen correctamente, aunque el otro grupo, Elena, Laura y Aitana son maduras, maduras, maduras; hablan correctamente pero como el resto de la clase más o menos.

D: nos puedes decir algo más del resto de los compañeros, alguna afinidad aparte de Narín.

A: a Aaron no le noto yo ninguna afinidad así particular con la clase. Así como Narín más que afinidad por él, ya él empieza a hacer reclamo de unas cuantas niñas que le gustan a Narín, ¿no? Entonces siempre le buscan y demás. Narín pienso que, la actitud que tiene es igual que la de su casa, es un niño que por lo que quiera que sea, su manera de ser despierta en los demás que le quieran y le protejan, entonces él se deja querer. Hay una niña Alba que lo protege un montón, viene, le coge y le cuida, le sube, le baja y demás. Y él se deja hacer a veces, y cuando no, pues le da, le manda tremendo bofetón y se la quita de en medio, sabes, que no tiene tampoco ^ . Pero Aaron no, Aaron no le veo a nadie en particular que él^.

A: bueno a nadie no.

D: <le cuesta>

A: tiene a Nelson que es uno de los niños líderes de esta clase. Aaron si le busca a Nelson y a Kevin. Con esos dos si que empata mucho, y de hecho, al principio, en el mismo grupo estaban ellos juntos. Lo que pasa que luego yo cambie a Aaron con Narín¿no? porque esos tres juntos eran una bomba. Y a esos si les veo, por ejemplo, pero no aquí en clase sino en las colchonetas. Si le veo que hay un juego psicomotriz común ¿no?, que es, por ejemplo, el de medir las fuerzas ¿no?. Si hay telas ¿no? le encanta coger telas y a tirar a un lado y a otro. Y Aaron hay si manifiesta.

D: Aaron.

A: yo le he observado y le he dejado pelear con niños y él no se achica; él se defiende o sea que la fuerza física, ahí se siente seguro yo creo. Donde verdaderamente noto que no, que se corta mucho es con el tema del lenguaje y creo que, no sé si es que Yeray, el primo, le ha comido mucho espacio, mucho tiempo o lo que sea. Pero es que a nivel de personalidad Yeray es tan fuerte de personalidad que creo que se lo está comiendo. Yo no sé hasta que punto voy a hablar con la familia de por qué, si realmente es necesario que sigan cuidando de Yeray porque su hijo necesita un espacio. Yo tuve una vez una familia que era así, una tía y una sobrina, la tía era dominante, estaban las dos en la misma aula y la sobrina completamente diferente en comportamiento cuando no venía la tía, pero completamente diferente a cuando

estaba la tía. La tía la tenía dominada totalmente y a lo mejor sería bueno hablar con la familia de Aaron.

D: en la entrevista a las preguntas que yo les hacía, a veces repetía algunas cosas que ellos me decían para ver si realmente era eso lo que me querían decir, no porque se expresaran mal ni mucho menos^.

A: para cuando te oyeran a tí, se oyeran.

D: y cayeron en la cuenta cuando yo les preguntaba cosas de Yeray. Porque se ve muy claramente, si Yeray llega a un parque con Aaron, Yeray se va con los niños del parque y Aaron se queda colgado. Yeray se queda en la casa como parte de la familia, Yeray y él cuando están juntos están estupendamente ^.

A: lo tapa incluso

D: pero fuera de, cuando están en un espacio más amplio, Yeray se sabe desenvolver y de hecho puede pasar de Aaron y Aaron se queda colgado, por lo que ellos me comentaban. Entonces yo lo repetía con otras palabras y empezaban a quedarse.

A: a tomar más conciencia.

D: me dio esa impresión por las caras que ponían. Eso fue en la primera entrevista ¿no? Eso es lo que tengo que seguir valorando, para proponerlo o que ellos caigan en la cuenta. Y yo no sé que cambios de esa vez ahora pueden haber ellos notado o que han hecho. Sabes que eso es lo que yo, por así decirlo, he hecho; es dejar caer cosas sin decir <si están bien o están mal>

A:< ya>.

D: simplemente me remito a lo que ellos me cuentan, ¿me entiendes? y entonces ellos me preguntaban:¿y eso será bueno o será malo? Yo sólo se los dejo^.

A: no valoras tú.

D: yo les hago de espejo.

A: de escucha activa no, que yo lo más que hago es coger tus palabras y materializarlas fuera de ti que es como se las pueden repensar.

D: y entonces por las caras que ponían vi que se daban cuenta, pero no les dije que tienen <o no que hacer>.

A: <ellos descubrieron y se dieron cuentas de cosas>.

D: pero ahora sería la segunda parte. Que estaba ahí, entre tenerla sólo con ellos o llamar a los abuelos, porque los abuelos en esa familia son los padres realmente de este niño.

A: sí, eso suele pasar mucho aquí, bueno mucho aquí y en muchos sitios ¿no? Los abuelos tienen una figura muy importante que, a veces, chupa la autoridad de la familia, de los padres ¿no?

D: me llama la atención los detalles que acabas de comentar de cómo los padres de Aaron^.

A: y los de Narín.

D: con todo lo cariñosos que son, no han traído el material, los datos del colegio, que sus padres se han preocupado pero curiosamente no son funcionales con lo^.

A: son muy jovencitos ¿no?

D: sí.

D: no sé realmente las edades como no te han entregado los datos y yo no se los pregunté. Me resultaron más o menos curiosas las edades.

A: ella, te acuerdas que nosotros quedamos en que ella subía al día siguiente.

D: al día siguiente.

A: no vino nunca.

A: y de hecho Aaron a veces lo trae ella pero lo está trayendo otra persona, una abuela o alguien. No sé si es que ella ha empezado a trabajar o qué pero ya casi no la veo nunca.

A: y me llamó la atención porque faltó mucho en ese tiempo {refiriéndose a después de la entrevista} y no se hasta que punto este tipo de historias lo que hace es que remueve y te remueve a ti misma. Puede darse cuenta de que ha delegado mucho y que ha pasado todo a un segundo plano y ha cuidado o ha descuidado totalmente esa historia y claro ahora.

D: ellos parecen estar conscientes sobre todo él, del papel de los abuelos y de hecho su intención expresada en la entrevista era construirse una casa ¿no? Porque^.

A: lejos de la familia.

D: desvincularse de un lado y de otro. Parecen ser conscientes lo que pasa; es que en la actuación no están delimitadas las cosas y parece que el hecho de que tengan que tomar una decisión como construir otra casa para poderse deslindar, realmente tiene que ver con que no tienen fuerza suficiente para poner límites en el sitio donde están ahora.

A: Delia eso es muy común.

D: claro.

A: y además no te creas que solamente es común en ambientes así.

D: pero ellos piensan: si nos vamos a otro sitio, las cosas van a cambiar; pero si no se dan cambios en el sitio.

A: sí, por supuesto.

D: la intromisión de esos abuelos o de esas otras personas en su casa se puede dar de la misma manera.

A: claro se coge un coche y se plantan allí.

D: o tú vuelves a ir a casa de los padres y con la excusa de que te pasas tantas horas sin verlo, voy hacer la visita y es lo mismo.

A: sí.

D: puede pasar no lo sé, igual.

A: no, no, de todas formas hay gente que no termina de romper ese cordón umbilical con su familia, ni para bien ni para mal. Porque también que pasa, con un criterio de comodidad se usa mucho a los abuelos para que cuiden de los niños y ta, ta, ta. Y eso tiene un precio, como que al final lo pagas. Pagas que cuando tú quieres educar como educas ellos ya, es mucho tiempo el que pasan con los niños, entonces ahí. Y tú vas cediendo terreno, claro, y tú vas cediendo terreno porque no te implicas a esos niveles, y porque en un momento dado a los padres hay que decirles mira es que a mi hijo lo educo yo como yo quiero; y tienes que tener un enfrentamiento con ellos en un momento dado. Tú delante no vas a detenerlo por supuesto de nada.

L. a lo mejor una excepción.

D. X.

A: ahí por lo que estamos entendiendo.

D: esto te lo digo a ti, pero es que lo que acabas de decir me llama mucho la atención. Antonia es muy significativo.

A: no, no a mí también me sorprendió y además no se porque me dio hoy por hacer eso que dije voy a revisar {se refiere a la documentación y el pago de materiales}.

D: son tan responsables, son tan> pero es que curiosamente.

A: parecen tan preocupados y tan atentos, sí.

D: y no están en las cosas de una rutina que necesita un niño.

A: igual están muy verdes, Delia, son jovencitos están muy maduros. Tienen la autoridad al lado, les chupa la x y ellos no tienen ningún criterio claro. Tienen después al lado la figura predominante de Yeray y el guión tan fuerte que marca un Yeray. Que claro si Yeray en clase con dieciocho niños más, chupa que no veas como chupa y si no tienes freno te come la clase, pues imagínate tú lo que puede ser una situación familiar. O sea que ellos están en medio de un tinglado familiar donde digamos que se diluye, eso sería con el padre, con los tíos, por el primo y claro Aaron tiene una falta de personalidad, de espacio.

D: que Aaron no tiene, vamos a ver.

A: lo que en realidad.

D: otra cosa es la situación entre las familias porque sabrás que aquí están cruzadas las cuestiones o funciones de autoridad, es decir, Yeray respeta más a los padres de Aaron y a la inversa, Aaron respeta más a los padres de Yeray.

A: si los niños se suelen portar mejor siempre con las personas ajenas porque claro temen más una represalia ajena que con la familiar, siempre se pasan en confianza. El problema es cuando los adultos dan por hecho que eso es así y entonces resulta que utilizo, que yo te utilizo a ti para que tú puedas con mi hijo y a la inversa. Claro entonces es una dejadez, hay lo que no se está definiendo nada. Claro así está, es decir, límites a todos los niveles vitales definidos ninguno. Yeray se pasa casi todo el tiempo en el pasillo, pero fijo, fijo está en el pasillo cuando no es al baño, vámonos aquí, vamos allá y está siempre fuera. Aaron tiene tendencias también a descontenerse, ve una puerta abierta y se va, y^.

D: porque lo hace en su casa. Sabes lo que pasa en casa de Aaron, en casa de los abuelos llama a los abuelos y se levanta el castigo. Otra veces, se va, llama a los abuelos y los abuelos suben y lo bajan.

A: hay personas que te digo que no sé si están porque cuando a mi me dijeron que iba a venir el primo de Yeray, me dijeron prepárate porque es peor que Yeray. Porque cuando venía la madre de Aaron a buscar a Yeray y traía a Aaron consigo ¿no? pues a Aaron todo lo que hace Yeray lo desbordaba, Aaron detrás y más. Pero al llegar aquí no sé lo que ha pasado que, Aaron pienso que en cierta forma está centrado y yo creo que no es por temor sino que tiene una relación afectiva. Aquí a lo mejor ha encontrado un espacio para él, que lo tiene muy chiquitito pero que lo ha encontrado, porque si viniera y llorara por irse del colegio pero es que no quería irse y ha ampliado sus horas de estar en el colegio. Hoy solicito que lo dejarán en el comedor, o sea que este equilibrio tan inconsciente que tenemos todos de buscar siempre la compensación, creo que en la escuela lo ha encontrado ¿no? y habría mucho que trabajar con Aaron a nivel de personalidad, de autoestima, porque no está nada definido, no está nada motivado.

D: Qué posibilidades hay de que el centro se pueda utilizar un sábado por la mañana.

A: pues no lo sé, habría que hablar con la dirección porque el problema del colegio es que como no tiene conserje, la gente de al lado se va. Sería que alguien te abriera el centro, la mayoría de las veces, quedas con la persona, con la familia que vive al lado, para llamarlos,

coger una llave y que luego te responsabilices de devolverla y demás. ¿Por qué es el único día para trabajar con la familia?

D: los tengo que volver a llamar pero estoy viendo la posibilidad de trabajar con ellos un sábado o venir un sábado y probablemente convocaría a toda la familia, porque a última hora están cansados, todo el mundo viene de una jornada de trabajo, no sé que, sabes como

A: luego se lo comunicas a Fina.

D: entonces claro no me quiero adelantar a ver que dicen.

SEGUNDA ENTREVISTA CON ANTONIA

1 de diciembre del 2000

11.15 h.

D: me cuentas lo que has visto de la evolución tanto de Aaron como de Narín desde Diciembre que no nos hemos visto.

A: mira, Aaron ha evolucionado mucho a nivel de personalidad, hemos hecho mucha sesión de psicomotricidad. Fina ha venido un par de veces y entonces ha canalizado también unas cuantas sesiones, así ricas de agresividad y de mucha relación y demás. Y yo noto que Aaron las sesiones de psicomotricidad le sientan de maravilla porque está sacando pues ese coraje que hasta ahora no ha sacado, esa fuerza, siempre ha sido como muy apocado. Y ahora desde luego habla mucho con los amigos, que antes no hablaba, hablaba conmigo que había dicho y en bajito, ni hablaba con los compañeros nada.

D: pero ahora utiliza el lenguaje.

A: normalmente para su relación y ese es el cambio nuevo de Aaron que está bien. Se permite ya ser más desobediente conmigo, que antes era como muy sumiso y acataba todo y todo así. Ahora me hace berretas, yo le digo una cosa, esta mañana mismo estaba yo haciendo, metiéndose aquí con un palo y dándole a los demás y yo le llamaba la atención y él me miraba como que no, que él iba a seguir haciéndolo. Me preocupa un poco, está bien que haga eso y que evolucione ¿no? yo creo que es positivo para él pero siempre tengo cierto temor. Como tiene el modelo de Yeray, de que verdaderamente después se vaya a perder entonces en toda esa historia. Entonces bueno pues le permito, le permito ese tipo de cosas pero hay un momento en que ya le pongo el límite y le llamo, hablo con él y demás porque es muy sensible. Y me doy cuenta que es una persona muy receptiva a que tú le hables y él escucha ¿no? Pero ya te digo creo que ha madurado mucho a nivel de personalidad y eso de rebote el lenguaje mejor. Ahora lo que si le noto son las dislalias ¿no?, que tiene todavía la lengua un poco inmadura, y tiene los fonemas que hay que trabajárselos un montón, pero ya tiene composiciones de frases y ya utiliza el lenguaje que antes no lo utilizaba, para incluso con los compañeros ¿no? Habrás visto que ya se relaciona entre ellos y hoy porque está en la plastilina que quizás está más sentado y demás, pero esta mañana que estaba en la casita, que es más dinámica y tal, él estaba dándole marcha a los de la rana, al grupo de aquí al lado que estaban privados con él y toda la atención era para él y él estaba encantado, y llevaba él el cotarro de todo el asunto ¿no? y era una cosa además que yo no estaba permitiendo, que yo le estaba diciendo: “Aaron tienes que ir a casita y no tienes que estar en los juegos, ¿no?, Pero

bueno me pareció que sí, que realmente que él de ese paso de afianzarse está muy bien. Y eso con Aaron yo creo que no tengo nada más que contarte. Trabaja muy bien en clase, y tiene mucho interés ¿no?, bien. Su padre me preocupa de vez en cuando, él se preocupa de cómo se está portando en clase ¿no? Yo creo que en casa él debe estar despertando igual y que entonces a lo mejor está pasando un poco lo que pasa aquí. Que ya como que quiere probar los límites y desacatar porque, me despertó curiosidad el padre de cómo estaba y demás, le veo como con cara de preocupado y puede que pase eso, que ve como un poco se le va yendo las riendas a lo mejor con Aaron. Pero claro que yo ahora hago esa lectura positiva, de que realmente él tiene que pasar por esa parte de transgredir los límites y de todo para luego después, como hacen todos ¿no? para luego decirle mira esto es así y esto es asado y que él también pruebe y ensaye y sus consecuencias. Nelson no quiere recoger bien pues te quedas recogiendo tú solo, está en su derecho de hacer todo eso y quizás lo que no, porque a veces ese tipo de personalidades tan sumisas que han sido parece que queremos que sigan así porque son más cómodas ¿no? y claro si le permites que él crezca con todo eso pues hay que dejarle también. Y por ejemplo, en las colchonetas ya él es capaz de pelearse, de quitarle las cosas a los compañeros y ayer se enfadó por primera vez. Se mantuvo enfadado y así como de pie, como que él no estaba de acuerdo y eso me parece que vamos es un avance en él. Que está expresando a todos los niveles mucho más de lo que expresaba antes que guardaba. Y Narín mejoró muchísimo en el último trimestre y ya iba él, la casa por ejemplo ya él se va mucho mejor pero vino de navidades fatal, fatal, fatal, un retroceso pero horroroso haciéndose caca todos los días y retrocesos. Entonces yo reconozco que a mí me^, yo me enfadé mucho, me pareció una falta de respeto por la familia, no sabiendo todo lo que costaba el asunto que ahora el niño volviera después de dos semanas de vacaciones como con todo el trabajo perdido ¿no? Entonces ella cambió de actitud, si antes Narín hacía cacá y yo le cambiaba. Es verdad con la madre hablando que era un premio irse de la escuela, ¿no? Y yo consideraba ya en Diciembre que para Narín no era un premio irse de la escuela a no ser que la familia desde luego se lo montara de que fuera un premio pero eso ya era un problema familiar. Pero de repente, a mí, yo toqué los límites con Narín, y decirle: “Narín ya no te limpio más”. Además un día me enfadé mucho con él y le dije ya no te voy a limpiar más el culo Narín, ya tú sabes muy bien ir al baño tú solo, entonces yo no voy a seguir ese juego, ¿no? Y hablé con su madre y le dije mira ya el tiempo de Narín de la caca, ya ha pasado, el tiempo de adaptación de la escuela ya ha pasado, Narín ya le gusta la escuela, a partir de ahora cada vez que se haga caca, tienes que venir a buscarlo. La pobre mujer venía de Santa Cruz todos los días a buscarlo a

media mañana, yo entendía que el castigo era para ella más que para Narín pero en cierta forma Delia, yo pensaba que no era que necesitara castigarla pero que en cierta forma ella tenía que tomar conciencia de que su hijo. Bueno yo le pregunté que ha pasado con Narín en navidades y dice: “sí, sí, sí ha ido para atrás, para atrás”. Pero ¿por qué?, pero es que yo no me he podido ocupar porque he tenido mucho trabajo y ha estado pues en manos de una prima. Pues entonces yo le dije mira tú, yo no sé cuál es tu organización familiar, pero tú plantéate muy seriamente tú y tu marido que Narín necesita una atención ahora, que si no se le da ahora, y no se ponen encima correctamente bien, a dedicarle el tiempo que se necesita para Narín, y entiende por tiempo, tiempo de dedicación y de no darle todo lo que quiere sino pues saber decirle que “no”, y organizarle un poco todo ese mundo que tiene dentro ¿no? dentro de unos años desde luego no vas a poder con él. Porque ahora es una inversión que haces de los cero a los seis años, es la formación de la personalidad, si eso no lo cuidas ahora luego te va a ser mucho más difícil. Y entonces yo he llegado a mis límites le dije, yo he llegado a mis límites con Narín, me parece que ya yo me estoy excediendo y además yo no puedo crear ese precedente en la escuela porque las cuestiones primarias se educan en la familia. Yo entendía que al principio para Narín era un premio que se fuera para la casa, y me dice yo creo que todavía sigue siendo un premio, digo según como tú lo premies porque si tú lo recoges aquí, y aquí no pasa nada y te lo llevas como si nada y demás. Si a ti la situación no te hace enfadar, no le haces ver que bueno que no estás de acuerdo con ella y demás. Yo se que tiene mucha capacidad para premiarse, que tú te lo llevas al trabajo y él seguro que se lo pasa pipa, pero tú reflexiona con él y háblale: Y un día me enfadé tanto, tanto, Delia con él, tanto, tanto que es que bueno, él recurre enseguida a dormirse, después de llorar, llorar, llorar y además le dije Narín es que no pienso dejarte dormir, mira no le dejaba sentarse, de pié, me lo llevé conmigo a todos sitios y en el comedor se iba a sentar a dormir, y le dije no te voy a dejar que te duermas Narín, no te voy a dejar dormir hoy. Hoy vas a estar de pié hasta que me digas que no vas a hacerte caca no te vas a ir de aquí. Cuando ya nos íbamos, ¿no?, no jugo a las colchonetas ni nada todo el tiempo él sólo lloraba, lloraba. Lloro, él lloro como nunca había llorado y yo de verdad que además me había tocado, en ningún momento me metí con él pero ya le dije no Narín yo no puedo hacer más ya. Yo ya no puedo hacer nada más por ti, si tú no pones de tu parte yo ya hasta aquí llegué. Total que cuando ya yo me iba a ir, digo Narín vamos a ver tú te has dado cuenta de lo que ha pasado hoy y tú ya tienes claro de que tú vas a ir al baño y me dice: “vale”, mirándome a los ojos, “vale”. Al día siguiente, vino Narín, “¿vas hacer caca en el baño hoy?”, lo mandaba al baño cada dos por tres, ¿no? Y en eso que no lo

veo, voy para allá y no está en ningún sitio. Y después al cabo de un rato aparece y yo no sé donde estaba pero cuando yo fui al baño de las maestras me veo tremendo boñío de caca en el baño de maestras y mogollón de papel. Y dice esto es un niño y esto fue Narín, o sea ¿qué hace?, que me regala la caca. Yo lo llamo, “¿Narín esta caca es tuya?”, “caca Antonia baño vale”, no me dijo ni que sí, ni que no, pero me decía eso “caca baño vale”. Sabes entonces digo bueno éste es que cuando él quiere te regala la caca y cuando no porque me mortifica con la caca, sabes, pero bueno un dominio ¿no?. Y él está conmigo ahora super amoroso ¿no?, Antonia pa’arriba, me llama cada dos por tres. No me quita ojo de encima ¿no? y entonces ha evolucionado mucho, mejor a nivel lenguaje y yo cuando me habla “titi, titi”, le digo Narín es que yo no te entiendo, yo no sé lo que tú me estás diciendo cuando me dices titi, titi,titi. Entonces ha desarrollado un montón de vocabulario, canta que es una maravilla, que hay que recomendarle a los padres que ese niño tiene un buen oído aprende un montón, porque se las sabes las canciones, no las canta todavía literalmente la letra, pero tiene memoria auditiva a eso niveles, musical muchísima ¿no?. Los cuentos del teatro uhm los va siguiendo un montón y tiene una capacidad para leer y una historia para retener los libros ¿no? y le gusta mucho leer, le gusta mucho leer, o sea, que es un niño muy, muy motivado para el aprendizaje ¿no? y ya respeta las zonas, no sé si te has dado cuenta, ya se mantiene ya no, ya él se puede^.

D: <ya no>.

A: se logra mantener en su zona, o sea que ha acotado mucho los límites. Si vamos juntos en grupo, que todo el grupo sabe que yo siempre soy la que va delante, voy marcando las pautas de stop y de parar, él para, ya lo hace perfecto. “Narín quién va delante”, “Antonia”. Como que vemos un montón de avances, bien. Y bueno los tres días esos que se estuvo yendo a su casa, con el tema del ataque y demás, de repente ha parado y ya no ha vuelto hacer ni caca, ni pis, en ningún momento más.

D: aquí.

A: sí.

D: y en la casa.

A: no, en su casa también estaba haciendo caca, antes de venir en navidades, estaba haciendo caca y lo curioso que esos días, que pasaba lo de la caca en el colegio, Narín hacía caca muchas veces por la mañana antes de salir, luego ya hacía caca aquí. Yo creo que eso tiene como una conexión con una respuesta afectiva, como que tiene como un ciclo ahí que lo lleva a una situación y volvió a repetirla ¿no? Y ahora ha vuelto a hacerla. Y entonces yo lo que si voy a tener en cuenta es que, antes de Navidades {se refiere a los carnavales} llamar a su

madre para que en Navidades vea cómo se organiza. Porque bueno yo le he dicho entonces Narín después del verano el año que viene cómo va a venir. Y claro ella tiene que estar ahí, ella estaba mucho mejor en Navidades, se le veía la cara mucho mejor, con menos angustia, mucho más contenta y bien, se le veía más segura también. Pero a la vuelta de Navidades ella era otra, estaba hecha polvo, se le veía perdida. Bueno de hecho estuvimos hablando aquí, aconsejarle que fuera al pediatra y le consultara lo que le pasaba a Narín con la caca, y que le remitieran a un psicólogo infantil pero no para que llevara Narín sino para que le explicara un poco la situación y que le diera pista, porque lo que veía yo de su actitud ¿no? era como una sumisión muy grande y una aceptación enorme a que eso era así y parece que no puedes poner remedio ¿no? Entonces.

D: es curiosa la actitud de ella, de resignación.

A: y te digo yo.

D: como que acepta a los hijos, Saray es como es, Narín es como es, bueno yo no sé, en la entrevista antes de navidades estaban como muy contentos con los cambios que te había comentado.

A: con la evolución.

D: y es como algo que no está en su mano, es decir, no saben bien a qué se debe, no.

A: y no, han tirado la toalla. Ellos ahora ven que no se puede controlar y de verdad Delia que lo controle yo con diecinueve niños en la escuela. Sabes, que de verdad yo pienso Narín ha desarrollado una incógnita en este colegio, estamos a que si es inteligentísimo, que yo creo que es muy inteligente ¿no?, o que verdaderamente es un inmaduro supino. Y yo creo que me da a mi la intuición de que no, de que los dibujos de Narín y gráficos, ya él hace círculos y hace sus primeras figuras y tiene una fuerza y una historia que, yo lo que creo es que no se le ha canalizado toda la riqueza que tiene dentro.

D: Si la parte emocional está ahí retraída y hay algún tipo de conflicto más interno, con su madre, el papel que tiene dentro de la familia no <está claro> o puede ser que confunda,

A:< ahora mira una cosa>.

A: después de que yo me enfado mucho con Narín, es cuando Narín está mucho más cercano a mí, cuando Narín ha venido mucho más contento a la escuela. Y me paso también con María y es una cuestión ahora que es como si de repente hay un cambio, me impresiona con las relaciones humanas con los niños, bueno con las personas, en este caso con los niños. Estoy pensando ahora que hay niños que necesitan que sus padres se enfaden con ellos, que

les marquen más límites de alguna forma, no es que tampoco enfadarse excesivamente ¿no? pero que^.

D: que se marque la autoridad.

A: pero que se marque la autoridad, lo hemos hablado desde el principio

D: es importante el cariño pero yo pienso que una de las cosas es la autoridad.

A: se equilibran.

D: se pueden decir cariñosamente pero que un cambio de tono puede ayudarles a ellos.

A: porque los ayuda a centrarse ¿no?

D: es como^.

A: porque María, por ejemplo, la que tú observaste antes también me pasó lo mismo ¿no? Que María también se hacía pis, se hacía pis, y le dije mira María no, no, porque no puedo estar todos los días cambiándote de ropa, cuando ya tú sabes después de todo el tiempo que llevas en el cole, donde está el colegio. Entonces yo me enfadé, no, es que vas a ir tú a cambiarte tú solita y hacértelo tú sola. Y lloro, lloro, lloro y al día siguiente María antes no hablaba, era pasiva totalmente en la clase y después de esa bronca, que yo tuve con ella y me puse enfadada con ella, le dije María se acabó, ahora te vas a resolver tú lo de la meada, cambiate tú y te vas; es otra, mucho más habladora, más expresiva, mucho más alegre, quiere venir al colegio.

D: yo he visto niño que bueno es como^.

A: la inercia.

D: te enduermen en las mismas palabras y no sabes bien lo que te está diciendo, lo único que sabes es que están siempre en un mundo solitario y puede ser que un cambio de tono.

A: y en fondo a lo mejor es una falta de compromiso hacia los niños, un niño pequeño en el fondo lo que está pidiendo es atención.

TERCERA ENTREVISTA CON ANTONIA

24 de marzo del 2000

= Habla de Narín

A: actividades dirigidas donde se espera de él un comportamiento y de todo el resto de la clase funciona fatal pero en cambio está introduciendo muchas conductas espontáneas donde yo veo que él está madurando en función de la clase, pero no se lo puedes pedir si no que él por ejemplo llega a clase por la mañana y yo me quedo sorprendida con él, si las alfombras están enrolladas, si las sillas están subidas él las baja, si me ve que estoy haciendo una cosa, él va detrás y me ayuda pero si yo le digo Narín házmelo y no lo hace, entonces yo lo que veo es que tiene una especie de resistencia a las órdenes de los adultos y a la directividad de los adultos, entonces, pero en cambio lo que espontáneamente está teniendo son unos acercamientos que antes no tenía, y que antes a mi no me dejaba que le diera la mano, si lo tocabas se resistía, pero como últimamente he notado que bajamos de las colchonetas y yo tengo las manos caídas y él viene y se agarra. Y ahora yo le digo, venga Narín vamos que te acompaño, le cojo la mano y ya no, antes era como, aunque no le fuera hacer nada, aunque fuera a decirle algo bueno y demás, ya él de por sí se ponía a llorar. Entonces yo lo que si noto que, por ejemplo, que con respecto a mi él ha ganado en confianza y a mí espontáneamente ya me mira a los ojos y me mantiene la mirada. Pero si yo le pido: Narín mírame a los ojos. Ya no lo hace. Entonces bueno yo considero que es un avance que él espontáneamente se ha ido introduciendo esas conductas, pero asimilándolas, a lo mejor más adelante, el siguiente paso será que responde si tú se las pides, por eso, yo de estar conviviendo con él todos los días y ver cómo se comporta en diferentes espacios, si le veo mucho más maduro, incluso con los desayunos hay avances, muy poquitos pero tú le ves.

D: de la última vez

A: Narín parece maduro, él ya empieza a tener pequeños pasos, del garabato a tener ya un trazo y una figura. La figura primera que es la del círculo con las radiaciones como el sol, esa figura ya la tiene Narín, ahora tú le preguntas y no te dice, ni contesta, ni le pone nombre, ni le sale una causa y el efecto, pero ahí está. Entonces yo un poco lo que sigo viendo es que él tiene un cacao ahí de mogollón de cosas ricas de él, pero que tiene un desorden muy grande y que entonces lo que necesita es eso, ordenarlo. En el teatro, no quería hacerlo, siempre haciendo ruido. De nada que yo me siento detrás, ni lo aprieto, ni nada, sino solamente me siento y lo coloco en medio de mis piernas, el hecho de estar así, ya se calló inmediatamente,

me separé un pelín, y ya empezó otra vez. Entonces no sé que llega a tener por dentro ahí, que necesita esa contención para sentirse como seguro y que ahí es donde él se relaja y ya no tiene ese mecanismo, que está fijo haciendo algo, no para un segundo, en ese sentido es muy hiperactivo.

D: más que hiperactivo ¿no sé?. Porque si no sería mucho más disperso. A mí me llama la atención eso que tú acabas de decir, de cómo se rebela ante un adulto, no tolera.

A: sí.

D: parece que tiene una falta de conciencia hacia el adulto, no, es como cuando ando a mi aire, no me molesta nadie, y salgo para adelante pero si hay un adulto es como si^, me imagino que tiene que ver con su historia familiar, ¿no?. De no haber sido criado con todas las atenciones que necesita, y que entonces es una manera de rebelarse ante el adulto, no voy a hacer lo que tú quieres después de lo que tú me has hecho

A: o puede ser que las intervenciones del adulto con él sean para reprenderle, para castrarle. No han combinado lo de estar jugando y pasárselo bien y que él disfrute de la relación con los adultos, sino que sea una relación castradora, y que siempre sea para reprimirle. Para decirle: “Narín haz esto, súbete, bájate”, para dirigirle todo el tiempo ¿no?. No para estar con él como un compañero de juego. Y claro es lo que yo veo que, cuando yo pensaba en Narín estos días, he pensado: “claro yo igual lo miro muy subjetivamente porque el terrible afecto que él siente por mí”. Y eso creo que te halaga, pero que yo me doy cuenta que él ahora a mí, viene hacia mí mucho, es decir, es de los niños que más me busca. Yo llegué por la mañana a clase y, el primero que viene a saludarme y se me tira encima es él. Entonces ya yo veo que yo soy un adulto que espontáneamente él se acerca a buscar, pero eso mientras no le diga lo que tenga que hacer, mientras no lo dirija porque desde que le de una orden basta que yo se lo diga para que él no. Pero espontáneamente yo pedí, el otro día, ayuda antes de empezar la sesión, porque tenía que llenar la piscina de periódicos que había y meterla en bolsa de plástico, y dije que yo necesitaba la ayuda de todos, que todos tenían que ayudar. Narín estuvo casi todo el tiempo ayudándome, es más me hacía ver que me estaba ayudando: “tómalo”. Entonces, su madre lo que me dice es que es muy egoísta, me lo repite mucho, mucho. Y yo estoy descubriendo una generosidad muy grande, lo que pasa que claro que a lo mejor.

D: que la da en un espacio donde él se siente más seguro y más confiado.

A: la verdad es que me alegro de que tengamos tres años por delante, bueno, dos cursos más para ver el proceso de Narín porque claro yo le veo de cómo estaba a cómo está, cómo se va integrando. Y le falta trabajar la parte de la comunidad, porque a niveles individuales él tiene

cosas muy ricas, y tiene una capacidad de disfrutarlas muy buenas, tanto, tanto, que a veces, le impide salirse de ahí. Entonces le falta la relación con los otros, está empezando a salir con sus iguales pero desde su punto de vista nada más, él no escucha.

D: y en una situación donde los demás lo ven mucho más pequeño.

A: sí, las X de Narín son muy diferentes de las del resto, ese trato que hay, todos ya saben negociar los conflictos, ya saben manifestar y demás. Narín ahora está empezando, él ve que le pegan o algo y viene a mí, y va a la persona que le ha hecho daño y le pega o le dice: “no me gusta”. Ya él empieza a ver esa conexión, siempre que sea el agredido, como sea el que agrede mira para las musarañas. Mira, se da cuenta, lo que pasa es que tiene tan desarrollada la capacidad de escape, porque yo noto que si se da cuenta. Yo le he visto cara de tumbado, cuando le ha hecho daño a alguien y se pone a llorar. Y él no es indiferente a ese llanto. Yo le observo mucho porque de la clase el que más me despierta es Narín y yo si le veo que él es no es indiferente a lo que te pasa a ti. Está muy, muy aquí. En realidad, él está muy aquí, lo que pasa es que su manera de estar aquí es muy suya, muy al margen.

D: son cosas que no sabe cómo resolver, entonces cada cual va buscando^.

A: sí.

A: y él ha buscado, es un niño que tiene explorado todo el colegio, exploradísimo, todos los rincones, todo el patio. En el patio no hay rincón que no haya explorado. Y es muy, muy observador, de bichos, de animales, de todo. En la tierra se lo pasa pipa, juega, de aquí para allá, se mete en todos los rincones y está muy comunicativo, de hablar, y “mira (nombre de la profesora)” y yo no le entiendo la mitad de las cosas, pero ya empiezo a entenderle y ya empiezo a ver pequeñas frases.

D: no sé si podemos hablar de frases. Yo, por ejemplo, noto que fonológicamente está mucho más avanzado Narín que Aaron. Fonológicamente, en el sentido que Narín puedes ver que puede articular todos los fonemas, cosa que Aaron todavía no hace con algunos casos. Después están las diferencias^.

= interrupción sonidos externos.

A: espontáneamente él la lleva {hablamos de la cesta}, si está muy pesada me la pasa a mí después. Pero si no, se la lleva él hasta el patio y como que la lleva y a él le gusta llevarla. En cambio, ayer estábamos todos sentados y le digo: “Narín mete tu desayuno si no quieres más”. Dice: “no”. Digo: ”no quieres más”. Dice: “no”. – “Entonces, mételo en la cesta, vete allí a la cesta y mételo”. No sabía, no supo, se quedó perplejo y no sabía, era como que no entendía la orden, ¿no?. Entonces le tuve que explicar lo que era la cesta, con todo lo que la

ha cogido. Narín la cesta es donde metemos todos el desayuno para bajarlo abajo a desayunar, entonces ya supo lo que quería. Y hoy, por ejemplo, le dije: "Narínno quieres más, mételo en la cesta". Y él fue; o sea que el concepto de cesta no lo tenía, él manipulaba el objeto pero no, me di cuenta que con él tienes que hacer una recolocación de todo, todo. O sea que un día me voy a poner con él y nombrarle todo lo que utiliza, y bueno me pongo a pensar en todas las zonas, y

D: las acciones y todo. Es que las veces que ha salido conmigo, me llama la atención, y conecta con lo que ustedes decían que puede ser muy inteligente o que no se está enterando de nada. Y es que me sorprende mucho como unas respuestas podríamos decir son las esperadas y otras no comprende. No comprende lo que se le está pidiendo, sino cosas muy sencillas. También está el problema este de dispersión, de no centrar la atención, pero es como si no terminará de comprender,. Hay cosas que no comprende, estará reaccionando o está desenvolviéndose en el aula, me imagino que por imitación, porque puede decir cosas, pero solas aisladas y creo que eso es lo que a veces X, bueno lo descoloca por eso tiene ese comportamiento de perretas. Porque, por ejemplo, cuando lo tengo frente a frente, llora y no sabe por qué. No sabe que le estoy pidiendo, está fuera lugar porque no sabe que le pido, no comprende lo que le digo.

A: eso es interesante porque eso quiere decir que en su casa, a lo mejor las demandas es que no las entiende y también porque las órdenes hay que tener X. Y parar a los chicos con dos órdenes, que no se puede pedir orden desde las ocho de la mañana, que hay que explicar, dar una forma sencilla y simple de lenguaje para que ellos la entiendan. Mira a ver, sondea a la familia.

D: la manera de responder el día que estuvimos ahí al lado, me sorprendió. Lo mantuve de pie y dije: "no te puedes sentar porque vamos a hablar, una pequeña conversación de qué hiciste. Empezó a llorar y ni siquiera sabía si mantener el llanto, se paraba, es como que no sabía.

A: desamparado de todos lados.

D: parecía desangelado, estaba como probando reacciones, pero que no lo sentía centrado tampoco, es decir, un niño cuando llora siente que X, Narín empezó a llorar y creo que ni él sabía porque lloraba.

A: sí. Bueno yo muchas veces con toda mi buena intención a darle algo, o ofrecerle algo que yo sé que es positivo para él, y el hecho de que yo ya vaya a dirigirle y tenga una intencionalidad sobre él, empieza a llorar, y a patallar y a gritar. No me da opción a que yo le

diga: "mira Narín te voy a dar un dulce". Y eso si lo he observado que tiene, te deja perpleja y tú dices pero si está reacción no viene a cuento.

D: eso me llama mucho la atención, igual que cuando patalea, y patalea pero no está enfadado, como si no supiera, juega, se tira. Bueno yo ahora si tengo claro que no es un problema sólo de lenguaje, sino también un problema de comunicación y hay un déficit de interacción que no es normal, que no se explica, un niño puede entender órdenes en un sentido y puede que su vocabulario a nivel receptivo sea muy pobre y entonces comprende dos o tres palabras, pero a nivel de expresión, él nombra cosas. Por ejemplo, diferencia gallo y gallina, la gallina está con los pollitos y eso llama la atención. Sorprende porque hay problemas de comprensión y todo lo que tiene que ver con cómo reaccionar ante el mundo externo es como no entender las consignas.

A: es que lo que le está fallando, en realidad, es el nivel de las relaciones. Todo lo que tenga que ver con aprendizaje autónomo, que sea suyo y solamente suyo y un conocimiento que no tiene que ver con los otros, lo integra estupendamente. Pero si ese aprendizaje va mediatizado por otra persona, ahí él se bloquea, tiene interferencias no sé. Por qué es tan fácil aprender de la vida a niveles vivenciales y él no puede aprender que yo le diga: "Narín tráeme la cesta". Seguro que yo le hago un ejercicio de hablar de que él me traiga un gallo y yo le traigo una gallina y estoy seguro de que no me lo trae, por el hecho tan simple de que ya hay un elemento personal que interfiere en ese proceso de aprendizaje. O sea que volvemos al principio, que la atención del adulto, la directividad del adulto él la rechaza, y a veces, hasta tal punto que ya ha aprendido a desconectar; o sea, el adulto le da una orden y él desconecta; él apaga su cerebro en ese momento, y ya no entiende nada de nada. Y ya te digo conmigo estoy observando diferentes temas, avances, porque ya te digo, lo de la cesta fue un proceso despacito y él, al final, trajo la cesta. No hubo adelanto, no hubo enfados, yo ni le toque, sino que le fui dando pistas: de lo que hay en la cesta, lo que tú bajas todos los días para desayunar. Y un poco como lo hice fue como una forma de hacerle ver que eso ya estaba dentro del sitio y ya él sabía lo que era eso y fue y lo colocó, pero es de las pocas veces así. Y antes también paso con lo de la caca. Cuando la primera respuesta que yo tuve de Narín fue vale, es una respuesta ante una demanda mía, y ahora cada vez que alguien se hace caca o pis en el pantalón, el primero en decir que se hace caca en el baño es Narín. Pero porque no va con el asunto y es como otra persona y yo estoy dirigiéndome a otra persona, y él entonces si se mete en ese proceso, porque la directiva no es hacia él sino hacia otra persona. Si yo cambio la atención y me dirijo a él es que ya na nai de la china. Y si es que ayer estaba

contando el cuento y estaba analizándolo ¿no?, y estoy oyendo palabras que tienen relación con el cuento; si yo me paro a preguntarle algo directamente sobre el cuento entonces ya el vocabulario cambia, lógicamente irreconocible para mí, abstracto total, un lenguaje que yo creo que se ha inventado él, que lo sigue utilizando cuando ya en realidad ya tiene mucho más vocabulario del que utiliza. Lo que yo creo es que ha desarrollado muchos mecanismos ahí de proteger, de hablar y ahí se siente estupendo, se lo pasa pipa, porque tiene una capacidad para disfrutar muy grande.

D: eso lo podríamos valorar como bueno, puede estar solo, saber comportarse, no requiere del adulto, parece que lo hace como más independiente pero está claro que en la^.

A: digamos que ese don que puede tener

D: pero no sólo por lo que tú le preguntes, no sabes si te va a responder o no, y no sabes si te comprende o no algo más. Pero a veces pienso que tiene algunas cosas que son más típicas del problema del autismo, que es que no puede comprender los sentimientos y no sabe como interpretar o responder ante situaciones concretas, y entonces bien patatea, bien se tira al suelo, bien está cogiéndose los pies. Tiene momentos como que conecta, pero en otros desconecta y no se entera de lo que le estamos pidiendo. No te digo que sea autista para nada, sobre todo a nivel de comprensión porque en algunas cosas está en una situación de ventaja.

A: tú no crees

A: pero yo no sé hasta que punto influye ahí que Narín ha sido un desconocido para su familia, porque la madre lo trajo aquí y se fue, y ella misma dice yo no lo conozco. Y eso es duro, eso a niveles afectivos hace mucho daño, que la persona que este contigo que te quiere, no te conozca, eso hace mucho daño. Su hermana tuvo una crisis de ansiedad y de retroceso muy grande cuando Narín se escolarizó, porque tenía una ansiedad horrorosa, porque tenía que estar pendiente de su hermano, porque no es proteccionismo así, es una inseguridad muy grande porque no saben de lo que puede ser capaz su hermano.

D. es que las reacciones de Narín. En cualquier caso te puedo decir que el comportamiento de Narín los tiene totalmente X hasta que se incorporó al colegio. Habrá que ver cuál ha sido el comportamiento que no han sabido interpretar, y una cosa lleva a la otra. Es decir, Narín ha tenido que mostrar las mismas cosas que ustedes no saben cómo interpretar, ni tampoco cómo actuar. Están prácticamente ante la misma situación, y si no párate a pensar si tienes una consigna o una actuación constante con Narín y que preveas como puedes resolver, ¿me las puede decir?, o piénsalo, piénsala,

A: no.

D: tú actúas intuitivamente.

A: yo podría empezar a pedirle pequeñas órdenes y a ver

D: podríamos empezar a hablar o ponernos un trabajo más de conducta, a ver cómo funciona Narín ante situaciones. Planificar la constancia, igual si está en su silla a ver si funciona mejor y eso lo mantiene incluso más centrado: Es observar hasta qué punto Narín el tiempo que está con algo, está con eso y no se levanta. Sabiendo que te va a montar el número en clase porque no sé como vamos hacerlo en un contexto donde tienes a más niños alrededor.

A: pero, por ejemplo, en la tarea, en el teatro.

D: perdona tú dices que si va sólo funciona estupendamente, que muchas cosas de Narín te parecen que no se las ve a otros niños y yo las puede apreciar también, pero lo que te quiero decir es que de cara a ser integrado en un aula donde cada vez, se le piden más responsabilidades y tiene que haber unas normas para funcionar, ustedes ahora están empezando todavía.

A: pero mira ya él reclama a los niños, ya él llama, se sabe los nombres de casi todos los alumnos. Los llama y se pone contento. Con Alba, por ejemplo, tiene una relación muy especial y Alba con él, y fijate que están casi siempre juntos y además lo quiere muchísimo, es casi una relación maternal y con Cristian, se ha encontrado con dos hijos, y con Marcos también un poquito; pero sobre todo Cristian y Narín son sus preferidos porque lo vio desde pequeño, y yo aquí a éste lo cuido. Pero la realidad es que Alba y Narín tienen una relación y él ya le nombra, y la llama y la busca y juegan y demás, o sea que él se ha ido socializando poquito a poco.

D: yo lo que veo es que no tenemos constancia en ninguna de sus conductas.

A: no. Uno de estos días me pidió salir además porque como están pintando los pajaritos, y como les deje el pasillo para pintar y como los rotuladores son nuevos, están todos privados pintados pajaritos. Y Narín me dijo: "yo quiero pajarito, yo quiero". Mira tú que "pajarito" estaba perfectamente dicho.

D: sí, si te digo.

A: y le digo: "tú quieres un pajarito para pintar". –"sí, sí yo quiero pajarito". Pinto el pajarito y mientras estuvo pintando ni se movió. No agarra muy bien el rotulador, las manos todavía son muy chiquititas, las tijeras las coge fatal. No acepta que se le corrija. De hecho ya yo le corrijo muy poco porque mientras vaya entrando en la clase y demás, hay una serie de cosas que yo como relegando porque si no, lo tendríamos todo el día hecho polvo y enchungado. Entonces hemos ido estableciendo una relación afectiva rica. Porque yo me he dado cuenta que con el

alumnado siempre haces lo mismo, o sea cuando ya tienes una relación afectiva buena ya puedes educarle, y como esa relación con Narín está empezando ahora, claro un poco a lo que me he dedicado es a respetarle, a ver de donde me agarro y le miro lo que tiene de valioso y ahí es de donde parto, ¿no?. Y ya te digo entonces la pica estupendamente, el rotulador así cogido a lo bruto, como es muy grueso entonces no se puede agarrar bien pero cuando yo le dije ahora ya hay que picar me lo enseñó: “(nombre de la profesora) ya está”. Como que ya estaba terminado, relleno por dentro, no se había salido por fuera. Así como un poco garabateo pero él entendía que había que pintar esa silueta en el interior no, pero luego cuando ya hay que picar le hice una raya en el borde, que se la hago a todos para que bien piquen o recorten, no. Él como no sabe recortar por una línea pues pica. Ahí ya se pierde, ya hay una dirección marcada concreta. O sea que la orden de colorear por dentro, que yo no se le he dado de entrada que yo no le he dicho coloréalo, sino que él la ha pedido, ¿no?, entonces lo acepta muy bien.

= alguien interrumpe

A: entonces ahora lo que voy a tener en cuenta son órdenes sencillas, y ver como va reaccionando, más o menos repetir una serie de secuencias.

D: vas a tener que enseñarle cosas. Algunas que tú crees que por esos comportamientos tan inteligentes que tiene podían estar superadas, pero no las tiene Antonia. A mí me parece que no, el tiempo que yo he podido interactuar con él, en algún momento aquí y fuera. Es decir que, en realidad, la dispersión tiene que ver con que no hay costumbre de centrar o sentir que alguien está con él y le pide algo; pero, por otra parte es que no tengo claro que entienda lo que le estás pidiendo.

A: sí ya, investigaré un poquito esa parte.

D: entonces, funciona que está, claro él ve gallina, ve... Se ha quedado con muchas cosas, no, pero hay cosas que no sabe que le estoy pidiendo, tan sencillas como eA:”dame”. O por ejemplo, después de jugar en el puzzle de animales, los saca, los identifica, los reconoce, los nombra, pero si yo le digo dónde está la gallina, él sigue con la vaca.

A: él va a lo suyo, él lo que no acepta es que tú lo llesves por otro camino.

D: por mucho que vaya a lo suyo, lo que tendríamos que pensar es no está comprendiendo lo que estamos diciendo. Si va a lo suyo no es porque él^.

A: pero sabes porque digo yo esto, por la espontaneidad de las acciones que hace que yo no se las pido. Las conductas que yo le pido a él directamente, cuando yo se las pido a él no me las da, pero luego espontáneamente me las da.

D: porque él comprende, eso es lo que nos confunde a veces.

A: ¿por qué?, ¿qué componentes hay en ese proceso de que^?

D: porque hay comportamientos inteligentes pero

A: él parece que espontáneamente demuestra ser inteligente, pero cuando ya tú le pides una coherencia en base a lo que tú has visto que es capaz de dar él solo, ahí

D: está perdido, eso es básicamente lo que pasa dentro del espectro, que ya te digo es muy, muy amplio, tienen conductas muy inteligentes para una cosa. Te estoy diciendo que Narín yo no le voy a diagnosticar si es autismo o no, pero todos los casos que se ven, confunden.

A: porque los autistas pueden ser muy inteligentes.

D: pueden tener conductas muy, muy inteligentes, lo que pasa es que se puede apreciar con determinadas materias o conocimientos, a nivel numérico, capacidad de memoria,...

A: es decir que sólo es en determinadas facetas.

D: hay pives autistas que se han iniciado en informática.Cuál es el problema su relación con el mundo, no saben interpretar y no sabe predecir. Ni pedirles conductas, es como si estuviesen perdidos, entonces funcionan por imitación, la constancia en una serie de rutinas y de tareas, ahí responden muy bien, en algunos casos, y en otros funcionan espontáneamente en una serie de conductas.

A: yo te puedo decir que cuando yo me he llevado a Narín de excursión, no haría otra cosa, otra cosa que gritar, porque hace cosas, porque este año

D: sí, sí.

= se acabó la cinta.

CUARTA ENTREVISTA CON ANTONIA

4 de abril del 2000

= La intención es hablar de Aaron.

D: la idea es que hoy hablemos de Aaron. Yo tuve entrevistas con ellos {sus padres} el jueves pasado y te dije que la madre pensaba venirte a ver el día siguiente. No sé si vino, si hablaron, ¿qué paso?

A: la madre no vino, vino el padre, y yo un poco como a la expectativa de que me dijera algo. Nada, normal. Y esta mujer no ha vuelto aparecer más por aquí; o sea, que aquel día que tú tuviste la conversación con ellos por la tarde, que vino ella por la mañana, que hace mucho tiempo que no venía, de resto no ha vuelto más porque es que Aaron casi siempre lo trae una abuela, y sino el padre. O sea que nada, no han dicho nada, ni nada, no he tenido ninguna entrevista con él. Y además es que casualmente yo quería citarles para la semana que viene y Finia nos ha pedido que no citemos a nadie porque quería hacerse la evaluación del claustro y todo el asunto; entonces no los voy a poder citar y digo bueno pues en todo caso la cito y la^.

D: y hablas con ella.

A: al igual el otro día tuvo un medio X.

D: sí, ahora me quedo desconcertada.

A: pues a saber lo que ha pasado que estaba ella tan espléndida.

D: pero nos dejamos a las 8 de la noche, sabes que fue tarde. Vamos a ver en el programa que quería ofrecerles a ellos para que tú también lo conozcas, ¿no? Pues hay dos cuestiones, dos objetivos que nos planteamos conseguir. Uno que es mejorar la competencia comunicativa y lingüística, esto lo pongo yo aquí por escrito y ya yo les explico que es ayudarlo a desenvolverse mejor ante situaciones y personas diferentes, utilizando el vocabulario adecuado y la expresión más elaborada, no; y el otro es mejorar las dificultades fonológicas de Aaron. Entonces después le pongo un apartado donde ellos se hacen una idea de cuál es la situación en la que está Aaron ahora mismo. Aaron con tres años hay una serie de fonemas que no realiza todavía y los que realiza bien, no están adquiridos totalmente porque depende de que sea en inicio de palabra, o no. No sería demasiado grave si el plan que estamos poniendo en marcha pues es efectivo; si no sí que habría que hacer una intervención más insistente pero bueno ya se podría atajar allá a los cinco años, todavía queda un año. Bueno, entonces hay una serie de fonemas que deberían estar a los tres años, él todavía no los ha adquirido. Y después tenemos aquí cosas que ellos tienen que hacer, es decir, aprovechar

cualquier situación para comunicarse, hacerlo durante actividades como la compra, guardar alimentos, lo de mantener una conversación, que se le trate como una persona, que tiene unos deseos, que se le de tiempo para expresar lo que él quiera, para pedir, para protestar, que se haga mediante el diálogo y que aprendan a tratarlo como una persona y no como un bebé.

A: claro entonces lo que me gustaría saber es hasta ahora como ha sido el trato, como un bebé, ir a un colegio que no sabe.

D: mira, ahora mismo yo estaba transcribiendo la cinta y se me están pegando todas las formas de hablar de ellos: Entonces cuando hablan es “cosita”, “chiquitito”, todo es así, en diminutivo, además se lo pongo aquí.

A: un mundo aparte para Aaron.

D: entonces para ellos Aaron no tiene problemas, esta es una de las cosas que yo me estoy encargando en las entrevistas de dejarles claro. A un niño se le nota que se incorpora a la escuela, hasta el momento se notan cambios, se nota una evolución, pues coincide con lo que tú has dicho ha cambiado su socialización, más comunicativo, más abierto, pero claro ellos no ven a otros niños de tres años. Porque también la relación que tiene Aaron con otros niños es nula, sólo con su primo Yeray; y va a un parque y se relaciona, y está muy bien, pero ellos, por ejemplo, les puse aquí es una de las cosas que tengo que hacer es una grabación, coger a Aitana, a Elena, para que ellos tenga otra referencia.

A: él entró una vez en las colchonetas.

D: ah.

A: quería hacer fotos, fue cuando carnavales y entonces quería hacer fotos. Vino una tarde y ya los niños se habían quitado el disfraz como estaban todos acalorados y cuando vino estábamos en las colchonetas. Entonces le dije, estaba el hombre tan cortado con una cámara nueva y todo, que le dije mira si quieres hacer fotos aquí, que de hecho yo nunca le he dicho a los padres que vengan, pero como cuadro así, bueno, igual le gusta. Y el hombre estaba encantadísimo y estaba asombrado del funcionar de los niños en general.

D: claro, porque no tienen otro referente. Entonces el otro referente es Yeray que es mayor pero de resto no tienen una idea de lo que le pueden pedir a Aaron, que le pueden exigir, que no. Es lo que suele pasar, entonces, yo sé que ser padres es difícil, pero claro es una tarea muy en solitario si encima no tiene otra familia que tenga niños de la misma edad donde puedan ver, bueno pues eso a la hora de respetar su iniciativa comunicativa devolviéndole incluso producciones más elaboradas. Por ejemplo, preguntarle: “a dónde vamos Aaron”. Entonces decirle, esto lo tienen señalado en su programa, no, pues si vamos a ir a casa de la abuela,

pues “vamos a ir ... para, por qué,...”. Lo que quieran, la idea es que a partir de cualquier cosa se pueda comentar, se le puedan dar explicaciones, se le puedan pedir explicaciones también, en la medida en que tú das explicaciones, las puedes pedir también. A la hora de hacer las preguntas que sean aquellas donde Aaron tenga que elegir, que no se la den hecha para que responda sólo sí o no; cuando quieren que les cuente lo sucedido pues aquí ponemos una serie de ejemplos, de una serie de expresiones que plantea saber más, cuando quiere que les explique algo,^.

A: que dejen ya el pasapure, y se lo dejen enterito y colocado ¿no?

D: sí, evitar responder con un sí o un no, puesto que a veces limitamos las oportunidades de Aaron para responder. Si tú le haces una pregunta muy concreta limitada a un sí o un no, evidentemente eso limita a un eco. Después una serie de cosas que tenían que tener presente: evitar sustituciones, es decir, si es un cassette es un cassette no es la música, llamar a las cosas por su nombre; evitar simplificaciones de palabras, si es una chupa o un chupete, aquí les puse unos ejemplos que no serán los más adecuados pero es lo que ellos tienen que tener en cuenta. También les aclaro que normalmente en el habla coloquial nosotros para ir al super, no decimos supermercado, sino super pues eso no está mal, nosotros no decimos televisión sino la tele. Entonces hay una serie de cosas que yo tenía recogido que ellos hacían abreviaciones de palabras, no, ya no es el bebé, ya va creciendo, igual que no utilizar ruidos para referirse a cosas, no se puede decir al perro, gua-gua; no abusar de palabras como “eso”, “esto” para referirse a determinados objetos sino llamarlos por su nombre. _ “Tómame la leche”. Porque eso también influye en el vocabulario, porque tiene que aprender a usar vocabulario, y no quedarse limitado a coger “eso” o “aquello”. Y destacar palabras claves, nombres de objetos, acciones que realizamos, lugares que visitamos, y demás. Evitar lo diminutivos, porque es así todo, de tal manera que yo {me rio} cuando hablo con ellos, los giros y expresiones^.

A: una observación de familias. Muchas familias, en parejas jóvenes que como no sé si tienen cierta nostalgia de su infancia, o qué, pero que reviven con el niño su parte infantil y maravillosa, de la magia y la fantasía, porque en el fondo a ellos les encanta, a los mayores, entonces en ese sentido un poco añorada, y claro yo entiendo que te sale. Lo que pasa es eso, hay un juego para eso siempre. Es fácil el tiempo que se puede permitir y no se permite, pero que luego después en el mundo de funcionar corriente al pan pan y al vino vino.

D: pues ellos se sorprenden con algunas respuestas de Aaron. Por ejemplo, me ponen el ejemplo como que se quedan en un sofá que tienen, tiene que ser alguna noche viendo la tele, que se les hace tarde y deciden quedarse allí a dormir, y duermen los tres. Entonces dicen que

están ellos dos y Aaron por un lado, y Aaron les dice “a ver si se están quietos ya”. Como que Aaron toma el papel de adulto, y les dice cosas que ellos dicen que les deja locos. Pues que van a un bar, a una cafetería donde ellos suelen ir a tomar el cortado y el café, y Aaron pide como un adulto, no, “un café con leche no le ponga mucho café”, cosas así, y ellos se quedan locos,

A: claro es lo que ve.

D: entonces es una época para abrirse al mundo, entonces yo en las entrevistas estoy haciéndoles ver que se está abriendo a un mundo pero a un mundo en el que ellos también tienen que espabilar y que no lo pueden seguir tratando como un bebé.

A: hombre lo que pasa es que ellos no saben que queriendo sacar la parte infantil, para Aaron, de lo que no se han dado cuenta y han obviado es que Aaron también tiene una parte de adulto, que les guste o no les guste la tienen porque son. Lo bueno es que Aaron lo está uniendo todo, claro que se están creando una X nada más, Aaron está muy completo.

D: por eso, de eso se ha estado hablando estos días y después algunas cosas como las relaciones, lo que tiene que ver con el contacto corporal, ¿no? Pues él {padre} reconocía que delante de él, él no se pone hacer bromas con su mujer, no, porque no le parece muy serio, no. Y después han comentado también algunas reacciones que tiene Aaron cuando está viendo la tele y aparece alguna mujer al desnudo o alguna pareja besándose; ellos me comentaron que sin haberle dicho nunca: “eso no se puede ver”. Aaron su reacción es ésta {poner las manos en la cara} y después les pregunta: ¿ya puedo, ya puedo? Y entonces les preguntó eso es lo que les gustaría, les parece natural o no les parece natural.

A: como hay que tirar de ahí.

D: sí pero espérate, Aaron se ducha con ellos, es decir, está acostumbrado a ver a su padre desnudo, y a su madre desnuda pues si es así que hay, pues el abuelo

A: que lo X todo

D: hombre porque Aaron se ha criado, ha pasado mucho tiempo abajo en la casa de los abuelos. Entonces nuevamente volvemos a recordar es su hijo, vive con ustedes, ustedes tienen todo el derecho a poner sus pautas y entonces^.

A: la actitud de ellos es la misma que la de los abuelos.

D: XX.

D: entonces el asunto es volver a marcar más límites, porque Aaron también tiene una serie de costumbres que tienen más que ver con los pareceres y las formas de vivir la vida de sus

abuelos y entonces es lo que ustedes quieren. Bueno si eso es lo que ustedes quieren bien, pero si ustedes ahora lo que les hace es gracia pues plantéenselo más seriamente.

A: nosotros en el último trimestre, como el tema sexual corporal, por ejemplo, está siempre a flor de piel, se nombra todas las partes del cuerpo, el pene, la vulva, X.

D: sí por lo visto Aaron las conoces también.

A: y ahora no se nombra tanto porque todavía hay gente que tiene el esquema corporal indefinido, pero en cinco años el último temario que se da es el de siempre, utilizamos la programación del Harimaguada. Y tocamos la primera parte lo que es el cuerpo, estudian a fondo todas las partes del cuerpo, y luego la segunda es nuestra relaciones y el origen. Hago un global y se trata el tema de las relaciones sexuales, de como el curso del año pasado incluso vieron el libro, no sé si lo has visto alguna vez, *De dónde venimos*.

D: sí.

A: que está muy bien y entonces eso tenerlo en cuenta porque claro yo lo que veo es que ellos tienen como su mundo de adulto como escondido a Aaron. Con Aaron lo que se juega es todo el tema infantil y estamos viendo que realmente Aaron necesita unos padres, unas personas adultas que sean sus modelos para ayudarlo a crecer y claro por eso lleva también el retraso él.

D: pues eso está así ya verán ustedes que tipo de relación quieren mantener con su hijo, es la cosa más natural que Aaron vea que sus padres se muestran afecto.

A: es que no sean nada que no eres.

D: claro, pero ahí Moisés se traba, tiene ^.

A: y los modelos quiénes son, el padre de Moisés o el padre de ella.

D: los padres de ella. Pero ahí Moisés como que hay algo que no le gusta, pues yo me imagino que Moisés saca su parte de niño cuando juega con Aaron; pero la posibilidad de que entre ellos dos tonteen y se hagan cosas entonces no le gusta hacer boberías delante de Aaron.

A: pero que quiere a la mujer y el padre.

D: sí, yo me imagino que la mayor espontaneidad es llegar y saludarse, si no lo hacen, eso es coartar la espontaneidad y la naturalidad de ustedes y eso está muy relacionado con lo que yo te decía. Aaron se preocupa mucho de equilibrar como dar los afectos entre ambos padres y eso porque él detecta que ahí no hay una relación donde ellos mutuamente se den porque si no él no estaría tan preocupado.

A: Aaron a lo mejor cree que hay una carencia ahí.

D: claro, está muy preocupado por cómo está su padre y por cómo está su madre y él cubre.

A: efectivamente.

D: pues bueno es una historia. Con el tema de los besos ella también te quería preguntar. Porque dice que le llamaba la atención, porque ellos o ella, su madre y Aaron pues se han besado en la boca pero que últimamente Aaron dice: “no, no se besan en la boca sino en la cara”.

A: eso tiene que ver porque el otro día vino y me dijo

D: entonces ella estaba pensando si era algo que se había visto aquí en clase.

A: no.

A: normalmente aquí, montón de niños vienen a darme un beso en los labios. Lo que pasa que debe ser que ha sido a la inversa, no, que a lo mejor, no sé si los niños lo han comentado en casa. Por ejemplo, Elena el otro día me decía: “no, no, dame un besito aquí en la mejilla”. Y ella era de las que venía a darme un beso en los labios, puede a lo mejor ella comentara en casa de que me besaba a mí y a más gente en los labios y a lo mejor le dijeron no, no a las personas. A nosotros nos puedes besar ahí pero a los demás no. Porque yo no sé que consigna, porque ella me dio esa clave el otro día que me la repitió luego “no, no, en los labios no, en la cara”. Y el otro día, vino Aaron, pues Aaron fue el que me hizo el comentario de decirme sabes Berta fue o no sé quién, alguien fue, no sé si del mismo sexo o diferente sexo, madre, padre, hijo que se despedía y le había dado un beso. Me parece que había sido Berta que se despedía de su padre y le daba un beso en los labios, y Aaron me lo comentó como sonriendo no, sabes se dieron un beso en los labios.

D: como sorprendido ¿no?

A: sí, pero con una sonrisa, como un poco así como jugueteón entonces yo le dije, sí es que muchas veces mucha gente nos besamos en los labios, yo también a mis hijos les doy un beso en los labios, y algunas de ustedes, a veces vienen y me dan un beso en los labios: Yo no le puse ni le quité el asunto como los demás pero claro él también seguramente tiene la atención fija en este tema pues está viendo mal

D: sí, que hay veces que me imagino que estará observando y a ver qué conclusión saca, cuándo se hace una cosa cuando se hace la otra.

A: pero de todas formas Delia esta observación que estamos hablando ahora, ese efecto además de pensar que yo no creo que sea anormal que seguramente hay mucha gente que funciona así, no quiero decir que hagan el acto sexual delante de los niños^.

D: no, no hablamos de eso.

A: pero que muchas veces lo que quiera que sea con los niños, absorbe tanto la historia de los niños que realmente te olvidas que puedas tener una espontaneidad afectiva con la persona adulta. Y sabes porque pasa muchas veces porque a lo mejor provoca unos celos en los niños y hay niños que se encargan de separar, normalmente con la actitud es que si te ven abrazando o lo que sea, se meten en medio y tú no y tiran de agarrarte su punto sexual así más fuerte.

D: yo, la visión que traje al oírlos hablar es que Aaron en casa está cubriendo huecos afectivos y emocionales de sus padres, sin ponerle tampoco como que está salvando a nadie pero claro por cómo ellos me describen cuál es, cómo se desenvuelve Aaron en casa y demás, lo veo como con mucha responsabilidad para tres años, se le ve poco desenvuelto y poco suelto, está muy convencido

A: pero a niveles afectivos tiene un punto de madurez muy grande.

D: está muy comedido en cualquier situación, entonces claro está es la edad en la que uno se podría permitir hacer cosas.

A: en general, el cien por cien.

D: las del límites, porque tienes que experimentar y porque tienes que probar y porque tiene que aportar.

A: pues me parece que esa parte la está viviendo aquí en la escuela.

D: entonces claro, pero es que en casa, yo te dije, te describí el otro día como era la situación.

A: y cómo tú me lo comentastes el otro día.

D: Aaron es el orden personificado.

A: para quién.

D: la limpieza personificada pero claro hay una gran responsabilidad por mantener un orden porque sino su madre se pone mal y al mismo tiempo pues claro ve toda la situación. Es eso, esa percepción que tiene los pives de captar todo. Y el otro día lo que les quería decir era un poco que Aaron tiene que sentir ese espacio, su casa, como más confianza, con mucha más seguridad porque la necesita para su persona, para sentir que puede traer alguien a casa y que si se mancha algo no pasa nada, su madre que parece ser que se le permite pero^.

A: vivir la parte trastillo que puede tener cada uno {se ríe}.

D: pero hay una doble, porque la madre dice si está en la tierra a mi no me importa que se ensucie no se qué pero después

A: pues más fácil es así.

A: Vamos acabando.

(fin de la grabación)

QUINTA ENTREVISTA CON ANTONIA

17 de mayo del 2000)

D: repítemelo otra vez.

A: Aaron la verdad que el nivel evolutivo de clase va, ha evolucionado muchísimo, muchísimo, muchísimo. Incluso se expresa, antes es que no se expresaba, no hablaba nada, y en público ni hablar. Aaron ya expresa en público, ya cuando hay una colectiva y hay que hablar del funcionamiento, y de lo que se ha hecho en clase, él lo dice. Si es cierto que si tú le dices que hable un poquito más alto o lo que sea, ya él se corta, ¿no? pero ya habla mucho mejor. Faltan los fonemas que los tiene casi todos. No se sabe los nombres de los niños, no sabe pronunciarlos, la mayoría no sabe pronunciarlos; que no se hasta que punto darles unas fotos, una fotocopias con los nombres y que con la madre lo trabaje en casa. Y luego el tema de las normas, cuando Aaron vino a este colegio me dijeron a mí: “ja, ja, prepárate que es el primo de Yeray y es peor que Yeray”. Y a mí me sorprendió Aaron para mucho mejor, porque la verdad de fondo es un buenazo. Lo que pasa es cierto que es que están todos ahora, la clase en general, estamos rebeldes y están en ese punto de que como tienen confianza y seguridad de que aquí la cosa ya no es de asustarse, de que están todos hechos unos loquetas y unos golfos, y saltándose las reglas. Pero Aaron es de los que especialmente siempre está, como que, eso es un grupito de chicos de dos o tres y Aaron en medio y luego pega, pega mucho, más que pegar en plan de hacer daño, le gusta mucho un juego agresivo, violento, un juego corporal, no. Él no mide hasta qué punto hace daño, no, pero continuamente la gente se queja de que Aaron le pegó y entonces siempre estás con ese disturbio, no. Yo creo que está muy influenciado por la relación que mantiene con Yeray y a lo mejor habría que plantear porque esa relación se sigue manteniendo, por cuestiones de beneficios de Aaron. Si ellos pudieran tomar un poco de distancia y que no se vieran todos los días y^.

D: hasta el momento lo han tomado y no sé como continuarán, pero por mucha distancia que haya si Yeray sigue siendo el único elemento de referencia para Aaron porque no tiene relaciones con otros niños.

A: y sino de todas formas que los padres desarrollen técnicas para fortalecerle a Aaron, qué Yeray es Yeray, que Yeray haga determinadas conductas que ellos no aprueban no tiene porque hacerlas Aaron. Pero claro si ellos piensan que eso es así y se resignan. Uno puede aprender también y porque tampoco tienes que meter a un niño en una campana de cristal, si le ha tocado vivir eso, lo vive. Pero también le puedes decir, bueno muy bien, voy a

aprovechar esta situación para que tú aprendas que hay cosas que no, aunque estés con quién estés tú, tienes que mantener tu sitio, y bueno sondear como está la familia, no. A otros niveles la verdad es que no, a Aaron yo no le puedo decir nada más, porque el chico la verdad es que es un encanto, y controlable. Porque a mí, por ejemplo, de nada que le llamo la atención, él es muy receptivo a los toques de atención y sobre todo es muy ,muy receptivo a los cariños, y tiene una necesidad tan grande de manifestar, que es eso que tú dices que, a veces, es el apaciguador de la familia; eso lo tiene muy aprendido, ¿no? o es una historia suya innata, no, porque de vez en cuando, él viene hacia mí, me coge y me abraza, y me dice que me quiere. Entonces me gusta esa capacidad que tiene para restablecer otra vez la calma, tiene muchísimas cosas a su favor, o sea que tampoco es un niño que... Porque Yeray, por ejemplo, a niveles conductuales llama mucho la atención e interrumpe mucho en la dinámica del aula. Aaron nunca, Aaron en última instancia tú le llamas la atención y él para, no. Ahora a los dos minutos puede estar igual, porque tampoco es grave, lo único es que, bueno. Y luego ayer vi en una casa de un amigo unas pautas muy claras hacia los padres de qué hacer, no sé si tú se las has dado, cómo trabajar el tema de cuando él habla, una serie de pistas que está muy bien, no sé quién las está trabajando en La Laguna, no le pregunté pero es el caso de Bencomo, no sé si lo conoces, que está en la escuela de la Normal y va a una logopeda a La Laguna por la tarde. Entonces en la nevera tiene escrito pistas para los padres, para cómo favorecer diálogos, y cómo devolver la pelota antes de corregir, no corregir sino repetirle, una serie de pistas muy claras, muy claras, que no sé si ellos la tienen ya, y sino incluso puedo conseguir y fotocopiar porque a lo mejor a ellos les viene bien eso. Además en la nevera, en primera fila y se lee todos los días y se dan cuenta. Ves, sobretodo lo que yo quiero sondear es cómo están viviendo esto, yo no sé nada del proceso que está viviendo contigo, y me gustaría que me lo contaras y eso es un poco lo que también quisiera saber, quiero además que verbalicen cómo les ha ido, cómo lo ven, porque claro yo sólo tengo información de lo que veo en el aula y claro si me gustaría que ellos me contaran cómo ven ellos a Aaron, porque bueno es lo que le pregunto a todos los padres, no, cómo han visto la evolución de su hijo. Porque yo lo veo en clase pero quiero que ellos me den la información de cómo es en casa, si recoge juguetes en casa, si colabora, si verdaderamente cómo él responde ante los “no”. Todo ese tipo de sutilezas personales, no, y así yo puedo también ver si realmente la evolución va paralela porque de nada sirve que el chico sea aquí un adulto, y maduro y en la casa siga manteniendo una historia infantil. Entonces si eso no es así, los padres se tienen que plantear por qué eso no es así. Y un poco la línea sería entonces si quieres podemos quedar para el martes a las 4.30

se les cita, y ya es la última reunión que tenemos con ellos, porque ya con esa reunión yo creo que, y bueno si hubiera un plan de trabajo pues para el verano y demás pues también ver. Yo siempre les digo que, en la medida que puedan que se hagan responsables de sus cosas, que la ropa sucia cuando se desnuden que la pongan en la cesta de la ropa sucia, que los juguetes los recojan, que si algún día están cansados y necesitan ayuda que la pidan, pero que entiendan que es su responsabilidad que tú le ayudas a ellos no que ellos te ayudan a ti, o sea también cuidar el lenguaje, y de que poco a poco verdaderamente los niños se vayan dando cuenta de cual es su territorio y que sean responsable y bueno pues así. Porque después Aaron a niveles conductuales no es un niño de perretas.

D: no, no, Aaron lo que tiene ^.

A: no es, es muy fácil de llevar.

D: en Aaron la parte que está más clara es que tiene dificultades fonológicas, y que necesitaría un apoyo específico, hay algunas tareas de estimulación y de actividades de estimulación que se pueden hacer, que es la que yo les propondré para el verano y que ahora era se hacen en clase. Y si no tenerlo presente para el próximo curso pero que necesitaría apoyo específico.

A: de todas formas que el año que viene, seguramente él ira a logopedia, los de tres no van, nunca, primero por cuestiones de selección.

D: Yeray está en logopedia?

A: Yeray no va, no sé por qué. Va Claudia, va Jesabel, van tres y yo no sé por qué no va Yeray. Preguntaré por qué no va, porque yo a Aaronlo apunté en la lista. Aaron y Cristofer tienen que ir, y Narín, los tres. Porque Cristofer también está a un nivel de dislalia similar al de Aaron, estaba ahí escondido y demás pero tiene; en Cristofer desde luego yo creo que es la doble autoridad de abuela y de su madre que yo siempre he observado que detrás está el lenguaje.

D: en el caso de Aaron es que hay antecedentes familiares, porque hay una tía, porque hay un primo, o sea que los modelos que tiene de referencia se ven muy claramente, que ahí la estimulación del medio no es la más adecuada.

A: claro, lo que pasa es que a veces tú dices esto es genético, eso es ambiental, eso se aprende.

D: da lo mismo, lo que está identificado es que el desarrollo del sistema fonológico va mucho más retrasado y ni siquiera es la evolución esperada en niños de menor de edad. Porque él no mantiene algunos fonemas, es decir, la /m/, /n/, /ñ/, que son fonemas que él aisladamente pueda hacer, en el contexto lingüístico, es decir, entre palabras, inicio, mitad de sílaba o final de sílaba no la mantiene y eso es lo preocupante, ¿entiendes?. Las dislalias tienen que ver con

retrasos evolutivos pero es que Aaron no es que mantengan los fonemas que tiene adquiridos es que no los mantiene, hay un desorden y eso se asocia mucho también, y por ahí avanzará menos también, no, con el léxico. Eso redundaría también en que sus ganancias a nivel léxico vayan a ser más pobres, porque claro su memoria fonológica es menor.

A: entonces lo que interesa es ampliarle vocabulario para que forma, porque claro reeducar hábitos es muy difícil y claro cuándo uno aprende a hacer una cosa de una forma incorrecta, corregirla cuesta mucho, y claro sí lo que se hace es ampliar, es léxico, pues se supone que las nuevas adquisiciones las hará correctamente.

D: de todas maneras, más que de patrones errados es que no tiene algunos sonidos incluidos, no los tiene, no los pronuncia, articulatoriamente hay un nivel de inmadurez que si no se le trabaja pues sólo no lo conseguirá.

A: cuando yo te decía lo de la familia, lo decía porque a veces como se explica y se justifica que esto es una historia familiar pues uno se resigna y no te cuestionas que bueno que tú puedes cambiar el asunto, no; sino que ya tú dices ah pues mira el niño igual que la familia y ya está ahí te quedas, no. Claro y hay vemos lo que tú comentabas un día, parece que la familia de Aaron se resista a que Aaron crezca, no, y claro y cuando el niño ya empieza a hablar y a tener ideas propias al margen de la familia, ahí hay un pequeño susto porque dicen este chico ya tiene muchas vivencias al margen de las mías, no. Y yo no sé cómo lo viven ellos, pero aquí hay madres que ya manifiestan que los chicos llega el fin de semana y se enfadan porque quieren estar en el colegio. Se levantan por la mañana y cómo no hay colegio se enfadan y eso ya quiere decir que hay una parte de su mundo que ya ellos no lo comparten en su casa y lo quieren vivir fuera, este proceso no todo el mundo lo vive bien.

D: no te dije la anécdota de que cuando estaba en casa de Narín decía Antonia y la madre enfrente, decía Antonia no.

A: a, a ti.

D: sí, pero Aaron también me lo dice.

A: tú no sabes lo que me pasó ayer con Narín, me eche un pulso con él y lo ganó el condenado. Qué carácter tiene y que constancia tiene, eh. Voy ampliando exigencias no y entonces ayer estaban poquitos, tranquilitos, tú los vistes ¿no?, entonces la primera parte que estaba en la pintura, que trabaja muy bien, bueno trabajó muy bien la primera parte y ya él después se pone a mariposear pero necesita intercalar una de atención, con una dispersión, total que nos sentamos en el teatro después del recreo. Y le tocaba a él hacer un payaso, a veces se viste gordo y a veces se viste flaco {se refiere a la escena}, y empezó a colorearlo. Y

bueno, más o menos, al principio bien, pero ya después se va X, ya estaba como el otro día que la silla para atrás, la silla para adelante y bueno una falta de actitud concentrada total y entonces me empeñé ya de que no. _”Narín dónde te vas a sentar” y Cristian. Estaban los dos. Y Cristian lo mismo, inmaduro, inmaduro y tan inmaduro que él se pone a pintar aquí y aquí, y aquí, aquí, aquí y de aquí no sale, le puede hacer un agujero en la hoja y no sale de ahí, y entonces le estaba dando las pistas,- “mira mueve más la mano, sube y baja”. Y entonces estaba con los dos,¿no?, y los dos igual de perezosos y de inmaduros a la hora de responsabilizarse. Y digo bueno, yo creo que estos chicos a estas alturas de curso y el año que viene van a ir a cuatro años, sabiendo todo lo que vamos a trabajar en cuatro años ya hay que apurarlos un poquito más, no. Total que Cristian lo entendió. Digo: “miren les voy a decir una cosa ustedes no están haciendo nada, miren que los demás están terminando su trabajo, los demás están terminando su trabajo al mismo tiempo que ustedes podían estar haciéndolo también, ellos van a ir al patio, al recreo y ustedes no van a ir”. Cristian enseguida reaccionó, _ “no, no, yo quiero ir al patio”. Se puso a llorar y digo aquí no se trata de llorar, lo que tienes que hacer es ponerte a pintar la mano, cuando la termines bajas. Y tú lo mismo Narín. Narín ni caso, {imita sonidos de habla de Narín}, ya estaba él mariposeando. Total que empezamos a recoger y como afortunadamente había pocos niños pude dejar afuera a los que estaban ya terminados, organizando sus mochilas y demás para bajar y ellos dos dentro. Cristian ya se iba a poner a llorar y Narín ya empezó a enfadarse, como se pone él porque quería salir. _ “No, no, no”. Y yo muy tranquila sin enfadarme, no, no, ustedes terminan aquí y enseguida desde que nada que terminen, a Narín le faltaba un zapato, no, le quedaba un poquito del vestido y un poco del payaso. Pintó el vestido así malamente y lo di por terminado. _”Falta el payaso”. _ “No quiero”. _ Ah, pues el payaso lo tienes que terminar completo, falta el zapato, un zapato. Había pintado tres y le faltaba uno. _ “No quiero, no quiero”. _ “, venga Narín yo te ayudo un poquito”. _”no quiero, no quiero {eleva el tono de voz}. Enfadado. A todas estas Cristian termina su mano, no la termino perfecta y completa pero yo pensé que para ser la primera vez ya había entendido que había que terminarlo y había puesto su actitud de bueno yo lo termino para. Entonces X, se fue Cristian, se fueron todos al recreo. Ellos bajaron con él yo no tuve que bajar, me quedé. Pues Narín habla conmigo, de chachara, sacó yo mi desayuno {imita la producción de Narín}. _”Narín yo no estoy aquí para desayunar contigo, yo estoy aquí para esperar a que tú termines”. Así que me fui a otra mesa, mira le dije yo tengo que hacer otras cosas y tú trabaja, yo me voy a otra mesa y tú termina lo tuyo. Ya no trabaja, tiro el lápiz y no quiero hacer nada más y llorando, no. Total que termino yo lo que tenía que

hacer aquí, me vuelvo al comedor. _”¿ te bajas conmigo al comedor y lo haces en el comedor?” _ “ no quiero”. Pues bueno te vienes conmigo al comedor, nada, digo bueno. Estaba el orientador que ya lo había visto y demás y digo hala nos vamos a las colchonetas, te llevas la hoja, te llevas el lápiz y cuando termines el zapato jugaras. No hizo nada, llorando, llorando, enfadado, chillo, pego, gritos, pataleos pero no pinto el zapato, no. Bueno entonces digo esta es una lección que tiene que aprender, una terapia, yo terminé cansada y ya diciendo Dios mío. Porque yo de vez en cuando le decía Naríncon qué quieres jugar, quieres jugar con los X, pues no te vas a mover de aquí, pues claro después ya se movía. Ya no sabe ni donde se ponía y ya estaba en su actitud, que yo reconozco que pone de los nervios, que le da lo mismo ocho que ochenta. Poco más que ya se dormía. Lo puse de pié y le dije ni se te ocurra dormirte, aquí te quedas de pie y nada. Al final, él bajo otra vez con su hoja, la guardó en el lapicero y no la terminó. Y ahora voy a terminar a que le toque el teatro para terminar con el zapato. Entonces lo que voy a hacer es continuar con esa línea de trabajo, o sea, ponerle trabajo y que entienda lo que yo ayer. Mi duda era este chico está entendiendo por qué está aquí y entonces yo le preguntaba

D:< esto es un pulso >

A:<sí>

D: <y ver quien resiste más>

A:< y yo le preguntaba>

D:< y yo lo que tengo previsto es eso mantenerlo en la silla, pero así llore, sabes que pasa es que no lo van a ayudar, es decir, evidentemente es un poco más retrasado que los niños de su misma edad pero es que lo otro es seguir.

A: sí, es X X evitar todo el tiempo.

D: < no se le piden conductas más adecuadas>

A: y ayer yo le preguntaba, Cristian guárdalo en la mochila. Ayer yo le preguntaba a Narín, _”¿Narín tú quieres jugar a las pelotas?” Y me decía sí, pues cuando termines el zapato. Y le decía al resto de la clase para comprobar que si estaban entendiendo lo que estaba pasando, a ver por qué está Narín sentado en esta silla. Porque no ha terminado su trabajo del payaso y no puede jugar. Vale, lo oíste Narín, y digo bueno a ver si yo es que le estoy pidiendo el oro y el mono y él no se está enterando porque está sentado ahí, mira que bonito, pues eso.

(fin grabación)

SEXTA ENTREVISTA CON ANTONIA

24 de mayo del 2000

= Presentamos a Antonia el material de reeducación fonológica CEPE.

D: En realidad, son materiales ya elaborados, donde aparecen las fichas seleccionadas en función del fonema que vas a trabajar y la posición dentro de la palabra.

A: está bien trabajar eso porque además los chicos se lo pasan pipa. Hoy volvimos a trabajar un poco lo de ayer ^.

= interrupción de la grabación.

D: él {Aaron} es consciente de que no lo dice bien y entonces evita, no. Esa es una estrategia que utilizan los niños que tienen un desarrollo fonológico retrasado, y no tienen problemas en otras áreas, es decir, cognitivamente funcionan bien, la estrategia es evitar y es tan sutil que aquellos fonemas que ellos no articulen, eliminan la palabra de su vocabulario.

A: sí, sí.

D: pero en Aaron creo que esta esa parte y esta la otra parte de hacer lo que le da la gana y de niño mimado. El esfuerzo y el trabajo no va con él.

A: sí, exacto.

D: todo vale mientras hay un juego y el juego le conviene juego pero no tiene mucha resistencia en la tarea, en mantenerse en la tarea^.

A: Aaron es muy flojo, pienso que por los padres ¿no? No te da la sensación que son gente que se exige muy poco, que viven así como las cosas son indiferentes. Que me dices de la madre lo de ayer, es que es increíble. Que tú le digas eso {que hablara con Antonia para entrar en contacto con otras madres} y que hoy sea incapaz de venir a decirme nada, ¿entiendes?, es un miedo de superación.

D: pero sabes que pasa^.

A: yo no me he pasado nada con ella, Delia. Yo no tengo ningún problema con ninguna madre ni nada, y con ella en particular nada. Porque además se lo hemos dicho, yo siempre incluso le he premiado bastante con Aaron.

D: pues mira que les dije Antonia es encantadora con los padres y además le dije, en la puerta del colegio, no es nada grave, pero no dejen de venir, “sí, sí, sí”.

A: Se habrán enterado a lo mejor que yo estoy dando horas y citas para el encuentro, aunque yo dije bueno espero.

D: por eso también les dije póngase en contacto con ella porque ella tiene previsto, está entrevistándose con padres pero además a ella le gusta que aprovechen las horas de tutoría

que hay para padres, acérquense y venga a verla y háblenlo. Así ven qué ha pasado en este último período en el aula

A: una cosa rarísima esta historia la verdad.

D: yo ya con los padres no sé ni que pensar.

A: a mi me va este año muy bien con este grupo, además es la primera vez que cito a las familias, el término madres no lo uso en absoluto. Aclaro quién es la familia, cada vez que oigo hablar de madres digo “familias, por favor”. Porque familia puede venir cualquier miembro de la unidad familiar, sea la que sea la unidad familiar. Y yo este año he insistido, me doy la licencia puedo venir un día incluso que no sea tal pero que quiero que venga el padre, no. Y los padres son, una monada los padres, la verdad es que estos niños tienen unos padres estupendos, los chicos, las chicas también pero me ha sorprendido muy favorablemente que claro yo desconocía esa figura en la escuela y resulta que son un encanto, que se lo pasan pipa con los hijos. Ayer vino el padre de Aitana, te puedes imaginar como es ese hombre con la niña, es que se le cae la baba, es que se lo pasa pipa con la niña, se divierte muchísimo. Y son un X los dos, que claro así está la otra como está. Pero después tú le ves que es una niña sana, que está feliz. Y el otro día eran los dos hablándome de la niña y era todo el tiempo riéndose, sabes. Y dice la madre ¡yos! Es que lleva una racha la pobre, no sale de una nalgada para otra no, pero todo con una naturalidad, con una aceptación que de verdad me limite a escucharlos porque además se los dije no tengo nada que decirles, solamente que me ha gustado mucho oírles, veo que se lo pasan estupendamente, la niña está muy bien y que quieren que les diga, pues una maravilla. Entiendes, entonces que les voy a contar yo que ustedes no sepan, porque tampoco tienes que ponerte en plan exigente. Ellos están bien, la niña está bien, pues que maravilla, han dado con la clave de cómo disfrutar. Y es una niña que habla un montón, que lee muchos cuentos, que juegan con ella y que respetan sus decisiones y la respetan a ella. Así que es una experiencia nueva.

A: Yo te digo para visitas de familias ahora, porque ahora mismo entramos en la jornada reducida, de 8.30 h. a 12.30 h.

D: cuándo es.

A: El día cinco ya entramos con esa jornada, entonces los días cinco, seis, siete y ocho de esa semana, de lunes a jueves tengo para citar, es una hora y citaré cada día dos, porque haré entrevistas de media hora, porque si no no me da tiempo. Ya yo tengo entrevistados a tres, como a dos horas los dieciseis, porque luego el trece y catorce también. Y la familia de Aaron puedo entrevistarlas de las primeras, pero si a ti te urge por otra historia puedo

D: bueno, vamos a ver compromisos que ellos adquirieron ayer, para informarte, a ellos se les entregó también {ojean el programa y se oye el ruido de las hojas al pasar}. Vamos a ver por un lado tiene información de cuál es el nivel de retraso que tiene Aaron en el habla y por qué es importante que ellos participen, colaboren y, además, hagan un trabajo continuado.

A: que el retraso no es tanto con la edad.

D: les he dicho que eso no tiene nada que ver y que como además hay antecedentes familiares, pues lo que hay que intentar evitar que el niño tenga problemas con otros aprendizajes, ¿no? Y que este era el momento para hacer un trabajo más específico y un apoyo más específico. A ellos les deje muy claro que de hecho era una de las limitaciones que, te había dicho para el curso que viene, que necesita apoyo específico.

D: me preguntaron que si no trabajaba en el verano que por qué no ^.

A: profesora particular.

D: sí.

D: entonces, estar al tanto de cuál ha sido el problema pero veo que se les olvida con una gran...

A: facilidad {se oye más lejana, está preparando algunas cosas}.

D: facilidad porque

A: no les ha hecho firmar por escrito, y tú te llevas una copia y ellos se llevan otra, y yo firmo y tú firmas y ellos se la llevan porque con mucha gente funciona muy así.

D: sabes que pasa que no sé si funcionara. Aparecen circunstancias, <te ponen cada excusa que tú dices>

A: <son unos inconscientes, que quieres que te diga>

D: mira, primero que si la enfermedad de la madre y ahora apareció una intervención quirúrgica de la abuela y al padre le despiden del trabajo y lo mandan a la calle.

A: ¿a quién?

D: a Moisés, el padre de Aaron.

A: ¿es camionero?

D: no tengo ni idea.

A: pero y ¿con un camión no se puede vivir?

D: pues habrá cambiado de trabajo, ha encontrado otro. Pero ha sido una situación que de hecho los ha tenido destartalados porque a la calle, sin cobrar y además con un crédito pendiente.

D: qué les dices ¿eh?

A: ya

D: y reconociendo y asumiendo que Aaron está como está porque ellos han estado con otras cosas. Es que claro el contrato tiene que ver con que cumplan, pero lo que nos vas a hacer que firmen un contrato donde aparece no vale la asistencia por excusas familiares. Yo también me puedo poner mala, ¿me entiendes?

A: sí, esas cosas no puedes.

D: ¿qué haces?

D: ya lo pensé, ayer estuve muy firme con ella. Les dije yo esperaba que se pusieran en contacto a través de Antonia. Bueno, vamos a terminar con estoA: Ellos están informados de por qué Aaron tiene la dificultad que tiene y qué pueden hacer, entonces, ellos tienen aquí una serie de ejercicios, además de unas cosas muy generales que tienen que ver con mantener una conversación, con darle turnos, con dedicarle un tiempo específico a hablar, bueno si jugamos, jugamos. Pero esta parte tiene que ver con la conversación, con el diálogo ¿no?. Donde se le oigan sus opiniones, se respeten sus opiniones, se le tome en cuenta en las decisiones que se planifiquen. Y tratarle como un niño que ante todo es una persona. Y además tenían una serie de ejercicios muy concretos para que ellos fueran haciéndolos en casa. Como oír canciones, ensayarlas, mira todo esto que Aaron le viene muy bien a nivel auditivo y todo lo que tiene que ver con la discriminación auditiva.

A: sí, sí, sí.

D: Después a ellos les di tareas concretas. A la madre, que hiciera una lista de palabras familiares, que utilizan, sean acciones, sean objetos y que contengan los fonemas.

A: eso es de ahora.

D: no, esto es de Marzo.

A: muy bien.

D: sí, sí, a la siguiente reunión ella trajo la <tarea>

A: <la lista>.

D: no hizo ni mes y medio, qué quieres que te diga, para darle continuidad. Y otra de las cosas que yo le comentaba la importancia de que Aaron estuviese

A: tuviese modelos

D: sí, aquí tienen una idea porque el otro es un examen más exhaustivo, y que ayer pensaba comentarte pero que si quieres otro día o al final quedamos para explicarte el tema del retraso, que no es un retraso sino un desorden fonológico alterado.

A: ajá

D: y cómo o los nuevos modelos que hay en el desarrollo fonológico.

D: bueno, ayer se les entregó otras nuevas tareas, eh. Aunque se insistió en que esto hay que hacerlo y hay que mantenerlo y hay que buscar las formas aunque aparezca lo que aparezca en el contexto familiar, sea la abuela, el abuelo o sea quién sea; el niño es el niño y no se puede desentender.

A: como comer todos los días vaya.

D: pues ahí tienen que de su lista de palabras que también ellos han ido elaborando, aquí puse un ejemplo que yo les di. También estaba hacer el ejercicio que yo te propuse a ti, del bombardeo automático, que era que tenían listas de palabras y en el momento que están con Aaron que leen un cuento, que hablen del cuento o que les cuenta algo del colegio, pues introducir que le repitan una serie de palabras, sin pretender que él las repita, sólo que las oiga. Un poco es para ver cuestiones de articulación. Y otro de los ejercicios que también te propuse, que de la lista de palabras, decir cuál falta; por ejemplo, decirle tres palabras y preguntarle: "¿qué palabra se ha perdido?". Y después otro que ya se los había comentado de la anterior vez, que tenía más que ver con ejercitar más el soplo.

A: la X si la dice.

D: no, ni hace la "f", ni hace la "s".

D: el fonema de la "s" es que la "Z" es más fácil, que es la que hace él: La "s" implica un nivel de mayor complejidad en la articulación. Bueno si el año que viene sale, pues ya saldrá, no será el fonema en el que más pongamos las cargas ¿no?, pero ahí está. Pero la "s" que no sale, entonces tienen ahí varios ejercicios para realizarlos. Entre nosotros estuvimos ayer haciendo ensayos con respiración, los tres momentos de la respiración: el tomar aire, el mantener y el expirar. Y que con Aaron cuando hacemos estos ejercicios hay que combinar el soplo fuerte, el soplo más débil

A: Mira aquí te puedes sentar con él te lo llevas a la tierra, abres una canaleta de tierra, buscas unas bolitas y te pones hacer un juego.

A: una sopladera, X

D: sí tienen. Les dije pitos, flautas, armónicas. Otro de las cosas que yo espero que de aquí al viernes te entreguen

A: ¿el qué?

D: yo les pedí que me hicieran grabaciones de una situación de interacción de ellos en casa. Es una tarea que está pendiente desde hace ya tiempo. Ellos me decían que tenían cantidad de vídeos, ayer no existían tales vídeos.

D: bueno pues el asunto está en eso, que se comprometieron a que en estos días, yo creo que el plazo máximo será el lunes, ellos iban a dejarte a ti un cassette.

A: un cassette o un vídeo.

D: una cinta de vídeo perdón. Porque yo quiero ver qué modelo usan con Aaron y cómo es la interacción. Por ejemplo, con Narín se ve mucho, la madre, por ejemplo, funciona muy bien como interlocutora pero se ha descuidado la situación, el espacio ¿no? Se pone, mantenerlo en la silla, como rutina que es importante para que centre la atención, eso no quiere decir que debemos mantener a Narín quince minutos ni mucho menos, sabemos que para ver un material si que conviene que este sentado. Bueno, para volver a Aaron, pues tienen esa tarea. Así que espero que traigan la cinta porque esa cinta, yo la observo y así convocamos la próxima reunión. Y yo les decía que ellos previamente tendrían^.

A: {habla muy bajo y no se entiende, creo que pregunta cuándo está convocada la próxima reunión}

D: y la otra es que se tenían que haber puesto en contacto contigo para que ellos fueran los que pidieran esta reunión.

A: es que se los voy a decir, qué si les pasa algo.

D: y que yo iba a estar, y que la idea era que visto hasta dónde ellos llegado a estas alturas del curso, a ver que es lo que podemos trabajar en este corto tiempo que nos queda, porque claro yo ahora si estoy cargando más las tintas en esto. Es que se me ha ido el curso, en respetar y dejar ir funcionado, pero la actitud del principio de confianza, de dar seguridad,

A: evidentemente.

D: necesaria para obtener información, porque es importante . Yo me siento satisfecha porque creo que he obtenido mucha información de cómo funcionan internamente, y creo que si hubiese hecho algo más estructurada, dónde se define mucho el papel de la especialista, sabes que tampoco querían que con lo que me contaran se sintieran que los estaba fiscalizando lo que hacen.

A: y a ti te ha parecido que ha ido demasiado lenta

D: lento en el sentido de, por ejemplo, no ha sido posible podernos sentar ambas partes, pero de todas maneras

A: es que fijate que en las familias normales, entendiendo por normales que no tengan ningún tipo de problemas así, que se este trabajando en particular, todavía hay madres que te dicen es que claro como es el primer año de escuela y tal, como que todavía hay cosas del funcionar de la comunidad y demás que no.

A: les tienes sorprendidos

D: claro y además el niño no tiene problemas porque tú no los llamas para decirle que tiene problemas.

A: claro.

D: yo creo que piensan cuando la maestra me llama es porque hay problema

A: sí.

D: de hecho yo insistí mucho en decirles que no era nada especial pero que era importante.

A: es que además es curioso porque si yo algún vez he hablado con Aaron {rectifica}, de Aaron, es decirle.

D: sí, ellos me preguntaban y cómo será y tú que le has visto, cuéntame. También me preguntaron cómo había ido. Entonces le dije que se le ve más relajado, más distendido, y de un interés, que se le nota que está más trabajado, pero que evidentemente la parte de la articulación estaba bastante inmadura, no. Es decir, que si había una insistencia pero no era continua pues comenzaremos el curso que viene, Aaron seguirá comprendiéndosele menos, se le entenderá.

A: como no se corrija ahora bien y sobre todo él no cambie esta actitud de fondo que tiene de no superarse, porque claro aquí lo importante es que^.

D: ayer estuvimos hablando mucho a partir de que lo notaban muy alterado desde hace mes y medio para acá o dos meses, de Marzo para acá^.

A: como están todos, están un poco afirmándose.

D: pues eso.

A: están haciendo frente a la autoridad y están en eso como están todos, al final no es nada del otro mundo.

D: nada, yo les decía que hay sí que era importante que ellos mantuvieran unos límites, porque el niño necesita esos límites.

A: y que están poniéndonos a prueba constantemente, cada paso, cada cierta etapa ellos ponen a prueba un límite y claro tú tampoco puedes estar fijándole siempre la misma etapa, hay que ir ampliando pero por supuesto yo soy de las que amplío X y el X, más responsabilidades, eso está claro.

D: pues este es un tema que aunque lo hablamos un poco, les dije que era un tema para hablar contigo, porque hay que coordinarse. Que sepas que es un tema que hablamos y que ellos perciben a Aaron así. El padre reconoce que él le ha dado a Aaron todo lo que quiere y que a él le cuesta ahora mismo cortarles cosas, pero que lo va a ir haciendo poco a poco. La madre

dice que ella es la que asume, la que está haciendo, la que pone límites y la que está forzando la autoridad y que de todos modos le permite hacer lo que le da la gana.

A: no es justo tampoco.

D: ahí, {tono de voz muy bajo y no se entiende} se asumen por ambas partes los mismos criterios para funcionar con Aaron

A: tanto para disfrutar como para^.

D: que cada uno vea en una figura, una persona que castra y con la que no funciona relajadamente, y con el otro, espera que venga papá que te lleva a todos lados.

A: eso en el fondo de todas formas es, si digo algo de todo esto es una gran irresponsabilidad por parte de los padres.

D: hay una gran inmadurez, están^.

A: del padre en este sentido, cuando los padres asumen este papel de que ellos se reservan la parte lúdica de los hijos, a mi desde luego me parece que son actitudes de irresponsabilidad, porque es muy fácil: Entonces quién le enseña realmente lo que es la vida, quién.

D: bueno pues con Aaron la idea era que en lo que queda de curso a ver si tenemos una reunión los tres conjuntamente porque ellos tienen un plan de trabajo para hacer en casa, aquí en el aula también se están haciendo cosas como las que hacen ahora, que son las praxias, y algunas cosas que podríamos incorporar en este espacio del teatro ¿no? Y si es posible, por lo menos ya después participa Adria y que tengas previsto cómo estimular un poco más el lenguaje de aquellos niños que están más retrasados, aunque los casos seguidos han sido Aaron y Narín, pero viendo a Cristófer y a Cristian, que aunque no les hemos hecho una evaluación más individualizada. A Cristófer se le oye el habla poco inteligible todavía ¿no? Y Cristian no sé si hay algo más, aunque también tiene una talla y una figura que^.

A: lleva una solución más global: Quizás Cristófer tiene una serie de valores muchos más avanzados y en el lenguaje lleva un retraso. También es muy tímido y retraído a nivel de personalidad, pero es un pibe que no muestra inmadurez en muchos aspectos pero que en Cristian globalmente si no lo notas. Pero ya te dije que la familia de Cristian es de handicap, un niño sufrido, esa familia, entonces yo creo que su madre tiene X pero yo no los he citado pero voy a citarles ahora también de los primeros porque a que darle un toque, no me han pagado material, es una gente que aparentemente que todo lo superan muy bien pero luego pasan olímpicamente, saben fingir de maravilla, son unos caras y son así. Funcionan así y así les ha funcionado muy bien además.

D: ya.

A: y que puedes decir, y de hecho yo hay veces que le exijo pero continuamente me vienen recuerdos de dónde viene y cómo es y cómo es su familia y demás.

D: bueno, yo ahora mismo no te lo tengo por escrito pero lo que te voy a plantear, o bueno la reunión también tenía la finalidad, sabiendo que ya te digo sé que es final de curso, que te coge a ti muy mal, pero no sé si podrías introducir, sobre todo o incluso como experiencia previa de curso al año que viene,

A: no ya yo estoy introduciendo avances, lo que yo he ampliado ya son cuestiones y si se pueden ir introduciendo cositas que

D: cosas que se puede hacer, habría que valorar por ejemplo, yo te digo yo te lo voy a pasar por escrito pero, la idea sería utilizando la estrategia, el diálogo y la conversación, como estrategia básica para estimular el lenguaje, que esos niños que tienen retrasos y dificultades tengan más oportunidades para participar, bien

A: que sea más directiva con ellos en el diálogo.

D: sí, preguntas más abiertas, siempre enlazándolas con algún tema

A: que les fomente hablar.

D: eso, si repites sus enunciados más elaborados, enseñarle algo más de vocabulario. Eso habría de ver dónde lo haces si en el grupo pequeño y después en las colectivas. Yo creo que hay que fomentar la participación, porque hay niños que no van a participar, no te van a levantar la mano.

A: sí porque después a nivel de personalidad hay muchos que se inhiben.

D: se retraen, entonces tienes que ver cómo garantizas que los más inhibidos o más tímidos se fuerce el turno.

A: vale.

D: mira a ver cómo lo puedes hacer.

A: si es tentarlos.

D: de tal manera que esa es la estrategia que mejor puedes trabajar.

A: no, pienso que también es mejor que lo empiece hacer ahora, porque por ejemplo, María la niña que se iba ahora, es la primera vez que viene y está feliz en la escuela después de todo el curso. Generalmente llora mucho, se pega mucho, y lleva unos días, desde que vino con la varicela. NO sé si si fueron diez días de quedarse en casa y nos echo de menos o qué, que ahora está muy cerca de mí, se ríe mucho, me participa mucho su alegría, me dice, más de una vez me ha dicho “estoy contenta Antonia”. Y está muy risueña, muy risueña como nunca había estado. Claro ella hasta ahora no hablaba mucho en el diálogo pero con el punto ese de

confianza que tiene ahora, si que desde luego este mes se podría aprovechar para reforzar a esas personalidades, que están destapando ahora, no; porque claro en el verano se olvidan muchas cosas y siempre el primer trimestre, al principio hay que volver a retocar una serie de cosas.

D: pues sí, yo insistiría en que las partes del rincón y en la colectiva estos niños tengan garantizados un turno y desarrollar tú las estrategias para engancharlos en una conversación, una palabra que te puedan decir, ver con la engarzas. Y ya después para el trabajo de la zona A: el más específico.

D: habría o tendríamos que introducir actividades, también juegos de expresión, pero darte materiales más específicos como los lotos estos {los manejamos} o bien los dibujos que utilizas en las representaciones de los cuentos para trabajar vocabulario y a partir de ahí hacer actividades de denominación, identificación. Tú les dices la palabra y ellos identifican, o que ellos denominen ¿eh?.

A: toda la programación de vocabulario.

D: una cosa es esto y otra que había pensado es

A: yo creo que ahora es un momento estupendo porque el teatro que estamos trabajando ahora es muy mecánico, porque es un campesino que lo hacen ellos ahí es colorear verduras, frutas y picarlas y ya está, nada más. Con lo cual las fichas en sí no dan mayor trabajo, me puedo dedicar entonces a hacer más selectivo el trabajo ¿no?.

D: sí tendrías que trabajar cuestiones de vocabulario en torno a eso, fruta

A: no y alimentación

D: Narín por ejemplo tiene un problema de vocabulario que no identifica ni la más sencilla, mientras las chicas ya están con las frutas exóticas

A: quién Narín

D: no, Elena y demás

A: sí, sí

D: por eso, hay que compensar todo lo que tiene que ver con bien objetos o acciones. Incluso se puede ver si se puede recopilar de los cuentos anteriores y <hacer un texto>

A: no, pero con todo lo que hemos trabajado y repasado, si me dedico a repasar los cuentos con ellos, hay vocabulario montón.

D: podemos montar un cuaderno donde haya distintos dibujos, el sombrero, la boca,...

A: si poniéndole aquí la imagen.

D: con objetivos más específicos para trabajar con ellos porque ellos en la dinámica de la actividad, teniendo en cuenta su nivel conceptual va a ir arrastrando

A: el objetivo es la motivación de la conversación.

D: a partir del diálogo y de la conversación como estrategia fundamental, estimularla, aumentar su X, utilizar más funciones comunicativas en el sentido de usar el lenguaje entre los mismos personajes, qué le puede decir este niño a éste, ustedes dirán como se han dedicado a repetir varias secuencias del cuento, pero entonces intentar fomentar en estos pives la proyección

A: sí

D: y para acabar

A: y también lo tengo que trabajar con Narín <porque entonces digo esto puede ser subrealismo puro>.

D: vamos a ver

A: sabes lo que me pasa con Narínahora, que conmigo tiene una relación espontánea muy rica y ahora lo que tiene es una rebeldía increíble, porque en el fondo es un rebelde que no veas. Aaron en ese sentido es mucho más dócil pero que el otro es que vamos es capaz hablarme de una infinidad de cosas. ¿Por qué quiere él hablarme? Pero basta que yo le pregunte, y él “uuuu” y ya no quiere contestarme. Seguiremos trabajando y trabajando y a ver si en una actividad de grupo donde todo el mundo participe y que él también diga, pero que es una participación que no veo en él, ha desarrollado otra actividad de escape, de huida que vamos, que cuando le quieres llamar la atención o sentarlo o quieres hacer algo, sale por patas.

D: es que

A: uno porque no se supera nada, en realidad, y el otro porque sale por patas. Han desarrollado ahí unos mecanismos que vamos, me es fácil desde luego con Aaron si te digo la verdad.

D: sí.

A: que con Narín

D: con Aaron el problema es más específico porque tiene que ver con la articulación y porque cuando trabajamos el vocabulario él va teniendo mejor memoria auditiva y demás ¿no? Hombre después hay una serie de actividades que son probablemente más lúdicas que tienen que ver con todo lo que es la discriminación auditiva, no, de discriminar sonidos, los sonidos característicos de los animales o cosas que produzcan sonidos y entonces ahí hay que insistir con Aaron porque conmigo es muy difícil, yo creo que contigo.

A: conmigo ha reforzado algunas cosas, en privado como que este tipo de ejercicios. Es que las tres que tiene en este grupo son tan tan tan, son unas metete en todo. Laura es que yo estoy haciendo ejercicios con Aaron y ya está ella contestando

D: es que no sé si cabría, que es a lo que le he estado dando vuelta, de en qué momento, en qué espacio se podría unir a los cuatros más retrasados en el lenguaje {nombre de los niños}.

A: es que yo todavía de la edad no puedes tampoco precipitarte determinados tipos de historias aunque yo cada vez le he pedido incluso un poquito más y un poquito más y veo que funciona. El otro día por ejemplo, con el taller, en él se quiso a través de una situación, tú estabas, ¿no?

D: sí

A: te acuerdas que el otro día le dije que iba a pintar una manzana y en principio se quiso negar porque quería disfrazarse de payaso.

D: ah, sí, es fue

A: te acuerdas

A: no, payaso ahora no, con los puzzles ¿no? Entonces le dije, no, no, y entonces ahí pensé bueno vamos a ver tampoco>, porque al final lo que pasa con este tipo de niños que si te quieres poner así, te lo vuelves más destructivo que con el resto, porque yo siempre creo que la opción que ellos tengan en cuenta que se les permite elegir, que tienen la capacidad de elegir es gratificante para todos, porque un niño puede empezar por ahí sin mucho trabajo. Bueno entonces Narín, tú qué pasa que quieres empezar con un puzzle, muy bien, vale. Hacer el puzzle, lo hizo una vez, y bueno Narín ya está y ahora recuerda que aparte de todo lo que puedes hacer está hacer la manzana, que tienes que hacer la manzana y ya después de todo ese proceso, tata, tata, porque se estaba cerrando en banda, ya me he dado cuenta que no es que, bueno porque tú dices, bueno bien no debería ser así, pero vale mientras no sea a tu manera tienes que partir de donde está claro y tampoco lo puedes pasar de un extremo al otro así como así, entonces yo digo pues vamos, no sé si es camelarlo, igual es camelarlo pero también es lo que en estos momentos le hago a los demás, bueno sí, aquí llega otro y me dice yo quiero hacer un puzzle pues al final no le digo que no porque hay tiempo para hacer un puzzle pero tal y para cual ¿no?. Ya por ejemplo, un tipo de Cristian que lo que le gusta un puzzle, y no quiere pintar oye vamos a pintar porque tú eres muy lento pintando porque le tengo que motivar

D:x

A: Además Narín lo hace en un segundo, la manzana la hizo en nada, la pico estupendamente y lo hizo todo muy bien y ese día él estaba muy contento con su logro. Fue de esos días que yo le ofrecí una conducta nueva que era que él estaba autovalorando su trabajo. Decía Luque mira mira, y se reía y se ponía muy contento cuando veía que lo estaba terminando y lo terminó. Claro fue una prueba para los dos, decir, bueno pues al final lo hizo, y lo hizo bien, sabes que yo le ayudé un poquito y demás pero él estaba ahí, y sentado más o menos te acuerdas que al final incluso miraba para él y poner la mano y yo le dije a todos, todo el mundo la manita aquí y él más de una vez miraba la mano de los otros y ponía su mano así, o sea que es una que acabe el curso ahora. Porque yo he observado que estos niños que también nacen en día y eso de verdad es común en todos. Berta por ejemplo es una niña que nació en Diciembre y aunque aparentemente parece tiene ese carácter de más tal, es inmadura pero vamos infantil todavía para un montón de cosas. Y son niños que nacen en diciembre y los cursos que yo he tenido de niños nacidos en diciembre puede haber alguno que no, que no tienen nada que ver pero muchos sí. Van siempre que cuando ya va acabando el curso es cuando ellos empiezan a enterarse de las cosas, y es una pena. Ahora el año que vienen si vienen y ves como tratamos la sesión de payasos que la del desarrollo de gimnasia auditiva con los fonemas ¿no? que es todo de desarrollo de canciones, la búsqueda de fonemas y tal, Narín estará sordo todo el año. Pero no solo porque no tenga el conocimiento cognitivo porque ya sabemos por infantil de tres que la tiene, no sabes lo que le estás pidiendo porque ya es una actividad abstracta ¿no? Que es buscar un fonema por medio de una palabra, no sabe lo que es fonema, no sabe lo que es palabra, tú se lo dices pero él no sabe lo que le estás pidiendo. Claro son niños que empiezan a despertar casi casi cuando van a hacer las vacaciones y claro es una pena porque entonces bueno pues vale empiezan a principio de curso la dinámica siempre van como muy retrasados y claro cuando tú ya en cinco años ya vas a empezar con otras actividades más fuertes resulta que tienes que recordar que ellos poco menos que empiezan como cuando tú empezastes en cuarto llevan casi un año de retraso. Narín casi hubiese sido mejor que hubiera nacido el 1 de Enero para que empezase tres años ahora, ten en cuenta que por unos días empezaría tres años en este curso y éstas cosas también hay que tenerlas en cuenta porque casi llevan un curso escolar en retraso con los demás y

D: no se puede repetir

A: no en la LOGSE sólo se permite repetir un curso en primaria

D: y en Infantil no se le permite ni siquiera permanecer en la Etapa

A: vamos a ver, en Infantil se considera que si para el niño va a ser muy beneficioso bajo sugerencia y petición de los padres si se le puede contemplar que este un año más. Hay que valorar entonces si realmente es más beneficio para él, ver que matrícula hay primero, otra cosa es que hay gente que se ha hecho lo que pasa es que claro cada vez la LOGSE es muy restrictiva porqu solamente puedes repetir un año en toda Primaria y entonces no sé si lo repites en Infantil como vas después a nivel de edad si lo puedes hacer, No sé como se ha hecho habría que mirar y entonces hay que consultarlo con la Inspección.

D: X

A: entonces depende de cómo sea el Inspector pero que es un apena en el caso de Narín. Narín bueno no se si hubiese sido mejor, igual de repente te llega un año más inmaduro pero no sé

D: con Narín desde luego el mayor avance lo tiene con conseguir una X porque en el trabajo

A: y yo te digo la verdad

D: Narín cuando está centrado en una cosa y es que lo que necesita es que le ordenes

D: y creo que en muchos niveles no se entera de lo que pasa a su alrededor. Lo mismo que paso ayer que tú decías

A: la lectura que yo le hago es que no se si estaba realmente eligiendo o ¿no? Porque no. Creo que estaría X va allí, se dejo llevar en ese momento no ofreció resistencia, cualquier otro niño de su edad creo que se da cuenta

A: no, yo le hice resistencia ahí y él huyó que es lo que hace él y huyó y se encontró con ese puzzle y se colocó con ese puzzle ¿no? Entonces yo le saqué de ahí y le dije aquí, que a lo mejor estuvo bien para que tomara conciencia a lo mejor lo que yo si puedo hacer es no te permito que huyas, estate aquí. Bueno yo te estoy diciendo que eso no lo puedes hacer, porque lo que tú no puedes hacer es huir pero tú quieres elegir también un poco que aprenda a defenderse oye Antonia yo voy a pintar la manzana después pero primero voy hacer esto. Sin le puede hacer, ahora todavía mucho más de espejo de hacerle ver qué pasa. Incluso podría no me he metido todavía nunca con él, cosa que si hago con otros niños, decirle oye Narín qué pasa, te digo que hagas el payaso y te vas y te escapas para ir a otro sitio, no, eso no es lo que tienes que hacer ahora, sabes, hacerle mucho más si podría hacer con él todavía un espejo más duro, de hacerle ver que Narín quiero hablar contigo y te estás yendo para otro sitio, sabes hacerle ver el ponerle palabras en su actuación para que él se empiece a ver ya realmente cómo funciona y la palabra huida que tanto la maneja que la empieza a integrar, a decir, te estás escapando Narín quieres que estés aquí, te estás yendo para otro sitio y no quieres oír lo

que te estoy diciendo eso sí creo yo que en estos momentos él ya puede empezar a recibir este tipo de información sobre sí mismo que es lo que hago con muchos.

D: sí es devolverle para que

A: claro para que pare y se de cuenta ¿no? Y normalmente eso funciona bien porque ellos tienen esa capacidad interna de ir autorregulándose ¿No?

A: y ahora con cositas que les vas mandando me he ido dando cuenta que me salió espontáneo, más bien enfadada porque te no te vas a salir con la tuya ¿no? Vi cuando se salía para allá fue no te plantas aquí ¿no? Ya una vez lo saque de esa situación de huida, ya le dije tú quieres hacer primero ese puzzle, puedes hacerlo pero ya le dije tú quieres hacer primero ese puzzle, puedes hacerlo pero sabes también es un poco como decirle puedes hacerlo pero tienes tu cauce para hacerlo ¿no? Cuando le hablan enfadado y demás tú es que me quieres pedir tal cosa, vale pídemela pero no me la pidas como me la estás pidiendo porque no hace falta que me la pidas así como me la estás pidiendo bueno pues devolverle un poco la pelota de cómo está funcionando porque vamos si partimos de la base que puede entender o puede dar pues tiene que dar o por lo menos así para salir más del ruedo y saber cuál es su funcionamiento, tratarlo como a los demás a esos niveles y ver cómo responde ¿no? Pero ya te digo con él en realidad he ido subiendo el nivel de exigencia y yo he notado, de verdad, te lo digo siempre es que>

D: no si yo también lo noto

A: los muchos avances que digo que pena que no tengo video porque es para poner una cámara para ver el cambio en Infantil, porque yo ahora me pongo a pensar cómo están, yo ahora me siento en las colchonetas cuando me puedo sentar tranquilamente a verlos hoy, yo de verdad es que me sentía satisfecha de ver cómo funciona el grupo, cómo interactúan entre ellos, como ya utilizan claves de discurso, su primera reacción oye porque no se lo explicas, lo que ha pasado y ya no tengo que decirle cómo ya saben decir en un tono más suave lo que paso, mira que fue sin querer que ta ta. Y puede sonar a mojigatería de educación tal pero en el fondo ellos están viendo que se pueden resolver la historia de otras maneras, si yo ya cada vez intervengo menos, porque cada vez intervengo menos, que pena que no tengo video de principio de curso para ver sesiones de psicomotricidad, interacciones.

D: interacciones en el aula

A: como realmente ellos progresan ¿no?y cada vez más y el progreso de Narínes abismal una vez a principios de curso yo tenía dolor de cabeza de un día que se fue ahí con los perros del conserje que le no le mataron de milagro porque tiene una historia ahí

D: tiene una historia de

A: y uno no sabe lo que ha sucedido, lo dice la madre este niño está vivo de milagro, no se ha envenado, no le han pasado más cosas porque de verdad tiene un angelito encima que vamos

D: pues quedaría cuando tienes entrevista con los padres porque los padres sería

A: yo estoy pensando que con Narín y Aaron no voy a meterlos en el horario éste porque este horario es de media hora y con ellos va a ser casi imposible porque con ellos tengo que hablar muchas más cosas que lo que tendría que hablar con las otras madres, tengo que mirar bien la lista para considerar con quienes porque por ejemplo con los padres de Aitana nada es una cosa muy suave, con los padres de Kevin ya hablé largo porque era mucho más delicado el tema pero tengo que mirar la lista para ver con quién media hora va a ser poco porque a lo mejor hay que profundizar más con Narín y Aaron estoy pensando que me voy a saltar el horario y los voy a citar para por la tarde

D: pues en esas últimas reuniones me gustaría estar eh, con Aaron ya sabes la parte que yo quiero que tú conozcas que vamos a mantener, insistir también con los padres ellos tienen que asumir un compromiso de la misma manera que tú en el aula estás incorporando. En el caso de Aaron porque estás desarrollando una serie de actividades que tienen que ver con mejorar su nivel de articulación ¿no? Y que de la misma manera que aquí le dedicamos un tiempo hacer ejercicios, en casa también habría que hacerlo insistiendo que ellos tienen más posibilidades porque hay ejercicios que tú no vas a ponerte aquí con él, que tienes que hacer en casa, oír canciones.

A: de la misma forma que tienen que cenar mañana, qué ejercicios vamos hacer mañana

D: después la parte que tiene que ver con cómo se va a reaccionar antes las actitudes de Aaron respecto al desarrollo de las tareas. Y ahí se tienen que poner de acuerdo para funcionar con el mismo refuerzo o con las mismas consignas ¿sabes?

A: coordinar el reparto de roles, X

D: y ellos te contaron de Aaron, ahí no intervengo mucho y en cualquier caso lo que yo les he encomendado a ellos, y tú al mismo tiempo podrás hablar de las actividades que has desarrollado lo que sea y eso sería, ya te digo una reunión antes de final de curso y ya yo me encargaría aunque sea en la segunda quincena de Junio que tú todavía estás aquí en el centro ¿no?

A: hasta el 19 de Junio estoy con niños eh?

D: bueno pues del 19 al 30 sería fabuloso para concretar un plan específico de trabajo durante el verano para ver cómo se mantiene y hasta dónde hemos llegado ¿no?. ¿Qué compromiso asumen los padres y qué se está haciendo?

A: vamos a mirar lo de Narín, de Aaron

D: ¿Aaron?

A: sí. El problema en esta familia es la constancia

D: pues hay que hablar con los padres y les puede servir, les obligamos a pensar. Pero a Aaron le viene bien que alguien se pegue a él y no se levante hasta que no este porque {dificultades para entender, sonido muy malo}

A: en ese caso la actitud de los padres es poco disciplinada

D: y a sentarse con él

A: Aaron está muy desafiante XXXX cuando yo lo he visto en una conducta con su madre {no se puede transcribir, poco inteligible}

D: entonces en la próxima reunión con Aaron será eso. Con Narín

A: a ti te urge una reunión o si decido hacerlo en Junio

D: creo que hay que establecer algo de que ellos tomen conciencia de que en este verano

A: no, la reunión se va a hacer ahora pero sino se hace en estos días por la tarde, si decido tal como vea yo que tengo la programación hecha de Junio, a lo mejor lo puedo hacer por la mañana porque tengo mañanas dedicadas a eso.

D: dices terminado el horario con los pives

A: sí

D: yo recomendaría tener una reunión durante estas tres semanas

A: para después seguir con ellos

D: X

A: bueno yo podría poner la reunión la tercera semana de Junio y tú tendrías después la cuarta semana

A: bueno de todas formas para no tener un final de curso muy atropellado, me es más cómodo hacer eso que a las 3.30 h no me importa venir, el miércoles que me corresponde en mi horario y podemos resolver hasta las 4.30 h. Ó 5 h. Sin problema

D: igual no será tanto pero yo el próximo día no me voy a extender mucho porque ya hablé con ellos. En cualquier caso, tanto con Narín como con Aaron más que el área de la comunicación, es ver lo que se decide en casa en cuanto a responsabilidades, también está el tema de los límites, los deberes, claro a Narín le ayuda mucho.

A: X

D:x

A: ah, pues por eso que lo comenté después, no fue contigo con la que lo hablé la nece> de que las madres en un momento dado nos quedamos solas X que tampoco es tan difícil

D: tenemos que ver la cinta para que veas porque la reacción de Narín es involutiva , colgado de la madre

A: sí yo lo veo cuando viene a buscarlo y me dice qué me dices de Narín

A: de todas maneras a esos niveles pasa mucho

= hablamos de la independencia que tiene en clase para cambiarse

A: avanza, y ya le dije yo que guapa hoy ¿no? Cómo se nota que ya hay más liberación ¿no?

Dice uf no te puedes imaginar y le dije tú estás mucho mejor

D: qué cambios viste

A: eh

D: por qué ella cambió de trabajo

A: no, yo creo que ella se siente con menos dependencia de Narín y aunque tú digas que no, que la notas igual, ella me dice a mí que no, que ella está>

D: no, no sigue igual no, ella reconoce en todas las entrevistas claramente que el cambio ha ido a mejor, a mejor y a mejor, no, eso las dos

A: yo te dije que ella me reconoció un día que yo tenía razón que Narín necesitaba más autoridad

D: y la ejerce

A: sí, sí y además le dije no pares Loli, puedes pedirle

D: sí

A: sigue teniendo un retraso mental respecto al grupo y le puedo reconocer en el grupo, cuáles han sido sus avances pero con respecto al grupo va muchísimo detrás, ¿no? Y entonces hay que darle la consigna a ella de que en el fondo no lo ha hecho mal

A: los niños son capaces de llamar la atención de una forma tan abismal porque en el fondo tú y yo le dije el otro día además X Narín es tremendamente generoso, tiene una necesidad de ser generoso y ayudarte y le dije aprovéchate de él

A: Que te ponga la mesa, que haga muchas más tareas sabes porque ella me dijo es muy egoísta, yo pido ayuda en clase y tengo a Narín al pie del cañón hasta que terminen de ver las cosas y entonces yo le dije muéstrale tú también más hacia él la necesidad que tú tienes de

que él te ayude y decirle mira Narín yo estoy ahora cansada por favor, déjame descansar y si te dice que no, muy bien dale un espanto y X.

SÉPTIMA ENTREVISTA CON ANTONIA

19 de junio del 2000

= Previsto hablar con Narín, con la visualización del video grabada en casa.

A: Cambia, va a otro sitio, XXX, él no lo sabe y no dice yo no lo sé, lo que hace es o no dice y se calla, sino que lo hace es que rápidamente X y se va a otra cosa

D: pero eso es lo que hacemos los adultos también cuando no sale

A: si sé

A: no, pero en él por ejemplo lo tiene muy generalizado incluso con reclamos a nivel de relación, cuando tú le reclamas , le pides algo y ya yo me voy para el otro mundo

= {ruidos de fondo de la grabación de la interacción Narín y su madre, se comentan las imágenes}

D: tiene mucha paciencia

A: sí tiene mucha, a mi me gusta mucho esa mujer

D: tiene un buen tono de voz para dirigirse a él

A: y enriquece bastante, no, la actuación, ¿no?

D: sí

A: ¿esos juegos son de ella o los llevaste tú?

D: no, no son de ella

A: ah, pues tiene juegos pedagógicos, no

= {se miran imágenes}

A: le encanta jugar, la verdad es que tiene un juego simbólico ahora, no, bueno desde siempre, desde el principio él se lo pasa muy bien jugando

D: bueno X, la idea era que Saray

A: le contara un juego

D: verlo en interacción juntos, no, claro el padre me había dicho que todo lo que Narín sabe lo sabe por Saray , no, cómo le cuenta los cuentos, cómo le repite palabras , “Narín así no se dice, se dice asao” y bueno pero nada desde que se le propuso un cambio de actividad paso olímpicamente y ahí es donde nosotros notamos que la actitud de la madre no es contundente, no es, y claro es una cosa que se arrastra de atrás, con lo cual Narín ahí

A: tiene que aprender, son cambios de conducta en los dos, en la madre y en el niño

D: claro en la medida en que la madre no ha querido adoptar una postura impositiva, un día lo dijo ella como que le supone demasiado y es demasiada, por temor a perder no se sabe qué si el cariño, el afecto, no sentirse la madre mala, la madre perversa o lo que sea , eso que hemos hablado en algún momento, lo que si es cierto es que claro Narín está acostumbrado

A: a marcar el ritmo de él

D: hace en su casa lo que quiere , no, no sabemos si la actitud también que estamos diciendo que hubiera sido más positiva o no, de marcar más la autoridad, no sabemos que reacción tendría en Narín, no, cómo es tan así esa personalidad tan peculiar , pero evidentemente ahí se ve claramente, es decir, Narín dice no, y ahí no puedes, la madre no puede, parece que ella no puede ir más allá no, entonces es lo que estuvimos hablando que tenía que trabajarse porque él no sabe, él va como explorando hasta donde puede llegar y ella es la que tiene que poner límites y que no tiene que tener miedo a marcar límites y a

A: de todas formas ahí pienso yo que igual por lo que tú estás grabando y las visitas en casa y demás pero también puedo entender, viendo también como es el proceso de Narín no, que también necesita un tiempo para pasar de una cosa a la otra que ahí claro en esa actividad él igual necesita un tiempo para cortarla, un tiempo de juego simbólico con esos animales y dejarle un tiempo para que juegue y después seguramente si hubiese querido contar un cuento porque yo si veo que prefiere estar con los cuentos en el teatro y él está en los juegos y él viene rápidamente a contar un cuento o a oírlo, no y a lo mejor ahí se hubiese hecho el cambio que si entiendo que Narín no está preparado todavía para ese cambio y que es verdad que entiendo también la postura de la madre porque realmente es sentarse , ella no puede ir con silencio pero habría que darle ahí un margen de eso, tiempo, bueno quieres jugar a los X, juega nosotros estamos aquí y dentro de un ratito te llamamos para contar el cuento, seguro que hubiese venido enseguida, me pega que así

D: seguramente, de todas maneras yo tampoco quisiera sacar conclusiones de unos minutos de grabación

A: sí, te entiendo el sentido

D: pero en la primera cinta que no podemos ver que se oye muy mal , con lo único que te puedes quedar es con la imagen porque la grabación se hace en otra habitación, que es como una habitación de almacén, y es donde X, el ambiente estaba muy desordenado, muy desestructurado

A: XX con esa madre que tiene

D: claro entonces Narín tiene cinco o seis cosas al mismo tiempo, entonces eso lo dispersa aún más, es decir, que en el momento en que se está con él, yo lo que le estoy insistiendo a los padres no es que hay que estructurarlo totalmente todo hay tiempo de juego libre no, pero si van a estar con él es como que él aprenda también a estar con el padre

A: sí que entienda la relación

D: X que no sea más de diez minutos porque no mantiene la atención

A: no aguanta más

D: pero también es verdad que crear un juego motivador que no sea como una tarea, de repite, repite sino que saquen la parte más de niños y descubran el juego no, de adivinanzas, y no me acuerdo, no sé, entonces quizás en la anterior ocasión por ejemplo lo que se ve es que claro hay diferentes juegos y Narín aquí por ejemplo estaba con eso pero al mismo tiempo quería coger otro que estaba en la mesa, no, es como tener todo a mano, no, y los pives cuando tienen muchos juguetes y no hay una persona que los ayude a <sacar el juego>

A: <si que les hace falta para organizar el espacio>

D: a sacarle el jugo a cada juego pues claro tocan, miran, dejan, vuelven otra vez,

A: es que la edad que tienen ellos ahora es sacarlo todo, tirarlo todo, y a veces ni le ven sentido al juego, sino al X y la fiesta, ahora ya tienen más capacidad para estructurar el juego no, y de hecho Narín en la clase ya se centra mucho más a la hora de sacar un juego que estar con él, no, lo que pasa que siempre le da un sentido muy particular a todo. Hoy estaba jugando con un encajable y de repente estuvo seleccionando, nada más que quería jugar con una X, una figura y otras de apoyo para jugar y de las que había eliminado las coloqué en otro sitio, la saqué de los juegos y la llevo para el teatro, no y allí las aparté, las baboqué todas y ya se fue con otra cosa, no, pero que cada vez se centra más en los juegos que mantiene no, por ejemplo, yo siento que ahora donde más se pierde él y donde más necesita ayuda para el año que viene es en la pintura, la pintura ya que están ahí todos los materiales expuestos en la exposición de diferentes técnicas que puede utilizar, él ahí si es verdad que se inhibe mucho, tanta oferta como que no sabe qué hacer, no, tengo que introducirlo Narín mira coge tijeras, y no quiero, no quiero, no, se puede pegar su perolata que su juego ahí, su trabajo es mirar los materiales y de pronto coge tijeras y recortar las mesas, sabes, como buscar, en eso es muy investigador de decirle posibilidades nuevas pero lo que si veo es que no sé si todavía tiene el orden establecido o va como X, como que va cortando todo, y ahí va encontrando, lo que va encontrando y al final si no me pongo con él a que trabaje algo la carpeta de Narín estaría prácticamente vacía, no llega a los resultados finales no, del juego por el juego y nada más

D: y después cuando se va a la parte de juegos y juegos y plastilina algún niño se acerca pero no hay juego interactivo, no tiene juego interactivo más allá del físico, pero no hay por ejemplo juego de roles,

A: pero yo pienso que es por el grupo en sí porque como las niñas van como a su aire, en ese grupo y Aaron también es como es no, porque cuando venimos los lunes a la biblioteca, él ahí si interactúa con otros niños, ya tiene juego, juega mucho con los animales, con la granja, no, y está a ratitos solos y a ratitos que ya interviene en el juego de los otros, está pendiente; Isa me lo ha comentado que ha empezado a socializar un poquito más el juego, pero yo creo que particularmente en ese grupo no le ha favorecido a él este tipo de historias pero por los personajes que ahí porque las niñas son muy maduras y Aaron no le interesa y yo la verdad no sé que hasta qué punto Aaron tiene algún tipo de recelo con Narín, no sé si los padres a lo mejor ha hecho algún comentario en alto sobre el tema de Narín, como tú me comentastes el otro día que por qué estaba Aaron con Narín

D: no, no lo habían hablado ellos el otro día

A: por qué estaba con su hijo

D: X

A: entonces yo no sé hasta qué punto Aaron ha sacado la conclusión de su familia de que mejor que pase de Narín porque ellos solían pasárselo bien , Aaron ahora

D: lo has notado últimamente

A: es que Aaron ahora sólo tiene ojos para Kevin y para Nelson, sobre todo para Kevin , tiene una fijación con él muy grande no, entonces puede estar en su zona y mirando lo que hace Kevin y se puede gritar y coincide que si pueden juegan y hacen lo que hace falta, y con Narín apenas se relaciona, apenas. También es que Aaron tiene un juego más masculino en el sentido de emplear la violencia, de utilizar la agresión física, la pelea y tal y Narín no es así, Narín tiene un juego más sanote en ese sentido, Narín pega cuando se le invade su territorio no, o quiere algo que no tiene pero si no generalmente Narín no le gusta jugar a pelear, tiene un juego simbólico que se entretiene él solo. En ese sentido es muy tranquilo, yo veo a Narín como muy rico por dentro, de vida está muy lleno entonces lo que hace es que se dedica a vaciarlo, y el otro parece como al revés parece que está como más vacío y tiene más necesidad de llenar, podrían complementarse estupendamente porque Aaron le sigue el juego a Narín, podrían jugar los dos estupendamente pero

D: fíjate X que cuando decimos que Narín no es un niño que fije la mirada, que a veces se evade de situaciones cuando hay alguna demanda por parte del adulto y eso pero el disperso realmente como dispersión es Aaron

A: sí

D: entre el poco compromiso con la tarea, no estar implicado en el momento sino, como pasado de rosca en muchas cosas, no, es como está acostumbrado a tener, ver, pero no, no investiga, no prueba, no experimenta, no

A: es como llegaba Aaron un niño lloroso porque no quería ir al colegio, muerto de sueño y tal y qué te pasa Aaron, y dice la madre no es que tiene sueño

= { grabación de fondo }

A: este es el cuarto

D: ahí termina de contar el cuento, se fue a la habitación

A: y cogió otra actividad que era la que quería

:

A: X

D: X

:

A: qué bien lo hace la piva no . Ves que al final lo hace

D: sí, sí

D: ahí llegó un hermano de ella , bueno esa tarde fue mucho, en poco tiempo se lleno la casa

A: pero sabían que ibas tú {se ríe}

D: no, nada que eso era un día normal, bueno pare la cámara porque claro aquello era una reunión familiar y todo el mundo mirando y digo que va

= { seguimos oyendo la grabación }

= interrupción de la grabación

D: en el lenguaje ha avanzado pero se le entiende mucho cuando se sabe a qué se está refiriendo pero fuera de ahí

A: le entiende uno porque ya tiene el oído hecho porque sino hay muchas cosas que no entiendes todavía

A: mira X

= { miramos grabación }

D: muestra mucha más expresión, mucho más espontáneo

A: es muy expresivo, es una monada, tiene una vitalidad que me encanta, hizo el payaso para todo infantil, tres, cuatro y cinco años

D: sí

A: estupendo y luego una rectitud a la hora de colocarlo todo, increíble

:

A: XX

D: XX

A: el padre no estaba

D: no

A: no suele estar

D: no, X

A: a esa hora es cuándo llega él a casa

D: pero normalmente llega ella, yo creo que alguna reunión les he visto llegar juntos, pero normalmente es que ella viene no

A: y no sabe si va a venir

D: ella no sabe si va a venir

A: por qué el trabaja de qué puede que llegue más pronto o más tarde

D: ella dice que es con el hijo, entonces no sabe, es cómo no quedar, no concretar, no

A: si yo le pregunto no hace nada

D: no ella sabe que está trabajando pero como nunca sabe en qué trabaja

A: en qué trabaja

D: por la pinta cada vez que llega parece que es como de pintar

A: que es una profesión liberal, sin ningún tipo de horario ni

D: me da que sí o cosas que le salen igual está con algún albañil o alguna gente de ésta que hace cosas que le salen por ahí

D: es que por la mañana él es el que prepara a los niños,

A: pero no sé que paso hoy porque en realidad Saray vino en el micro

D: y Narín lo trae una chica

A: sí lo trae una chica, porque por lo menos al principio quién se comprometía a traer a Narín en un

D: pues eso habrá que verlo el próximo curso

A: desde que empezamos a las doce y media, Narín ya va en micro pero seguramente el año que viene Narín viene en micro. Ahora ya sí porque coincidió en el centro que no quería

venir, porque Narín empezó a aceptar la escuela casi al final del primer trimestre, no, entonces la madre de Natalia, una niña de tercero o cuarto se ha encargado de traerlo pero Saray viene, entonces Saray viene en micro y me vino a decir que si ha venido a Narín porque hoy no lo podía traer la madre de Natalia y entonces lo trajo el padre y tú no veas los lagrimones de Narín, hace tiempo que no lo veía así llorando, desconsolado, desconsolado, y además con pataleta de que se quería ir con su padre

D: a h sí

A: sí, entonces fue monísimo porque al principio lo tenía Isa , X, lo tenía en el pasillo porque su padre se lo dio a Isa y digo ay se fue el padre lo quería ver yo

D: yo lo tengo en una

A: no importa lo conozco mañana y el caso es que nada no quería ni que lo cogiera yo, y estaba en clase de Isa y nada no quería, no quería y entonces al accedió a que yo lo cogiera y estuvo un buen rato sentado en el banco y él de vez en cuando se acordaba y lloraba otra vez y papi, papi, y balbuceaba cosas y yo Narín tú estás triste porque papá se fue X

D: Narín X, el padre le da el desayuno y lo viste por la mañana y a veces le monta un número y que últimamente está bastante rebelde para vestirse, no su manera de que lo vistan y entonces yo estoy convencida de que Narín lo que le cuesta mucho es incorporar un cambio así, de hoy para después , incorporarlo así, romper la actividad prevista, el orden previsto, es un niño que no encaja bien los cambios, le cuesta, no diferencia, por ejemplo él me ve a mi , sabe que tiene que salir conmigo , entonces cualquier otro niño se viene si tú lo llamas pero yo entro a clase y Aaron no se le ocurre pensar que siempre tiene que venir conmigo y Narínes algo

A: nació con cesárea

D: no recuerdo ahora en las notas, pero creo que normal porque recuerdo en las entrevistas iniciales que hablamos un poco de desarrollo , y hablaban que no había nada diferente, lo único que no empezó a hablar como Saray por supuesto y la actitud de un niño especial, ellos lo definen como un niño especial y muy a lo suyo y se ha X de Narín, es decir, que si no hubiese ido este año al colegio me imagino que sería él en su mundo y los adultos en el otro mundo porque claro, y es curioso porque es un niño que ha estado en guardería fíjate y que ya ha tenido oportunidad de estar en interacción entonces la madre lo que nos decía de las etapas anteriores es que su manera de relacionarse con los niños siempre ha sido con cierta violencia o cierta agresividad pero porque él la vive como si tuviera que defenderse

A: sí por eso te digo que Narín en eso cuando agrede es porque defiende su territorio XX

D: XX y Narín su manera de comunicarse es con un tortazo

A: pero más que comunicarse lo que hace es que lo saca adrede , le dice no quiero jugar contigo y se queda jugando él sólo porque no es que estén jugando los dos y en alguna discusión que tengan en común se pelean sino que yo lo que observo ahora ya acepta que alguien venga a verlo, pero de hecho en una colectiva hace poco, tú lo rozabas en la colectiva y era un número sabes que, es como muy primario a la hora de montón de cosas, no, pero sí es muy primario como muy salvajote a esos niveles no, a los instintos, como que funciona con instintos no, y los límites de su territorio los tiene muy bien definidos

D:su comportamiento para la evolución tan positiva que ha tenido , que yo entiendo que ha sido el ambiente de clase, cómo se ha integrado , se le ha aceptado, se le ha respetado y como

A: que el hecho de trabajar con pequeñines seguramente a él le ha venido bien porque es menos gente con la que tiene que competir porque claro en una guardería si lo normal es X X, es mucho contrincante con los que tiene que tal, pero aquí la verdad es que Narín cada vez pega menos,

D: no, no. sí

A: y después que ha ido aprendiendo cada vez más, un poquito mejor ya lo que es el tema de la resolución de conflictos, él desde luego no resuelve conflicto ninguno hablando por supuesto que no pero ya esa capacidad que tiene de perdonar, porque tiene un rencor horrible, no rencoroso sino que él no, no, no, y no había forma de intentar un acercamiento con la otra persona

D: es que a veces no capta el sentido social que tiene, el significado que tiene el pedir disculpas, puede hacerlo pero lo hace mecánicamente porque

A: y de hecho el otro día fue abrazar y demás porque además yo lo dirijo y lo hace porque es un buenazo y tiene un corazón estupendo pero es un poquito bruto a esos niveles, Narín es mucho corazón, es muy pasional y muy poco intelectual a esos niveles , pasional, es de corazón X, es refinado porque es refinado porque lo ves con su ropa, con sus cosas, con su material es muy cuidadoso, su maleta , un sentido de la pertenencia suya, de sus objetos muy grande y en cierta forma hasta cuidadoso

D: mira y de cara a mañana que les vamos a plantear no

A: pero viene sola XXX

D: yo te digo en la últimas reuniones con el padre lo que sigue saliendo es la perreta que coge para vestirse

A: no quiere

D: entonces unas veces termina el padre vistiéndole y se ha mostrado muy caprichoso con determinadas ropas eso también me lo contó la madre, sí pero es una cosa increíble y además que ella no había distinguido ropa para salir entonces tenían problemas y terminan diciendo

L : de todas maneras Narínes capricornio, es de Diciembre

D: no lo sé, si es antes del 20 puede ser que sea Sagitario

A: porque los capricornios son tozuditos, tozuditos. Olmo por ejemplo que tiene tres años, Delia tiene muy claro la ropa que quiere y que no quiere

D: sí, está bien que ellos elijan pero eso que

A: y le gusta estar desnudo también , Olmo ya ahora que empieza el calor se pone una camisilla y nada más

D: a mí esas cosas

A: claro que hay lo que había que tener para no cargarse la naturaleza de Narínpero yo también creo que hay que respetar un poco que él tiene una serie de historias que son suyas y que las va a tener no, entonces poniendo como el tema del vestir , si él quiere vestirse, que decide que se va a vestir y que hay que vestirse pues puede que se vista él, yo entiendo que es mucho más difícil vestirlo en casa que aquí, que aquí tiene una motivación que es que va todo el mundo vestido

D: y que en la casa no hay tiempo entonces también hay que

A: entonces a lo mejor también que pongan cajones más a su altura y que la ropa que tenga de trote y demás que sea la que elija y también un poco ser cuicos, hay que jugar con que aparentemente el niño se está autodefiniendo ahora más y darle posibilidad de que elija él pero claro también eso se lo marcas tú , entonces eso tiene que ir para todo, para la comida, para todas las cuestiones, si él ahora tiene necesidad de elegir y de reafirmarse eso está bien y hay que dejarle lo que pasa es que siempre le sale al adulto a donde quieres llegar en el fondo , entonces tú haces un pequeño paripe y le das a elegir pero está claro que en el fondo quien tiene la sartén eres tú, en la medida en que sabes lo que necesitas no, pues yo te decía bueno pues una jornada particular, se repite todos los días que hemos hablado que Narín madura mucho con la repetición y que los cambios le sientan mal que eso no quiere decir que no se puedan introducir

D: y que tiene que aprender a aceptar que las cosas no son siempre como él dice porque tiene que ver con aceptar el punto de vista del otro, eso es madurez

A: cómo reacciona su madre cuando Narín coge una perreta porque quiere algo tal y cual

D: lo deja

A: lo deja con la perreta y no le hace el gusto

D: ahora es cuando antes su actitud era

A: era evitarle la perreta

D: el primer movimiento es cogerlo como un niño chico no, entonces él es así, es así, él pegado a ella y ella apegado a él porque lo veo claramente la pena es que cuando vi estas imágenes no iba con la cámara encima pero es increíble como se pega a la madre, además con posturas de bebé cuando

A:XX

D: bien porque al final fue cuando ella planteó lo que necesitaba, y dice “pero qué hago, qué hago, mira, mira,” y además se pone en un plan como si fuera un niño de año y medio, y aprende a observar, aprende a probar, a probar en el sentido y yo insistí mucho

A: que experimente un poco con Narín, que tome distancia con él y se dedique a observarlo, a obsérvalo a llorar, observarlo con perreta

D: observar qué hace Narín

A: y que experimente ella con diferentes actuaciones a ver cómo funciona porque la verdad a mi me ha enseñado mucho en relación a Olmo, porque Olmo es así también, tiene mucho carácter y me ha cogido igual de desprevenida porque Pablo era muy dócil para todo y la verdad que cuando se te pasa ese revulsivo moral que tienes con la lactancia y demás y empiezas a tomar distancia no, este año sobre todo yo ya le veo que él reacciona ante la frustración bien pataleando e intenta hablar, yo le miro y a veces me sonrió y me rió y ya me puedo ir sabes lo dejo pataleando y ya he comprobado que a los cinco minutos él viene y me dice ya estoy bien, ya se me paso, y se autoregula él solo

D: me X mucho ese día, estábamos fuera en la calle ya, que tiene que aprender a respetarse, a hacerse respetar

A: ella

D: sí, no estar siempre disponible, negociar un tiempo, un momento, hacerle entender porque no es lo que él quiere o hacerle ver porque a veces las palabras no son suficientes pero ahí es donde tiene que cambiar su actitud, su postura, no, si es no pues te sientas en un sillón y te mantienes ahí para que él aprenda también a acercarse a negociar, a hablar, no siempre ir y además con una actitud ya te digo porque cuando coge una perreta, claro era calmarlo, lo coge, aunque ya te digo últimamente ya lo deja y está funcionando, es decir, <X>

A: < X>

D: yo me acuerdo en las primeras entrevistas, que era todo una constante que a las siete de la tarde cuando ella más liada, empezaba, empezaba, empezaba y hasta que no estuviera con él

A: y a esa hora a qué hora se acuesta Narín

A: le he dicho que no muy tarde

D: X pero ahora se le ha quitado, ella lo que dice es que esto ya te digo en las primeras entrevistas era muy común él cogía perretas y para quedarse dormido se tenía que ir ella a la cama con él y acariciarlo, porque le encantaba y esas cosas, entonces claro parece ser que ahora no es así

A: va sólo

D: en algún momento se pone pero ya no le hace caso o también lo hemos hablado mucho que X

A: claro

D: ahí hay una cosa que yo me acuerdo y también te lo quería comentar cuando le comenté lo de probar con el abrazo, no, yo creo que ahora en las últimas entrevistas ella empezaba a apreciar el significado que lo que veníamos proponiendo porque como se lo hacía, ahora ve que le pide que lo coja no, es como y que ha tenido el efecto ese no, esa contención le ha ayudado también a X

A: hay diferentes formas de abrazo, porque si yo te doy un abrazo a ti y en el fondo yo lo que tengo es un miedo horroroso yo no te estoy abrazando a ti, en realidad yo me estoy agarrando a ti porque tengo un miedo que me muero y eso le puede suceder a un niño pero en cambio si ella está en una situación de seguridad y de calma y de entender que Narín está pasando por ese proceso pero que tiene que pasar por eso para vivir la oposición no, cuando ella lo abraza lo abrazará en el sentido de que entienda que Narín en ese momento está desconsolado, inseguro y lo que sea y que es ella la que le tiene que dar la confianza de que no se preocupe que él la X

D: y que ella está para él y que ya ira XX pero vamos

A: porque claro en esos momentos un niño lo que necesita es que tú realmente, el otro día por ejemplo cuando Narín este desencajado, estaba hecho polvo, estaba sufriendo un montón porque su padre se iba yo lo tuve un rato abrazado, cogido ahí mientras iba hablando con los demás niños, o sea que tampoco le dedicación exclusiva a él, y de vez en cuando retomaba, entonces Narín qué pasa que te pusistes triste porque papá se fue y tú te querías ir con papá o es que tú querías que papá viniese a clase para enseñarle la clase y demás, y otra vez lloraba era incapaz de verbalizar lo que había pasado, claro yo quería ver si podía darle ese

sentimiento que yo estaba cogiendo no, pero él no expresa ninguno y digo bueno allí estoy, yo se lo voy dando y él que lo vaya cogiendo no, y entonces fue precioso porque ya tengo controlado que yo seguía interactuando con los demás, y él ahí ya más tranquilo, de repente se levanta y se mete en la clase, saltó como un pispireta , me sonrió y se fue, como que ya él estaba tranquilo y ya vino con un regalo de él, el gallo me lo trajo de su casa

D: de

A: un gallito que me trajo, un gallo con una chapita dentro, privado y le decía Narín este regalo que es y él papi, papi pero es para mí, para mí, sí, sí a Luque sabes y el privado a darmelo no, y de hecho cuando se iba le dije Narín dile a papá y a mamá que yo estaba muy contenta con el gallo que tú me diste y que yo te di un beso, te acuerdas Narín que yo te di un beso y te dije gracias por el gallo

D: XX

A: seguro que no le ha dicho nada, pero que en el fondo además no soy partidaria de una guía de todo lo que debe pasar al día, sino decirle bueno vamos a ver antes las perretas que se hace, yo creo que es muy importante más que ser conductistas cien por cien porque eso lo que hace transmitirte mucha frustración , además de ser una falta de respeto para el niño

D: no, proponerle cosas a los padres para las cuales X , o sea uno de los problemas que tiene la madre precisamente es la no sistematicidad, la no organización, evidentemente cuando se está hablando de que ante un estímulo se mantiene un refuerzo, y cuando eso no va, yo creo que le vamos a pedir peras al olmo y que yo creo que no se trata de no crear una relación de terapeuta < sino de madre e hijo, que ella un poco>

L : de < la madre es suficientemente intuitiva como para no hacer eso >

D: a indagar , yo creo que eso es lo que le falta como que no se lo termina de creer , pero yo creo que sí que ha tenido, yo no sé como reaccionaría cualquier otro padre con un niño con

A: porque ella vale, tiene capacidad para eso

D: y yo lo entiendo

A: y ten en cuenta que yo creo que esta mujer si está, está saliendo ahora de una depresión, ella estaba muy deprimida todo este tiempo y puede que ella todavía lo arrastre, y puede que ella caiga, lo estaba comentando el otro día muchas madres cuando pasan los cinco años, es cuando por fin reconocen que han estado deprimidas todo este tiempo no, y por lo general está pasando que cada vez más hay muchas madres que en la etapa de lo que es la lactancia y el infantil, el maternal toda la revoltura que supone la educación de los niños y que tú estás flojas y demás ya suele ser al final de cuatro años, y casi todas tienen el mismo psicólogo, y

están tratamiento y algunas incluso que, en primero todavía siguen yendo, y yo pienso que Loli ha estado bajo una depresión muy grande, habría que verlo pero una angustia interior muy grande y sobre todo un historial de descorazonamiento constante y entonces claro ante situaciones tú tampoco tienes muchos reflejos ni pones tus capacidades sola X porque yo pienso que en el fondo ella sabe perfectamente como hacer las cosas, no es gratuito que ella tenga a Saray que Saray es como es, o sea, los niños valen que nacen y nacen como nacen pero si tú después no riegas bien

D: no ahí se le ve X

A: el primer consejo que hay que darle a ella es que ella tiene que pararse primero a ver valorarse positivamente y si es cierto que Narín es Saray si tiene que ver todo lo que ha hecho ella de bueno con Saray, y que si las estrategias con Saray no son las mismas que con Narín la capacidad de ella es la misma esa sí que es la misma, lo que pasa es que a lo mejor tiene que cambiar las estrategias no, pero que ella tiene que retomar otra vez esa seguridad de que Narín, ella puede dar mucho de eso a Narín en el sentido de ayudarle a crecer como es Narín que no es X sino Narín necesita un tipo de de estar a su lado no, diferente a muchos niños porque le puede dar y creo que ahí había que estar atentos a las perretas de Narín, como reacciona y que ella misma haga un trabajo, ella y su marido no, de observarse y observar, empezar a pedirle más experimentadores no pensar que tú y yo le vamos a dar la solución , que las soluciones las tienen ellos

D: XX, está XX, en el entramado que hay entre ustedes yo no puedo entrar, y tú eres la única <X>

A: es su madre, <que lo trabajen ellos>

D: los miembros de su familia, como son y entonces busca y encuentras, cuando tú buscas encuentras

A: y ella tendría incluso ver

D: y se pregunte qué es esto y qué es lo otro, y qué paso y cuál fue el antecedente de que Narín

A: sí que se pregunte más

D: cómo que no te X, cómo estaba yo

A: cómo funciona Narín en función de cómo estaba yo, sobre todo hay que verse como estaba uno, o sea Narín ante una perreta si ella está bien o está mal cómo funciona el asunto porque es muy importante porque en el fondo lo que nos pasa a los padres con los hijos, es una terapia para nosotros estupenda porque está claro yo como maestra lo he comprobado , el

día que tú estás bien la clase funciona estupendamente pero como tú vengas mal todo funciona mal, entre otras cosas porque los niños son muy esponjas y captan X y Narín con lo intuitivo que es puede que haya estado protestando todo este tiempo del mal X que tiene su madre todo este tiempo

D: probablemente

A: pero es de los niños que está pidiendo que le pongas límites, que se adopte una posición de claridad y luego que atreverse a equivocarse, que ella también tiene derecho a aprender en esta relación a muchas cosas de ellas y se va a sorprender de que va a ser capaz de cosas que yo consideraría que fuera capaz porque como Narín hace cosas que no se le hubiesen ocurrido pero que cuando se acueste en la cama, se relaje y piense a ver qué ha pasado hoy, me ha gustado o no me ha gustado, y que mañana intente si cree que si podía haberlo hecho esta mañana porque seguro que ella tiene intuición e inteligencia para hacer eso que vaya probando , que no son tantas las cosas que nosotros tenemos que darle que haga un trabajo con ella misma y que establezcan un diálogo entre ella y su marido de ver cómo va funcionando Narín, cómo se sienten ellos y X, y no sé si él está en disposición de hacer eso, sino por lo pronto que lo vaya haciendo ella porque también si le va a meter una frustración el tema de implicar al marido

D: no quiere, no la veo

A: por eso, ella lo afronta

D: todo lo que hago lo hago por mi hijo no, pero ya con el otro es como

A: yo la entiendo perfectamente

D: y yo también la entiendo

A: y tú lo sabes, porque es una carga

D: y yo ahora mismo soy de las que va mucho a lo práctico, es decir, esto es lo que hay bueno, punto, lo que no puedes es cambiar una cosa

A: entonces en la reunión del martes si el padre quiere hacer el trabajo pero no con ella sino en su plan de que está es la línea de trabajo y que cada uno X y que cada uno experimente y no metemos a la pareja para no cargarla a ella con más, ella tiene capacidad para sacar a su niño adelante con o sin, está claro y ahí yo creo que la única recomendación es eso, claro qué hacemos con la otra persona que está pues lo que tú consideres de recomendaciones a la otra persona se la tendrás que dar porque al final qué le va a decir ella a la otra persona lo que nosotros digamos

D: la otra persona en principio va a estar en la reunión de mañana

A: X

D: X el tema por ejemplo del control de esfínteres

A: estupendamente

D: bien

A: ahora donde hace caca Narín en mi baño

D: XX

A: pero aquí en mi baño

D: XX

A: XX yo te digo una cosa Narín empezó a controlar la caca en este colegio un día que yo me enfadé con él mucho no, muchísimo, pero yo cuando lo vi es que lo mataba, fue como decir oye Narín hasta aquí has llegado no te permito que hagas caca una vez más aquí y allí, no sé si el tío se acojono de verme, yo no sé lo que paso pero paró totalmente muy de vez en cuando se le escapa y ya yo X, y decirle pero Narín qué pasa Narín, tú sabes que no te puedes hacer caca aquí, ahora vas fuera y te limpias tú sólo, te vistes tú sólo y tal y cual, y en ese tiempo fue como que ni caso, como que le retiro la atención totalmente no,

D: deja a ver si la madre lo llevó al psicólogo XX por eso que tú también comentates la relación tan curiosa que tiene él con los desechos

A: yo siento una curiosidad

D: X

A: X es como no te enfades conmigo porque yo tal, pues mira

D: es que esa es la reacción que no ha encontrado

A: mira Delia cuando

D: X yo le dije tienes que aprenderla porque entre otras cosas no sólo por él sino por ti misma

A: X, lo del otro día lo de la caca no lo hice por él sino que estaba hasta el moño de limpiarle el culo y yo se lo dije ya Narín no te pienso limpiar el culo más, estoy cansada de limpiar tu culo, no te voy a limpiar más, estoy cansada, no quiero limpiar más culos, yo no vengo a este colegio a limpiar culos de nadie, tú me vistes limpiar el culo de alguien no, pues el tuyo tampoco y es curioso María y Narín que yo creo que a ese nivel tienen ahí un trabe los dos, X, la madre de María está mañana citada también, mañana a las 4.15 h. antes de venir Narín la tengo a ella, y ella también tiene un trabón ahí con la familia bastante fuerte, porque María ha pasado de ser una niña super dócil aparentemente, su madre dice que en su casa hay niños que ella no puede llevar a jugar a su casa porque María los acribilla violentamente, terriblemente sádica no, y en el colegio ahora ya se está destapando en el aula no, y está todo

el día pegando, y X XX, y en la colectiva ya se está destapando y es terrible como es, es una histérica absoluta, lo cual demuestra , XX porque su madre y yo que tengo confianza con ella un poco y mañana se lo quiero decir, que yo creo que María está copiando un modelo familiar , que es el padre o es la madre pero como son dos, pienso que alguien de la familia no es tan tranquilo como debiera o como sería lo ideal y entonces pedirle a la niña XX , eso no quiere decir que la niña tenga que ser así, volvemos a lo de antes es lo que hay pero lo que no puede ser es que tu cargues las tintas sobre un niño cuando en su casa no tienen resuelto ese problema no, y al final es lo mismo que le pasa a la familia de Narín o sea si tú no tienes claro tu sentido de la autoridad y no tienes claro tu supervivencia, tu territorio de ese niño fijate que Narín no soporta que se le metan en el territorio suyo pero él está invadiendo constantemente el de su madre, en la familia de verdad la lectura que hago últimamente es que le está diciendo a gritos chacha, espántalo, le hace un favor, porque si ella no le da ese modelo a Narín, Narín necesita ponerse agresivo con lo otro porque tiene miedo de como es su madre, no entiende que no le puede decir tranquilamente oye mira no, porque claro ha vivido por su madre mismo con ese pequeño inconsciente que tenemos todos de decir aquí hace falta un X o a uno le invade, claro es muy sabio y el lenguaje también lo hemos hablado porque aparece el lenguaje porque no hay espacio con la madre, entonces si Narínno rompe, no tiene esa distancia X, entonces claro es que es bien para ellos y bien para, aparte que todo lo bueno que tengas para ti como persona y lo bueno a lo mejor consideras es ser un poquito más egoísta con tus hijos X, al fin y al cabo estás permitiendo a los niños que cuando sean mayores también ellos sean capaces de decir no, cuando tengan que decir no, y yo creo que el tener claro el enfadarse con Narín y que sienta que estás enfadado y que no, eso no lo voy a hacer, no te lo voy a hacer y claro y me voy y ya está y te quedas ahí llorando, y que no le deje acomodarse en su historia y me siento allí, no te vale , te quedas ahí y no te mueves de ahí. Lo que te iba a decir desde que yo me puse con Narín y con María firme, con María mucho más tarde pero con Narín, María se hacía pipí casi todos los días, y no iba al baño, nunca, en segundo lugar que no sabía hacer pipí, y un día me enfadé y le dije mira María ya está bien para cómoda tú cómoda yo, ahora vas a abajo, te resuelves tú todo lo del pis, porque yo no te pienso cambiar María y se acabó, ahora cada vez que hagas pis te vas a resolver tú solita yo no te voy a ayudar, me enfadé con ella nunca me había enfadado, después de ese día que yo me enfadé con ella, María antes iba por la clase como, no sombi, pero que a mi casi nunca se me acercaba, jamás, así como retraída y demás e iba a lo suyo, X se enfada con ella y ella me busca constantemente y empezó a salir para fuera, empezó a sacar para fuera todas sus

historias como está ahora, sabes, entonces me ha hecho reflexionar mucho este año con el tema de, yo te lo he comentado alguna vez no, el tema de que hay muchos niños que están pidiéndote a gritos que te enfades, le falta esa parte del adulto de plas

D: XX internamente lo que pasa es que manifiestan otra cosa y a veces no es que vayas a gritarle continuamente pero mostrar que, porque ellos también aprenden de esto

A: por supuesto porque al final no te queda otro remedio cuando tienes un hijo de ser reflexivo, o sea a la hora de acostarte un poquito o cuando ha pasado una cosa ver cómo te quedas tú, me siento mal, lo que decíamos si tal día yo me siento mal qué paso ese día, ella un día ve que está muy cansada evitar llegar a última hora X, si ya sabe que hay una cierta rutina pues preveer también situaciones que tú sabes que le van a hacer muy conflictivas no, pero para eso tiene que tomar distancia y empezar a ver las cosas, verlas, que está pasando aquí y que puedo hacer yo, si no se puede, que quiero hacer yo en esta situación porque me acuerdo cuando me decía las madres estas pequeñas X de nada que si tú no le das de comer morirían de hambre que me digan que eso no pueden controlarlo eso es irreal, es un pensamiento que no es correcto porque un niño pequeño depende tanto de los mayores que es imposible que se crea que pueden hacer lo que les de la gana porque en última la que tiene el mando siempre eres tú, y si no se lo tienes que recordar porque lo digo yo y punto, es la última respuesta que en ese momento dado tienes todo el derecho a dársela y eso por ejemplo son cosas que no tienen porque ser rígidas pero si un día te quieres hacer la excepción hacérsela ver, hoy en vez de hacer todo esto así lo vamos a hacer de otra manera, vale, que todos los cambios se puedan permitir, las explicaciones se pueden dar, no pasa nada

D: sí, sí, lo más importante es que haya un ambiente de seguridad, eso que ellos que decidan que haya X, una cosa no quita la otra, yo creo que los padres a veces pierden el norte

A: claro, yo la persona que la cuida entiendo que yo tengo que cuidar un niño y sus padres no utilizan determinadas herramientas pues claro también tampoco vas a tomar tú la delantera, no

D: a esa persona no la he visto, vamos a ver si mañana algún pequeño momento en el encuentro dejar un espacio para que ella cuente que pasa cuando está con él, que ha notado ella, qué ha visto ella no, de los padres si tenemos información pero de ella no a ver qué ha percibido, cuál es para ella los momentos más conflictivos para ella personalmente, que no sabe cómo proceder y con la madre pues eso, la consigna esa que ella está diciendo que ella necesita que la se pasemos por escrito es pensar en una

A: lo que pasa que yo creo que ahí lo que está pidiendo ella es como que le demos una seguridad que no se la vamos a dar, porque en este pedido yo veo también que la vamos a

asustar mucho más y que luego en el fondo no lo van a aceptar todo eso, en el fondo es ella la que tiene que decidir qué quiere hacer con su hijo pero que ella ya está mucho mejor y si ella no se encuentra , que ella mire realmente si se encuentra en una posición de fuerza y que se valore y si ella necesita un refuerzo de otro tipo de medicamentos o de cosas así, que le den más marcha, le den más caña o lo que sea, que estructure su vida de forma que ella este bien

D: pero claro creo que ella ahora mismo se pone XX su relación

A: es ella, es que es triste la verdad porque al final, es que sabes que pasa que al final queremos cargar las tintas con los niños y enfocar el problema de los niños, claro los niños es un pérdida de tiempo Delia tú lo sabes, que al final cómo no estás arreglando lo que tienes que arreglar encima te va a generar mucha más ansiedad y mucha frustración el efecto de X cuando lo que estás haciendo es porqué, porque te ha dicho alguien que lo hagas, no, las cosas que realmente salen bien porquen salen muy bien y uno está convencido de lo que está haciendo no, y de todas formas este año afortunadamente ha experimentado una mejor situación de bienestar y de mejora entonces a eso es a lo que tiene que agarrarse, a mirar los avances, que se oiga ella decir a ver cuáles son los avances que tú, tú como madre has visto que has conseguido o X con respecto a Narín, qué ha permitido que Narín este mejor, que valore y que se mire no,

D: XXX sabes lo que pasa los éxitos no son debido a sus propios logros sino a ver lo que ha hecho Antonia o aquí en el colegio entonces claro es normal que ella se encuentre bueno y que va a pasar ahora no,

A: sí exactamente

D: que es lo que teme, es el verano se pierde ese ritmo y teme que Narín claro como hay un precedente de lo que paso en Navidades, es más ese miedo infundado que es lo que hay que controlar, no

A: la falta de confianza que tiene en ella

D: vamos a ver, las cosas se mantienen y no van a desaparecer, las cosas se mantienen y creyendo en que Narín puede

A: Narín come bien

D: son malos comedores

A: pero tú has visto cómo Narín abre la comida se le cae todo al suelo

D: ella dice que Narín siempre ha sido así, las rutinas por ejemplo que tienen que ver con comida, aseo y demás XX, entre otras cosas porque lo que tiene que hacer es que ellos sean cada vez más independientes, que se respeten para que puedan funcionar todos porque de un

tiempo para acá ella no puede estar a las seis de la tarde por ahí porque necesitará un tiempo que a ellos también les ayuda

A: yo si veo que

D: XX llegarán tarde o lo que sea porque si no ella está sobrecargada

A: está al toque de quién suena

D: sí, aquí estoy para lo que ustedes quieran

A: si por ejemplo las rutinas de lo que son la limpieza, el baño por ejemplo los rituales esos de higiene y de tal y comida que procure que tengan un margen pues de 8 a 9 más o menos una hora pero que se establezcan eso, que Narín necesita, yo pienso que si Narín ha madurado como ha madurado en la escuela fue por el método nuestro de repetición, el hecho de repetirse porque Narín ya maneja, sabe perfectamente lo que va delante y sabe después lo que viene, sabe que pasa revista, y que se cambian las zonas, no, y eso yo suelo ser así como los burros, necesito yo también en medio de ese caótico mundo infantil ese tipo de horario fijo y demás, la repetición está presente porque sino tú también te pierdes no, porque cada vez que tú haces una actividad que rompa la monotonía es agotador, porque ellos se disparatan, se vuelven locos y entonces ya tú no puedes tener nada de lo que pueda pasar ahí, entonces eso hay que evitarlo entonces en la medida que se pueda pero de verdad que sean ellos los que marquen ese horario del día en función de cómo ellos quieren vivir, entonces que el levantarse por ejemplo, pues que se establezcan incluso las cosas que verdaderamente se hacen por el día y que Narín participe y que en la medida que puedan procuren hacerla todos los días, que se repita, a la hora del almuerzo que se responsabilice Narín de ayudar a poner la mesa y que se encargue de X servilletas

D: ese es un asunto, es una pena que está marcado desde hace un tiempo pero que no lo mantienen por eso mismo no hay constancia, X , organízate tú, mantén tú, XX, no puedes ,mantener un orden cuando tú no estás,

A: claro yo entiendo que de entrada, pero de eso vas haciendo un juego y que participen todos, Narín, tiene que partir de una premisa fundamental, Narín tiene mucha necesidad y se siente muy orgulloso cuando él ha crecido y cuando yo siempre le he premiado cada vez que hacía algo solo, la sonrisa le llega de oreja a oreja y yo me doy cuenta que cuando le tratas así como mayor y con esa actitud, él sabe, entonces bueno cuando se sienten a comer y luego lo que parece que es muy importante que se siente el padre con Narín también, sobretodo que alguna comida colectiva, la haga con adultos,

D: eso es más difícil

A: la cena no la pueden hacer juntos, y a qué hora cenan esos niños

D: ahí Saray por ejemplo unas veces cena y otras no, ellos llegan del colegio pueden comer nada más llegar o pueden comer como merienda cena, es una cosa así no están organizados, el tema de la comida no, no tiene la importancia que el hecho de comer, de degustar

A: es que eso a niveles de personalidad organiza muy bien, estructura muy bien las cuestiones primarias, el sueño, la limpieza y la alimentación están unidas las tres, X los niños que X en alguna de ellas tienen problemas en todo no

D: igual mañana se podría hablar un poco más de esto con más detenimiento, porque ya te digo la casa en principio XX fuera en el otro cuarto, y entre otras cosas porque las cosas se pueden almacenar ordenadamente

A: después tiene que haber una actividad del día, del ratito que tiene que ser recoger su cuarto, que pongan en alto lo que no se va a usar,

D: por lo que yo percibo son unos niños que, son obedientes, funcionan cuando se les pide no, pero no en una rutina mecanizada , que está bien, porque ella dice bueno Saray no quiere ordenar su cuarto y a veces pues se deja algunas cosas, bueno esa flexibilidad que se da, pero claro Narines mucho más sombi en el sentido que si se va a hacer una cosa que se mantenga, es lo que él necesita, entonces lo que le saca de sus casillas, y que puede explicar ese comportamiento esas perretas, es que no entiende porque se cambian cosas , eso a él le saca de quicio

A: fíjate en clase las perretas que ha cogido, menos la última que le quedaba así de fijo pero que se le ha ido también es con el tema del jugo no, y yo di una consigna así en general para toda la clase porque era una consigna para Narín en particular pero que la hago extensible y así X, a unos sí y a otros no, y era que Narín abría el jugo, lo abría, lo pinchaba y lo dejaba ahí y no se lo quería tomar no, y entonces me dije pues no me da la gana porque este niño no valora lo que tiene no, y lo que hablamos al principio Narín ha terminado más o menos comiendo bien y entiendo que si abre el plátano se lo va a comer y que si tiene eso se lo va a comer y si no que no lo abra y se lo lleva a su casa otra vez, pero si lo abre se lo va a comer y entonces ya yo di esa consigna desde que estamos todos sentados allí en el círculo no, a ver ustedes han traído lo que quieran, miren bien que es lo que van a comer y eso es lo que van a abrir, las galletas si se pueden abrir y dejar a medio paquete pero todo lo que es líquido derramar eso se lo tienen que tomar todo entero, no podemos tirar nada de comida y como los líquidos no se pueden guardar hay que bebérselo, pues NarínX, ah que no quieres, tú lo abriste Narín,

(CARA B)

D: XX entonces

A: XX

(Fin de la grabación).

ENTREVISTA HISTORIA DE VIDA PROFESIONAL

27 de junio del 2000

D: si te parece empezamos con lo que te mencione esta mañana, de hacer un poquito de historia ¿no?, no con demasiada exhaustividad .

A: vale .

D: pero aproximadamente los años, un poco es recoger lo que ha sido la experiencia profesional, si quieres comentar incluso antes, lo que sé la formación, aquellos hitos, cuestiones, actividades o personas representativas de tu experiencia docente>

A: vale

D: qué te han marcado tu modo de hacer y de pensar en enseñanza, sería un poco esa idea e incluso pues incluso el trabajo <fuera de la escuela>

A: <es muy corta>

A: es muy corta mi historia en la escuela

D: cómo eso redundo, yo estoy convencida ¿no? en tu quehacer>

A: pues mira yo presenté a las oposiciones en el 83, a Infantil, y yo no soy de Magisterio, soy de Psicología, y no presenté precisamente a Infantil porque yo tuviera vocación de maestra ni mucho menos, sino que lo típico terminar de trabajar, no sabes que hacer, me dicen que están esas oposiciones y que podemos presentarnos y bueno también es una época que por cuestiones económicas yo tenía que empezar a trabajar ya, y dije bueno total, me voy a presentar, voy me presento, estudio y apruebo. Y la verdad es que me vine aquí a la escuela sin tener ni zorra de lo que es una escuela, ni idea, y entonces sólo tenía como formación lo que había estudiado para Infantil en las oposiciones, no tenía nada más, porque lo que había estudiado en Psicología en la Universidad era casi todo conductismo y yo tenía claro que no me interesaba tampoco, o sea, que me vi allí con un miedo horroroso, que el primer día lloré me acuerdo, porque me toco un Infantil, me tocó un curso en, en el 83 aprobé y en el 84 entre, a trabajar en Enero, en un colegio que se llama X en Puerto de La Cruz, que en aquella estaba muy conflictivo porque tres personas habían denunciado al equipo directivo Y estaban en un juicio pendiente con la Administración y bueno como que el equipo de profesores sabía que ese colegio no se elegía porque había como un respetito y yo como no me enteraba de nada, voy y elijo el Tejar, bueno cuando yo elegí aquello se hizo un uu en la sale, que dije he hecho algo. Bueno y aquellos chicos vinieron a hablar conmigo, porque estaba como amenazado que alguien pidiera esa plaza, porque era un poco boicotarle el proceso de ellos judicial, pero

cuando vieron que yo no me estaba enterando de nada, pues estupendo. Yo me iba a encargar de uno, del curso de uno ellos, que era un quinto de Primaria, superconflictivo y que verdaderamente ese colegio, efectivamente la dirección hacía unas organizaciones en el centro totalmente ilegales, no, y ese curso era pues lo peorcito que había mezclado todo allí y esa fue mi primera experiencia en la escuela, y fue horrorosa, bueno fue horrorosa al principio, luego cuando vi que esos niños a niveles académicos estaban como fracasados y perdidos, y no querían hacer nada, pues me los gane a nivel de relaciones y demás e hicimos un trabajo bonito, de hecho cuando llegó el profesor me dijo que me quedara con él. Porque yo recuerdo conmigo era un nivel afectivo, eso es un trabajo más X que otra cosa. Pero fueron tres meses nada más y ya él volvía y yo le dije que no, que yo no me quedaba con ese curso porque yo académicamente no estaba haciendo nada por ellos y entonces el equipo directivo que seguía siendo el mismo, hicieron una limpieza en sus cursos y me hicieron un curso para mí, me dieron siete niños los que se quisieron quitar de en medio

D: esto de los tres meses no lo entiendo

A: es que estuje tres meses nada más en ese curso

D: después de oposiciones

A: es que en el primer año es como interino

A: como que estás en prácticas, entonces a mi me toco ese curso, luego me dieron un grupo de apoyo hicieron una limpieza de niños de segundo de siete niños, incluso me mandaron un niño que era inglés que no sabía hablar español, listísimo una monada. Y ese fue un año que en realidad, académicamente a mi no me sirvió para nada, luego al año siguiente ya tenía que elegir provisional. Ya me fui a La Florida y ahí conocí a Meye. Digamos que es la primera persona que a niveles pedagógicos me da un punto de referencia. Sabes que es Meye.

D: no

A: Es pedagoga, Carmen Delia Chascón, pedagoga con las ideas muy claras de lo que quería, más metida.

D: fue miembro del Guayonge.

A: exacto

A: más metida en el colectivo Freinet, bueno pues un poco con esas orientaciones empiezo a trabajar en Infantil. Ya me hago tutora de un grupo de Infantil y bueno, más o menos, pero tradicional con un libro, con un método que estaba ya en el mercado y demás. Y al año siguiente, ya concursó en la definitiva, y por una cuestión de azar voy a acabar en el centro C, con lo cual no tengo más carrera

D: y eso fue en el

A: 85, aparezco en el centro C.

D: curso 85-86

A: y ahí

D: esa fue la definitiva ya

A: sí, fíjate tú cortísima la

A: pero es que sabes que pasa que también tuve la suerte de que las oposiciones de Infantil, las primeras fueron las que yo me presenté. Las primeras que se presentaron como Infantil y vamos a un 50% de probabilidades, había muchísimas plazas nuevas, y claro al año ya estábamos todos colocados. Y para mi ha sido bien porque además caí en un colegio que me gustó, y no tuve que concursar más, porque hay gente que ha ido concursando en otros colegios pero yo caí bien en la zona y el colegio cuando llegué no era para nada este colegio de ahora, pero sí que había determinadas personas como una Sergia, una Fina, que para mi eran afines, no, por la calidad humana>

D: qué recuerdas del centro, un poco para comentar más las características o la historia del centro

A: bueno la historia del centro, la verdad es que no había mucha, no había sentimiento de comunidad como hay ahora, no había, había personas aisladas que podíamos simpatizar y bueno cada uno hacía en el aula lo que quería, y cada uno llevaba el método que quería y no había, no había un criterio de centro como hay ahora, no. En ese año estaba Isabel, que lo que pasa es que estaba pendiente de irse con ciegos, y efectivamente al mes se fue, entonces apareció Elba. Y Elba ya me dio a nivel de Infantil, ya una orientación muy válida porque ella trabajaba mucho con el colectivo de Rosa Sensat, y entonces ya a partir de ahí empezamos a trabajar con la editorial Honda, con el Cu-Cu, con el Cri-Cri, y ellos tenían una programación muy buena, y digamos que ya todo lo que aprendí de lo que es metodología, y llevar a la práctica lo que es el currículum de Infantil, lo aprendí ahí con los libros de Rosa Sensat y con Elba al lado, ella estuvo dos años provisional y luego volvió Isabel. No Isabel tardó en aparecer, Elba se tuvo que ir y ya luego empezó a aparecer mucha gente, pero yo ya había cogido un rumbo en Infantil, ya tenía claro que la editorial, era la que me interesaba, que el método de trabajo de Rosa Sensat que es un poco como el método Freinet y todas esas pautas que se marcan de descubrimiento y demás pues me iba bien. Y entonces las personas que me iban llegando, porque me convertí en la persona estable de Infantil, iban yendo y viendo, no, y la verdad que bien. Pero ya muy de por libre, o sea, no había esa unidad que tenemos ahora,

no, y cuando ya justo un año antes o dos años antes de aparecer, creo que lo apunté, en el noventa, hace siete años

D: al Amarra Berri.

A: fue cuando fuimos a Amarra Berri, hace siete u ocho años

D: cómo fue ese contacto

A: pues mira me lo regalo Meye, la programación por mi cumpleaños, me regaló el libro que tú tienes en tu casa. Era una fotocopia y yo me la leí y la verdad es que me encantó porque yo con todo el método de editorial Honda y demás , el método Sensat, bien pero a mi lo de veinticinco niños, todos en Preescolar, porque en aquella época era Preescolar, trabajar con veinticinco niños yo era una cosa que me desquiciaba, que yo no entendía esa forma de trabajar, yo no la podía llevar, que era como superior, yo lo intentaba, digamos que de alguna forma darme un margen de libertad, y montar rincones por mi intuición y demás, pues la plástica trabajarla de alguna manera, y además para que ellos pudieran estar a su aire, pero yo me daba cuenta de que aquello era bastante disparatado, que veinticinco niños que todos ahí al mismo tiempo, no y claro cuando yo había seguido mi relación con Meye, seguíamos hablando de pedagogía, y cuando esto aparece, y me leo esto, yo no me lo podía creer, que eso fuera cierto, que existiera así, y entonces se lo fui dando al colectivo de Infantil que yo estaba en esa época

D: colectivo de Infantil en la zona

D. en la zona de Tacoronte, era cuando existía Compensatoria, y entonces una de las labores de compensatoria era pues trabajar un poco la formación de profesorado, y entonces en la zona de Tacoronte-Acentejo que llegaba hasta La Matanza, se forma un colectivo que se llama Rebujato, entonces no daban cursos de formación plástica, musical, lo que quisieramos, y cuando Elba conoció la programación ésta que yo le dí, se quedó también encantada, y entonces Elba fue la que un poco le propuso al colectivo trabajar, ponernos en contacto con Amara Berri y así fue como nos hicimos un viaje con ellas hacia allí, porque yo no me lo terminaba de creer que fuera real, que ese método, porque todavía tenía mentalmente los esquemas anteriores, y entonces no entendía que verdaderamente era olvidarse totalmente los esquemas anteriores y partir de una cosa de cero, no era, entonces ya eso si que me parecía más real porque yo no entendía que los niños, por ejemplo, que los niños se lo pasaran bien, en una venta que los productos fueran de papel, que aburrimento, no, yo decía como se van a pegar haciendo galletitas y pollitos y demás de papel, que nosotros trabajamos en las casitas con material de verdad, esto es un aburrimento, pero claro luego cuando yo lo vi allí, vi como

era, y hablé con Loli Anaut, que la verdad que es una persona, que se impresiona su discurso, no, pues nada, yo creo que fue en el noventa y

D: y que hicieron una estancia corta, cómo fue el proceso

A: fue un proceso lento, lento, porque, además, en eso ya apareció Isa, cuando apareció Isa todavía no lo estábamos haciendo, pero yo estaba en Primaria cuando apareció Isa otra vez, y claro las personas que iban y venían por un año, pues no, no querían pero Isa yo sabía que tenía inquietudes y que podía ser una persona que a lo mejor le interesaba el método, entonces yo estaba en Primaria, y ella vino a preguntarme que método estábamos llevando en Infantil y entonces yo le dije lo que había, mira en realidad hemos llevado todo este tiempo este, la editorial Honda, menos una vez que cambié yo, que me dio por cambiar a S.M., de la cual me arrepentí muchísimo, y le dije que este método que yo ahora en Primaria no lo estaba llevando, porque era un método para trabajar en Infantil, pero que cuando yo volviera a Infantil, yo tenía idea de empezar a trabajar con esta nueva metodología, y empezó a experimentar. Entonces fue un poco Isa, la que empezó a llevarlo porque ya estaba en Infantil y había vuelto a su plaza definitiva, había dejado la comisión de ciegos y se volvía al colegio. Y el año que yo empecé en Infantil ya, otra vez yo cogía cuatro años, Isa cinco y ya ahí empezamos a montar estructuras, ya empezamos a montar la casita, y bueno <de eso hace diez años>

D: el proyecto del Amarra Berri, fue un proceso de adaptación gradual, comenta un poco más, es decir, yo ahora tengo más conocimiento por la lectura del libro y veo la realidad del centro. Ahora mismo creo que han seguido, fielmente casi,

A: sí, ahora sí

D: pero no sé si en algún momento hubo algún replanteamiento de algo, por los contextos incluso, los niños que venían, por la zona, se hizo algo,

A: no, la verdad es que después de haberlo leído y haber estado en contacto con ellas, cuando ya decidimos meternos, nos metimos de lleno. Y te puedo decir que sí, que es así porque por ejemplo, en el colegio de Olmo, que lo llevan en teoría pero que luego no lo llevan a rajatabla y que mezclan cosas, yo veo que sí, veo además la diferencia de un proceso al otro y como verdaderamente se diluye mucho más cuando le mezclas otro tipo, nosotras no lo que sí nos paso es que no terminábamos de creernos todavía que era suficiente, nos pareció un método tan pobre, después de venir de trabajar con libros de fichas y tantísimas fichas, aquello era tan pobre, en fichas, tan hoja en blanco de que el niño partiera de cero, todo, todo, todo, que yo me acuerdo que seguíamos yendo al centro de recursos que teníamos, a buscar fichas para

reforzar los conceptos, porque no nos creíamos que sobre todo en Infantil de tres, que con esas cuatro páginas de cada cuento era suficiente para reforzar conceptos, entonces seguíamos todavía programando como antiguamente por quincenales, como que , sobre todo en la programación incluíamos cosas que no, que no nos creíamos que el método fuera suficiente, no, fue un año nada más. Porque luego nos dimos cuenta que esa programación estaba muy bien hecha, que estaba muy, que estaba hecha a partir de las necesidades del niño, que no había sido teórica aplicada a la práctica, sino que había nacido de la práctica, que la persona que la había hecho sabía lo que era un niño de Infantil y entonces, no, lo único que si fue proceso poco a poco fue los medios, el montar las clases las estructuras que es lo fundamental en el método, desde el momento que montas las estructuras bien organizadas, una casita de dos plantas, la casa como tiene que ser, porque al principio era todo con muebles, de, las zonas no estaban, estaban divididas con mesas y con material escolar, entonces, estaba como menos estructurado, más sólida cada zona, entonces lo que tardamos fueron como, fuimos rápidos en realidad, yo creo que estábamos convencidas de que era así, porque estábamos Isa y yo, y Ana Padilla, que siempre estaba muy metida en los cursos, porque siempre teníamos de integración, había ido también a San Sebastián, el colectivo de Rebujato nuestro, de pasar de ser un colectivo, digamos de multiformación, cogimos todos el método, entonces ya nos formamos en un curso, en un colectivo que se formaba con esto, el colectivo de Amarra Berri se comprometía con venir sistemáticamente a darnos cursos de formación, no, y entonces a empezamos a tener relación muy directa con ellos

D: este proceso cuánto tiempo duro meses, años

A: estuvimos años con el colectivo, por ejemplo con el colectivo estuvimos como cuatro años, cuatro y más porque había que elaborar, en ese tiempo por ejemplo, yo iba y venía

D: trabajo conjunto de colaboración

A: porque por ejemplo cuando el embarazo de Olmo, estábamos en el colectivo todavía, hace cinco años, o sea que fue un colectivo que duro sus siete u ocho años. Actualmente ya no funciona, desde que cada uno cogió tablas y estábamos bien seguro. Pero fueron años de mucho trabajo, porque había que hacer mucho material que no estaba hecho, fue pasar de la editorial, que te lo da todo hecho a montarlo todo, montar estructuras, montar material, montar centro de recursos, y claro, y luego impregnarse de esa filosofía que tampoco es fácil que lo más que a mi, por ejemplo, me costaba era el tener mucha confianza y ver el proceso de cada niño, de no acelerar, de respetarse que los esquemas mentales que había en cada niño, sobre todo en la venta por ejemplo, que llegarán ellos al descubrimiento sin decirle esto se

hace así, así y asado, no dárselo hecho. Si no tener la paciencia y la confianza de que ahí estaban ellos, madurando, madurando y madurando hasta que llega un día, que se daban cuenta de que operaciones había que hacer no, eso quizás es lo más, a mi me fue muy fácil porque yo empecé a hacerlo a rajatabla, con un grupo de diez niños nada más, fue un preescolar que tuve de cuatro y cinco durante esos dos años, nada más que diez alumnos, me dio tiempo de profundizar bastante y de coger confianza de que el método por si solo funciona, y entonces a nivel de colegio pues como siempre había mucho respeto en que cada uno trabajaba como quería pues bueno como que a la gente bien le gustaba la forma nuestra de trabajar, era novedosa pero tampoco era una cosa que se implicara, ¿cuando empezó verdaderamente a funcionar el colegio, que se implicara? Cuando empezaron a aparecer los niños en primero con otro nivel, y eso fue más bien cuando se introdujo la Infantil

D: hay un reconocimiento de lo que se venía haciendo en la primera etapa

A: ha habido mucha diferencia, este método en realidad es un método de Infantil, ellas son muy avanzadas en el País Vasco, ellas trabajaban con niños de tres años, cuando nosotros estábamos todavía con Preescolar. Y entonces claro, el método verdaderamente es eficiente, bien, bien eficiente, aunque con cuatro y con cinco también funciona, pero el ciclo en tres años es muy completo. Entonces que paso, que cuando la gente empezó a coger los niños de Primero, pues resulta que si antes aprendían a leer, después de enero, febrero o marzo, en el primer trimestre la mayoría de X ya está leyendo, entonces como claro siempre está la ansiedad de la iniciación a la lectoescritura y todo eso. Pues ahí fue cuando empezaron a ver que estos niños, llevaban una madurez a esos niveles muy grande y a nivel de autonomía, que tenía con respecto y como somos un colectivo estable, pues desde hace muchos años estamos definitivos, no, y sobre todo que ya nos hicimos colegio de Primaria, se fue la secundaria, como que el colegio. También pasamos por una época que se nos exigía a todos los centros hacer un proyecto educativo de centro, lo cual nos obligó durante dos cursos a estar en unas jornadas de reflexión, con todo el equipo y allí marcamos las líneas de trabajo, y en esa ya, en esa época ya existía Amarra Berri, ya existía nuestro método de Infantil, y luego curiosamente nos hemos dado cuenta que los de Infantiles hemos creado una línea de trabajo muy particular

ene l centro, casi que el sello de identidad se lo hemos ido dando nosotras, porque ejemplo, otra de las cosas que hacemos en nuestro colegio que son los talleres, también surgió de una actividad de Infantil, eso era antes de Amara Berri, no, pero que es una cosa que se mantiene todavía, aparte del método de Amara Berri, llevamos también el método de los talleres, no . Entonces quizás hemos sido nosotras las que hemos cogiendo con nosotras no, unas líneas muy fijas de trabajo, que se han ido respetando, respetando y que hemos ido madurando, y que ha pasado que afortunadamente gente que son los casi siempre les toca los cursos de Primaria, el primer ciclo, una Goyi, por ejemplo, Ana rosa se han dado cuenta y por ejemplo, particularmente Goyi que es de las que más coge primero suele pasar, fue de las primeras que se dio cuenta que el método le encantaba, y que a ella le pasaba lo mismo que permitía trabajar en pequeños grupos, y no te veías con una matrícula de veintisiete o treinta niños a veces todos trabajando al mismo tiempo y luego ella hacía apoyo en Infantil, entonces ella empezó a conocer el método y a conocer a los niños desde Infantil, con lo cual cuando llegaba a Primero podía hacer una continuidad y empezaron ellas a formarse también y se creó un colectivo de primaria que ya estaba en la zona también con la gente de Guayonge y con la gente de San Fernando, entonces Goyi se introdujo y ella es la que ha iniciado la Primaria en nuestro colegio, y hace dos años, fue, hace dos años fue un claustro donde por primera vez se dice públicamente, se recoge en claustro que el equipo de Primaria felicita al equipo de Infantil por el método que llevamos y porque verdaderamente se han dado cuenta que es muy efectivo. Porque todavía había no peleas, nunca ha habido, en nuestro colegio, la verdad, nunca jamás por ninguna parte, alguien que quiera poner cortapisa, no, lo que si pasaba es que habían interferencias, gente que todavía seguía funcionando con sus esquemas anteriores, y entonces por ejemplo no respetaba de dónde venía el niño, no, o sea a nivel de prescritura había problemas, porque el método cuadrado que era el que normalmente se solía llevar por el método que llevaba la gente de Primaria en mi colegio, no, pues chocaba con él, porque eran

desconocidos, entonces se lo pasaba muy mal el profesorado y se lo pasaba muy mal el alumno que venía, que no entendía esas pautas, hasta que un día se plantea la pregunta para qué, por qué hacen eso, por qué hacen la preescritura, y entonces bueno el profesorado de Primaria empezó a plantearse por qué y para qué hacían lo que estaban haciendo, y empezaron a partir, empezaron a respetar el conocimiento que tenía adquirido el niño de infantil, la niña de infantil, claro empezaron a ver que era mucho más simple todo, porque es que este método es muy simple

D: si es un poco dejarse llevar

A: sí es quitar los miedos a tenerlo todo organizado, porque verdaderamente tienes que tener mucha confianza en el proceso de cada niño, si eso lo consigues que es lo difícil, porque es una cuestión interna, es decir, que no tengo que comprobarlo todo, y que las herramientas no son todas las mías, sino que los niños también tienen sus propias herramientas, te relajas y te abandonas ves que si funciona, lo que nosotros tenemos que tener muy claro son las estructuras muy bien organizadas, y todo lo que es el material muy bien pausado, y todo muy bien organizado, secuenciado para que no haya unos saltos grandes, eso componiendo eso, permite atender a otro tipo de cosas que si no es imposible atender en la escuela, y entonces la verdad es que actualmente bien, menos quinto y sexto, hasta cuarto se lleva el método

A: lo que pasa es que la gente de Primaria no ha ido nunca a Amara Berri, que desde cuando les estamos diciendo viajen, vean, porque una cosa es

D. y ahora mismo una cosa, qué contacto hay con Amara Berri, cómo siguen el proyecto

A: no, nosotras en realidad llamamos cuando necesitamos algo y ellas siempre están a nuestra disposición

D: porque han seguido ahí en el mismo centro

A: si y, además ellas tienen un equipo que se ha dedicado a la formación de docentes y al apoyo, no, y entonces, yo este año con lo de Daniel quería llamarles, y ver cómo lo organizaban ellos y todo eso, porque, lo que pasa ya Fina me mando un medio libro que justamente trabajaba la integración de los niños autistas, bueno en general, pero más particularmente autistas y el colegio que se nombra como centro integrador lleva el método de Amara Berri y entonces bueno.

A: pero qué pasa {sube el tono de voz} que en Primaria no lo han organizado como se organiza allá, que es por departamentos y es por, se mezclan los niveles, entonces las aulas no es el aula de primero, el aula de segundo, sino que es el aula del departamento de lengua, del departamento de matemática. ¿Qué pasa? que están trabajando muchísimo, cada maestro está llevando cuatro departamentos al mismo tiempo cuando en realidad cuatro maestros que son se podrían especializar cada uno en un departamento o si son dos por niveles, pues que cada uno lleva dos, uno una parte de matemática y otro un parte de lengua, y lo pueden englobar, pero no, yo las entiendo hasta que no vas allí y lo ves, que eso es real, no das el salto, entonces están trabajando como enanas, están encantadas con el método, les gusta mucho pero están trabajando muchísimo, yo se los he dicho, cuando Loli vino aquí y vio a la gente de Guayonge, les dijo pero ustedes son una maravilla, ustedes son capaces de llevar un proyecto cada una, cada persona está llevando un proyecto pero si ustedes unen las fuerzas y se organizan trabajarían mucho menos, y si ustedes están sacando toda esa rentabilidad una persona nada más, harían maravillas si se organizarán como grupo y eso es lo que les falta. Les falta ir allí verlo y organizarse de otra manera y que desde luego yo creo que debería ampliarse a quinto y a sexto porque no tiene sentido, x, que ellos vuelvan a los libros cuando nunca los han utilizado, aunque bueno también es verdad que van a llegar al instituto y van a trabajar con libros y que aquí no hay una continuidad del bachiller como hay en Amara Berri que hay un bachiller que lleva hasta ese método, ya eso sería implicar Los Naranjeros en esa historia, pero hasta ahora la verdad que genial, la gente está muy contenta con el nivel, sobre todo la autonomía que tienen no, en primero ya los niños se organizan, investigan, buscan, buscan información y dan charlas y ya por último creo que las dan con retroproyector y todo por iniciativa de los propios niños y ya están metiendo los ordenadores.

D: y dentro de poco utilizan el cañón.

A: entiendes es que además, es que este método está hecho, está escrito a partir del niño, y yo me he dado cuenta en Infantil, mira tú esto en realidad no está basado en la teoría, bueno después hay un marco teórico que defiende todo esto, pero la persona que lo ha escrito, lo ha programado y lo ha secuenciado, lo ha secuenciado a partir de los niños, del funcionar de los niños y claro entonces no, no hay fracaso, es que además llega a cualquiera, cada uno, además la enseñanza individualizada aquí es posible, porque no le cortas, ni le cortas, ni le frenas, ni les frenas ni les hace ir más rápido de lo que tienen que ir, no, ir la continuidad esa, el esquema este repetitivo, repetitivo, a una edad de infantil, es una maravilla porque da mucha seguridad, porque ellos mismos van elaborando su proceso, y el ensayo y error lo tienen continuamente

D: si es como una herramienta con la que se manejan

A: y por ejemplo para los niños de integración es una maravilla, porque les da mucha seguridad y esos esquemas siempre iguales, iguales, iguales, que ellos necesitan pautas tan firmes, les madura muchísimo, así que la verdad que bien

D. dentro del proyecto, me gustaría que hicieras referencia, comentaras algo sobre todo lo que tiene que ver con la X, o el papel que juega la comunicación y el lenguaje

A: sí, hombre es importante, de hecho es fijate que el teatro que es un poco la zona donde el maestro o la maestra más nos ocupamos, no, está todo basado en el lenguaje, porque es primero lo que es la comprensión del lenguaje, porque es un cuento que se lo contamos y que el niño tiene que comprender, que vivirlo y expresarlo, y demás y entonces ahí ya contempla todo lo que es el proceso de lenguaje y luego la crítica, la autocrítica y todo eso, no, nosotros nos hemos dado cuenta, yo sobre todo en tres años me doy cuenta que cuando un niño llega a la escuela el proceso de adaptación es fundamentalmente, un proceso de lenguaje, y volvemos a lo mismo que decíamos antes, hay que respetar la vivencia que tiene adquiridas cada niño cuando llega, cuando tú encuentras con un niño que no conoces de nada, no, y en tres años me di cuenta que el lenguaje es lo que más nos separa a todos, que nos podría unir pero que en realidad es lo más que nos separa, porque cada uno llega con su lenguaje de su casa y yo tengo el mío propio de la escuela, no, y entonces me doy cuenta que el proceso de adaptación no termina hasta que hablamos todos el mismo lenguaje, y ahí empiezo a darme cuenta de que verdaderamente, y ahora a la chica de prácticas se lo he dicho, no podemos dar por el hecho que aquí nos estamos entendiendo, aunque hablemos en castellano, no {se levanta a abrir la puerta}

A: y entonces si creo que es un método que además que por su forma de ser, permite mucho la comunicación, porque entre otras cosas la comunicación, sobre a esta etapa, en esta etapa es muy individualista, y entonces un niño necesita que le escuches a él, y de hecho todos quieren hablarte a t>, a la maestra, todos no, entonces claro el permitir que en que hagan pequeños grupos, que por ejemplo en infantil haya grupos de cinco niños como máximo no, supone que cuando se sientan en el teatro, se puede establecer una relación directa, donde podamos hablar, se pueda expresar, yo le pueda escuchar, le pueda devolver y todo eso, no, y turno de palabras ya lo van aprendiendo, porque van entendiendo que yo no los puedo escuchar a todos, no y entonces si me doy cuenta que verdaderamente lo que te decía antes, que hasta que no está el lenguaje más o menos definido y la palabra recoger, yo les digo y “ahora vamos a recoger”, y ellos que saben lo que es recoger, porque además muchos no han recogido en su

vida, ni nadie les ha exigido que recojan nada, entonces al principio es como, como si fuera un diccionario

D: un idioma

A: exactamente, a ver cuando yo digo que es a recoger, recoger significa que todas esas cosas, juguetes que están tirados por el suelo, tal, entonces es como desglosar todo el vocabulario que hay en cada zona, e ir viendo si ves que lo dices y lo entiende, pues estupendo, pero sino, claro y yo decía es un concepto erróneo que los maestros pensamos que determinados niños pues son desobedientes, pero muchos es que no entienden, entonces claro yo con todos los años que llevo trabajando, quizás el haber trabajado contigo, que hemos tenido como mucha más conciencia de lo que es el lenguaje, que en cierta forma me has despertado montón la conciencia, con Juane trabajé también, que no lo dije, antes de meternos en este método, Juane nos dio unas pautas para mi muy buenas de conciencia lingüística que nos sirvió mucho, y durante muchos años introdujimos todo lo que es la conciencia lingüística, y ha estado estupendo, de hecho se puede casar muy bien en este método no, y claro ahora, se lo digo a la chica de prácticas es que a veces pensamos que los chicos son desobedientes y es que no nos entienden, si quedan como de pie, me mira y ni caso, ni mira ni caso no, y no tienen tampoco ellos capacidad para decirte yo no te entiendo, porque claro lo normal es que se supone que el lenguaje suponemos que mantenemos un lenguaje común pero no es cierto

D. es el proceso más complejo de aprendizaje

A: sí, entonces este método permite, lo que hemos introducido también la resolución de conflictos, no, el tener ese espacio que tú conoces que nos sentamos en dos sillas, en cuatro y en cinco años a lo mejor ya cuando son mayores les puedes dejar sentados solos, yo el otro día lo hablaba con las compañeras, digo y depende a qué niños, hay niños que hasta los cinco años tienes que acompañarlos en este proceso, el de sentarte y a ver, a ver, cómo lo están resolviendo porque a veces no lo están hablando, no están comunicando, no están partiendo de una vivencia poniéndoles palabras y mándaselo al otro y el otro me la devuelve, a ver como entre los dos formamos algo, no, entonces en realidad X yo me siento con ellos, a ver qué paso entonces le pongo palabras, porque al principio no hay palabra en esa vivencia, solamente hay un hecho de que me has mordido y me has pegado, me has hecho algo que no me gusta, yo ni siquiera se que no me gusta, yo lo que veo que cuando pasa eso, uno agrede y el otro grita y llora, y monta un número, y nada mas, no hay nada verbal, en esa historia aunque increíble no hay nada verbal, igual que cuando ellos por ejemplo quieren pasar, quieren conseguir un objetivo, no utilizan el lenguaje, no lo utiliza, si yo por ejemplo este año

soy más consciente también no, me imagino que también por la formación personal, la antigimnasia y todo eso, soy mucho más consciente de la importancia que tiene el lenguaje, como representación de tus vivencias, sino no está terminada la experiencia, está inacabada, hasta que no le pones la palabra correcta, esto está a medias, entonces yo este año me noto que me dedico más a tiempo, ahora, porque al principio con el tiempo de Daniel y demás estaba desquiciada y no podía, ahora que estoy más centrada y está la chica de prácticas, me doy cuenta que claro eso es fundamental, entonces como el título de la película de Almodóvar “Hable con ella”, pero habla con él, pero vamos a ver tú que quieres, ya gritan, no, entonces les digo a veces, a ver para de gritar por favor, cuando puedas para de gritar, porque ni lloran eh, no es una expresión de llanto, es como una queja no, para de gritar y por favor, y cuando puedas intenta explicarnos, qué es lo que no te ha gustado, que esa frase es muy fácil para ellos, es muy concreta, no, porque porque la pegastes, porque te paso, eso de los por qué ellos no se pierden, entonces no te gusta esto, está claro que no me gusta funciona, el me gusta o no me gusta es la primeras claves para expresar para emociones, esto me gusta y esto no me gusta, no, esos polos, no y ahora ya estamos más en un punto de sutileza de decir, haber qué es lo que te ha pasado porque estás gritando, que es lo no te ha gustado, no porque ahora ya les digo, no me gusta qué, al principio era esto no me gusta, y ahora es no me gusta que... me hagas lo que me has hecho, no, y entonces está bien porque a veces es pasar al lado de alguien y quieres pasar por la silla y no hay sitio, pas y le pega, y a ver: “¿qué ha pasado?”; “es que quiero pasar”, “pero tú se lo has dicho”, “no”, “pues díselo”; entonces le digo: “por favor, me dejas pasar”. Entonces ahora estoy en esa etapa, de enseñarles habilidades sociales, poner vocabulario para pedir lo que tú quieres, lo que sea, es que si no me lo dices yo no sé lo que quieres, no, y claro yo me doy cuenta que no existe el lenguaje, y que luego depende del nivel de familia que tengas, y el nivel de lenguaje que tenga cada familia, pero hay muchas familias que no utilizan nada, muy poco. Las madres hablan por los niños, interpretan lo que les da la gana de los niños

D: proyectan

A: proyectan lo que quieren sobre los niños y los niños cuando llegan a la escuela tienen un cacao maravillao y encima si no encuentran con una maestra que tiene más o menos claro lo que hay que tener claro, la maestra también proyecta en el niño, entonces es una locura

D: una marioneta

A: y quien es el que maneja todos esos cables, el lenguaje. El lenguaje, aclárate con el lenguaje y tendrás el curso resuelto, di las órdenes precisas, concretas y espera, espero de ti

que hagas esto y muy raro te dicen que no, es muy raro que no pase, entonces tienes que dar después la orden concreta del momento, de la edad que se supone que tú, yo espero que la puedas hacer, yo espero que tú entiendas que ahora no puedes estar brincando, entiende yo se que hay momentos que te gustas brincar, pero yo entiendo que ahora no es momento de brincar, y eso tienes que hacerlo y tienes que aprenderlo, pues se sientan, el más matado vale, vale, vale, ¿no?, entonces es así como deco> bien cada cosa, esto es esto, esto significa tal, esto se llama de tal manera, no que antes lo hacía con los materiales, niños esto se llama cera, esto es papel, pero los verbos no se analizaban, las acciones no, ni los sentimientos, ni las emociones ni nada, entonces ahora es como todo, todas las vivencias que hay ponerle palabras concretas a cada cosa, y partir de ahí. Claro Miguel por ejemplo fue el otro día, Miguel Llorca y nos grabó la sesión de psicomotricidad y luego está la otra la de lenguaje corporal, que tenemos que tenerla en cuenta y a partir de ahí ponerle palabras también, todo eso junto hace que los niños tengan cada vez una claridad más efectiva con ellos mismos y conmigo, y entonces se hace más transparente todo el proceso. Aunque hay niños de todas formas que por su cuestión emocional de fondo que es muy complicada en la escuela y han aprendido a hacer, muy complicada su vida, han aprendido mecanismos de llamada de atención muy complicados, con esos hay que hacer ya un trabajo de desanudar un montón de cosas que eso ya entra en otro programa

D: más lento

A: ya no es tanto el lenguaje sino que hay una base hay de fondo, de personalidad, y emocional que está trabada, no, y eso cuesta no, y cuesta que la familia entienda que hay que empezar a tratar de otra manera el asunto, pero si no, si no hay un nudo muy grande a estos niveles, por lo general, y son muy rápidos y si les enseñáramos el inglés en este momento lo aprenderían fácilmente, de hecho la profesora de inglés que tenemos ahora de infantil, va a la unitaria de tres, cuatro y cinco de hasta seis años tiene ahí en el Hornillo, y dice muchacha los más que están aprendiendo son los de tres, los de tres como esponjas lo aprenden todo bien, es una edad que por lo menos a nivel de lenguaje, lo que le echen, superápido,

D: X

A: todo, lo que pasa que tienes que organizárselo bien, si yo veo que cada vez para mí es más importante una organización por dentro que luego después supongo que la organización de fuera sea también simple para que todo lo de dentro se corresponda y puedas empezarlo fuera y para eso el método este ayuda mucho porque luego también sus cuadros y sus pinturas y demás expresan también y lo que han dibujado y todo eso. Pero si que, yo te digo a ti con los

años que llevo trabajando creo que es este año, el primer año que llegó a tres años y digo si es que el proceso de adaptación es un proceso de tener claro, unificar lenguaje, hasta que eso no se hace el proceso de adaptación no está acabado, porque luego ya son sutilezas de personalidad de,

D: establecer desde la empatía como premisa previa <y a partir de ahí>

A: <sí, sí>

D: que los significados sean compartidos

A: compartidos, si, entonces todavía estamos en el momento que ves, porque después son veinte lenguajes más el mío, que no veinte niños y yo, son veinte lenguajes y yo, cada niño tiene su código no, entonces bueno, algunos cogen más rápido y otros tardan más no. Pero si que ha sido un descubrimiento que supongo que se le hará sitio en algún sitio sino lo tendré que escribir, pero que

D: ya te puedes poner

L. sí la verdad que sí

D. la experiencia tendrías que escribirla de alguna manera

A: un día se lo estaba diciendo a Isa: Isa, yo no sé tú pero yo me tengo que poner a escribir ya, porque yo ahora me empiezo a dar cuenta de que yo sé un montón de cosas y que creo que todo el mundo lo sabe y no es tan obvio que se sepa, no reflexiones cotidianas, simples, pero que han llevado, fíjate, quince años de experiencia para darte cuenta

D: que deberían y que

D: es la manera de compartir, de solidarizar y todo eso.

D: bien, sobre el proceso este de adaptación del que acabas de hablar, se lleva igual que el proceso de normalización que llama así el proyecto de Amarra Berri, se lleva igual ¿no?

A: bueno, normalización lo llaman más a cada niño

D: a la zona

A: sí, porque el proceso de normalización se hace hasta los cinco años cada vez que introducimos una zona nueva o algo nuevo, en realidad la normalización es un concepto que es cuando metes algo nuevo y que hay que hacer que llegue a todo el mundo pero no es tanto un proceso de adaptación. El proceso de adaptación es como más global es más el individuo en sí, todo completo además porque se refiere al centro, se refiere también la realidad de la familia, no, normalización es más refleja el método en sí de Amara Berri cuando te vas a encontrar con las zonas, y en particular que piensa hacer en cada zona

D: por tanto, normalización y adaptación>

A: son dos procesos diferentes.

D: Yo tengo aquí la normalización es hablar también de la incorporación al centro por primera vez, si funcionaba de la misma manera, lo hacían de la misma manera y otra es lo que tú dices del proceso de adaptación, que es el niño que se escolariza por primera vez que lleva su proceso particular, que no es los de cuatro ni los de cinco, sino esa experiencia, la primera experiencia con el centro, salir de la familia y ese proceso ¿cómo es en tres años?

A: La consejería contempla un tiempo de diez días para hacer ese proceso, eso significa que la temporalización la puedes hacer como tú creas, como cada centro crea conveniente y nosotros la hacemos, empezamos en Mayo, en Junio, a final de curso empezamos con que el alumnado viene por grupos de una horita, una hora no, media hora nada más con su familia y en septiembre ya viene una hora el primer día, los primeros días, luego viene una hora y media y vamos ampliando hasta las cuatro horas que en esos días al final tienes que conseguir que a las cuatro horas ya vengan no y bueno pues la temporalización la hace cada uno como crea conveniente, nosotros hacemos eso los primeros días una hora, después una hora y media, y no solamente se amplía el tiempo sino que se amplían los grupos, al principio son cinco niños nada más, un grupito de cinco, luego un grupito de diez, luego un grupito de ocho para que también no sean veinte y algo, que digamos vayan cogiendo confianza para que cuando ya lleguen los otros entiendan que eso es cosa de él pero que tú no tienes porque llorar, porque a veces se contagian no y luego se supone también que lo tiene cada centro ya lo organiza todo con respecto a la familia, hay gente que no quiere la familia desde ningún momento entonces lo que hacen es que todo el equipo de Infantil, los de cinco y de cuatro no empiezan, y en esos diez días esta todo el equipo de infantil con la tutora, ocupándose de los veinte niños al mismo tiempo, esa es una fórmula que la hace gente así

D. y ustedes cómo lo hacen

A: nosotros hacemos con la tutora solamente, hay una profesora de apoyo, que suele ser la de religión no.

D: esa es otra de las cosas, el papel de Zenobia, que yo se que en los primeros tiempos está de apoyo, ¿no? Pero después progresivamente pasa a la biblioteca, cómo funciona

A: no es que en el horario de religión, eso es una cosa que no la puedes decir

D: no, no, es para aprovechar

D: para yo entender

A: ella tiene un horario que en base al Obispado que es real, pero claro se ese horario se lo pasamos al Obispado nada más lo que nosotros le dejamos dar religión a los niños, porque

luego no tenemos más hora para religión, ni queremos darle más porque lo ocupamos en otra historia, con eso nada más ella cobraría una miseria, entonces lo que hacemos es que le ponemos su horario que son dos o tres horas de religión, una es de religión y las otras dos cada curso organiza para que la quiere. Entonces a principio, el mes de septiembre todo el mundo cede su hora de religión a Infantil de tres, y lo ceden porque sino lo hacen así lo tendrían que hacer ellos mismos, porque en la Ley contempla que el primer trimestre el apoyo tiene que ser fundamental en tres años, porque si no lo hiciera la de religión la tendría que hacer todo el colegio, todo el colegio tendría que pasar por Infantil para apoyar el proceso. Entonces bien, estupendo la de religión va, entonces en el proceso de adaptación hace el trabajo de apoyo y luego ya eso se define, por ejemplo me sustituye a mi en las horas libres más y una hora la dedica a religión, otra hora la dedica a la biblioteca y la otra se la lleva Fafy con pelotas, entonces cada curso define, según lo que hay que hacer.

**ANEXO V.
TRASCIPCIÓN DE LA ENTREVISTAS A LA
INFORMANTE CLAVE**

ENTREVISTA CON LA DIRECTORA DEL CENTRO

28 de junio del 2000

Biblioteca del centro

9:00 h.

D: El objetivo de esta entrevista es un poco X la parte más interna que tiene que ver con número de unidades del centro, en líneas generales el proyecto educativo, el planteamiento general que tiene el centro, los recursos con los que cuenta, cómo atienden las necesidades educativas especiales, el planteamiento que hay entre el profesorado respecto a este tema, y cómo le está dando respuesta a las distintas necesidades de forma muy general, no específica, en cualquier caso nos centraríamos más en Infantil, eso es lo que tiene que ver con el centro, con la estructura, con la organización, y otra primera parte es hablar un poco del contexto del centro, en este municipio las familias que vienen a este centro, las características desde

V: el centro está estructurado en una zona que se puede considerar rural , pero ya eso ha perdido un poco de identidad, porque aunque algunas familias son de lo que aquí en Tacoronte se consideraba una zona bastante de campo, pues ya hay padres que no trabajan precisamente en el campo, incluso yo creo que a veces padres dedicado a la agricultura expresamente creo que no hay ni vamos, no creo que no hayan ni cinco ni seis, bueno no sé porque eso , pero vamos que un tanto por ciento muy muy pequeño pero no quiere decir que no haya gente que todos tienen su huertita y tal , eso es lo que sería originalmente la gente, el alumnado digamos original que empezó a venir aquí, serían los alumnos de los alrededores, que la zona es Lomo Colorado, la calle del Adelantado, Fray Diego, y La Caridad, y luego ya pues X, El Callejón y tal. Lo que pasa es que desde hace unos años el colegio está aceptando niños de otro sitio, entonces viene gente de Brisa del Mar, La Estación, Jardín del Sol, entonces ya eso son gente que ni siquiera son de Tacoronte originalmente, son personas que tienen profesiones liberales, funcionarios, profesores, maestros, o sea, ese es más o menos, el contexto digamos de lo que serían las familias no,

D: el nivel educativo

V: dices tú de las familias, mira ahí hay un abanico que es absolutamente desde cero a 180 porque lo mismo hay padres, ya padres padres casi analfabetos la verdad que no pero padres con muy muy pocos estudios y que saben leer y escribir como un X sin son unos cuantos, y luego hay gente arquitectos, profesores de universidad, institutos, maestros, camareros, peleteros, a nivel te estoy hablando un poco de titulación, porque a lo mejor lo mismo si ya

nos metemos en profundidades de que a lo mejor un camarero tiene más cultura que un profesor, pero así sería lo que sería en titulación. Luego el centro tiene ahora mismo diez unidades, once unidades contando la de P.T. , y doscientos alumnos más o menos, una media de veinte, veintidós por clase, de ese alumnado hay, tendría que tener el estadillo porque siempre me confundo, de unos años con otros, pero me parece que este año habían once o doce niños con, en Educación Especial, otros con muy significativos y otros poco significativos, dentro de ese poco significativo están los niños no tienen estudio, ni nada pero que son chiquillos que nada, les hace mucha falta, no, y luego de los más significativos están los síndromes de Down, y ya con otras deficiencias más estudiadas, no,

D: qué es lo que más se da, retraso mental, síndrome de Down,

V: sí, psíquicos, después está uno que es un poco X, < me parece que sí >

D: < X >

V: no sé, sí motórico, bueno un poco, no motórico exactamente pero un niño con dificultades motrices, : yo no sé si como me preguntaste todo

D: nada

V: si me hubieras hecho un guión yo te iba contestando una por una

D: ahora el número de profesores que tiene el centro, cómo están organizados por ciclos,

V: bueno mira, hasta el año pasado había un profesor por nivel, pero ya el año pasado tuvimos que dividir el primero, o sea, el año este que está acabando, con lo que hay dos primeros, y al haber dos primeros con la matrícula precisamente al ser dos primeros la matrícula era más baja, porque son catorce, pero ya el año que viene cuando esos dos primeros pasen a segundo, sólo pasarán dieciocho o diecinueve porque con repetidores y matrículas nuevas, porque el colegio desde hace unos años tiene bastante demanda, de la gente que quiere venir al centro, de tal forma que los tememos es que se vaya convirtiendo en línea dos

D: que significa línea dos

V: línea uno es que es la que hemos sido hasta, desde que se fue la gente de para Secundaria, este colegio normalmente tenía dos niveles por curso y después entre la baja de la natalidad, y los niños que se fueron y tal y cual se quedó en línea uno que es un nivel por curso, en primero, en segundo, en tercero, en infantil tres, infantil cuatro, y después desde que está viendo un poco de demanda de matrícula en el centro ya va tendiendo hacia línea dos, que nosotros no queremos que sea línea dos, porque ahora mismo hay ya dos primeros, y el año que viene habrá dos segundos, y dos infantil tres, con lo cual el otro año habrá dos terceros, dos infantil cuatro, y a lo mejor otra vez dos infantil tres, entonces ya para el próximo no sino

para el otro, y entonces ya eso es, nosotros el claustro no le interesa para nada, porque un centro ya de línea dos se convertiría en cuatrocientos o trescientos cincuenta chiquillos, y nosotros no tenemos espacio porque no queremos perder las aulas que tenemos de psicomotricidad, de música, de inglés, de orientación, una pequeña que hemos dividido para hacer juegos y no sé que, sabes, y después lo que es el ambiente en sí del centro que no es lo mismo un ambiente familiar y tal con doscientos o doscientos veinticinco niños como vamos a tener el año que viene, que ya con trescientos cincuenta, cuatrocientos o más, y después que el trabajo aquí es bastante compacto que hay del equipo de gente que está en el centro, que cada vez se va un poco diversificando porque quieras que no al ir entrando gente nueva, pues se tienen que ir metiendo un poco en la dinámica que tenemos nosotros no, entonces a ver. Pues entonces hay, ahora mismo donde único en cada ciclo hay dos, en infantil que tres, y en primer ciclo que ahora mismo hay tres, porque hay dos primeros, están los tres de infantil, dos primeros con sus profesoras, uno de segundo, en el segundo ciclo dos, y en el tercero, pero que ya se va yendo eso un poco

D: profesorado de apoyo con el que cuentan, especialistas

D: mira, especialistas tenemos Educación Física, Inglés, Música, y se presentó un proyecto este año para el próximo, o sea ahora en estos meses para el año que viene Francés, para el tercer ciclo, y luego el apoyo está en las horas libres que tenemos nosotros, entonces hay distintos apoyos, que Fina es la que organiza eso, pero creo que te lo voy a decir bien porque parece mentira que en un centro tan pequeño, hay cosas que yo no sé, y Fina hay cosas que no sabe, y Pepe hay cosas que no sabe, sabes, una persona a lo mejor de fuera dice cómo es posible que ésta no sepa dónde está esto y yo le pregunto a Fina y ella mogollón de cosas que me las tiene que repetir continuamente Fina dónde tenías la programación anual, aquí Virginia, y ella me pregunta a mí, pero Fina si eso te lo he dicho doscientas veces, y nada, entonces :

D: estábamos hablando del profesorado de apoyo

V: entonces el profesorado de apoyo está mira, las horas libres, es que lo del apoyo, primero este año no pudo funcionar tal y como se había planteado por el desastre de la Consejería de las sustituciones, entonces cada vez que una persona faltaba no un día o dos porque a lo mejor son asuntos propios, o una visita médica o lo que sea pero desde que ha faltado una semana o dos, entonces la Consejería no manda sustituciones sino en el último extremo y en algún caso casualmente como por ejemplo ahora al final de curso que estaban dos personas enfermas y mandó a dos personas pero hubo épocas Delia que estábamos hasta aquí, y entonces que

hacíamos las personas que tenían que hacer apoyos dejaban los apoyos y se iban a sustitución pero eso ha sido por la mala gestión de las sustituciones pero está contemplado por ejemplo una persona que le sobraban cuatro horas pues iba a lo mejor a primero, a leer, a trabajar con niños con retraso, con ciertas dificultades y después hay otros casos

D: dónde se hace el apoyo

V: se hace el apoyo en la propia clase con los niños, y luego en algún caso se dio que no me acuerdo con quién fue, con la profesora de cuarto que tenía una hora libre y me parece que iba con tercero que había casos que era preferible sacarlo de la clase durante dos o tres horas a la semana o algo así, ¿por qué quieres datos más concretos de todo eso?

D: no

V: los horarios y tal, porque ya eso yo lo de saber los horarios de cada uno, eso habría que mirarlo, lo tiene Fina, <entonces hay un par de casos >

D: estamos hablando del planteamiento filosófico, organizativo que tiene el centro, del proyecto educativo que tiene el centro

V: voy bien encaminada

D: es que me cuentes todo, que filosofía los inspira, que nivel de desacuerdo hay entre el profesorado

V: bien, entonces hay un par de casos que la profesora prefería, de acuerdo con la tutora sacarlo y reforzarle ya cosas muy específicas de cálculo, de lectura comprensiva, sabes, así más o menos están estructurados los apoyos. En el caso por ejemplo de la profesora de Educación Especial, los niños

D: sólo hay una profesora

V: sólo hay una profesora los niños van a su clase y luego están integrados todos, en el caso de Claudi, una síndrome de Down que tiene cuatro años, por ahora no está yendo a la clase de Educación Especial, pero Ana va a su clase me parece que es una hora al día, y bueno yo creo que para decirte un poco la filosofía del centro, porque eso es como un poco presuntuoso no decir como que el colegio tiene filosofía y tal, eso sería ya e

D: las líneas generales

V: las líneas generales pues nosotros tratamos de, que haya un funcionamiento en lo más posible, globalmente del colegio en muchas cosas a lo largo del año, tanto el profesorado, como los padres o los chiquillos estén implicados a lo largo del curso en toda una serie de actividades que, y para eso el profesorado tiene que partir de todo una serie de puntos comunes que ya se han debatido, se han trabajado y que bien por casual o bien porque

afortunadamente el profesorado del centro tiene unos puntos comunes todos, bastantes, bastantes similares, exceptuando a lo mejor el par de personas que van un poco por libres, no, pero que también en ciertas cosas se participan y tal pero que no se puede decir ahora que es cien por cien y además tú lo debes de ver también cuando vienes por aquí, entonces no es que cien por cien participen exactamente de todo eso no, pero que se ha conseguido una

D: hay un alto grado de consenso

V: hay una cohesión, hay un equipo con mucha, mucha cohesión y eso es una cosa muy buena porque nosotros , mira de las personas que lleva menos tiempo aquí es Pili que lleva hace un año X X, bueno luego tú esto después lo vas

D: X

V: ya, ya, entonces una persona que llegó el año pasado que ves tú que le falta un poco de, porque también tiene que ser difícil llegar a un sitio donde hay un grupo muy cohesionado y tú ves que todo el mundo funciona y que tú no sabes a lo mejor porque yo creo, yo no sé porque esto ya es una opinión subjetiva, a lo mejor tú de fuera lo puedes ves mejor, que : aquí hay no hay un grupo sabes en el claustro, no hay un grupo que pues que le hace la puñeta al otro, pues ahora si me dicen esto, para nada, para nada, aquí hay, nosotros tenemos un grado de relaciones muy buenas incluso como muy amistoso entre mucha gente pero sin exclusiones , te lo digo yo porque llevo aquí diez años, a lo mejor la persona que llega nueva dice este X es una cosa super cerrada, yo creo que no porque aquí viene mucha gente que como que se integran enseguida pero tampoco es que uno eche las campanas al vuelo porque pasa cuando una clase, que te crees que todos están entendiendo y todos tal y tal y después resulta que el 25 o el 40 o el 60 no se está enterando de nada, entonces eso ha permitido porque como te estaba diciendo una persona que llevo en el curso pasado y otra persona que es la de música que lleva cinco o seis años, y el resto estamos de diez, doce y quince años, y con esto una serie de coincidentes y pensamientos incluso personales y tal de lo que es la escuela, entonces eso ya facilita un montón la enseñanza. Entonces para nosotros una cosa fundamental es la, respetar un poco el nivel de cada chiquillo, saber un poco de dónde vienen las dificultades de los chiquillos, investigar un poco con las familias y tal, cosa que muchas veces no pueden hacer como bien tú sabrás

D: XX como ve la familia como los niños

V: adecuar lo que sería el currículum a realmente las necesidades reales de lo que él no tiene no, porque una cosa es lo que está escrito y otra lo que te trae en los contenidos y tal y otra cosa es las necesidades reales del chiquillo, o de cada clase porque puede haber un grupo

clase que sea un nivel muy alto, y con tres o cuatro que tienes que hacer otro tipo de cosas pero te puede subir y entonces tienes que adecuarte a eso no, y después lo que te decía antes yo también hice como lo estás saliendo te sale porque yo no me puedo poner en el lugar de todo el claustro no, yo, para mí una cosa fundamental superimportante es la valoración de los niños, o sea respeto a los demás no, él respecto a lo que hace y la valoración de él sobre los demás, a mí eso me parece una cosa fundamental porque contribuye a que un chiquillo crezca, madure, de una forma mínimamente equilibrada aunque después todos acabemos siendo unos X, XX de ahí viene el resto del problema, que un niño qué es lo que hace matemáticas, lengua, plástica, educación musical, o lo que sea, él este contento con lo que hace y los demás acepten también les parezca eso una cosa no, a mí una cosa que me entristece muchísimo de una escuela es cuando se dan esas historias de marginar al chiquillo porque no sabe, porque no sabe pintar, porque corre mal, porque tiene piojos, porque come en su casa, el padre es un borracho, a mí eso me parece mucho más importante que los contenidos y que cualquier cosa, entonces aquí hacemos muchas cositas con chiquillos, hace una cosa bien y ya está haciendo un cuento precioso, y entonces vete y enseñarselo a la maestra a ésta , ésta y a ésta, eso aquí funciona mucho y eso yo por lo menos lo he hecho siempre desde que estoy dando clase, lo hacemos mucho porque es una cosa superimportante, los chiquillos se acostumbran a valorarse ellos, bueno y de la misma forma a lo mejor un día le dices mira vete de aquí y te vas a ir a segundo porque tú no estás para estar en cuarto, ahora mismo te vas a segundo y se lo dices a la maestra con un papel y ese tipo de cosas así que funcionan, y los chiquillo se acostumbran a relacionarse y tal, luego yo particularmente pues por mi forma de ser o yo que sé la línea que he seguido siempre, para mí es muy importante es como la expresión así personal de cada uno y que los chiquillos expongan las cosas fuera, yo te estoy hablando ya más del proyecto del colegio, de cosas que yo pienso, sabes, entonces para mí una cosa importante es como que los chiquillos expongan los trabajos, se hagan actividades como las que nosotros hacemos de fiestas por el día de la tierra, concursos de poesía, concursos de cuentos, hacer alguna entrega de premios, que hagan anuncios, que lo expongan por fuera, sabes, lo que pasa que no siempre se hace, porque muchas veces tampoco tenemos tiempo, indudablemente no todo el mundo cree tampoco en eso, no, pero que si hay un nivel alto de todo este tipo de cosas sí, y no sé, porque ahora mismo tendré que coger el proyecto para coger cosas porque yo te estoy diciendo las cosas como las que yo creo a pié puntillas, no, pero después hay cosas que están también y que yo no digo porque y que a lo mejor son importantes y que ahora mismo no me acuerdo no,

D: ese planteamiento de respuesta antes las distintas necesidades de los alumnos es un planteamiento aceptado por una parte del profesorado, cómo se organiza no el centro sino el profesorado o qué planteamientos tiene a la hora de concretar cosas que tienen que hacer cuando tienen que dar respuesta a necesidades más específicas,

V: vamos a ver, tú cuando veas que me voy por las ramas me cortas

D: no, no

V: nosotros a pesar de que no hay mucho tiempo como tú bien sabes, nosotros nos reunimos lo más posible y nosotros hablamos de casos continuamente, de casos concretos, no nos reunimos para decir bueno vamos hacer tal cosa, sino mira vamos a ver tenemos ahora este problema, este problema de este niño que sale de la clase y dice que va al baño y se pasea por todo el colegio, entonces todo el claustro habla de ese niño, y entonces da la información que tiene de ese niño, pues yo lo vi aquel día en tal sitio, pues yo le pregunté y él me dijo, qué podemos hacer y tratamos de que todo el profesorado y el claustro tenga una actitud común para ver cómo se puede encarrilar un caso, entonces eso es bastante, bastante en general pero como ya te dije antes lo mismo un día todos decimos a ver que estás tú haciendo aquí no quedamos que tal, nos quedamos que cual, pero después llega otra persona que se quiere congradar con él o la razón que sea porque le da pena, esas historias que tiene uno no, le da pena o les picas el ojo, le dices no no te preocupes, sabes, quiero decirte lo mismo puede haber un escape por ahí porque somos muchos no, pero que aquí se trata, se habla mucho sobre, podemos estar empleando una tarde o una hora o no sé en un par de casos que requieren una atención específica, entonces pues vamos a ver que se puede hacer, ese apoyo no está sirviendo nada, a este niño no le está haciendo nada, sería mejor dejar a este niño y coger a estos dos, pues sería mejor integrar a ese niño con otro grupo, hacer flexibilización que es una cosa que estuvimos haciendo un tiempo en la primera hora con lengua, por ejemplo en segundo, los de segundo más atrasados van a primero, bueno todavía este año se está haciendo, en segundo hay un par de niños que van a primero, a lo mejor algún adelantado sube al otro curso, en la primera hora, que por eso el horario a principio de curso, que Fina es un coco para hacer horarios entre otras cosas, entonces en la primera hora, las primeras horas se respetan para que pueda existir esa posibilidad, y de esa forma se daría también respuesta a necesidades, pero siempre lo hemos hecho con lengua, lengua es como un instrumento super vital para seguir adelante no, entonces lo que está claro también es que muchas veces se te escapa los chiquillos o sea

(Fin de la cinta nº 17)

V: pero después está independientemente de la cuestión socioeconómica , están los padres que abandonan a los chiquillos, no es que los abandonen para irse a la verbena por la noche, que a lo mejor también, pero eso no lo sabemos pero niños que viven totalmente descuidados de su familia, o sea que se tienen que levantar solos, que la madre se olvida de llamarlos no van al colegio, ah no voyas porque total, es que tengo sueño, es que me deje dormir, entonces aquí hay como cinco o seis familias que pueden montarse en ocho, nueve, o diez niños que son casos que están en los servicios sociales, entonces esos son casos que por eso me acordé ahora por lo que te estaba diciendo, un caso de un niño que ha ido escapando, no porque es un niño inteligente y paso primero porque tal pero después en segundo te empiezas a dar cuenta de cosas ya raras, pero la madre no viene, y se escaquea, en tercero no se que ya en segundo ya empiezas a llamar a servicios sociales, y los servicios sociales no se enteran, no funcionan, no van la madre le da una imagen que para nada, sabes, claro y romper todo eso hasta tú llegar hasta el fondo de eso pues puedes llegar a quinto y no has hecho nada con ese niño, ese niño va a sexto y está en la luna, y después van al instituto y que han hecho esta gente con este niño, la verdad que se va pasando el tiempo cuando no tienes un rollo, tienes otro, se hace cacá, el niño no viene, el niño tal, la madre no acude a las entrevistas y cuando te vienes a dar cuenta, el niño estaba en cuarto ya por las razones que sean

D: El centro en algún momento ha desarrollado un plan específico de trabajo con las familias, con ese tipo de necesidades

V: aquí, no tiene exactamente que ver con eso pero aquí durante por lo menos cinco años , hace ya cuatro años para atrás se estuvo desarrollando una escuela de padres, que más bien era de madres por supuesto porque las que venían eran las madres, y ya se estaba haciendo antes de que yo llegara, por lo menos hace diez años que se empezó o nueve, y estuvo durante cuatro o cinco o algo así, entonces no sé si era una escuela de madres en el sentido así como más estricto que hay por ahí fijado, o creado {interrupción exterior}, entonces a veces era por temas que ellas habían planteado anteriormente pues no gustaría que hablaran sobre la sexualidad , o sobre la televisión, para que no vean tanto la televisión, o como hacer para que mis hijos estudien, sabes, entonces la gente que yo estuve un par de veces porque estaba en esa época, eso no se hacía con todo el colegio, sino con los niños chicos, evidentemente era la gente que estaba más implicada

D: nivel de infantil

V: nivel infantil, y primero, segundo y tercero, entonces era un poco como una charla distendida, era un poco más que una escuela de madres, en el sentido a lo mejor estricto o

sistematizado, sistemático, era como un poco acercarse a las madres y darles una cosa así como charla, porque después merendábamos, un par de veces salíamos con ellas de excursión, una vez salimos a ver Tacoronte, la zona antigua de Tacoronte, varias cosas hicimos con ellas, meriendas hechas por los niños, después unas cuantas profesoras hablaban con Manuel Segura, estuvieron por aquí, estuvo dando una charla con madres, y la media era de diecinueve, como mucho a lo mejor venían veintisiete madres o veinticinco hasta que ya empezamos a ver que tampoco, que empezaba a bajar, quince, catorce porque sí siempre hay alguien interesado pero hay algo que no coge, eso es un poco a nivel amigables y por contarte una experiencia que se ha hecho aquí no,

D: y no serían las madres que más

V: Exactamente, entonces las madres que vienen son precisamente las madres que les gusta venir a la escuela, les gusta venir porque no tienen problemas en su casa, porque les gusta tener otras amigas, porque quieren ver qué es lo que se hace hoy, sabes y personas así como que no les cuesta venir al colegio, que les agrada, que tienen curiosidad, que se lo pasan bien pero después están las madres por un lado, o las que pasan y dicen mira voy a estar yo perdiendo el tiempo, después son madres que se dan muchísimo, Delia, madres que les gustaría pero que no pueden venir bien porque en su casa se lo prohíben, sus maridos, bien porque están superliadas, bien porque les da vergüenza y eso se da bastante y piensan que van a hacer el ridículo, que van a hacer tonterías sabes, me refiero a ese tipo de reuniones, porque después invitarlas tú a una comida el día de no sé qué, el día de no sé cuánto y vienen así, para eso no hay vergüenza entonces esa es una cosa y luego por supuesto nunca van a venir las madres que no vienen, nunca, como el caso que te estaba contando antes del niño, te nombro a un niño que no venía pues esas son madres que las llama por activa y por pasiva y con los servicios sociales y patatín, patatán, y para que vengan te cuesta pero muchísimo y siempre se pondrán o bien santas o vienen en plan agresivo para pegarte a la pared y decirte, de todos modos nosotros tampoco nos podemos quejar porque las madres, tú estás aquí desde principios de curso

D: sí

V: y tú has visto mira, por ejemplo, la colaboración de las madres {tose}, yo cuando hablo demasiado, la colaboración de las madres por ejemplo no ya a las reuniones que puede haber de todo tipo, quiero hacer hincapié por ejemplo en lo de las carrozas, las carrozas ahora prácticamente los doscientos niños del colegio traen carrozas, vamos a dejarlo en ciento setenta y cinco, esas están hechas en su casa con los padres, los cacharros que lo hacemos en

noviembre, porque a lo largo del año hacemos como tres actividades donde, tres o más donde los niños aprenden y participan los padres es en su casa, que es los cacharros que lo tienen que elaborar los niños con los padres, la maqueta de carrozas y los postres, esos son tres cosas fijas una en cada trimestre, que no sé si quieres que te hable un poco de ese tipo de cosas porque son actividades, que son actividades comunes donde el centro está más, por lo menos, porque a lo mejor tú vas a las clases de infantil y son clases vivas y tal, o vas a la gente esta que tiene los proyectos de los rincones, en cuarto y tercero y tal y lo mismo, y vas por ejemplo a mi clase de matemáticas en quinto y es la típica clase que está, a no ser un día que salgan con un metro a medir o a pesar o tal, pero están haciendo ejercicios, pero en esos días, en esos actos es cuando el colegio está muy bien, cuando hacemos a lo largo del año eso, entonces esas tres actividades, las madres participan con los cacharros, con las maquetas y con los postres el día de Canarias, y luego hay un grupo de madres que participan en otras cosas, que son de la Asociación de Padres, que hay muy buena relación con la asociación de padres, entonces por ejemplo, la sardina, ¿tú viste la sardina? estaba X esos días, la sardina ayudaron a Fina a pintar el decorado del escenario, que también lo verías alguna tarde arriba pintando, si le pides alguna cosa, la Feria del libro, la llevan ellas, y si les pidieras más cosas las harían, la alfombra ahora del colegio, del Corpus, eso en realidad es una tradición que casi siempre la ha hecho la Asociación de Padres y alguna vez vamos nosotros, entonces hay un ambiente bastante bueno pero eso no quiere decir que venga siempre alguien o que alguien quite al chiquillo de aquí porque no está contento, eso también, se da todo, porque si no no sería normal, sería ya XX, entonces si quieres te digo cómo saque eso a relucir, tú me vas a tener aquí hasta las once,

D: no, ya te dejo

V: ah, no, no, pero va más o menos

D: sí

V: no por si acaso

D: no, no, las entrevistas éstas no intentan ser una entrevista cerrada de preguntas sino en cualquier caso, sobre ese guión general que yo te dije sobre una serie de cosas XX

V: no, no,

D: hay muchas cosas que si que tú comentas y yo las veo pero claro evidentemente, sabes, el equipo

V: las vive de otra forma

D: lo ve de otra manera entonces yo no puedo contar cuando los protagonistas que viven el día a día no hablan de ello

V: después bueno a lo largo del año, esas actividades donde se implica todo el colegio, con alguna excepción, que se implica lo menos posible porque piensa que a lo mejor lo que tiene que hacer es lengua y matemáticas continuamente, pero en fin, pero vamos , eso ya es como, la diferencia que tiene que haber para que las cosas sean reales, no sean una utopía, entonces a lo largo del año se establecen comisiones, eso sí lo sabes tú o no, nosotros funcionamos por comisiones para

D: X

V: ah, pero si tú tienes aquí un guión, yo no tengo , no, me creí que te lo había dado Fina

D: no, no esto es mío

V: tú pregúntale a Virginia

D: con Fina será hablar más del proyecto educativo , a no ser que tú quieras abordarlo también, de forma general.

V: no habla con ella que además ella habla muy bien.

D: Hablábamos de las comisiones de Centro

V: Hay comisiones que son, comisiones por ejemplo para el café de eso, la persona que se encarga de eso, una comisión superimportante que es la que cobra las fotocopias, porque es un dinero muy importante para el colegio, que creo que en muchos sitios no lo hacen y se están perdiendo un dinero de entrada importante, otra que es la comisión de teléfono, que también es una entrada importante para el colegio, otra que es la comisión de regalos por cumpleaños, fiestas, diversiones, otra que es la comisión de, Pepe por ejemplo que se ocupa de lo que es la lotería y tal, sabes ese tipo de cosas, un poco cosas que hacen que uno tenga una vida aquí más agradable, no, detallitos así, y luego están las comisiones que lo mismo me olvidó de alguna importante, pero luego están las comisiones que son las comisiones trimestrales, porque cada persona puede estar en una de esas que te he dicho pero aparte todo el claustro está metido en una comisión trimestral, que es la comisión de ornatos y fiestas de ese trimestre, entonces, por ejemplo, en el primer trimestre si somos quince hay cinco personas, esas cinco personas organizan un poco como se va a decorar el centro para recibir a los niños, el vestíbulo que no sé si tú te acuerdas, y a lo largo del trimestre que otras cosas se hacen, entonces pues el otoño, qué decoración se va hacer en el otoño, cuándo se va a celebrar el día de los cacharros, que se va hacer ese día, porque un tiempo se hicieron castañas asadas, castañas guisadas, un postre de castañas, salíamos por el barrio a pasear los cacharros, y luego

la navidad, entonces ese trimestre esta adjudicado a una comisión, y esa comisión organiza que es lo que se hace de actividades y de ornato de centro que normalmente se cambia dos veces por trimestre, a lo largo del año se hace seis veces que muchas veces a lo mejor es más pero bueno entonces dice bueno vamos a poner setas en otoño, vamos a poner setas y enanos, y hojas saliendo, no, entonces eso es lo que hace esa comisión, la siguiente comisión se ocupa del día de la tierra, que eso ha cambiado, que es lo que en muchos días se celebra el día de la paz, el día 30 de enero, entonces el 30 de enero nosotros ya hace tiempo que nos dimos cuenta que eso era una chorrada del día de la Paz, porque con todo lo que los chiquillos ven continuamente, no sólo en su casa de peleas y broncas con los vecinos, en la televisión, las guerras y tal, el ayuntamiento estuvo celebrando el día de la Paz en la plaza y nosotros íbamos al principio de llegar yo aquí con los chiquillos caminando a la plaza, peleas que no te metas aquí, que no te metas allá, después llegaban a la plaza se perdían, iban a comprar golosinas, dejaban la plaza echa un desastre, se peleaban, sabes, y tú dices bueno esto es una cosa lo más ridícula del mundo, y todo para soltar cuatro palomas, y encima las palomas está ya comprobado que son unos bichos bastantes nefastos, total que decidimos dedicarla a otra cosa más real, que es el de la tierra, entonces pues no hemos metido con lo que es otras razas, otros tipos de vivienda, otras viviendas, otras banderas, animales en peligro de extinción aquí en Canarias, animales en peligro de extinción en el mundo, como darle una cosa que realmente es

D: más contenido, más sentido

V: ese es el día de la tierra. Entonces se decora con el día de la tierra, se hace un festival con el día de la tierra. Luego viene lo del carnaval, lo mismo una fiesta, una sardina tal

D: esa ya es la segunda comisión

V: esa es la segunda comisión, y luego la tercera comisión que es un poco la que tiene más trabajo y tal, que es la del día del libro y la del día de Canarias, pero nosotros a lo que damos aquí verdadera verdadera importancia es al día del libro, porque en muchos sitios se le da importancia a lo del día de Canarias, en la mayoría de los centros, para nosotros el día del libro es fundamental porque si hay algo que es un emblema de la humanidad puede ser un libro, entonces un libro para nosotros es una cosa , además en este centro hay gente que es muy muy amante de la lectura y que sabe mucho y ha leído mucho y que esta biblioteca es una biblioteca muy buena, porque está subvencionada por el Cabildo, ahora ya continuo por ahí, tiene una subvención desde hace muchos años, se creo intermunicipal pero ahora ya no hace falta que sea intermunicipal, ni nada, sino que simplemente con que este abierta por las

tardés y presentes una serie de documentos y tal, el Cabildo te la subvenciona, nosotros tenemos una subvención muy buena, este año nos dieron trescientas noventa mil pesetas y el año pasado trescientas, o por ahí, entonces la biblioteca está muy actualizada, tiene libros buenísimos todos, compramos tanto libros para niños pequeñitos pero buenos, buenos libros, como para niños, o sea, desde tres o cuatro años hasta adultos porque tenemos biblioteca para nosotros y para madres, que eso es una cosa muy difícil de que funcione a un nivel aceptable y que las madres vengán a sacar libros y tal, y que incluso el alumnado del centro que ha pasado por aquí, que han sido lectores buenísimo de llevarse dos o tres libros a la semana no aparecen más, y si aparecen bueno, muchas veces a lo mejor es que no viven cerca, están en una edad de la adolescencia que se olvidan, porque yo he sido una lectora toda mi vida y me acuerdo que he pasado épocas que no he leído nada y bueno podrías comprender eso pero indudablemente lo de la lectura es una cosa que te tiene que atrapar mucho, mucho, para tú moverte un kilómetro, o seiscientos metros o cien metros para ir sacar un libro, aquí vienen niños por las tardes del instituto sobre todo a buscar información porque esta abierta por las tardes por una becada con un convenio que hay entre el Cabildo y la Consejería, entonces la biblioteca como te estaba diciendo está muy bien surtida, ahora mismo tiene como nueve mil volúmenes y de esos nueve mil volúmenes no están todos al uso, que después haya cosas que no se usan porque son para adultos bueno, pero los libros son libros muy usados porque aparte de eso de por las tardes, cada clase baja una hora a la semana a cambiar libros y los más grandes incluso o cuando las maestras lo consideran oportuno bajan ya por su cuenta a buscar información o a ver distintas cosas, a estar un rato aquí leyendo, en fin o sea la biblioteca se usa pero bastante, bastante y además la biblioteca está bien situada, es muy agradable y bueno eso te lo conté por lo del libro y la comisión del tercer trimestre se ocupa de esos dos actos, y el libro ya te decía que para nosotros es como fundamental no porque si hay una cosa , yo creo que te puedo decir que nos interesa al claustro es que los chiquillos cojan gusto por la lectura, creo que esas es una de las cosas que a la gente más le pueda interesar, que después lo consigan, que este equivocada en la vía que sigue, que el ambiente social no te ayude, que hayan muchos factores que hacen que el libro cada vez sea una cosa más lejana, ya eso es otra cosa, pero aquí hay un interés y que la gente lee y se cuenta muchos cuentos a los niños y ese tipo de cosas traba bastante

V: ya acabo {dirigiéndose a alguien que acaba de entrar}

D: qué comentas en líneas generales, sobre esas líneas que lo definen

V: no sé, debería a lo mejor ir a buscártela para ver más o menos como está estructurado y eso, porque yo creo que te he hablado, dentro de todo lo que te he dicho te estaba diciendo cosas del proyecto educativo, allí está todo reflejado, tú esperas un momento y ahora vengo

D: comenta lo del proyecto educativo

V: dónde estamos {hace una lectura rápida del documento}

D: ah, hay una parte que tiene que ver con recursos, materiales

V: sí es verdad que lo dijiste

D: recursos generales y otros más específicos de las que se ha dotado este centro que probablemente no cuente otro centro, qué necesidades se han detectado o les impide desarrollar algún proyecto, alguna idea que está ahí y no ha podido desarrollarse

V: mira, notas de identidad, línea metodológica, espíritu crítico, capacidad de discusión y decisión, que te lo estaba comentando antes entre los chiquillos, diversidad de ritmos evolutivos, importancia tanto a la relación educativa como a la adquisición de técnicas y contenidos, intentamos relacionar teoría y práctica aunque no lo consigamos, orden y disciplina, solidaridad, colaboración, diálogo, que es todas estas cosas que te he dicho, ampliamos las relaciones del centro con su entorno, incentivamos las relaciones entre niveles, curso alumnado y profesorado, continuamos en la línea de trabajo de actividades transversales, carnaval, tal, tal, utilizamos y difundimos el uso de la biblioteca, y esto no te lo había dicho pero también es verdad que lo hemos trabajado bastante, bastante, pero este año por lo de las salidas, lo del medio ambiente, este año por lo de las salidas extraescolares y el año pasado porque no, el año pasado sí se salió pero poco, pero el centro ha tenido siempre una línea bastante, bastante comprometida con lo que es el medio, planificar y decir bueno pues el primer trimestre vamos por ejemplo a lo que es una zona de costa, luego vamos a medianías, luego vamos a la montaña, o vamos solamente a Laurisilva, y bueno para estudiar todo lo que sea tipo de vegetación, conservación del medio ambiente, y este año y el año pasado no se ha trabajado, este año por eso, y el año pasado por otras historias que no me acuerdo, pero que siempre ha trabajado aparte de eso no sólo las salidas sino lo que es nosotros pues mira por ejemplo ahora con el día de Canarias que se lo dedicamos a los cetáceos, pues dentro de eso trabajamos lo que es el cuidado, la conservación, qué es lo que está pasando con los cetáceos aquí, por qué se lo encuentra muertos, que dentro de eso Delia te vuelvo a repetir que yo te cuento eso pero eso es como si yo estuviera pensando que todo el mundo hace eso, porque es igual que con la campaña que un par de personas somos exageradas para eso, para lo que es el ahorro, el ahorro del agua, el ahorro de la luz, el ahorro

del papel, el ahorro del material, porque los niños, en esta época que están viviendo, tienen lo que quieren y como hay tantas facilidades que vas al ciento cincuenta y te compras un estuche y vas al día siguiente te puedes comprar otro y al otro día te puedes comprar otro, al final los niños no saben si el estuche primero era de ellos o era del amigo o era de tal, porque eso con la ropa pasa, en la sala de la fotocopidora, ahora me estoy yendo por las ramas pero es una cosa importantísima porque refleja la mentalidad consumista que hay y el poco apego que le tiene el niño a lo que tiene a no ser que sea la playstation o algún muy , muy que se lo trajo alguien, pero en general una mayoría bastante grande, los niños vienen al colegio con ropa, con sueter, con chandal, tal y si lo dejan en el patio y tú se lo llevas después Delia y le dices esto es tuyo, te mira y lo tiene que pensar, yo es que soy un poquito exagerada pero al año nosotros tenemos que vaciar, ahora mismo hay dos cajas, no te has fijado nunca en la sala de fotocopidora, ahora mismo hay una caja grande y dos pequeñas repletas de ropa, pero desde no sé, enero o febrero, hay cosas buenísimas y los niños no las reconocen, ni las valoran a lo mejor viene una madre, y vienen las madres que es otro error, tremendo, vienen las madres a buscarle la ropa, no porque la perdió, no porque mi hijo perdió la ropa, muchacha, usted va y le dice al niño, yo me quedé en la puerta pero tú hazme el favor y busca tu ropa y hasta que no la encuentres, si es que está ahí y no nos vamos, no yo es que le busco la ropa al niño, un niño de siete, de ocho, de nueve o de diez años, bueno porque no te voy a hablar del camino que vamos a llevar los enseñantes con estas criaturas que están saliendo irresponsables, mimosas, caprichosas, yo ese tema no lo he querido tocar o no se me ha ocurrido, se me está ocurriendo ahora, utilizamos la biblioteca o lo del medio ambiente y reciclaje del papel, estudio del medio, entonces una cosa que a mi siempre me ha preocupado muchísimo y que trato de X porque esa es una de las características o el perfil por el que me conocen a mi por lo del ahorro, y aquí en el colegio entre otras cosas porque no puedo que cojan un folio para escribir una bobería y después que cojan un folio lo arrugan y lo tiran cuando, por ejemplo todas las hojas de las fotocopadoras que se estropean porque las saca mal, hay una caja donde se ponen, se debería de poner, porque después se parte, se hacen notas para teléfono, yo el día del maestro muchas veces hago en mi casa tochitos con grapadora y lo que están escritos por un lado se los regaló entre otras cosas un estuchito, a tí te toco un sobrito de esos

D: a mi me toco una libreta de oso

V: y no estaba una de reciclaje

D: no

V: que suerte tuviste, pues son papeles de aquí, yo lo hago continuamente a adrede para eso, entonces hay muchas cosas por ejemplo la cinta, donde está la cinta que te dí y la, y yo no te dí a ti tal cosa, porque la verdad es que, muchas personas no pero hay unas cuantas que, entonces eso se le pasa a los chiquillos y la verdad es que los chiquillos vienen con una tranquilidad arrancan una hoja, a que me salio mal el título, que dices tú la X te salio mal, eso le haces un adorno, ni tipex ni nada, que se acostumbran a hacerse unos cochinos, no ya me estoy pasando

D: sí, sí, no

V: entonces eso programas de sensibilización y de reciclaje , nosotros colaboramos con el Cabildo que vienen a recoger papeles no reciclable , se lo llevan no sabemos donde porque por lo visto aquí no lo reciclan, lo reciclan en la península y le sale mucho más caro , o sea que debe de haber algún negocio por medio y nosotros estamos colaborando pero bueno lo que nosotros queremos es nosotros en cada clase hay una caja por ejemplo como una que hay aquí donde los papeles que se pueden aprovechar se ponen, se guardan y cuando están llenas se baja a ese cuarto y lo recoge el Cabildo todo eso a nivel muy bonito, pero después tú ves que hay maestros que tiran el papel así, que hay niños que para que tú no le llares la caja de reciclaje que sólo está escrito la rompe en trozos y la meten debajo de la papelera, encima, trucos de toda clase, pero bueno, después los niños tienen cierta mentalización de que una llave se está saliendo y van y me lo dicen, “seño se está saliendo la llave de no sé donde” porque saben que hay que ahorrar agua, hay que ahorrar luz, hay que tal, los materiales de ellos, que eso es un lujo que cuánta gente hay por ahí que no tienen nada de nada y luego dentro de eso que te estoy hablando una grave dificultad que tiene el centro es que no tiene una persona, ni conserje, ni mantenimiento, ni guardián, o sea si tiene un guardián de noche, que abre y cierra y te vacía la papelera de vez en cuando

= alguien interrumpe

V: muchas gracias, y entonces eso es una cosa importante porque al final pues mira las papeleras las vacía aquí el guardián cuando tiene tiempo y cuando se acuerda o cuando se lo dices, aquí haría falta un jardinero, una persona que viene una vez a la semana porque es importante

= nueva interrupción

V: dile que estoy aquí, entonces

V: tú sabes a qué hora vengo yo todos los días, esto no lo grabes porque si no me van a contratar in eternum y no me interesa

D: {se ríe }, me imagino a las siete y media

V: a las ocho menos veinte, a las ocho no llegó nunca, a las ocho menos diez, a las siete y media, y si alguna vez voy a llegar más temprano entonces me entretengo porque me da hasta vergüenza llegar aquí antes de las siete y media pero siempre he sido así, yo estuve trabajando en el Sur quince años en la Zarza, yo entraba a las nueve y yo llegaba a las ocho y diez, a las ocho, eso es un problema ya familiar, una mentalidad judeo cristiana que atrae a , que tenemos todos bueno esta gente de ahora creo que no porque yo creo que no tienen ni responsabilidad, ni, nada, bueno, pluralismo y X, coeducación, modelo de consejo escolar, eso es lo normal que no creo que deba decirse, que el consejo escolar eso es

D: pero bueno en todo caso comenta si hay alguna dificultad entre las relaciones o algo eso y si no nada

V: no, para nada, ayer mismo había un consejo escolar y que hay muchos consejos escolares a lo largo del año porque se dice no, esos son preceptivos esos son tres o dos, o cinco, nosotros tenemos diez o doce o no sé cuántos porque llevamos muchas cosas al consejo escolar, aparte de que te obligan a veces son para chorradas pero otras veces es porque los queremos informar objetivos del centro, creo que te lo he dicho más o menos , que se interesa por su medio y su cultura, que sean cooperativos, que sean críticos, responsables, consecuentes, contenidos que les permitan desenvolverse, una escuela abierta, adocrinal, el desarrollo integral, la solidaridad, la igualdad de sexos, relacionado con el medio por la importancia, capacidades individuales para integrarse de forma participativa cooperativa y esto es todo de lo mismo pero un poco más, no sé si lo quieres tú, organización interna es lo mismo que te he dicho,

D: tienen algún plan de tutorías, cómo funciona eso

V: las tutorías funcionan por clases, pero así en plan, pero eso es una cosa que la mayoría de la gente la trabaja bastante, hay un par de personas, o una persona que a eso no le pone mucha importancia pero en general se trabaja bastante, algo también se me ha quedado por ahí pero mejor. Ah, entonces como no hay un conserje, ni hay nada quién es la que, a quién le dicen que se sale el agua, a mí, quién tiene llamar para que salga el agua, yo, quién tiene que cortar su clase de matemática, de plástica o de biblioteca porque cuando viene el fontanero y va a decirle al fontanero las llaves que están rotas, yo, quién tiene que poner el papel en la fotocopidora porque para esto ahí si que no hay cohesión ninguna, yo, quién llama por el papel higiénico, yo, quién tiene y vienen y dicen “Virginia tú tienes la llave de mi aula que se me quedó en mi clase” vamos a ver si la tengo yo, sabes,

D: y cómo es que no tiene conserje este centro

V: porque por lo visto por debajo de no sé cuántas unidades, catorce o no sé que , no le toca. Es una cosa de verdad, a mi me quita una cantidad de tiempo, eso bueno y por no contarte cuando le tienes que mandar una nota a los padres y tienes que hacer la nota vale, pero después la tienes que fotocopiar, tienes que cortarla, para que no, para ahorrar papel tienes que cortarla, tienes que cortar los números, los niños no los cuentas todos, si no si ya tienen los hermanos mayores uno no le das al otro, para que no se desperdicie el papel, entonces qué pasa, contarlos, repartirlos, entiendes, eso te lleva pero montón de tiempo, no hay un administrativo que es otra cosa importante , Pepe es el secretario pero no tiene suficientes horas, entonces nosotros, Fina hay cosas que me hace a mí, por ejemplo las convocatorias del claustro y del consejo escolar las hace ella, que las tendría que hacer el secretario, yo hago cosas de Pepe, porque Pepe no tiene tiempo, Pepe hace cosas que yo no puedo hacer, entiendes, qué más quieres , tú quieres mirar esto más

D: no, en cualquier caso ahora en septiembre

V: esto ya es el plan general anual de este año

D: no porque ya yo te pediría el proyecto curricular de la etapa de Infantil y si tienes conocimiento, y si no eso ya es una entrevista más específica entonces con el profesorado

V: y además como ves ya me están llamando, yo vengo aquí todos los días, porque como ves me encanta mi trabajo , yo vengo aquí todos los días supercontenta , siempre levanto y cuando llegó aquí paso el umbral del colegio y ya me olvido de mi familia y de todo el mundo, entro y ya empiezan mira Virginia tal que te está buscando, mira Virginia te llaman por teléfono, mira Virginia que tal, mira Virginia, pero qué no vino no se quién, mira que no ha llegado tal, mira que llegó tarde porque hay un atasco, coge la llave de esta clase, tú atiendes a tal, tú vas a no sé donde, ay dios que te tenía que llamar a no sé cuál y al final

D: ya termino, bueno te voy hacer una pregunta muy concreta, conocimiento específico que tienes de los dos casos que hemos estado haciendo un seguimiento este año, Airam

V: conocimiento específico de la familia

D: conocimiento específico, qué idea tienes, qué conocimiento tienes,

V: esa es una buena pregunta, fijate, bueno pero me refiero al trabajo que tú estás realizando con los niños, contigo

D: sí lo que conoces, qué sabes de estos casos, cómo se ha hablado de estos casos, se ha hablado de estos, no se ha hablado,

V: yo te voy a hablar, te voy a decir mira, hay dos niños que son de infantil tres que se le había detectado lo de, para la edad muy mal y cómo llegó la oferta esta de logopedia estos dos niños están durante todo el curso con la especialista titulada

D: en realidad este es un proyecto de trabajo que más que el trabajo de logopeda específico, el proyecto estaba presentado como una experiencia de trabajo con familia

V: eso fue lo que se planteó aquí en el colegio, eso es lo que , yo te lo estoy diciendo un poco, como se llama parcial pero no eso si fue una cosa, yo creo que todo el mundo lo tiene claro, creo me refiero que yo sé que es más o menos así, lo mismo que hay gente que dice porque hay gente aquí todos los días porque eso también es normal eh, qué es lo que hace esa chica aquí todos los días, no

D: claro, es normal

V: entonces comentarios de toda, por ejemplo de Antonia, que está con esos niños, que han avanzado un montón, que es una idea muy buena, ayer se tocó en el claustro y en el consejo escolar y que incluso no sé, yo no estoy muy segura pero me parece que dijeron como que se iba a continuar el año que viene y no sé si ampliarlo, o eso me lo estoy inventando yo, porque a lo mejor me lo estoy inventando y hablo

D: va a estar un poco en función del nivel de participación de padres no y de ya hacer algo más sistematizado no, porque de aquí para atrás en realidad, el trabajo con los padres se ha convertido, bueno pues hay un espacio que se les dedica, que ha demandado mucho tiempo, y que ha sido un espacio casi de esparcimiento para que estas familias puedan hablar de su situación personal, y que el año que viene esperamos como ya centrarlo más específicamente en un proyecto para trabajar todo lo que son las habilidades comunicativas no, la posibilidad de que se amplíe o no está en que bueno que se haga un seguimiento

= interrupción

D: el conocimiento específico

V: tu clase ya es mucho, que los vio alguien me lo contaste tú

= parada de la grabación

V: y una cosa importante es que yo si esa experiencia ha servido para que los padres de esos dos casos hayan venido al colegio y hayan sido sinceros con sus planteamientos y honrados con el trabajo que les hayas podido tú poner de trabajo en su casa porque tendrían que no,

D: en realidad es un trabajo que es para una implicación más activa y no pensar que la responsabilidad cuando un niño presenta un determinado problema es la escuela, porque en la escuela hay unos profesionales, hay una gente que tiene una función no pero evidentemente si

eso no está acompañado de un trabajo en el seno de la familia , no hay cambios en la familia, pues evidentemente en esta primera etapa en que los niños pasan buena parte entre la escuela y la familia , lo que tiene que haber es una coherencia en las maneras de responder, en cómo abordamos el plan, hay unos puntos en común de cómo se viven los problemas y también hay que comentarlo los padres, en un caso por lo menos, no terminan de reconocer donde está el problema, ahora han empezado no, pero lo han hecho desde un planteamiento se han ido al otro extremo, ahora es excesiva preocupación , les ha creado una gran ansiedad, entonces hay un problema de, digamos de interpretación

V: de entender de una forma equilibrada lo que ha pasado

D: entre la escuela y eso es el padre, porque ahí hay XX, pues eso es lo que hay, porque ya sabemos que las relaciones familia- escuela no son fáciles , por los papeles que juegan cada uno, como los padres a veces ponen toda la responsabilidad en el profesorado, y como el profesorado también espera mucho más de los padres, y entiendo muchas veces que bueno si ellos no lo hacen pues, decirte que yo no estoy hablando de este concreto pero que las relaciones familia- escuela no siempre se dan

V: incluso puede haber casos que nosotros pensamos ay pues qué madres tan contentas y para nada, según la imagen que te está dando para no tener complicaciones o porque después lo ponen en clases particulares o porque los van a a quitar, sabes, o sea que toda la información así que uno puede tener un poco positiva muchas veces te es engañosa y las negativas casi siempre real, pero la positiva es engañosa porque te puede llevar a decir pues esto está bien y de eso nada, entonces lo que te decía que si eso ha servido para que por ejemplo estas dos familias tengan conciencia de la problemática , por muy grande o pequeña que sea del niño y hayan venido al colegio y hayan observado una serie de normas de puntualidad, de venir aquí y de interés, de trabajo con su hijo, de contemplar o plantearse las cosas con sinceridad y tal pues a mí me parece super importante porque es difícil, es bastante difícil en un trabajo con los padres, los padres se impliquen, no sólo se impliquen sino que verdade^ , que se impliquen verdaderamente porque se pueden implicar pero después hacen lo que les da la gana, muy bien, muy bien, sí, sí, sí, pero después se van por allí y le dices “ti eto e toto, toto, toto”, ay sí que gracioso el niño que es el toto, entonces le ríen la gracia y cuando estaba con X como toto eso es perro, y cuando está delante de ti es todo estupendo pero después se van y el abuelo le da un caramelo y el otro le da un beso entonces si realmente esa experiencia que has tenido para eso pues a mí me parece muy bien y después no sé yo particularmente la

persona en este caso que ha estado viniendo aquí, la veo con una tenacidad y una perseverancia, que eres tú { se ríe}

D: de quién hablará

V: no y ayer tanto en el claustro como en el consejo escolar se habló porque como había que hacer la memoria se trato todo ese tema

D: en este claustro estaba la especialista, la logopeda no,

V: sí. Esperate precisamente ayer no estaba ayer si suele venir pero ayer no estaba porque tenía no sé si unas reuniones en otro sitio, o no sé qué pero si te digo la verdad Delia no lo sé, ni idea, sinceramente no lo sé , y eso lo mismo quién lo podría saber

D: qué conocimiento tiene el equipo directivo de los planes específicos, de los planes de atención el área de logopedia , así qué sabes, qué se ha presentado

V: al equipo directivo

D: o al centro

V: de la logopeda que viene aquí al colegio

D: sí o es la logopeda del centro, cómo funciona el plan

V: no sí, el plan de actuación funciona muy bien , muy bien, con una gran diferencia de otros años anteriores, por el talante, o por la organización o por los medios, o por lo que sea de antes a ahora, entonces esta persona es un super cumplidora, ha habido gran progreso con los niños, lo que pasa es que lo que se demanda con mucho tiempo, tal como está el talante de la Consejería es que la logopeda tiene muchos más casos, tendría que venir aquí mucho más con muchos casos porque está tocando casos bastantes graves, bueno si no graves, bastantes importantes , grave no sería la palabra pero importante< y las necesidades son>

D: < dedicarle mucho más tiempo>

V: sí que una logopeda sea solamente en dos colegios, y no de cinco o seis en toda la zona de Tacoronte que tiene, yo que sé una pasada, pierde mucho tiempo en ir y venir,

D: cuántos días viene aquí la logopeda, cuántos días por centro

V: dos veces, eso mira tendría que mirarlo pero tiene { mira los documentos} : tiene cuatro niños y cinco horas porque con una niña trabaja por lo que veo aquí dos horas, que yo esto sinceramente lo estoy viendo ahora , yo sé los niños que tiene y que viene ella dos veces a la semana, pero yo ahora mismo me estoy enterando que trabaja con este niña dos horas a la semana , porque una hora aquí y otra hora aquí , el martes y viernes de ocho y media a once y media, no, tres horas aquí y tres horas aquí, son seis horas y yo te dije cinco

D: eso se puede fotocopiar

V: preguntále a Fina

D: yo el proyecto educativo del centro no sé si se puede ojear

V: eso igual que la orientadora, los asistentes sociales son super escasos, pero claro si ya ellos se están planteando reducir la Educación Especial , la logopedia y todas las especificidades estas se las trae. Bueno se ha quedado usted satisfecha, entiendes algo

D: XX

V: no me estés dando más el cochazo

D: no, ahora ya no te lo doy más

V: una hora y veinte.

**ANEXO VI.
TRASCIPCIÓN DE LAS MUESTRAS DE
HABLA DE NARÍN**

MUESTRA DE HABLA, INTERACCIÓN CON NARÍN

3 noviembre de 1999

* Producción provocada: su alto nivel de ininteligibilidad, hace necesario tener referentes concretos para mantener la conversación o conseguir una muestra de habla.

* Tarea: descripción de láminas

* Hablantes: Delia y Narín (A).

* Duración grabación: 11' 23''

A: una ina

D: una gallina

D: como hace la gallina

A: {no contesta}

A: aquí

D: esa (identifica correctamente ficha y lámina)

D: mira

A: aquí

D: bien

A: aquí

D: dónde

A: ¿aquí?

D: ahí

D: ¡mira! Está como es chiquitita ¿verdad?

A: eta (a) (a) aquí

D: bien

A: uhm, uhm, oh, i, ca ma

A: a a e {sonidos ininteligibles} XXX

D: bien

A: X

D: eh? , mira Narín y cómo hacen las gallinas

A: X

D: hace kikiriki

A: {se levanta}

D: no, siéntate, siéntate aquí, vamos a jugar un ratito, shh,

A: { se dispersa, desvía la mirada}

D: mira, mira

D: mira, vamos a jugar con esto ahora

A: XXX

D: eh

A: atuele

D: los puzzles

A: ahh

D: a ti te gusta jugar con los puzzles

D: uy, qué no sale

D: mira a ver si tú puedes, intenta sacarlo { una pieza de puzzle mal encajada}

A: aquí

:

A: XX {emite sonidos de una sílaba}

A: XX

A: { termina el puzzle}

D: vamos a ver otro dibujo {presentamos las láminas de actividades cotidianas}

A: {pierde atención}

D: sí

A: {parece que se enoja}

D: mira, mira

D: ay los payasos

D: ¡ay lo que hay aquí!

D: ¡¡uy!!

A: {emite sonidos de bebé}XXX

D: mira esto qué es

A: eabo

D: eh

A: e oche

D: un coche
D: y de qué color es
A: X
D: un coche
D: mira y qué le paso al coche
:
D: Qué le paso al coche?
A: oche
D: un coche y qué le pasó
D: quién es?
A: e aba
D: el agua
A: el apa
D: lo está lavando, eh?
D: eh, Narín, el coche se lava
D: mira y este
A: X
D: qué le pasa al coche
A: XX
D: uhm
A: XX
D: qué le pasa
A: e coche
D: vamos a ver éste sí
D: mira qué está haciendo el hombre
A: obe
D: ¿qué le pone?
D: ¿qué es esto?
A: a papi
D: papi, le pone gasolina al coche
A: X
D: sí, vamos a ver otro
D: vamos a ver otro

D: mira, quién es
A: niño
D: un niño y éste quién es
A: papi
D: papi, y qué hacen, qué están haciendo?
:
D: paseando
A: {tiene intención de levantarse} XX
D: mira, mira, vamos a ver otro
D: ay y aquí qué está haciendo, mira
D: ponte bien, siéntate aquí
D: mira, Narín, mira
= intentamos sentarlo bien
D: vale
D: arriba, muy bien
A: XXX
D: uy qué bien
A: X
D: mira qué está haciendo
A: XX {parece que llama la atención sobre algo}
D: qué hace
: 0:8
D: dónde está papá?
A: X papá
D: y el niño que tiene
D: y esto qué es
A: bicho
D: las botas
A: bota
A: o apatos
D: la niña está enferma
A: (a) (a) (a) hospital
D: está en el hospital

A: opital
D: porque está malita
A: XXX {parece decir hospital la niña}
D: y este quién es
A: XXX niño
D: quién es, Narín
A: niño
D: no, fíjate bien
D: quién es
A: la paalito
D: el pajarito
A: a mamá [elagua]
D: [la mamá]
A: elaba XX
D: qué pasa
:
D: qué le pasa a la niña
A: X
D: qué le está diciendo la niña a la señora, qué le dice
A: {no contesta}
= gritos de fondo de los niños
: 0:10
D: dile hola a la niña
D: dile hola
A: XXX
D: uhm
D: dile hola
A: hola
D: mira Narín
A: X
D: dile cómo te llamas
A: no, XXX
D: cómo te llamas

: 0:20

D: qué le pasa a la niña

A: XXX

D: la madre está con la niña

A: XXX

:

D: lo guardamos

A: a niña

D: la niña

A: ooh

D: mira, así muy bien

A: {guarda las cosas}

D: vamos a ver el dibujo, eh Narín

A: a coe

D: mira, Narín, dime qué es esto {láminas de fonología del PLON}

A: e zapato

D: ay, el zapato, muy bien

D: y eso qué es

A : allenas

D: eh

A: u oche

D: un coche

D: y esto

A: X fiemo

D: eh

A: XX

D: qué es esto

A: XX

D: eh

A: X

D: qué es esto

A: un oche

D: y esto qué es

A: apaalito
D: y esto qué es
A: mano
D: qué es esto
A: X
D: y esto qué es
A: a lapa
D: fíjate y eso qu está ahí en el cielo, qué es
A: X
:
D: y esto que es
A: a yaya
D: eh
A: X (e sitito)
A: e zapato
A: mila e paalito
D: cómo se llama
A: paalito
A: palito
D: y esto qué es
A: a tika
A: XX {esto qué es, parece decir}
D: qué es
A: XX
D: eh
A: a gallina
D: cómo se llama
A: kiiki
D: bien
D: cómo se llama
A: a gallina
D: la pata
A: paka

D: y esto qué es

A: (a pa): a fia

D: no, fíjate

A: X

D: mira cómo se llama esto

:

D: pie

D:[pie]

A: [XX]

D:mira y qué es esto

A: pelota

A: X

A: XX

D: agua

A: agua

A: XXX

D: cesta

A: pala

A: qué está pala

D: una espada

D: ah

A: e bicho

D: un bicho

D: una mosca

A: osca

D: vamos a ver otro

= cuaderno de fonología 5 años

A: no

D: qué es

A: paalito

D: qué es

A: X

D: cómo se llama

A: XX

D: espera, espera, espera

A: X

D: y esto que es

A: (a) allina, a allina

A: aito

D: eh

A: aito

D: espera y esto qué es

A: X

D: cómo se llama

D: Narín {cuchicheó }

D: una foca

A: foca

D: qué es

A: (a) XX a niño

D: mira y éste

A: {tose }

D: mira y este que es

A: a boca

D: y éste

A: a luna

D: bien, bien

D: y esto

A: a pala

A: XX

D: y esto, mira, mira

A: X

D: eh

A: a tebo

D: y esto

A: X opita

D: mira, espera, espera, éste Narín

A: {se apresura a pasar las hojas}
D: y esto
A: XX
A: XX
D: y esto
A: XX a be eche
D: para beber leche
D: la taza
D: taza
D: y esto
A: a pita
D: para pintar
D: y esto
A: X
D: eh
D: mira y esto que es {cambio de tono}
A: paalito
D: una jaula
A: jaba
A: jaba
D: y esto que es
A: (a) a comel
D: no
A: aquí
D: no
D: una tijera
A: la tiela
D: y esto que es
A: apueta
D: qué eesto
A: asana
A: asana (a) asana
D: y esto

A: a comel
D: qué es
A: XX e aba
D: el agua
D: un vaso
D: cómo se llama
D: vaso
D: y esto
A: XXX
D: cómo se llama
A: XXX
D: mano
A: mano
D: y éste quién es
A: XXX
D: qué es
A: a a comió
D: y esto
A: a boca
D: payaso
D: payaso
A: uy qué X
D: qué bonito
D: adios
A: un paalito
D: un pajarito
A: a luna
D: nooo
= Puzzle
A: se caio
D: se cayó
A: XX aquí
D: a ver dónde va

D: coloca tú a ver dónde va

A: aquí

D: colocalo, inténtalo colocar aquí

D: mételo

D: bien, más

= hace el puzzle

D: bien

A: {tose}

D: va aquí

D: mira si va

A: XX aquí

D: por lo aquí

A: XX

A: aquí

A: XX { sonidos de bebé }

D: y éste dónde va

A: aquí

D: uy el otro

D: bien

D: y éste que es

A: XX

D: vamos a hacer el otro

D: qué es esto

D: un pez

A: pe

D: vamos a hacer este otro

A: se caió

D: se cayó

A: XX

D: este que es la cabeza

A: aquí

D: pues colócala

D: qué bien

A: no puedo

D: sí puedes

D: a ver, dale vuelta

A: aquí

: 0:10

D: muy bien

A: uy

A: XXX

A: XXX

= habla mientras hace el puzzle

D: Narín date la vuelta

D: mira Narín, colócalo

D: bien

A: XXX

MUESTRA DE HABLA RECOGIDA DENTRO DEL AULA

9/2/00

Narín, Aaron, Elena

Rincón de juegos y plastilina.

- 9. 05

= El grupo del camello le toca trabajar en la zona de juegos y plastilina, pero antes de estar en la zona propiamente dicha, Narín {mantiene el dedo en la boca} molesta a Aaron y emite sonidos {gritando}. Narín con el dedo en el nariz se lo pasa a la boca. Narín se va a los juegos.

=Aaron con Elena van a la plastilina.

Ai: comida (comia), voy hacer la comida (comia).

= Elena y Aaron hablan entre ellos.

= llega Narín.

N: eso que es (coge una figura de plastilina).

El: un hipópotamo

N: hipopotamo

Ai: en toavía es pequeño {con la plastilina en la mano}

El: oye {se dirige a Delia}.
Ai: esto es mucho para mi {tiene una bola de plastilina grande en la mano}
N: mira {se dirige a Delia}
N: mira Elena.
Ai: toma mi niño {pone plastilina en una cuchara simulando que es comida}.
Ai: {sonidos onomatopéyicos: am, am}.
N: {mirándome} se rompió (e ompió), {se acerca con un juguete}.
Ai: mira (mia) tú eres mi amigo (amio) {dirigiéndose a Elena}
El: {asiente con la cabeza}.
N: vi una X
El: Delia esto te lo estoy haciendo para ti.
El: {enseña la plastilina}esto es bastante grande.
Ai: esto es una plastilina (patilina).
N: mira quiere otro {trae la pieza rota}.
N: no puede
N: que esta así a fer.
N: no lo quiero
D: ponlo en su sitio.
N: mira tiene fuera.
N: mira la coor.
El: toma una bonita {le ofrece una bolita a Delia}.
N: {grita, se enfada porque la quiere, le pega a Elena}.
Ai: mira (mia), mira (mia) {entonando, levanta un cubo con plastilina}.
Ai: {se le cae el rodillo} uy, que tonto eres muchacho.
N: {se ha ido a los juguetes}.

- 9.15

= Narín está tumbado en la alfombra y nosotros en la zona del teatro.

N: mira la casa {juega con legos}.

= Zenobia se acerca

Ai: mira (mia), mira (mia), los agujeros (abuelos){señala la plastilina}, hazlo tú.

El: ponme la tapa {eleva un bote}, la voy a poner en el suelo para que no la vea nadie.

= Naríncontinúa en la alfombra con los legos.

Ai: piii, piii, piii, es un avión (avón) {levanta el bote de plastilina con un rodillo y hace parecer que vuela}.

:

= Narín juega con plastilina.

Ai: {emite sonidos en el golpeo de la plastilina}.

= Ai se aproxima a Ad con el bote de la plastilina.

Ai: la espada (pala) de pirata (pilata).

= hay ruido de fondo con los niños que juegan en la casita.

Ai: esto qué es {se dirige a Elena}.

El: es una avioneta.

N: se pega {tiene dos muñecos de animales en la mano}.

Ai: una flor (fol) pequeñita.

- 9.25

= Ad vuelve a la casa de juguete, está en la alfombra.

Ai: mira (mia) que hice yo {enseña lo que tiene en la mano}

Ai: que grande (gande) el avión (avón) {refiriéndose a lo que ha hecho Elena}.

Ai: ¡ Antonia! {Antoniapasa con un bote de agua}.

= Aaron y Elena hablan entre ellos.

El: pero no me digas eso.

Ai: loco.

El: loco tú.

= Narín sigue en los juegos.

-9.30

= Narín juega con un caballo y la tortuga en la casa.

Ai: boo, boo, boo {tiene en la mano una pajita y plastilina}

D: ¿Qué es?

Ai: una pistola (pitola)

Ai: pooo, pooo

Ai: no te muevas {se dirige a Elena, y se cae el rodillo}.

= Elena le pide que lo recoja por favor, me acerco a recogerlo pero nadie lo coge,
pregunto a Elena a quién se le cayo}

El: Aaron

D: ¿cómo se dice Aaron? {se lo ofrezco}

Ai: por favor, (o aor) {vuelve a repetirlo}

El: gracias

Ai: gracias (acias)

- 9.40

= Antoniaayuda a Aaron, Elena y Narína recoger el rincón de los juegos y plastilina.

= Narínsigue en los juegos sólo y emitiendo sonidos onomatopéyicos.

Ai: a la pintura (pintula)

P: no, ustedes no están en ese juego.

El: por qué me pegaste.

Ai: mío.

El: dame un bote.

Ai: tu ote.

= Narín sigue jugando con los animales en un estante.

P: {dirigiéndose a Narín} ¿qué hacen todos estos animales aquí?

N: se cayó (caio)

P: la tortuga se cayó.

= Berta se aproxima a Narín.

N: mira Antonia.

Ai: popeye marino pi pi {se nos aproxima, con el bote de plastilina}

= Narín sigue con los animales en la parte de una estantería, Nelson se los tira al suelo al bajar de la casa.

N: {grita}.

P: recogiendo.

= Narínviene de los juegos a la plastilina.

N: a recogiendo (a cogiendo), recogiendo (a cogiendo) {cambia el tono, de mando}

Ai: la plastilina (patelina) {dirigiéndose a Antonia}, la plastilina {entonación de pregunta}.

= Narín recoge.

Ai: {canta}popeye marino (maino) pi, pi, (bis)

= Aaron ha recogido la plastilina.

P: te vas a quedar sólo recogiendo {dirigiéndose a Narín}

= Narín no mira

= Narín empieza a recoger

= Aaron continúa recogiendo la plastilina

Ai: ya está (a etá) {recoge dos piezas del suelo}

= Narín con las manos en la boca.

= Narín y Elena siguen sin recoger.

P: Narín

= terminan recogiendo todo y salen al pasillo para tomar el desayuno.

MUESTRA DE HABLA

30 Marzo 2000

* Materiales: memory

* Delia y Narín (A).

A: X X

D: qué

D: qué Narín

D: dí hola, soy Narín

A: qué

D: dí hola, soy Narín

A: qui no

D: no, por qué

D: vamos a ver fichas

D: Narín

A: sí

D: vamos a ver fichas

D: qué tenemos aquí

A: XX

D: eh

A: XXXXX { no son sonidos onomatopéyicos, sino una jerga particular } {parece decir eto
cha cuchaa}

D: esto es un vaso de agua

A: agua

D: un vaso de agua
A: aba
D: Narín un vaso de agua
A: aagua
D: y aquí qué tenemos
A: palitos
D: un pájaro en el nido
A: XX li lo palalo
D: en el nido
D: en su casa , muy bien
D: y aquí tenemos
A. a pello
D: un perro grande
A: perro
D: grande
A: pello
D: un perro grande
A: grade
D: muy bien
D: qué tenemos aquí
A: payaso
D: un payaso que está pintado
A: paliaso pitado
D: pintado
D: muy bien
A: se te cayó
D: se cayó
A: que se cayó
D: bueno
A: X X
D: eh
A: un seño
D: y esto

A: a comel
D: como se llama
A: a comel
D: no, como se llama
A: a X
D: un queso
A: aquí queso, {tiene un pequeño monologo}
D: eh, eh, dónde vas
D: un queso
A: X X a e payiaso
D: un
D: Narín y éste
A: XX
D: un queso
D: a ver
A: beso
D: muy bien
D: bueno, vamos a ver y esto,
A: ese es papo
D: no, cómo se llama eso
A: a se papo
D: mira, para peinarte, cómo se llama
A: el pelo
D: un cepillo
A: pepillo
D: un cepillo, muy bien
A: XX aquí
D: mira, muy bien
D: Narín haber, dame la ficha dónde está el queso,
A: queso
D: el queso, dónde está
A: allí
D: dámelo, dámelo

A: XX
D: a ver dame el payaso, muy bien
A: X payeta aquí maa
D: más
D: dame el cepillo del pelo
A: ese pelo
D: el cepillo del pelo
A: tepillo
D: sí, muy bien
D: dónde está el vaso de agua
D: muy bien
D: y dónde está el nido del pájaro
A: aquí
D: ah , muy bien
D: y eso que es
A: a pello
D: y como hace el perro
A: paa
D: cómo hace
D: gua- guau
D: a ver tú
D: tú,
= no hace sonido del perro
D: mira como hace
D: Narín tú tienes un perro en casa
D: sí
A: qué
D: cómo se llama
A: a la casa
D: en tu casa
D: y cómo se llama
= se mueve en la silla
D: qué te caes, ponte bien

D: ay mi madre
A: X
D: mira, cómo se llama tu perro
A: perro {grita}
D: sí y como se llama tu perro
A: perro
D: y qué le das de comer
A: pelota
D: levanta
D: qué le das de comer
D: leche, carne
D: bueno, vamos a ver otra ficha
D: qué es
A: zapato
D: mira, Narín quitate la mano de la boca
D: mira esa es la ventana de la casa
A: casa
D: la ventana
D: ventana
A: vetana
D: mira es como aquella
A: a ella
D: sí la ventana
A: e paco
D: un barco que navega por el mar
D: el barco navega por el mar
A: eso xxx {parece decir eso apala la luz}
D: eh
A: azul
D: es azul , pero y qué es
A: allí
D: esto y esto
D: mira sabes como se llama

D: mira una estrella azul

D: a ver tú

A: azul

D: una estrella azul

D: como se llama

A: una estrella^

A. azul

D: estrella

A: {estornuda}

D: Narín una estrella azul.

D: y esto

A: X

D: qué es

A: a asana

D: manzana?, no.

D: uvas.

A: juvas, XXX

D: uvas

A: X juvas < XXX >

D:< muy bien >

A: aecalela

D: una escalera, muy bien, para subirse

A: X

D: y eso qué es

A: X

D: eh

A: X

D: cómo se llama esto

A: la ensalela

D: esto

A: alela

D:no, esto qué es

A: alela
D: qué es Narín
D: mira, mira, qué es
A: XX
D: esto se llama un tenedor
A: telelor
D: dame una cosa que navega por el mar
A: mal
D: qué es
A: mal
D: una cosa que navega
A: X
D: dónde está
A: allí
D: baaarcoco
D: barco
D: el barco, muy bien
D: la mano de la boca
A: qué
D: no te pongas las manos en la boca
D: mira así
D: dónde está la estrella
D: no pongas nada en la boca
D: la estrella
D: no, no es esa
D: estrella, qué es
D: dónde está
D: dame la estrella
A: aquí
D: no, ese es un tenedor
D: la estrella
A: la estrella
D: no

D: ésta

A: que sí

D: estrella, dílo tú

A: etella

D: Narín, quítate las cosas de la boca

A: no

D: dónde están las uvas

A: uvas

D: bien

D: dónde está la ventana

A: entana

D: ventana

A: ventana

D: muy bien

D: dónde está la escalera

A: la escalera

D. y el tenedor

A: taledor

D: muy bien

= interrupción

D: Narín esto qué es

A: mira la chicha

D: eh,
A: a ticha
D: vamos a ver, estos son
D: cereza
A: aleza
D: cereza
A: XX
D: se pegó
A: XX (si pio)
A: se pio
D: vamos a ver más dibujos
A: dibuo
D: cómo se llama, qué es
A: a ese,
D: qué es
A: la lalela
D: uh
A: alela
D: no
D: un banco
A: aco
D: un banco para sentarse
A: pá etate
D: sí, el banco está en los parques, en las plazas, un banco
A: X pupa
D: tienes pupa, dónde
A: sí
D: y eso
A: X
D: qué te quitastes
D: qué fue
A: X
D: ya está

D: vamos a ver otro

A: X oto

D: ah, qué es

A: a chupa

D: la chupa

A:XXX

A:XXX

D. así con una mano, mira se llama tijera (acompañamos con el movimiento de los dedos)

A: tireya

A: XXX

D: bien

D: y este

D: cómo se llama

A: la lilela

D: no

A: qué.

MUESTRA DE HABLA

4 de mayo del 2007

Material: lotos de juegos de asociación

D: venga que más Narín

N: X tadipa {señala grabadora}

D: eso es para oírte, qué más Narín.

A: aquí.

D: qué.

A: aquí.

A: Ay! XXXX

D: se te cae la flor.

D: qué tienes aquí Narín.

D: qué es esto.

A: masana.

D: la manzana.

D: ay, qué te falta.

N: la, la , laa lali

D: eh?

A: eee uu a cuna.

D: la tortuga.

D: mira

N: ah, eu o toua.

D: esta es otra tortuga, son dos tortugas.

N: eaito, allio

D: no, son lila, lila, de color lila.

N: a se poque la sala

D: no tiene alas Narín, no tiene alas.

D: mira, cómo camina.

= se pone las manos en la boca.

D: las manos fuera de la boca.

N: {vocaliza}

D: Narín cómo camina la tortuga.

N: {desvía la mirada}.

D: Narín

0:3

D: cómo camina la tortuga.

N: ea.

D: sí, ya te veo pe>

N: ca ca cue ca co cu

D: cómo camina la tortuga

D: muy despacito.

D: mira camina, muy despacio.

N: caca.

D: a ver

N: cato

D: muy bien.

= ruido de palmas de fondo.

D: vamos a ver la otra.

N: a ve otra

D: vamos a ver
N: XXXX
D: eh.
N: XXXXX casa palagua
D: esperate que te la voy a dar.
N: XX e la boca.
D: toma
N: e pica.
N: eso poque
D: qué es
N: aceño
D: la cereza.
N: a ceesa
N: eso pa qué
D: para comer.
N: e
D: para comer, cereza.
N: ya ta comito
D: sí, venga ya estás comiendo, venga coloca.
N: XXX (asa asa fuela).
D: esa es una fresa.
N: {sonido de comer} {sonido de absorber}.
D: fresa.
D: fresa.
A: uhm {se lleva la ficha a la boca}.
D: venga
D: narín : qué más.
D: qué más.
D: ya terminaste de comer, ya tragastes y ahora qué,
D: qué miras, qué miras ahora, busca.
N: taco X
D: ya comiste, venga.
N: XXXX

D: qué.

N: X calagua

D: paragua.

N: a la co

N: e calacol

D: el caracol.

N: mira, eso pa qué {señala ficha}.

D: esa es su casa.

N: XXXX

D: ese es su cuerpo y esta es su casa.

N: ese elefate.

D: este es el elefante.

N: {sonido onomatópeyico}.

D: bien, este es el elefante.

D: venga, bien.

D: venga, seguimos.

N: X {identifica correctamente}

D: venga sigue.

N: ese quema

D: no, no quema Narín.

N: {se le cae una ficha}.

D: cuidado.

D: qué es.

D: qué es.

N: X niño.

D: la tarta de cumpleaños.

N: X

D: ya está

N: ata bueno

D: está buenísima la tarta de un cumpleaños. Las tartas de los cumpleaños están buenas.

N: X

N: XXXX{suspira} e alcol

D: el caracol.

N: aquí
D: muy bien
N: a {la ficha de la seta en la mano}
D: la seta.
N: la seta
N: ese e seta
N: ah.
D. la cereza va aquí arriba y la seta ¿va?
N: aquí
D: muy bien, muy bien {aplauado} bien
N: X
D: vamos a ver otra
N: X
D: toma
D: el globo, el árbol
= coloca fichas.
N: X
D: muy bien toma.
:
N: la sasa aquí
D: no, eso qué es
N: X
D: no
N: queé
D: qué
N: X qué
D: qué es Narín.
N: la mesa
D: no esto es la mesa, mírala, silla, silla.
D: cómo se llama
N: la silla
D: la silla para sentarnos, bien qué más
N: eso pa' que e

D: para sentarte

N: XX pa setate

D: para sentarte en la mesa

N: XXXX

D: las manos fuera de la cabeza Narín, porque estamos hablando, venga

N: la camello.

D: no

N: qué

D: qué es

N: cabello

D: no, nooooo.

N: qué

D: la oveja

D: oveja

N: no, camello {tono enfadado}

D: no, Narín la oveja

D: venga

N: X a cabeza

D: toma la oveja

D: bien

N: ay!

D: bien, más.

D: auh

D: eh.

N: la cabeza

D: te diste en la cabeza ¿no?

N: sí, dacia

N: duele cabeza

N: ay e lobo

D: globo, el globo vuela por el aire

N: eta e cumpleaños

D: es para la fiesta de cumpleaños.

N: no, no,

N: X
D: y esto
N: e a flor
D: noo, el árbol
N: e u abo
D: mira un árbol grande
D: un árbol
N: qué
D: árbol
D: como el que viste en el cuento de hadas
N: a la iave
D: la llave
N: XX allí llave XX X e llave
D: la llave para abrir la puerta
D: y éste
N: X
D: qué es
N: loso
D: el oso
D: muy bien
N: dote X {como si contara} XXX
D: uno
D: mira uno, dos, tres, cuatro, cinco
D: ¿sí?
N: XXX
22: 00

MUESTRA DE HABLA INTERACCIÓN CON NARÍN

9 de noviembre del 2000

Biblioteca del centro

Hora: 12.00 h.

Materiales: prueba fonología del Plon (nivel cuatro años), cuento de la niña que tenía un saco con un balón, una pelota y una canica.

= Le preguntó que ha hecho en vacaciones pero su habla sigue siendo ininteligible y tampoco tenemos muy claro que haya respondido a lo que le preguntamos

D: vamos a ver unos dibujos Narín

A: Sí

D: mira esto que es

A: XX unos zapatos {es una bota y titubea antes de decirlo}

D: zapato

D: y este Narín

A: (e, e, e) ese, la, la, la loma

D: el qué

A: la loma

D: y éste

A: el niño { es un niño chino}

D: un niño,

A: un coche

A: una casita, una casita

A: este e un lolo

D: un lolo

A: sí

D: y esto como se llama {insistimos porque se trata del pico de un pájaro}

A: la boca

D: pico

A: pico

A: la mano

A: la cama

A: la luna

D: la luna

A: sí

D: seguro

A: X, (y ,e) noche

D: la luna sale de noche, pero y esto se llama {es una nube} una cosa que está en el cielo y que echa agua y llueve

A: agua

D: nube

A: nube

A: niño, niño XX omi

D: y dónde duerme el niño

A: XXX

D: la cuna

A: la cuna

A: zapato {es un tacón}

D: y esto como se llama : tacón

A: tacó

A. un patito

A: a ceveza

D: una cerveza {es una copa}

A: sí

D: copa

A: copa

= { le llamamos la atención sobre las manos }

A: uno pape {es un tubo}

D: tubo

A: tubo

A: una pata { es una gallina }

D: muy bien

A: una pie

D: que bien

A: una puevo

A: XX huevo
D: un huevo de la gallina, verdad
A: sí
D: y éste
A: un X, X
D: es feo
A: sí
D: pero qué es esto, qué es para beber
A: las flores
D: para beber
A: sí, para bebe
D: agua
A: agua
D: y esto
A: usano
D: una cesta
A: una cesta
A: la espada
A: una boca { es una mosca}
D: mosca
A: sí
D: mosca
A: esa boca
D: mosca
= Prueba fonología cuatro años
A: un arbolito
D: que es, un..
A: bollito
D: pollito
A: X
D: como se llama
A: XX (puede que diga allina)
D: y como se llama eso

A: X
D: dedo
A: { tose }
A: uno huevo
A: uno huevo e bollito
D: nido
A: lido
A: un gallina que eta mumiedo
A: u iosario {es una foca}
D: qué es esto
A: X
D: foca
A: poca
D: eh
A: boca
D: foca
A: sioca
D: foca
A: una leche
D: café
A: eso es café
D: muy bien
A: eso es un cato { es un gato }
A: eso e u noni (se referirá a nariz)
A: a barriga
D: bigote
A: bigote
A: la luna
A: la palito
D: palita
A: a luna
D: el sol
A: un sol

A: yo tengo una pistola
D: sí
D: y éste
A: un zapato
A: X
D: taza
A: sasa
A: X, tiela
D: no, qué es esto
D: un lápiz
A: (e,e,e, lápiz) Antonia etaba Antonia
D: eh
A: e lapi Antonia
D: el lápiz de Antonia, Antonia tiene un lápiz
A: una cación
D: piano
A: ese es chano, u tiano, y un cato para la cación
D: y esto
A: un pájaro, loro
D: jaula
A: (la) (la, laba) { se le traba la lengua)
D: cómo
A. esa es una lamla
A: un cosillo
D: cómo se llama esto, qué es para cortar
A: talesa, tireja
A: y ama tireja
D: tijera
A: una llave
D: y esto
A: X
D: qué
A: X

D: un

A: pátano

D: pera

A: eto e pea

A: una silla

A: una leche

D: no, dónde se pone la leche Narín

D: en el vaso

A: un maso

A: eso e la mano así

A: niño

A: un payaso

= A continuación trabajamos con el cuento

A: motaña

D: vamos a ver un cuento, a ver

A: eso e motaña

D: sí

A: motaña, e caso

D: a ver cómo es ese cuento

A: X (e locaso)

D: había una vez

A: ese

D: a ver cuéntamelo

A: (e aa) la motaña e X, X malón

D: qué más

D: la niña que venía de las <altas montañas>

A: motaña

D: y al hombro traía u

A: X

D: un saco

A: un saco

D: y encima de la cabeza

A: o la caminando

D: una gorra

A: e ola

A: e niño X

A: niño a balón

D: se paró delante de un grupo de niños que estaban impacientes por saber que llevaba dentro del saco

A: { intenta seguimos, da entonación }

A: X, X saco, a boso

D: de él sacó tres cosas

A: e osa

D: todas ellas

A: relonla

D: redondas

A: X

D: la mayor

A: X, u alon

D: la mayor la colocó debajo del saco vacío

D: la mediana : la puso

A. elonda

D: un poquito más lejos

A: la pelota

D: encima del

A: sombrero

D: sombrero

D: y la pequeña

A: XX

D: la dejó muy

A: a alagadita

D: muy lejos, muy lejos, la canica

D: eso

A: XXX XX maló

D: ese es un balón

A: eta una calita

D: al que lo toque

A: X

D: le pega un coscorrón

A: eso e una pelota

D: y si la tiras

A: bota, bota

D: y rebota

A: eto e palita

D: aquello es una canica

A: XXX

D: y si la empujas

A: coliendo

D: va corriendo a toda

A: prisa

D: < balón, pelota y canica>

A:< X, X y ita>

D: subimos al escenario

A: X a aio

D: a toda prisa

D: esto es un <balón>

A: alón

D: esto es una pelota , aquello una canica, bajamos del escenario porque el cuento

A: se memina

D: se termina

D: muy bien Narín, muy bien

= Cambio de conversación

D: mira qué estabas haciendo en clase

A: co Antonia

D: estás con Antonia y qué estabas haciendo

A: aio

D: y qué hacías : pintabas

A: sí

D: recortabas o jugabas

A: u casita { cuando lo fuimos a buscar al aula, estaba en el rincón de la casita }

D: jugabas a la casita

A: sí

D: y qué estabas haciendo

A: aquí, isofe

D: eso qué es

A: un isofe

D: estabas jugando con la colchoneta

A: vamos

D: vamos
D: reloj
A: X
D: el reloj
A: X
D: el reloj
D: mira
A: ay e zapato
D: una bota
A: bota
D: la bota
A: aquí e bota
D: y éste
A: papatano
D: no Narín, qué es esto
A: X
A: X
D: qué es
A: chito
D: cerdo
A: ceedo
D: cómo hace el cerdo
D: sonidos onomatopéyico
= Cambio de actividad
D: cómo se llama
A: X
D: tijera
A: tieella
D. y tú qué cortas con la tijera
A. allí
D: qué cortas
A: la laya
D: papel.

**ANEXO VII.
TRASCIPCIÓN DE LAS MUESTRAS DE
HABLA DE AARON**

MUESTRA DE HABLA

3 de noviembre de 1999

Materiales: láminas del PLON.

Aaron y Delia

00.08

Aaron mira la lámina del parque

D: fíjate y cuéntame.

:

A: a cabeta

: 08

D: uhm

A: la cabeta; la cabeta; X; la pata; eh.... la pata, la cabeta X e pata.

D: cuéntame.

A: a cabeta ea ma ni.

: 15

D: a ver cuéntame que ves.

A: la cabeta, la cabeta, la mano, la pata, la cabeta, la mano y

A: la cabeta, la pata.

D: pero hay más cosas, cuéntame más cosas.

:

D: qué hay en este dibujo, a ver cuéntame.

= Aaron levanta la hoja.

D: cuéntame, qué más cosas hay.

A: X, no tabo.

D: no sabes.

A: no.

D: síii.

D: qué están haciendo, a ver fíjate.

A: X a tao.

D: sí.

D: quiénes van a subir.

A: ellos.

D: los niños.
A: ello a ti.
D: van a subir, qué más.
:
A: ee lo X.
D: está llorando.
A: tíii.
D: y por qué llora.
A: poque ele; ee con ete, X.
D: por qué se cayó.
A: poque e cayó, eh mila.
D: qué le pasó.
A: se caio, XX
A: eto XX.
A: XX.
D: eh.
A: X
D: qué.
A: X
D: uhm, y qué más está haciendo estos niños.
D: hay más niños, Aaron.
D: vamos a terminar de ver esto.
D: mira a ver, qué más.
D: qué hacían esos niños.
:
A: no tabo.
D: sí sabes.
D: qué estás haciendo.
A: a tubi
A: a tubi.
A: X.
A: oto ta ahí, el oto ta hi X.

D: y este niño qué está haciendo.
A: XX iual e tú.
D: uhm.
A: ete libo igua e tú.
D: este libro es igual que el mío.
A: sí.
D: y qué más.
A: XX eto la la lo lapato
D: se quitó los zapatos.
A: ti.
A: tabe ee le ete, tambe le ete no, tambe ete.
D: uhm.
D: y esto qué es, qué hay aquí.
A: {bosteza}.
A: do paalos.
D: dos pájaros y qué hacen los pájaros.
A: píii.
D: eh.
A: píi.
D: vuelan
A: vuela.
D: y cantan.
A: y cata.
D: y cómo cantan.
D: qué dicen.
A: píii; pío, pío, pío {sube el tono}
D: pío, pío, bien.
D: mira y estos, qué hacen.
:
A: tomendo
A: uhm.
A: eta tomendo

D: durmiendo.

A: ti.

D: seguro.

D: no, están jugando a qué,

D: en los columpios.

A: ti, e elupo.

D: sí, tú juegas en los columpios.

A: aquí {señala la lámina}.

A: ti, voe a uar aquí, a ti voe a uar aquí, aquí voe a uar {repite como un loro}.

D: mira y con quién vas tú a jugar a los columpios.

A: aquí.

D: pero tú cuándo vas a jugar.

A: aquí.

D: sí

D: y cómo se llama esto.

A: la cata.

D: en la casa.

A: a ti.

D: seguro.

A: ti.

D: o en el parque.

A: en el pate.

D: en el parque.

D: y quién te lleva a ti al parque.

A: co papi e mami.

D: papá y mamá te llevan al parque.

A: tii.

D: y con quién juegas en el parque.

D: eh Aaron, con quién juegas.

:

D: uhm.

A: no lo te.

D: con los niños.
A: con lo niño.
D: vamos a ver, y qué es lo que más te gusta del parque.
D: venga, que vamos a terminar.
D: qué vas a comer hoy.
D: qué es lo que más te gusta a ti.
A: la papa.
D: las papas, ahh.
D: y tú que comiste esta mañana.
A: papa y cané.
D: nooo, esta mañana qué desayunaste.
A: papa y cané.
D: nooo.
A: tíii.
- 14:40

MUESTRA DE HABLA INTERACCIÓN AARON Y MARCOS

3 de febrero del 2000

Contando el cuento de Tin-tin y Ton-ton

D: y tú
M: Marcos
D: bueno, estamos aquí con Aaron y Marcos, hoy que es viernes y que nos van a contar
X: X
D: no, un ..
M: un cuento
A: un cueto
D: un cuento no
D: primero lo va a contar Aaron, vale Marcos
M: sí
D: y después tú

M: sí
D: vale
M: vale
D: vamos a ver, quién empieza
A: yo
D: bien, a ver cuéntanos, cómo se llama ese cuento Aaron
A: ti- ti y to-to
D: Tin - tin y Ton- ton, venga a ver, cuenta
A: una ve había (un, u, u, u) un latón que tenía (la cabe) la cabeza pequeñita y X ma na ne
D: el cuerpo más grande, a ver, el cuerpo muy grande
A: la cabeta muu nane y e pepo ma pequeño
M: {se ríe}
A: y la cola, y la cola, la cola
D: qué le pasaba a la cola
A: qué
D: pero éste qué era, un, un ratón
A: sí, latón
M: es un gato
A: un lato
D: un qué
A y M: un gato
D: un gato
A: X
M: uh, X
D: vamos a ver
A: tolo lo lia tenía pio y tenía que X
D: aquel día hacía mucho frío y querían calentarse y para ello se les ocurrió
M y A: una bea
D: una idea
D: espera que le toca a él
D: cuál era
:

D: entrar y salir

M: agujero

A: auelo que tenía una ilea

D: una

M: una idea

D: por el agujero que había entre una

M: madera

A: X

D:madera, corriendo

M: corriendo, y corriendo, corriendo

D. a ver sigue Aaron

A: una ve XXX un lupo de niño que le X X una catio

M: como se llama , tin tin se llama el X, ton ton se llama

D: a ver cómo era la canción

M: la canción

D: cómo era la canción, Aaron, a ver

A: yo no me te tolo

D: sí, y cómo era la canción

M y A: tin tin,

M: había una vez un barquito chiquitito, que no sabía, que no sabía navegar, ole, ole, ole,
pasaron un dos tres cuatro cinco seis semanas y aquel barquito, aquel barquito y aquel
barquito navegó

D: bien Marcos, vale y ahora canta tú Aaron la canción de Ton- ton y Tin - tin

A: ti ti y to to

D: cómo era la canción

A: ti ti y to to

D: tin- tin y ton- ton cómo era

A: X

D: a ver Marcos como era la canción de tin tin y ton ton

D: entraban y salían, cómo era

A y M: etaba y salían

D: entraba y salían por un agujerón y qué más

A: ma nala
D: Más nada
D: vamos a ver otra cosita, espera , espera
= cambio de material
M: eso que es
D: vamos a ver qué es esto
D: a ver
A: eo que e
A: tulepate, e coleo y eto
M : un bicho
A: u bicho
D: cómo es llama el bicho
D: gusano
A: gutano
A: palao, eto X
D: vamos a ver, pájaro
A: pala
D: perro
A: pedo
A: X
M: bicho
D: gusano
A: gutano, coneo, epate
D: elefante
D: vamos a ver Marcos, a ver Marcos
M: X, y un palón y un coche y una molleca y un X, y un loso
D: pelota,
M: y un loso
D: coche
M: coche
D: muñeco
D: muñeca, Marcos

M: muñeca

D: dado

M: dado

M: oso

D: oso, oso

M: oso

D: cubo

M: cubo

D: a ver esto Aaron

:

D: qué es

D: para comer

A: pala comel

D: cómo se llama

A: pa comel la X

D: yogur

A: yogu

D: más

A: pa

M: pa la gete

D: para qué

A: pa la ete

D: y esto qué es

D: sopa

M: sopa

D: y esto

M: XX

M: galleta

D: y tú Aarondí tú esto

:

D: Aaronmira, qué es

A: agua

D: no, no, limón

D: X

A: X

D: y esto

A: leche

D: vamos a ver esto cómo lo haces

D: les doy una, dos, tres, cuatro. A ver vamos a jugar a la baraja. Vamos a ver están son las fichas de Aaronverdad, y éstas las de Marcos, vamos a ver quién tiene, vamos a ver, primero, a ver Marcos, mira a ver si tú tienes algo de lo que hay aquí que tengas tú en la ficha, y tienes que decir el nombre

M: el lombre

D: a ver hay algo ahí

M: sí

D: qué hay

M: la molleca

D: no, y dónde está la muñeca

M: aquí

D: no, no Marcos esa no es la muñeca

D: aquí hay una muñeca Aaron

A: no

D: coge otra ficha , ahora le toca entonces a Aaron, coge una ficha Aaron, a ver si está aquí, busca una ficha que está aquí. Esperate esa es de Marcos, esa es tuya, cógela

A: etaba aquí, la ecote

D: cómo se llama

A: X

D: muy bien, va aquí encima, ahora le toca a Marcos, a ver Marcos, tú una

M: no qué, no sé

D: busca una ficha, a ver que hay aquí en la ficha

M: X va a sata

M: mira la galleta hace falta aquí

D: muy bien, galleta, muy bien, vamos a ver qué más cosas, Aaronmira a ver tú, ahora si tienes otra más

M: uy se cayo ota ve

D: hay que tener cuidado

M: mira

D: a ver qué tienes tú Aaron, mira a ver si tienes otra

A: ah, mila la toque

D: qué es

A: eto X lete

D: leche

A: leche

D: muy bien, vamos a ver ahora, Marcos tú tienes algo más , mira a ver tú, de esto que hay aquí, qué tienes a ver, tiene una

A: un coche

D: no, entonces no va, venga vamos a buscar otra, ahora les voy a dar más fichas, venga, una para ti, otra para ti, una para ti, cuidado que no se caigan, a ver vamos a ver quién tiene una ficha de estas, Aaron

A: XX

D: y qué es

A: equeta, equeta

D: muy bien, a ver Marcos, mira a ver si tú tienes una ficha de las que va aquí

M: X

D: qué es Marcos

M: es un momon

D: un bombón, y qué más tienes

D: muy bien ya terminamos, vamos a ver otra

D: a ver quién tiene cosas de esta ficha, quién empieza Aaron, a ver Aaron, mira a ver si tienes algo

M: un coche

A: mila que la pelota va aquí

D: bien, ahora le toca a Marcos

M: el coche va aquí

D: muy bien, Aaron, mira a ver si tienes más cosas aquí

M : mira un perro

D: a ver Aaron, mira a ver si tienes más cosas

A: X

D: mira a ver fíjate, no, no hay otra cosa

A. no, no hay más

D: sí fíjate tienes otra ficha

A: ah, eta de aquí

D: cómo se llama esto

A: la picha

D: no, dado

A: lalo

D: dado

A: lalo

D: venga a ver Marcos tú tienes otra ficha si verdad

M: la ficha va aquí

D: qué es

M: una molleca

D: y qué más cosas tienes Marcos, mira a ver

M: X

D: no, no y esto qué es

A: lolo

D: oso

A. oto

D: mira a ver si tienes otra cosa Marcos

M : un lápiz

D: venga claro, muy bien, y nos queda una ficha

D: les voy a dar más fichas, una para ti, otra para ti, acabamos a ver qué más

D: miren a ver si tienen algo más de lo que va aquí, qué ficha falta aquí

A: pata una

D: mira ver Aaron qué tiene

A: mila

D: Aaron tiene

A. e loto

D: el oso, muy bien

D: ya tenemos pelota, coche, muñeca, cubo, el oso, el dado, bien

D: vamos a ver quién empieza

A: yo

D: venga Aaron

A: eta e coneo va aquí

D: muy bien, Marcos te toca, Marcos

M: efante estaba aquí

D: muy bien, Aaron

M: este va aquí

D: cómo se llama

A: e palao

D: el pájaro va aquí

A: eto, eto, pata eto, eto

D: qué acaba de poner Marcos, qué acabas poner Marcos, cómo se llama

M: el perro

D: el perro,

A: pata ete

D: y esto

M: X

A: el palao

D: muy bien

D: a ver quién me cuenta un cuento ahora

A: yo

D. venga Aaron me cuenta un cuento, pero ese no que ya me lo contastes, otro cuento, tú te sabes otro cuento

A: no

D: bueno pues a ver si Aaron me cuenta primero qué le echaron los Reyes

A: u, u, u, u, X, u, u, uuu X, ua pala X
M: una pala más grande
D: esperate, después tú
A: mila teno ua lapala de ecule
D: ajá
A: XX e laeo lo ele mao
D: y qué más
:
A:XX
D: y qué más te echaron los reyes
D: Aaron, qué más te echaron los Reyes
A: ma nala
D. sólo la espada de Hércules
A: tí
D: no, seguro que te echaron otra cosa, qué más
A: más, nadaa
D: Marcos y a ti que te echaron los reyes
M. dos coches, y una pista para jugar a los coches
D: sí
M: una pala X
D: una pala muy grande
M: y una pequeñita
A: una pequeñita, la pala
D: y qué haces tú con la pala Aaron
A: X, X pequeño, XXX { no teno, no teno, no teno }
D. no tienes
A: tabo
D: y eso qué es
A: pala pa cala
D: una pala para cargar
A: tí
A: aaa a la jala

D: bueno vamos para clase

A y M: sí

MUESTRA DE HABLA EN EL AULA

11 febrero 2000

Colectiva

=Han terminado el cuento del fantasma, pasan lista, Aaron desde que llegué me dice payaso

-9:00 Daniela cambia la zona

= el grupo de Ad, Ai, El en el teatro. Aaron y Elena se pelean por un puzzle, Aaron se lo lleva y Elena queda enfadada. Narín está sentado.

= Trabajo en la zona del teatro

N: tú que es Ai (tú qué quieres Aaron)

=Antonia responde a Aaron y le dice que le diga a Elena que cuando termina se lo deje.

N: ete poma (toma)

N: esto qué es

= Antonia sentada entre Aaron y Narín

A: Narín está haciendo el puzzle

N: {niega con la cabeza}

= Antonia se lo pasa a Aaron

Ai: va aquí {dirigiéndose a Antonia}

N: quielo coger el fantasma azul

:

N: a luna

Ai: mila

Ai: paalito

A: pollitos

A: como se llama

A: esta es la cola de la gallina

Ai: la mamá

Ai: pío, pío

N: fanfanma, fanfasma (entonación de la canción)

= Naríncoge otro cuento de animales

N: a gato

A: dónde está el gato

N: con el ratón

L : a la izquierda está el ratón y a la derecha el gato

A: esto qué es

N: la mea

A: esto qué es

N: la illa

A: cuál es la mesa grande

N: aquí {señala}

N: la silla

A: dónde está

N: aquí

A: está debajo o encima de la silla

N: aquí

A: el ratón se puso encima de la mesa pequeña y el gato se puso encima de la mesa grande

N: { mira atento }

:

Ai: oen va ete (dónde va este) { se acerca }

N: { se ha quedado perdido, dedo en la boca }

Ai: capullo

N: { coge un puzzle del cocodrilo }

Ai: { sigue haciendo un puzzle }

= conversación con Antonia, ella habla del gusto de Narínpor los cuentos, es un literato

Ai: yo lo coloco {pica la raya roja}

N: { con el dibujo }

Ai: {pinta el fantasma azul}

A: Ad está muy mal en motricidad fina

A: Ai, Ai no sale hasta que no terminé eso y la noche

N: {pica como le dice Antonia}

- 9: 40

N: { vuelve la hoja y pica por donde no debe, me acerco y dice que se va, ha roto el folio }

A: { dirigiéndose a Ad } en vista del éxito guarda el punzón

N: { va despistado hacia la pintura, Elena le llama la atención }

Ai: { sigue pintando }

N: Antonia, mira Antonia.

Ai: Antonia eso par que es

N: { coloca bien la alfombrilla y guarda el folio en su cajón }

A: { ha traído cuentas para hacer una serpiente }

Ai: mira Antonia pinté la noche

Ai: va a buscar una

Ai: yo no puedo ir

= Antonia vuelve

Ai: que pena { parece que no es lo que esperaba }

N: { ensarta cuentas }

Ai: { guarda el dibujo del fantasma pintado }

EA: { se enfada }

-9:50

Ai: Elena { le acerca la caja de cuentas }

N: Antonia

-9:53

= Narín y Aaron siguen ensartando cuentas

Ai: Qué rápido { se le cayó la serpiente }

N: a ecoer { con el bote en la mano }

MUESTRA DE HABLA EN LA BIBLIOTECA

23/2/00

Preparados para bajar a la biblioteca

= en la biblioteca, nos enseña un cuento

A: yo tengo un caballo que camina, los caballos, mila, mila mucha mucha cola, uno, lo, tes, y cuato, no hay más caballos, muchos.

D: qué hacen

A: coliendo

A: luchan, mila tolos los caballos, en ua calela, a camino (en el camino), ahola, está palado, etenado la nengua (lengua), tolos iguales

D: cómo son

A: ete tene una pelota

D: de qué color son

A: amalillo

A: tolos los caballos, mila qué están, ete pequeñito, no,

A: ete tí, ti tene lo ves

A: qué pata aquí

A: qué hay u proble, que vive un leo e

A: ma naa

A: ete cueto ya se acabó

= se va y vuelve después

MUESTRA DE HABLA EN EL AULA

2 marzo 2000

Zona de juegos y plastilina

- 9.20

N: hola {se dirige a nosotros y me enseña una serpiente}

N: epiente, shiii { hace sonido onomatopéyico}

D: vete a coger a papel

N: { obedece}

N: { enseña figuras construidas}

-9:25

=Aaronse acerca

Ai: dónde está Airena

Ai: se me caio

N: mila el avión

Ai : estoy haciendo un alión

Ai: me lo lobo

Ai: yo que gande etoy { construcción de una figura}

Ai: auita {eleva una figura}

Ai: aios

Ai: aquí eta lo ecote

Ai: se me patio po aquí

=Ad en la plastilina

Ai: yo no voy a jugar con ete { caja de ensamblar}

Ai: coneo

= Aaronobserva conversación entre Aitana, Elena y Laura

Ai: mia e caio ahí

Ai: te la quito ella

Ai: a ete sí

Ai: voy a pone una alaña encima

Ai: libos en mi cata

= conversación sobre lo que tiene en su casa

Ai: Tengo mucho uete

Lobe con un cuchilo

Me lo lealo {regalaron} los reyes magos

Tú me lo vite en mi cata

U cuchilo ponlo

U libo tengo yo

Le vete

El libo tene ibuo

Yo no te veo

= Narínrecoge la plastilina

Lu: a recoger

Ai: no me lo tiles

Dámelo yo lo tenía

MUESTRA DE HABLA

13 marzo 2000

Cuento el fantasma azul

Te titula e cueto atul

Una vez, había una mueles, los niños, el lombe, la cata palecia de uetes. Etaba po la calle, pateaba por la calle, la ete te atuto, habia un patama atul, la gete te atuto. Se metielon en tu cata. Lo ve te atuto, te ueto en tu cata y ya eta, ma nala, le tetaba en tu cata, le litaba puete, mia ete no te ve, ya eta, que te tubo en el tuelo, ya eta, lo paalo le etaba vendo de aliba, le quitaba a patama atul, el letido atu y no ela un patama. Tolos talielo de tu cata, que tolo talielo de tu cata, ma el pelo balando y ete cueto te ha acabado, ya voy a mi clate. E cueto te poto mu be, de tuperman, mi male, etaba yo, tolo en mi cata,

MUESTRA DE HABLA

4 mayo 2000

Aaron y Delia

D : cómo hace la moto Aaron.

:

D: ruu {vibrar los labios}.

A: nooo.

D: mira, ruum, rum, ahora tú.

A: alo ota vez.

D: hazlo tú.

A: alo ota ve.

D: hazlo tú, para tú oírte, hazlo para oirte.

A: mila {sonido muy débil, no vibra}.

= cassette parado para hacer demostraciones.

D: a ver tú.

A: me voy a la cate (clase), que ya temie co Deia.

-1: 08

= Ruido de fondo. Conversación entre niños.

D: qué cuento me vas a contar.

A: ete.

D: cómo se llama?.

A: te titula ee lobo e a euita eta aquí.

D: uhm.

A: (e, e) se lama le lobo y apeluita, e lobo te quello.

D: yum.

A: ue capelutita talio de tu cata, que ta quí, mila.

D: ajá.

A: te quemo el lobo.

:

A: talio cpaluita, apelutita.

D: qué le pasa a Caperucita.

A: apeutita talio de tu cata, e pue e pue caminado po aquí, aquí, aquí, por aquí.

D: fue por el camino ¿no?.

A: ue po el camino.

0:03.

A: X aeuita io camina (ee a i) ta e lobo ve va a comel

D: a ver, venga.

:

D: qué pasó.

A: que lapeuti, X allí tu que e de mi cate.

D: qué se encontró Caperucita Aaron.

A: que mucha po.

D: cómo muchas.

A: con mucha poo

D: no, éstas son fresas.

A: peta.

D: mira, fresa, fresa.

A: (ea) ea ua ve lapeuta te ecoto con e lobo.
D : el lobo.
A: el lobo.
D: estaba comiendo.
A: comendo.
D: qué estaba comiendo.
A: X leto.
D: uhm ?
A: le eto, le eto taba comedo, el lobo, le eto.
D: y cómo se llama.
A: el lobo.
D: fresa.
A: el lobo.
D: comía fresa.
A: comía peta.
A: mia, mia e te comió, el lobo te comió eto, tolo.
D: y eso qué era.
D: se encontró Caperucita con un fruto rojo
A: u puto loo.
D: y cómo se llama este fruto, Aaron.
A: looo.
D: cómo se llamaba.
D: tomate.
A: tomate.
A: ete e toma tabe
A: leepue
D: el lobo
A: el lobo.
D: qué se encontró.
: 06
A: co eto.
D: ajá, se encontró con más cosas.

A: te ecoto con maa tota.

D: de color rojo.

A: dee coloo looo.

A: como ete.

D: mira y estos qué son.

D: pimientos.

A: pimeto.

D: nabo.

D: ujum.

A: ee pue mila que quelo la poo, muu nazde.

D: una flor.

A: como ete mu nande.

D: una flor.

A: como eto muu nane te quelo.

A: mia, e ta veo.

A: epue el lobo te quelo coendo a la cama o la to (ee) te la llevo pa tu male.

A: X e bicho.

A: eo iuales, mila.

D: mira, mira, espera.

D: <entre las hierbas caperucita encontró un bichito rojo?>

A: < ente la hieba> capelutita ecootoo u, un chicho loo>

D: bichito.

A: pero mila.

D: sí, un bichito rojo.

A: un bichito loojo.

D: y sabes lo qué es.

A: ti.

D: es una mariquita.

A: una mariquita.

A: eepue e lobo atuto a lo limale, atuto.

:

A: e ueo e bicho (lee) vino po a> le bicho vino po aquí.

D: hay más bichos de color rojo pero el lobo ¿no? Pero el lobo

A: el lobo.

D: los vigila.

A: lo veila.

D: y a

A: te lo va comel.

D: esperate a ver.

A: te amo a ate.

D: mira, con qué se encontró el lobo con un..

A: palao.

D: uhm.

A: palao.

A: ahí.

D: esperate con una.

A: con una pala.

D: cómo se llama esto.

:

D: esperate, esperate {quiere pasar la hoja}.

D: con una mariposa.

A: con una malipota.

D: y con unos.

A: pete.

D: peces.

D: bueno y caperucita.

A: capelutita.

D: siguió caminando.

A: silio caminando po e camino.

D: y con quién se encontró.

A: con un lobo.

D: no, con qué se encontró Aaron.

A: con un puevo.

D: con una hoguera.

A: con una hoguera.
A: no te toma ovea.
D: hoguera.
A: ovea.
D: una hoguera, eh bien.
A: el lobo te palo ahí palao.
D: se quedó.
A: ahí palalo.
A: e neo e quemo, el labo.
D: caperucita.
A: < eh, eh >.
D: caperucita se sentó ¿no?.
A: sí.
D: le gusta mucho ver las cosas de color rojo ¿no? Porque en el camino.
A: sí,
D: ha ido recogiendo.
D: cosas de color rojo.
D: flores
A: oles.
D: tomates.
A: tomates.
D: fresas.
A: feta.
D: y y, el lobo
A: el lobo.
D: qué le pasó al lobo.
A: que te quemo el labo.
D: se quemó el rrrabo.
A: epue ya ma no.
D: eh.
A: (e lobo), lo lobo ate ati auuu.
D. auu, el lobo hace así.

D: vamos a ver todas las cosas que hay aquí de color rojo. Estas son las cosas que Caperucita se ha encontrado de color rojo, verdad.

D: vamos a ver qué es esto {señalo fresa}.

D: cómo se llama esto que es para comer.

D: fresa.

A: eta.

D: fresa.

A: eto.

D: Aaron, mira, mira, fresa.

A: e eto.

D: fresa.

D: y esto.

A: no eto, pimelo po aquí {señala otra fila} como me dite mi male.

D: no, no, no, se lee así, mira Aaron se le lee así, primero esta fila ves, después esta fila, después esta fila, después esta fila y por último esta fila y terminamos.

D: entonces aquí se encontró una.

D: fresa.

A: eta.

D: aquí.

D: cereza.

A: celeta.

A: malipota.

D: no, para comer.

A: la malipota eta atí.

D: sí pero cuando llegemos ahí me lo dices.

D: una manzana.

A: una matana.

A: como eto, como te llama.

D: esto cereza y esto se llama guinda.

D: guinda.

A: guina.

D: y esto era un

A: X.

D: nooo, un tomate.

D: unn.

A: como eto tomate, un tomate.

D: esto es un tomate y esto es un pimiento.

A: un pimeto.

D: un rábano.

A: labano.

D: rrábano.

A: lábano.

D: una..

:

D: Aaron, amapola.

A: amapola.

D: muy bien.

D: una rrosa.

A: una lota.

D: una rrosa.

A: no me lo te.

D: muy bien y esto

D: un clavel.

A: un cave, cave, cave.

D: clavel.

A: un ichio.

D: esto que era una

D: mariquita.

-23:00

MUESTRA DE HABLA

9/10/00

+ Biblioteca del centro

+ 12. 30 h.

+ Materiales: cuento de clase, prueba de fonología PLON

= Comenzamos por el cuento de la niña que bajaba de la montaña

D: a ver cuéntame

A: e niño de a ata motaa-ña

D: había una vez

A: una niña que venía de la ata motaña, llevaba un saco e la mano y la cabeta llevaba una boa

A: había una vez

D: se paró

A: se palo de u gupo de niño que taba X que llevaba e e taco

D: Por saber que llevaba dentro del saco

A: y, y, ela taco teís pelota

D: ella saco

A: teís pelota

D: cosas

D: y todas ellas

A: edonda

A: la mayol la puto debao de taco X, la mellana la puto debao de la bola

D: y

D: encima

A: de la bola

D: bien

A: un poquito ma leo

D: y la más pequeña

A: la puto mu leo, mu leo, mu leo

A: eo e una balo, si e lo tira le da u cocolon

D: esto es un balón al que lo toque voy

A: { intenta repetir siguiendo la entonación }

A: un coscolón

A: aquello e un balo

D. una

A: pelota

A: y ti o toca bota y bota

D: y rebota

A: aquello e una canica y ti e toca tae coiedo a toda pita

D: balón, < pelota y canica > { entonamos pausadamente }

A: < pelota y canica >

A: e eceiao X

D. a toda prisa , esto es un balón, esto una pelota, aquello una canica, bajamos el

A: { ha intentado seguirnos }, a ecenaio poque e cueto te termina

D. bien, muy bien Aaron

= Prueba de fonología del PLON

D: vamos a ver otra cosa,

D: vamos a ver esto , cuéntame lo que ves en este dibujo

A. un pala

D. un qué

A. un palao

A: una mano

D: cómo se llama esto

A: una mano

D: esto es la mano y esto

A: X

D: eh

A: X

D: un

A: lelito

A: huevos

D: y dónde se ponen los huevos

A: co allina

D: y dónde, en un
A: hueco
D: nido
A: nilo
D: qué es
D: cómo se llamaba ésta
D: no te acuerdas
A: no
D: una foca
A: una poga
A. eto e u cape
A: eto e u gato
A: y eto e
:
A. lo pelito
D: un bigote
A: bigote
A: la luna
A. una pala
D: esto qué es
A: { no contestaç
D: un
D: un sol
A: u too
A: eto e u tapato
A: y ete e café
D: espera, espera, no, dónde se pone el café
D: en un plato
D: noo, en una
A: silla
D: taza
A: tata

A: lápiz

A: pillo

D: un

A: pillo

D: un piano

A: piano

A: eto e una tiela

D: una

A: tiela

D: espera, espera que te saltas una

A. un palao

D: no, no, dónde se ponen los pájaros , en una

D: jaula

A. jaula

A: una llave

= tocan en la puerta

D: una pera

A: una pela

D: qué es una manzana o una pera

A: una matana

D: no, una

A: pela

A: eto e una tilla

A: vato

A: eto eta e una mano

A: u niño

A: payato

D: muy bien

=interrumpe porque necesitan la biblioteca

A: tabe que pata un lia pa i a coleio y depue pata oto lia y depue te caba

D: te vas a

= Prueba de léxico comprensivo, de los seis elementos, acertó cortina, serpiente, tenedor, y cohete. Confundió nido y semáforo, con ratón y tocadisco respectivamente

A: e te tatate una, te tatate una

= Prueba de léxico expresivo

D: esto qué e

A: te tatate una, eto pimelo

D: esperate Aaronesto qué es

A: pá chupa la lopa {plancha}

A: eto e una matana {pera}

A: y eto e una ana

D: espera

A: eto e pa nieve { botas}

A: eto e una quitala y eto una aula pa pone palao y eto e una rana y eto e una pela y eto e una

D: qué es

A: una cueva

D: venga, vámonos, vale

27/10/00

+Conversación en la biblioteca

= preguntamos por el accidente que había tenido

D: qué te paso el otro día eh

A: que me caí aquí

D: y dónde te caíste, dónde te caíste

A: eta mañana

D: cuándo te caíste, esta mañana, o hace

A. eta mañana

D: no,

A: el lune

D: no, el lunes no, hace tres días

A: el lune

D: y dónde te caíste

A: e la cata de mi abuela

D: y qué te paso

A: tú no tabe como te llama mi male

D: cómo se llama

:

A: uh

D: cómo se llama tu madre

:

D: María

A: tata any

D: ¿ cómo se llama?

D: yo sé cómo se llama, María

A: te llama tata Maly

D: no,

A: sí

D: Nieves

A. y tata Maly no, poque Yelay le llama tata Maly

D. quién le llama tata Mary

A: pelo a qué no te acuela como te llama mi pale

D: yo si sé cómo se llama tu padre

A: cómo

D: José

A: Moite

D: Moisés

A: pelo XX

D: ah

A: mi pale te llama el nobe se llama Pele Gatia mati X

D. a ver más despacio, como es

A: XXXX

D. ajá y a ver qué fue lo que te paso aquí, a ver dónde te distes

A. yo taba en la cata de yelay y y y y el me llevo a cata de X y e no me cuilo, tu pale le dijo que le cuila XX

D: a ver y dónde te distes, esperate Aaron, vamos a poner esto aquí, dónde te distes, a ver enseñame, ver que fue lo que te paso

D: ¡ah,!

D: ¡pero Aaron!

A : e le X de la amiga de yelay X, que tenía uno de piquito

D: no te lo puedes tocar verdad , ten cuidadito sí

A: no, me la puele toca poque ya no me uele

D: bueno

A:X

D: y te pica

A:X

D: ya no

A: mi male me puto una X, pelo no te como te me quito y a Yelay , en la cama eta mañana

D: y Yeray también se cayó

A: tí

D: pero Yeray se cayó, ¿no?

A: no, te le caio eto aquí y y y y que tenía u

D. qué tenía

A: una cula y ota poque lo caimo lo los,

D: se cayeron los dos?

D: sí

A: y ecue vamo ota ve

D. bueno, haz la silla para adelante, a ver ahora yo voy a decir una frase y tú la repites, vale, a ver, por ejemplo, me gusta ver la tele, Aaron ahora tú (frases del apartado de morfosintaxis del PLON)

A: me gusta ver la tele

D: bien, pero habla bien y claro, vale, para que se oiga aquí, otra “ el gato cazó un ratón en el patio”.

A: un cato cato un latón X

D: otra, “la maestra tiene cuentos para los niños”

A: la maeta tene cueto para los niños

D: bien, vale

A: y lo tene aquí

D: uhm

A: y poque no lo lice

D: uhm

A: poque no lo lite

D: el qué, vamos a ver, ahora yo te voy a enseñar un dibujo

A: este

D: sí, y tú me cuentas todo lo que pasa aquí

A: tolo eto

D: cuéntame

A: el niño pequeño y X

:

D: y qué más

A: que la muer se iba (a, a, a) a cael el niño y X XX ota vez

D: y qué más

A: que ete niño : ve e cueto y luego tolo, y mila eta cometa ta gande, yo netetito una

D: eh

A: yo netetito una cometa como éta

D: qué tú?

A: netetito una cometa como eta

D: y qué más

A: X polar hasta la paloma, la cometa X atí

:

D: y qué más me cuentas

:

D: no me cuentas más nada

A: no.

D: seguro.

D: vamos a ver otra cosa

D: ahora fíjate en lo que te voy a decir una cosa, una frase y tú la vas a terminar (frases de contenido del PLON, ver registro del PLON).